

<https://helda.helsinki.fi>

pö Metaforia, piirroksia ja akronyymeja työkaluja
käyttöteorian rakentamiseen ja vahvistamiseen ohjatussa harjottelussa

Määttä, Olli

eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto

2020-05-18

pö Määttä , O , Wallinheimo , K & Salo , O-P 2020 , Metaforia, piirroksia
työkaluja kieltenopettajan käyttöteorian rakentamiseen ja vahvistamiseen ohjatussa
harjottelussa . julkaisussa O-P Salo (Toimittaja) , Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun
kehittämiseen . eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto , Tampere , Sivut 124-144
. <

<http://www.enorssi.fi/ohjausjulkaisu2020/teoriaa-ja-tyokaluja-enorssi-2020-valmis-printti.pdf> >

<http://hdl.handle.net/10138/316222>

acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

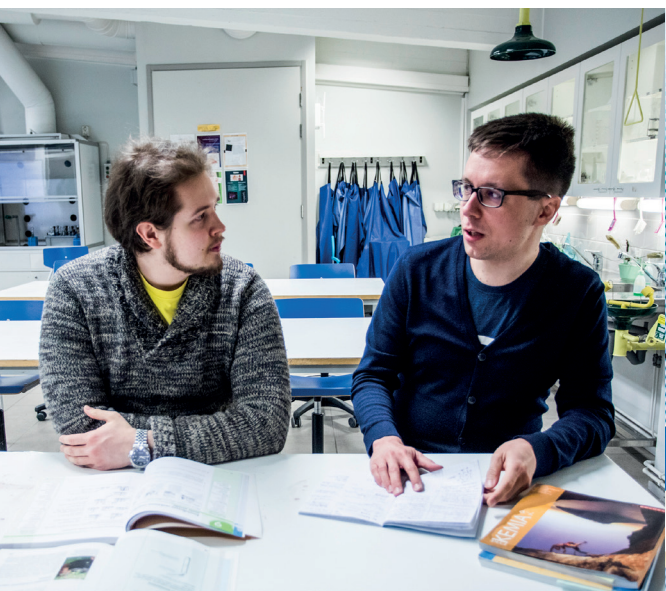
Please cite the original version.



Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen

Toim. Olli-Pekka Salo

eNORSSI



Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen

Toim. Olli-Pekka Salo

eNORSSI

Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen

eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2020

Toim. Olli-Pekka Salo
Tampere 2020

Taitto Tuomo Tammi

Kannen kuvat Jonne Renvall

Painopaikka Eräsalon Kirjapaino Oy

ISBN 978-951-39-8122-8 (painettu)

ISBN 978-951-39-8123-5 (verkko)

SISÄLLYS

| | |
|--|-----|
| ALKUSANAT | 1 |
| OHJAUKSEN ORIENTAATIOT JA DILEMMAT Sanna Vehviläinen | 2 |
| OPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITTYMISEN TEORIAT JA MALLIT OHJAUKSEN TYÖKALUINA Katriina Maaranen | 20 |
| RAPORTTI HARJOITTELUKOULUJEN VALTAKUNNALLISESTA OHJAUSKYSELYSTÄ Lasse Eronen & Olli-Pekka Salo | 31 |
| HYVINVOINTIA VAHVISTAVA OSAAMINEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA Heidi Mouhu 57 | |
| KUULUUKO OPISKELIJAN ÄÄNI OHJATUISSA HARJOITTELUISSA? LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ENSIMMÄISEEN OHJATTUUN HARJOITTELUUNSA LIITTÄMÄT ODOTUKSET, TOIVEET JA JÄNNITYKSEN AIHEET Anne Ervast | 78 |
| SAMANAIKAISOPETUS OPETUSHARJOITTELUSSA – OPISKELIJOIDEN OHJAAMINEN YHDESSÄ OPETTAMISEEN Hennariikka Kangas & Merja Kivelä | 91 |
| OPETUSHARJOITTELU ERITYISOPETTAJAKSI KASVUN VAHVISTAJANA Tuire Silvennoinen, Aino Äikäs & Erkko Sointu | 111 |
| METAFORIA, PIIRROKSIA JA AKRONYYMEJA – TYÖKALUJA KIELTENOPETTAJAN KÄYTTÖTEORIAN RAKENTAMISEEN JA VAHVISTAMISEEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA Olli Määttä, Kirsi Wallinheimo & Olli-Pekka Salo | 124 |
| KYSYMYSKORTIT OHJAUKSEN TUKENA Johanna Hildén, Sanna Hollström, Outi Erkkilä & Eija Niskanen | 145 |

ALKUSANAT

Yliopistojen harjoittelukoulut ovat suomalaisen opettajankoulutuksen keskeinen osa, sillä niissä toteutettavat ohjatut harjoittelut tarjoavat tuleville opettajille käytännön kokemuksia opettajan työstä ja auttavat opettajaopiskelijoita näkemään, miten oppimisen ja opettamisen teoriat nivoutuvat käytännön toimintaan. Ohjatut harjoittelut antavat työkaluja ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja auttavat siten osaltaan kouluttamaan osaavia opettajia, jotka tietävät, mitkä tavoitteet heidän työssään ovat keskeisimpiä ja miten nämä tavoitteet parhaiten saavutetaan.

Tämän teoksen artikkelit käsittelevät ohjauksen teoriaa ja käytäntöä eri näkökulmista. Sanna Vehviläisen artikkeli käsittelee ohjauksen moninaisuutta ja ohjauksessa ilmenevää vuorovaikutusta. Katriina Maaranen puolestaan tarkastelee opettajan ammatillisen kehittymisen teorioita ja malleja ja niiden hyödyntämistä ohjauskeskusteluissa. Ohjatuista harjoiteluista kerätään vuosittain palautetta valtakunnallisesti. Kolmena edellisenä lukuvuonna kerätty aineisto koostuu yli 3600 opiskelijan vastauksista, joita Lasse Eronen ja Olli-Pekka Salo analysoivat omassa artikkelissaan.

Heidi Mouhu käsittelee artikkelissaan hyvinvointia vahvistavaa osaamista niin eri kouluasteilla kuin opettajankoulutuksessa, erityisesti ohjatussa harjoittelussa. Anne Ervast tarkastelee artikkelissaan luokanopettajaopiskelijoiden tuntemuksia ensimmäisen ohjatun harjoittelun tiimoilta. Hennariikka Kangas ja Merja Kivelä kirjoittavat samanaikaisopetuksen hyödyistä ja haasteista eri näkökulmista, kun taas Tuire Silvennoinen, Aino Äikäs ja Erkkö Sointu tarkastelevat ohjattujen harjoittelun merkitystä erityisopettajien ammatillisen kasvun vahvistajana.

Olli Määttä, Kirsi Wallinheimo ja Olli-Pekka Salo tarjoavat työkaluja erityisesti tulevien kieltenopettajien harjoittelun ohjaukseen, kun taas Johanna Hildén, Sanna Hollström, Outi Erkkilä ja Eija Niskanen esittelevät ohjauskeskustelujen tueksi konkreettisen työkalun: kysymyskortit, joiden avulla on tarkoitus lisätä ohjauksen dialogisuutta.

Tämän julkaisun tavoite on tarjota harjoittelukoulujen opettajille näkökulmia ja työkaluja ohjatun harjoittelun ja ohjauskeskustelujen kehittämiseen. Tehkäämme yhdessä jo ennestään hyvää ohjauksesta entistä parempaa.

OHJAUKSEN ORIENTAATIOT JA DILEMMAT

Sanna Vehviläinen, Ohjausosaajat

Kuvaan tässä artikkelissa ohjausnäkemystäni sekä ohjauskentällä kohtaamiani ohjauksen kysymyksiä. Käsittelen ohjausta yleisenä ammattikäytäntöjen perheenä ja nostan esille ydinpiirteitä, joita tapaa ohjauksen eri konteksteissa. Peilaan näitä piirteitä opetusharjoittelun ohjaukseen. Käsittelen erityisesti ohjausvuorovaikutuksen keinoja sekä niihin kytkeytyviä ongelmia ja ratkaisuja.

Moninainen ohjaus

Ohjauksellisia kohtaamisia on kaikkialla ja ohjausosaamista tarvitaan monilla elämänalueilla ja työpaikoilla. Ohjausosaamisen merkitys on korostunut työelämän jatkuviissa muutoksissa, työssä oppimisen ja työprosessien monimutkaistuessa. Ohjauksen kaltaisia asioita toteutamme myös arkielämän rooleissamme esimerkiksi kasvattajina, yhteisöjen jäseninä tai ihmissuhteiden osapuolina. Siksi ohjaus saatetaan nähdä joskus turhana (”tarvitaanko tähänkin nyt asiantuntija”) tai holhoamisena (”ei minuakaan aikanaan ohjattu ja hyvin olen pärjännyt”). Ohjaus on työmuotona myös monilla sellaisilla elämänalueilla, joita varten aiemmin ei ole ollut erityistä instituutiota. Tällaisia alueita ovat esimerkiksi työ- ja koulutusurana, työkyvystä huolehtiminen, työssä oppiminen, kotoutuminen ja integroituminen uuteen yhteiskuntaan tai oman identiteetin muovaaminen.

Ohjaus toteutuu yhteiskunnallisten instituutioiden puitteissa ja kehkeytyy niiden murroksissa. Ohjauksen laajentuminen on kytketty jälkimoderniin yhteiskuntaan, jossa elämää jäsennetään yksilön omana projektina ja itsetoteutuksen eetoksen kautta. Uusliberalistisen talous- ja koulutuspolitiikan on nähty hyödyntävän itsen kehittämistä ja osaamisen painottamista hallinnan muotona. Sen vuoksi ohjausta on tulkittu yhteiskunnassa myös vallankäytön ja kontrolloinnin muotona, jossa yksilökeskeisellä toimintatavalla sitoutetaan ohjattavia yhteiskunnan kilpailullisiin arvoihin ja ”yksilöllistetään” yhteiskunnallisia ongelmia (Brunila 2013; Aaltonen, Berg & Karvonen 2017).

Ohjaus ei kuulu yhteiskunnassa tunnettuihin vanhoihin professioihin. Ohjaus ei ole samalla tavalla vahvan yhteiskunnallisen selontekovelvoitteen alaista kuin esimerkiksi perusopetus, terveydenhuolto tai oikeuslaitos. Yleisessä tietoisuudessa ei ehkä vielä kovin laajalti ole, mitä hyvä ja taitava ohjaus on tai millaisia ovat ohjauksen virheet ja epäonnistumiset. Tämä asia voi kyllä muuttua sen myötä, että ohjausammattit tulevat tutuksi ja ohjauksen ammatillisuus vahvistuu. Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen tarjoamasta opinto-ohjauksesta onkin itse asiassa alettu keskustella kriittiseen sävyyn paitsi tutkimuksessa, myös mediakeskusteluissa. Opinto-ohjauskäytäntöjen tiedetään olevan yhteydessä sukupuolen mukaiseen segregaatioon ammattia ja uraa koskeissa valinnoissa. Erityisesti maahanmuuttajanuorten kokemukset ovat näyttäneet, että opinto-ohjauksella on riski vaikuttaa yhteiskunnallisten eriarvoistavien rakenteiden suuntaisesti (Souto arvioitavana). Toisaalta näyttöä on siitäkin,

että ohjauksella voi olla merkittäviä toimijuutta vahvistavia vaikutuksia yksilöiden elämänculussa ja oppimisprosesseissa (esim. Hooley 2014).

Koska ohjaus ei ole vahva professio eikä suoraan minkään tieteenalan jäsentämä, varsinaista vaikuttavuustutkimusta on ohjauksesta olemassa etenkin suomalaisesta kontekstista varsin vähän (tosin ks. esim. Vuori ym 2009; Hooley 2014). Ohjauksen tutkimus kätkeytyy tieteenteon rakenteissa – rahoituskanavissa, tieteellisissä lehdissä ja oppiainejaossa – muiden teemojen tai kokonaisuuksien sisälle. Ohjauksen tutkimus kiinnostaa lähinnä niitä, jotka itse tekevät ohjaustyötä.

Jos ohjauksen ammatillinen sisältö on ollut suhteellisen eriytymätöntä suurelle yleisölle ja poliittisille päättäjille, on se saattanut olla sitä myös kentän toimijoille. Teorian ja käytännön välillä vallitsee ristiriitoja ja erilaisia jännitteitä (Vehviläinen 2001; Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2012). Jos toiminnan päämäärä on epämääräinen tai monikerroksinen, toiminta antautuu helpommin piiloagendoille.

Tämä ajatus oli mielessäni keskeisenä silloin, kun itse aikanaan päätin siirtyä työvoimahalinnon tarjoaman ohjaavan koulutuksen ja ohjaustyön parista tutkimaan ohjausta. Minua askarrutti, millä asialla ohjaus lopulta on. Tunnistan saman huolen edelleen tutkijoiden ja ohjaustyön toimijoiden parista (Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2012). Ohjaukseen kohdistuu tulospainetta ja aikaa ohjattavien kohtaamiseen tuntuu olevan vähemmän kaikkialla. Tällaisessa tilanteessa yhteinen näkemys ohjauksen ytimestä on tarpeen sekä toimijoille että tutkijoille.

Ohjauksen voima

Ohjausta luonnehditaan usein sosiologiassa jälkimodernin ajan ihmisen selviytymiskeinoksi kilpailullisessa yhteiskunnassa, jossa jokaisen tulee rakentaa oma polkunsä ja kilpailla erilaisilla markkinoilla. Ohjauksen voi nähdä myös toisin. Sen voi hahmottaa pedagogisessa suhteessa toteutuvana toimintana, jossa ihminen auttaa toista ihmistä tämän elämäntilanteessa tai kysymyksessä eteenpäin ja jossa yhdessä yritetään ymmärtää ympäröivää maailmaa ja hahmottaa mitä tulisi tehdä. Tällainen toiminta on ikaikaista, ei vain jälkimoderniin kuuluvaa. Se voi sisältää myös emansipaation mahdollisuuden. Toisten tuella ihminen voi muovata elämänsä, kasvaa, selviytyä ongelmistaan, kritisoida olosuhteita ja voimia, jotka ovat muovanneet hänen elämänsä ja osallistua yhteiseen toimintaan hyvän elämän etsimisen ja paremman maailman toivossa. Aivan kuten koulua voi tarkastella sekä valtaa käyttävänä ja eriarvoisuutta uusintavana instituutiona että väylänä rakentaa parempaa ja tasa-arvoisempaa maailmaa, myös ohjaus voi saada sekä kontrolloivan että emansipoivan sisällön. Keskeistä on se, miten ohjauksessa käytännössä toimitaan.

Parin viime vuosikymmenen aikana on erityisesti opinto- ja uraohjauksen kentällä vahvistunut *sosiaalista oikeudenmukaisuutta* korostava suuntaus (Hooley, Sultana & Thomsen 2018, 2019). Siinä tunnistetaan ohjauksen osallistuminen eriarvoistaviin käytäntöihin ja

mekanismeihin uusliberalistisen koulutuspolitiikan välineenä ja halutaan aktiivisesti etsiä vaihtoehtoa. Olemme tulkinneet Anne-Mari Soudon kanssa ohjauksen emansipatorisia mahdollisuuksia erityisesti peruskoulun ja toisen asteen opinto-ohjauksen kontekstissa, kun ohjattavat ovat toisen polven maahanmuuttajanuoria (Vehviläinen & Souto 2018; Souto & Vehviläinen 2019; Vehviläinen & Souto arvioitavana). Ohjauksen kyky kriittisyyteen ja eriarvoisuuden mekanismien tunnistamiseen ja jopa purkamiseen perustuu seuraaviin tekijöihin: Ohjaustoiminnan tulee perustua sekä ”yksilön hyvään” sekä ”yhteiseen hyvään”, eli ohjaustoiminnan tavoitteet nähdään sekä yksilön toimintamahdollisuuksien että hyvän yhteisöllisyyden ja yhteiselämän kautta. Näin ollen ohjauksessa täytyy voida tunnistaa sekä ohjattavan ”sisäisiä” että ”ulkoisia” toimijuuden esteitä (Leiman 2015). Tällä tavalla vältetään toivottomuus ja näköalattomuus, mutta ei myöskään yksilöllistetä yhteiskunnallisia ongelmia. Ohjauksen tarkoitus ei ole pelkästään varustaa yksilöitä pärjäämään, vaan se voi vahvistaa myös erilaisia kollektiivisia toimijoita – ryhmiä, tiimejä, porukoita, verkostoja – toimimaan toisin ja muovaamaan olosuhteitaan. Ohjaus on yhdessä toimimista, ei vain yksilöiden ”poluttamista”. Jos kysymystä katsoo opetusharjoittelun näkökulmasta, se voi tarkoittaa vaikkapa, että ohjauskeskusteluissa tarkastellaan sukupuoleen tai etnisyyteen kytkeytyviä ilmiöitä oppilaiden ja opiskelijoiden todellisuudessa, pohditaan niiden merkitystä tai niiden herättämiä tunteita. Tai opiskelijan osaamisen karttumisen ohella voidaan tunnistaa pystyvyyden ongelmia ja miettiä yhdessä, millaisia yhteiskunnallisia tekijöitä niiden taustalla mahdollisesti on.

Ohjauksen ainutlaatuisuus on siinä, että se lähestyy toimijaa sekä yksilöllisen elämänhistorian ja merkitysten että yhteiskunnallista tilannetta koskevan ymmärryksen kautta (Vanhalakka-Ruoho 2015; Toiviainen 2019). Ohjauksessa toimijoiden tulee siis asettua tutkimaan maailmaa, jossa ohjattava toimii, ei siis pelkästään ohjattavan dispositioita (kuten motivaatiota, osaamista, suhtautumista). Ohjauksessa tulee asettua oppimaan yhdessä.

Ohjauksen määritelmä: yhteistoiminta, prosessit, toimijuus

Jäsenmän seuraavassa ohjausta laaja-alaisena ilmiönä, ohjausammattien ja -käytäntöjen perheenä. On toki mahdollista teoretisoida jokaista ohjauksen alalajia erikseen ja pyrkiä osoittamaan niiden erilaisuutta tai omintakeisuutta, mutta omassa tutkimustyössäni olen keskittynyt ohjauksen yleisiin piirteisiin ja ohjauksen mallintamiseen niiden avulla. Olen halunnut erottaa ohjauksen muista ammattikäytännöistä, systematisoida kuvausta ohjauksen yhteisistä, luonteenomaisista piirteistä ja toimintatavoista. Näin olen myös voinut auttaa tunnistamaan ohjauksellisuutta siellä, missä sitä on.

Toimiva ohjaus perustuu periaatteisiin, jotka tunnetaan oppimisen, muutoksen ja yhteistoiminnan edellytyksiä tutkivien tieteenalojen piiristä. Ohjauksen teoretisointiin ja onnistumisen edellytyksiin voikin päätyä useata polkua pitkin. Näitä perusedellytyksiä ovat: ohjattavan kokemuksen, merkitysten ja tilanteen huomioon ottaminen; toiminnan räätälöinti tilanteeseen sopivasti; hyvä yhteistyösuhde eli niin sanottu allianssi, refleктоivaan tilaan pääseminen, jotta ohjattavan merkitysmaailmaa ja ohjauksen kohdetta ymmärtää sitä pa-

remmin ja syvemmin; sosiaalisen tuen tarjoaminen ohjattavalle ongelmatilanteissa sekä toivon näkökulma ja ratkaisujen ja muutoksen etsiminen. Vaikuttaa kuitenkin, että ohjauksen teoretisointi on edennyt enemmän suhteessa kohdeilmioon kuin itse ohjaustoimintaan. Teoretisoidaan oppimista, työkykyä, terveyttä, uraa, työtä ja yhteiskuntaa, mutta ohjaustoiminta itsessään, sen rakentuminen vuorovaikutuksen tasolla ja sen keskeiset onnistumisen tekijät, jäävät tällöin mustaksi laatikoksi.

Oma ohjauksen määritelmäni on laaja-alainen ja pyrkii tiivistämään, mikä on kaikelle ohjaustoiminnalle yhteistä:

Ohjaus on institutionaalista yhteistoimintaa, jossa edistetään ohjattavalle merkityksellisiä prosesseja siten, että ohjattavan tai ohjattavien toimijuus ja osallisuustaju vahvistuvat. Prosessit voivat olla oppimis-, kasvu-, kehitystyö- ja elämänsuunnitteluprosesseja. Toimijuus hahmotetaan suhteisena, yksilöiden ja yhteiskunnan kohtaamisena ja sitä tarkastellaan intersektionaalisesti (ts. yhtä aikaisia eriarvoistavia mekanismeja huomioon ottaen). (Vehviläinen 2014; Souto & Vehviläinen 2019.)

Työskentely hahmottuu keskeisten *prosessien* ympärille. Oletus on, että ohjattavalla on prosessiin annettavaa, että se on hänelle merkityksellinen. Ohjaajan työn kohteena ovat usein yhteen kietoutuneet työskentelyprosessit. Esimerkiksi opetusharjoittelussa kyse on siitä, että pedagogisen osaamisen erilaisten taitojen harjoittelu kytkeytyy työpaikan eli koulun työprosesseihin, joissa ovat osallisena oppilaat, koulun henkilökunta ja oppilaiden perheet. Samalla näistä prosesseista on osallinen myös opettajankoulutusta tarjoava yliopiston yksikkö.

Joskus ohjattavaan prosessiin liittyy paljon ennakoiteja ja valmiita jäsennyksiä. Kun on kyse oppimisprosessin tai asiantuntijuuden rakentamisen ohjaamisesta, erityisesti opetus suunnitelma ja kontekstina toimiva työtoiminta muodostavat keskeisiä jäsentäjiä ohjaustyölle. Joissain ohjaustilanteissa prosessiin taas liittyy vähemmän ennakoitavia vaiheita. Prosessi täytyy tällöin ”löytää” tilannekohtaisesti selvittäen, mitä asiaa ohjattava käy läpi, millaisia esteitä ja mahdollistajia on, mitä hän kysyy tai etsii. Näin on esimerkiksi työnohjauksessa ja mentoroinnissa.

Kaikissa ohjaustilanteissa – silloinkin kun ohjattavana olevaa asiaa määrittävät instituution normit (kuten tieteen tekemisen säännöt, työvoimahallinnon normit tai jonkun ammatin tai organisaation säännöt) – prosessi on siinä mielessä ”löydettävä” aina uudelleen, että ohjattavan osalta se kietoutuu hänen omaan ainutlaatuiseseen henkilöhistoriaansa ja merkityksiinsä. Näitä yksilöllisiä merkityksiä ohjauksessa keskeisesti käsitellään.

Prosessin korostaminen tarkoittaa sitä, ettei ohjaajan työskentely ja huomio kohdistu ainoastaan työn toivottuihin tuloksiin tai tuotoksiin. Ohjauksen epäonnistuminen liittyykin usein siihen, että ohjauksen ydinprosessin luonnetta tai sen erilaisia vaiheita ei tunnisteta, tai huomio on ainoastaan siinä, millainen tuotos tai lopputulema tulisi saada aikaan. Sil-

loin ohjausinterventiot eivät kohdistu osuvasti, hyödyllisesti eikä niissä tunnisteta oikein myöskään toimijuuden esteitä, jotka voivat olla esimerkiksi kiinnostuksen ja motivaation, pystyvyyden, taidon tai käsitteellisen ymmärtämisen alueella.

Prosessin korostaminen tuotoksen ohella on ollut erityisen silmiä avaavaa opinnäytteen ohjauksen kontekstissa, jossa opettajilla on tyypillisesti ollut tapana ohjata juuri tuotosta. Huomio on siis kehkeytyvässä kirjallisessa dokumentissa, kun taas prosessin vaiheet ja siihen vaikuttavat tekijät ovat esillä vain implisiittisesti eli piilevästi. Lisäksi opinnäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa korostuvat ohjaajan työvälineinä neuvominen ja korjaava palaute. Työskentely keskittyy siis siihen, että jos suorituksessa tai tuotoksessa näyttää olevan ongelmia, niitä korjataan. (Vehviläinen 2009a; 2009b). Opetusharjoittelussa taas tällainen tuotosvetoisuus voisi tarkoittaa sitä, että huomio on opetussuunnitelman tarjoamissa tehtävissä ja niistä suoriutumisessa, mutta opiskelijan ennakoiteja, suuntautumista, suhdetta työskentelyyn tai kiinnostuksia ei käsitellä.

Kun huomio siirretään pelkästä tuotoksen ohjaamisesta prosessin ohjaamiseen, prosessiin voi vaikuttaa monipuolisemmin ja prosessin vaiheen mukaisesti. On mahdollista käsitellä esimerkiksi motivaatiota ja kiinnostusta, pystyvyyttä, työskentelytapoja, työn kohdetta tai omaa toimintaa koskevia ennakoiteja, aiempaa osaamista, mahdollisia tulevaa koskevia virhetulkintoja sekä aiempia merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Voidaan tarjota erilaisia tukitelineitä hyvin erilaisille osaajille ja miettiä työprosessin eri puolia monipuolisesti.

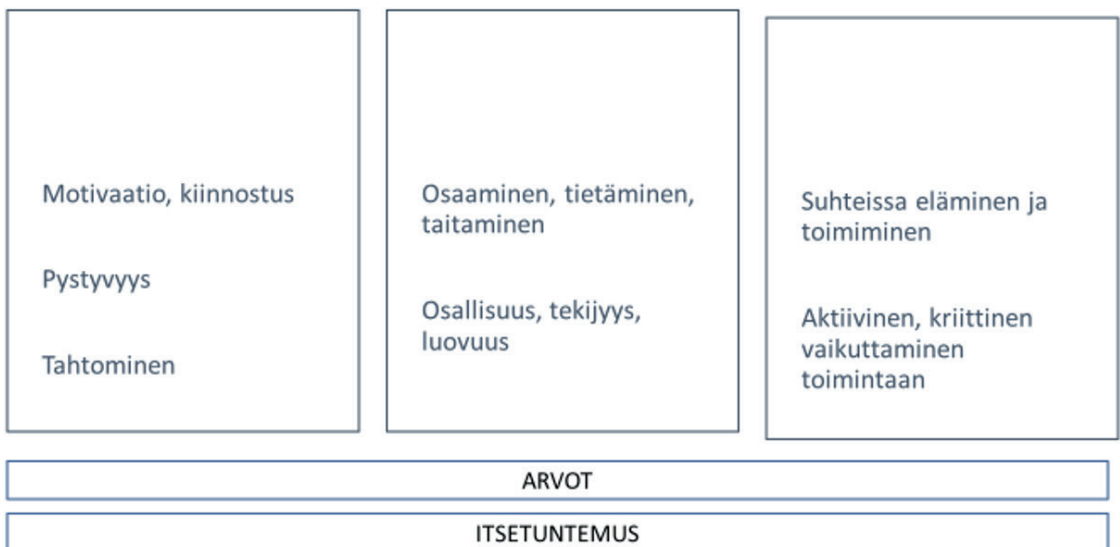
Ohjaus rakentuu keskeisellä tavalla *yhteistoiminnan* varaan. Sen pohjana olevaa kumppanuutta kutsutaan myös allianssiksi, työskentelyliitoksi (Safran ym. 2007). Jos ohjaus epäonnistuu, se tapahtuu usein siksi, että tätä yhteistoimintaluonnetta ei ole otettu vakavasti. Ohjausinterventiot (esimerkiksi palautteet) menevät ohjattavalta ohi, kun toimijat eivät ole aidosti yhteisen tavoitteen äärellä. Opetusharjoittelussa tavoitetyöskentely voisi tarkoittaa, että opetussuunnitelman antamien ohjeiden ohella toimijat rakentavat keskustelussa oman, yhteisen tulkinnan siitä, mistä harjoittelussa on kyse, millaisia päämääriä sillä on ja millä tavoin osapuolet niitä hahmottavat. Yhteistoiminnan rakentamiseen kannattaa panostaa erityisesti ohjauksen alkutilanteessa: se on samalla paikka ryhmäytymiselle ja pedagogisen kulttuurin vakiinnuttamiselle. Mitä huolellisemmin, läpinäkyvämmiin ja läsnäolevammiin yhteistyösuhde on rakennettu, sen helpompi sen varassa on käsitellä myös ongelmia tai katkoksia, joita matkalla voi tulla vastaan. Yhdessä sovittuun ja sitouduttuun on aina mahdollista palata.

Ohjauksen päämääräkäsitys on *toimijuus*, ja ajattelen siihen kuuluvan myös osallisuustajun (Alhanen 2016; Souto & Vehviläinen 2019; Vehviläinen & Souto arvioitavana). Pyrkimys vahvistaa toimijuutta vaikuttaa siihen, millaisia keinoja ja interventioita ohjauksessa kulloinkin käytetään ja millaista vuorovaikutuksen tulisi olla. Koska toimijuuden mahdollisuudet ja esteet ovat aina yksilöllisiä, ohjaajan toiminnan täytyy olla tilanteisesti neuvoteltua, ohjattavalle räätälöityä.

Toimijuus-termin kantasana on ”toiminta”, eli se kuvaa ohjattavan aktiivisesti toimivaa, kiinnittyntä ja vastuuta kantavaa suhdetta kohteeseen, jonka parissa ollaan, jonkun käytännön tai sosiaalisen kontekstin piirissä. Ihmisillä on erilaisia toimijuuksia suhteessa eri konteksteihin ja asioihin. Toimijuuden vahvistuminen on toimintamahdollisuuksien laajenemista, mikä usein vaikuttaa myös muiden toimintaan. Kun opetusharjoittelija esimerkiksi rohkenee ottaa uudenlaista vastuuta, tai vastaanottaa palautetta rohkeammin, tämä helpottaa ohjaajan työtä, tuo hänelle liikkumatilaa ja vähentää kannattelun tarvetta.

Toimijuutta vahvistetaan toimijuutta jatkuvasti tarjoamalla. Toimijuutta vahvistaa kumppanuussuhde, jossa on neuvotteleva toimintatapa, jaettu päämäärä, läpinäkyvyyttä toimintatapojen, intressien ja päämäärien suhteen sekä mahdollisuus arvioida yhdessä toiminnan onnistumista matkan varrella. (Vehviläinen 2014.)

Kuviossa 1 näkyy pedagogisessa tutkimuskirjallisuudessa esitettäviä toimijuuden ulottuvuuksia. Ohjauksessa käsitellään työskentelyn kuluessa tarpeen mukaan näitä alueita, ja yritetään tunnistaa, missä toimijuuden esteitä tai hidasteita on ja toisaalta millaiset ovat toimijuuden vahvat alueet. Toimijuuteen kytkeytyy yksilön dispositioita: kiinnostusta, tahdonvoimaa, osaamista, harjaantumista ja pystyvyyttä, mutta myös asettumista yhteisöihin tai ympäristöihin, niihin turvautumista ja niissä tiedon ja osaamisen jakamista, yhteistä vaikuttamista ja joskus kamppailua ja kriittistä muutosvoimaa. Toimijuuden vahvistuessa itsetuntemus kasvaa ja kytkentä keskeisiin arvoihin vahvistuu ja jäsentyy. Idea on se, että ohjauksessa pyritään tunnistamaan ohjauksen esteitä, jotka voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia, sekä erilaisia toimijuuden mahdollisuuksia, jotka nekin voivat paikantua yksilön merkityksiin tai yhteisöllisiin rakenteisiin tai toimintatapoihin. Ohjaukselle ominainen näkökulman liike yksilön ja yhteiskunnan, yksilöllisen ja yhteisen välillä kuuluu siis jokaiseen ohjausprosessiin. Valmius tarkastella tilannetta jokaisen ohjattavan kohdalla aina uudelleen on ohjauksen onnistumisen ydin.



KUVIO 1. Toimijuuden ulottuvuuksia

Osallisuustaju on Kai Alhasen mukaan ”yksilön kyky hahmottaa itsensä osaksi laajoja ihmisympäristöjen ja luonnonympäristöjen kokonaisuuksia ja pyrkimys ottaa huomioon oma vaikutuksensa näihin kokonaisuuksiin” (Alhanen 2016, 205). Ohjauksessa se tarkoittaa, että huomiomme on yhtäältä siinä, miten maailma on muokannut ohjattavaa ja toisaalta, miten hän itse vaikuttaa maailmaan. Ohjattava voi vaikka tutkia, miten hänen sukupuolta koskevat käsityksensä ovat muodostuneet tai mitkä avainkokemukset vaikuttavat hänen mielessään koulun tilanteissa. Toisaalta hän voi herkiytyä miettimään, millaisia sukupuolen jäsenyyksiä hän itse tulee ylläpitäneeksi oppilaiden keskuudessa ja millä toimilla tai puhetoimilla hän voisi vaikuttaa tähän.

Mitä ohjausvuorovaikutuksessa tapahtuu?

Ohjaus toteutuu vuorovaikutuksessa, ja ohjauksen emansipatoriset mahdollisuudet kytkeytyvät taitavaan vuorovaikutukseen. Kun aloin tutkia ohjausvuorovaikutusta keskustelunanalyttisesti 1990-luvulla, oletin, että se muistuttaisi keskustelurakenteitaan terapeutista vuorovaikutusta. Ohjauksen lähestymistavoissa nimittäin korostettiin – ja edelleen korostetaan – sitä, että ohjaaja ei ole perinteissä mielessä substanssiasiantuntija eikä toimi opettajan tai neuvojan tavoin. Se pyrittiin erottamaan myös terapiasta, mutta koska neuvomista niin selvin sanoin kritisoitiin, arvelin, että löytäisin terapiavuorovaikutuksen keinoja ohjauksesta.

Yllätyin kuitenkin siitä, että neuvomisen ja substanssitiedon merkitys oli ohjauksessa niin suuri. Tutkittuani keskustelunanalyysin keinoin sekä ohjausta että terapiaa ja tutustuttuani myös muiden institutionaalisten kontekstien tutkimukseen, muovasin oheisen jäsenyyksen, joka auttoi minua ymmärtämään, miksi ohjaus on sellaista kuin se on (Kuvio 2). Siinä vertaan niin kutsuttua palvelukohtaamista, terapeutista kohtaamista ja ohjauskohtaamista.

| Palvelukohtaaminen | Terapeuttinen kohtaaminen | Ohjauksellinen kohtaaminen |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • asiakas tuo ongelman: ammattilainen ratkoo asiakkaan ongelmaa asiantuntijatiedon nojalla • asiakkaan kertova puhe + neuvojaksot | <ul style="list-style-type: none"> • asiakas tuo ongelman, ongelmia aletaan yhdessä tutkia jonkin syvemmän problematiikan ilmentymänä • asiakkaan kerronta + ammattilaisen tulkinnat = yhteinen tutkiva puhe, myötätunnon t. affiliaation korostuminen | <ul style="list-style-type: none"> • aineksia molemmista edellisistä; ongelmia tulkitaan yhdessä mutta myös etsitään ratkaisuja asiantuntijatiedon avulla • tasapainottelu neuvovan ja tutkivan otteen välillä |

KUVIO 2. Vuorovaikutuskäytännöt ammatillisissa kohtaamisissa (Vehviläinen 2014)

Kaikissa näissä kohtaamistyypeissä ammattilaisen tehtävä on kuulla asiakkaan kokemusta kunnioittavasti ja keskittyen ja tulla ammatillisella tavalla mukaan hänen asiansa käsitteelyyn. Mutta mitä eroa näissä kohtaamisissa siis on? Mistä tunnistamme ohjauksen?

Palvelukohtaamiset jäsentyvät siten, että asiakas hakee ongelmaansa asiantuntijatietoon perustuvan ratkaisun, usein vastaanottotyyppisessä kohtaamisessa. Ammattilaisella on oikeus ja velvollisuus ratkoa ongelmaa suosittavien ja neuvovien vuorojen avulla, ja asiakkaan tehtävä on kertoa ongelmastaan siten, että ammattilainen pääsee sitä ratkomaan. Terapeuttisissa kohtaamisissa sen sijaan asiakkaan kuvaukset ongelmastaan muuttuvat yhteisen työstämisen ja tutkimisen kohteeksi. Ammattilaisen puheenvuorot rakentavat ja fokuoivat tätä tulkintatyötä ja samalla opettavat asiakkaalle kulloisenkin terapiasuuntauksen mukaista tapaa eritellä kokemustaan. Terapeuttisen kohtaamisen välineistöä ovat siis asiakkaan laajat ja itsereflektiiviset kuvaukset kokemuksestaan, ja ammattilainen tarjoaa niihin peilaavia ja tulkitsevia kommentteja.

Ohjaukselle ominaista on yhdistää kahden edellisen ominaisuuksia ja vuorovaikutuskäytäntöjä. Päämääränä on yhtäältä auttaa ohjattavaa tutkimaan ja tulkitsemaan kokemustaan ja tilannettaan ja toisaalta löytää ammattilaisen tietämystä hyödyntäen ratkaisumahdollisuuksia ja suuntia edetä. Tämän vuoksi ohjauksesta löytyy sekä neuvontajaksoja että tulkitsevaa, refleктоivaa puhetta. Ja tämän vuoksi ohjaajat usein kuvaavat vaativana sitä, että täytyy tasapainotella sen suhteen, minkä verran omaa asiantuntijatietoa hyödyntää, koska on oikea hetki tarjota neuvova interventio, ja koska siitä taas tulisi pidättyä. (Vehviläinen & Löfström 2016).

Lähdin aikanaan tutkimaan ohjausvuorovaikutusta siksi, että ohjauksen vuorovaikutusta koskevat näkemykset ja käytännöt olivat summittaisia ja epätäsmällisiä. Ohjauksen määritelmässä kuvattiin kumppanuuden hengessä tapahtuvaa yhteistyötä, mutta sen toteutuksen välineistä oli hyvin vähän konkreettisia kuvauksia. Kokemukseni myös oli, että ohjauksen käytäntö ja teoria kulkevat melko etäällä toisistaan ja ohjauksen kautta toteutui monenlaisia piiloagendoja ja intressejä. Siksi ohjauksen tarkastelu vuorovaikutusilmiöiden tasolla tuntui mielekkäältä. Tavoittelin perustutkimuksellista kuvausta ohjauksen keskusteluilmiöistä (Vehviläinen 1999; 2001, 2009a), mutta huomasin myöhemmin, että niitä saattoi hyvin soveltaa koulutukseen ja kehittämistyöhön (Vehviläinen 2014).

Ohjauksen orientaatiot

Ohjauksen vuorovaikutusilmiöitä ja ohjauksen menetelmiä opettaessa yritän tiivistää sisällön tavalla, jonka ohjaaja voisi viedä mukanaan työhön, jonka avulla hän voisi jäsentää toimintaa ja luovia vaihtuvissa tilanteissa. Mitä ohjausvuorovaikutuksesta kannattaisi havainnoida, millaisia elementtejä nostaa tarkastelun kohteeksi? Ratkaisu perustuu tutkimukseen, jota olen tehnyt ohjausvuorovaikutuksesta eri konteksteissa, työvoimapolittisen ohjaavan koulutuksen uraohjaustilanteissa (Vehviläinen 1999; 2001) ja opinnäytteen ohjauksen parissa (Vehviläinen 2009a, 2009b; 2012, Vehviläinen & Löfström 2016).

Olen sittemmin tutkinut myös opintopsykologivastaanottoja (Vehviläinen & Svinhufvud 2018), työnohjausta (Vehviläinen 2014c) sekä työkyvyn tukemiseen tarkoitettuja erilaisia ohjauksellisia interventioita (Tiitinen ym. 2018, Weiste ym. 2018) ja ne ovat vahvistaneet

käsitystäni, että tämä jäsenitys on osuva. Olen myös havainnut ohjausalalla toimivien tunnistavan jäsenyyksen mukaiset toimintatavat omasta arjestaan. Jäsenyyksen avulla voi hahmottaa, miksi ohjaustilanteista muodostuu sellaisia kuin muodostuu ja kuinka osapuolet tulevat vaikuttaneeksi toistensa toimintaan ja keskustelun lopputulokseen. Jäsenyyttä on käytetty myös tutkimuksen välineenä (Souto arvioitavana). Opetan tätä jäsenyyttä lisäksi osana työyhteisötaitoja ja esimieskoulutuksia.

Kyse on ohjauksen orientaatioista, eli niistä toimintalinjoista, joita toimijat vuorovaikutuksessa seuraavat. Eli: mitä konkreettisesti ottaen vuorovaikutuksessa ollaan tekemässä. Ohjaustyön opas -teoksessa (Vehviläinen 2014) esittelen neljä orientaatiota: ongelmanratkaisuorientaation, tutkivan orientaation, kannattelevan orientaation sekä opettavan orientaation. Viimeksi mainitulla tarkoitan ohjausinterventioiden järjestämistä suunnitelluksi poluksi. Se on siis yksinkertaisesti oppimisen ohjaamista ja ohjaustoiminnan järjestämistä opetussuunnitelmaa toteuttavaksi pedagogiikaksi, jossa kannattelu, tutkivuus ja ongelmanratkaisu vuorottelevat suunniteltuna polkuna. Käsittelen tässä lähemmin kolmea muuta orientaatiota. Ne toteutuvat keskustelullisissa, nonformaaleissa tilanteissa. Ne toimivat yhtä hyvin kahdenvälisen ja ryhmäohjauksen vuorovaikutuksen jäsentämisessä. Ohjauksen orientaatiot näkyvät kuviossa 3:



Ongelmanratkaisu-orientaatio

Suuntaudutaan ongelmien paikantamiseen ja usein nopeaan ratkaisemiseen t. toiminnan esteiden poistamiseen.



Tutkiva orientaatio

Suuntaudutaan asioiden ymmärtämiseen syvemmin, monipuolisemmin
Ei oleteta että asia on ilmeinen, pidetään sen tutkimista arvokkaana



Kannatteleva orientaatio

Suuntaudutaan siihen, että nähdään "tilanne sellaisena kuin se on"
Havaitaan mitä tapahtuu, mitä "todellisuudessa on"
Välitetään kiinnostusta, myötätuntoa ja keskittymistä

KUVIO 3. Ohjausvuorovaikutuksen orientaatiot (Vehviläinen 2014)

Ongelmanratkaisuorientaatioon tutustuin tutkimuksissani ensin, koska löysin aineistoistani runsaasti neuvomisjaksoja, peräti niin paljon, että neuvo näytti ohjaajan tärkeimmältä työkalulta (Vehviläinen 2001). Siinä toteutetaan palvelukohtamisesta tuttua toimintatapaa: ohjaajan tehtävä on ratkoa ohjattavan ongelmia tietämyksensä nojalla.

Ohjaavan koulutuksen ohjauksessa tämä oli vastoin vallitsevaa ohjausideologiaa. Jouduin väitöskirja seuranneessa koulutustoiminnassani ja jatkotutkimuksissani paljon käsittelemään tätä ristiriitaa. Yllättävää on se, että käsittelen sitä vieläkin. Ohjausteoriassa ajatellaan edelleen, ettei ohjaus ole ensisijaisesti asiakkaan neuvomista tai hänen ongelmiansa ratkomista. Samalla aina uudet aineistot ja keskustelut kentällä paljastavat, että neuvominen on edelleen keskeisimpiä työkaluja ohjaustyötä tekeville – silloinkin kun he oikeastaan toivoisivat asian olevan toisin.

Opinnäytteen ohjauksessa ei ollut taustalla neuvovastaista ideologiaa, ja siellä neuvomisen – ja sen sukulaiskäytännön palautteen – käyttö oli odotuksenmukaista. Neuvomiseen liittyi siellä muita ongelmia, ja myös näitä ongelmia olen sen jälkeen paljon käsitellyt sekä tutkimuksessa että koulutustilanteissa (Vehviläinen 2012; 2014b).

Ohjauksen ja neuvomisen dilemموjen rinnalle on tullut myös toinen keskeinen teema. Se liittyy siihen, mitä kutsuin edellä *kannattelevaksi orientaatioksi*: ammatilliseen tapaan luoda yhteisen työskentelyn mahdollistava fyysinen ja mentaalinen tila, ottaa vastaan se, mitä ohjattavalla on kerrottavana, osoittaa läsnäoloa, myötätuntoa ja ”jäädä rinnalle”. Tämän orientaation käsittely on noussut koko ajan keskeisemmäksi. Samalla siihen liittyy väistelyä, pelkoja ja muita vaikeita tunteita (Souto & Vehviläinen 2019; Souto arvioitavana; Vehviläinen & Souto arvioitavana).

Tutkiva orientaatio, tuli minulle tutuksi ensin terapiavuorovaikutuksen kautta (Vehviläinen 2001; Peräkylä ym. 2009). Keskeinen viestini on ollut, että ohjauksessa tutkiva orientaatio on usein epäsystemaattinen ja voi siten jäädä ongelmanratkaisuorientaation varjoon. Käsitellen seuraavaksi näitä koulutusteni kestoaiheita: ongelmanratkaisuorientaation ongelmia ja sen painottumista tutkivuuden kustannuksella sekä kannattelevan orientaation tarpeellisuutta ja varjoon jäämistä vuorovaikutuksessa.

Ongelmanratkaisuorientaatio

Ohjauksen vuorovaikutusta hallitsee usein sellainen keskustelun toimintaketju, jossa asiakkaan kertoma materiaali jäsenyy ongelmia, joita kuljetetaan suhteellisen joutuisasti kohti ratkaisua tai ratkaisuvaihtoehtoja. Ohjattava voi itse tarjota ongelman käsiteltäväksi pyytämällä selkeästi neuvoa. Ohjattava voi myös kertoen valittaa tilannettaan, ja tähänkin ohjaaja tyypillisesti tarttuu neuvon. Ohjaaja myös usein itse tunnistaa neuvoa vaativan ongelman myös tarkastelemalla ohjattavan suoritusta tai tuotosta (esimerkiksi tekstiä tai muuta työnäytettä). (Vehviläinen 2009a.)

Ongelmanratkaisuorientaatio löytyy muistakin ohjauskonteksteista (esim. Vehviläinen 2009, 2012). Ohjaustyötä tekevät tunnistavat sen poikkeuksetta keskeisenä asiana työssään. Usein kuulen myös, että heidän ei mielestään tulisi neuvoa niin paljon, mutta kuitenkin tulevat neuvoneeksi. Miksi ongelmanratkaisuorientaatio on niin hallitseva?

Ensinnäkin, ratkaisukeskeisyys saatetaan hahmottaa suorimmaksi tieksi toivottuun muutokseen, eli ajatellaan, että ratkaisevinta muutoksen aikaansaamisessa on löytää joku uusi tapa toimia ja päästä ongelmasta eroon. Inhimillisen kokemuksen ja oppimisen kiinteä suhde ongelmanratkaisuun lienee myös yksi selittävä tekijä. Oppiminen on usein ongelmanratkaisun kaltaista tai sitä on ainakin usein mallinnettu niin, etenkin kun on haluttu ymmärtää asiantuntijuuden rakentumista. (Dewey 1916, Bereiter 2002; Engeström 2004)

Käsityksemme myös asiantuntijuudesta perustuu useimmiten ajatukseen vankasta substanssiosaamisesta (eli johonkin erityisalaan liittyvästä osaamisesta) sekä siihen perustu-

vasta tiedollisesta auktoriteetista ja ongelmanratkaisuvalmiudesta. Kun ohjaajat kuvaavat koulutuksissa, mikä heitä kuormittaa ohjauksessa, epävarmuus substanssiosaamisesta on usein esillä. On ahdistavaa, jos ei tiedä vastausta ohjattavan kysymykseen. Ongelmanratkaisuo-rientaatio tuntuu ehkä ohjaustyön tekijöistä eniten ammatilliselta toimintatavalta, koska siinä voi tunnistaa oman spesifin alan tai aihepiirin, josta tietää enemmän kuin muut toimijat.

Väitöskirjassani tutkimani ohjaavan koulutuksen osalta tulin seuraavanlaiseen johtopäätökseen. Vaikka ohjausideologia torjui neuvomisen ja asiantuntijaroolin vahvastikin, se tulee väistämättä mukaan ohjauskäytäntöön, ellei ohjaustyön tekijöillä ole vahvoja työvälineitä tutkivaan työskentelyyn sekä selkeää teoreettista perustaa tälle tutkivuudelle. Jos ohjauksen käyttöteoria tai kohdeilmiö ei anna ohjetta siitä, minkä asian tutkiva tarkastelu on ohjauksessa hyödyksi, ohjauksesta tulee hyvin helposti neuvomista. Asioillehan pitää kuitenkin tehdä jotain – jotain liikettä ja muutosta yritetään aina saada aikaan. Usein tällöin liikkeen toteuttaa ohjaaja.

Ongelmanratkaisuo-rientaation keskeiseen rooliin on myös vuorovaikutuksen omista lainalaisuuksista nousevia syitä. Vaatii itse asiassa erityistä vuorovaikutuksellista työtä olla lähtemättä ongelmanratkaisuo-rientaatioon; ohjaaja tulee helposti ja huomaamattaan ”imaistuksi” siihen, jos ohjattava siihen kutsuu. Kun kysytään neuvoa, valitetaan tai kerrotaan huoli, neuvo on odotuksenmukainen – tai vähintäänkin yksi mahdollinen – vastaus. Lisäksi, jos tietäväksi ja valtaa omaavaksi katsotulta henkilöltä kysytään neuvoa, ja hänellä on asiasta tietoa, keskustelun jäsenyyksen mukaisesti hänen tulee vastata kysymykseen. Jos hän ei halua vastata tai haluaa lykätä vastaamistaan, hän joutuu tekemään vuorovaikutuksellista lisätyötä tilanteen muovaamiseksi sellaiseksi, että hän voi jättää vastaamatta (Vehviläinen 2001a ja b).

Ongelmanratkaisupyrimystä ylläpitää sekin, että ohjaaja on usein hyvin sitoutunut ohjaustyöhön ja haluaa auttaa ja olla hyödyksi. Tarve ”tehdä jotain” on hyvin voimakas, jopa kehollinen tunne. Etenkin silloin, kun toisen ongelma tuntuu vaikealta ja tunnemme myötätuntoa, tuntuu tärkeältä yrittää poistaa ongelma.

Vertaisryhmäohjauksessakin aletaan helposti neuvoa toisiaan, ellei ryhmää erityisesti ohjata pidättymään tästä. Empatia ja neuvoyritykset tuntuvatkin tulevan ihmisiltä luonnostaan – ne vastaavat arkikeskustelun keinoja käsitellä erilaisia ongelmia keskustelussa (Jefferson 1988). Reflektioiva, ymmärrystä syventävä toimintatapa on vaativampi – se vaatii enemmän sekä ohjaajan ammattitaidolta ja käyttöteorialta että ohjattavalta.

Viimeinen mutta ei vähäisin syy siihen, miksi ongelmanratkaisuo-rientaatio on niin keskeinen ja määräävä, on se, että ohjattavat usein kutsuvat tai jopa vaativat sitä ohjaajalta. He odottavat saavansa vastauksia, ja pettyvät jos jäävät ilman niitä. Heillä ajatellaan myös olevan oikeus saada tukea, ja yksi tuen muoto on nimenomaan neuvo, eli ohjaajan tietoon perustuva ehdotus ongelmanratkaisusta. (Vehviläinen 2014b)

Miksi ongelmanratkaisuo-rientaation määräävyys sitten olisi ongelma? Onko ohjausteoria väärässä, kun se suosittelee, ettei neuvominen olisi keskeisellä sijalla? Mielestäni neuvomisella on paikkansa, etenkin oppimisen ohjaamisessa. Ohjauksessa tarvitaan usein tietyissä kohdissa ratkaisuvaihtoehtojen muotoilua ja perusteltuja ratkaisumalleja (Vehviläinen 2014b). Koska neuvomisen imu keskustelussa on niin voimakas, on kuitenkin tärkeätä, että neuvominen ajoitetaan oikein, että siihen ei kiirehdiä ja että ohjattava saa myös itse harjoitella ratkaisujen tuottamista.

Hyvä neuvominen perustuu harkintaan. Kun ohjaaja ja ohjattava muodostavat ensin yhdessä tutkimisen tilan, siihen voidaan tuoda rauhassa useita asioita tarkasteltavaksi, ilman että niitä on heti välttämätöntä ratkaista. Usein aineistoissani ohjaaja kiirehtii neuvomaan heti, kun ”neuvo-relevantti” asia on tullut ilmi. Se, että asioita otetaan ensin ”pöytään” ja selvitetään kokonaiskuvaa ja sen eri puolia, hillitsee molempien osapuolten painetta välittömästi koettaa määrittää, mitä on tehtävä. Kun ohjattava saa rauhassa kertoa eri puolia kokemuksestaan, hän tulee kuulluksi ja ”kuulee myös itse omat ajatuksensa”. Lisäksi pohtiva keskustelu auttaa määrittämään eri asioiden relevanssia ja keskinäisiä suhteita.

Neuvotutkimus kertoo, että parhaiten vastaanotetaan sellaiset neuvot, jotka perustuvat vastaanottajan näkemysten kuulemiseen (kootusti Vehviläinen 2012; 2014b). Kun neuvoja ei aleta tarjota heti ensi tilassa, ehditään varmistua, että työskentelyongelma on mielekäs (Vehviläinen & Svinhufvud 2018), että siinä on mukana kaikki se, mikä kulloinkin on tärkeätä, että ohjattavan ja ohjaajan ymmärrys ehtii asiaan mukaan ja että ohjattava itse osallistuu asian käsittelyyn ja lopulta ratkaisuvaihtoehtojen tuottamiseen. Tämä on etenkin ydintaitojen oppimisen kannalta ratkaisevaa ja toimijuutta vahvistavaa. Voisi ajatella siis niin, että niissä asioissa, joita ohjattava on keskeisimmin oppimassa, ei kannata tyytyä siihen, että ohjaaja kertoo ratkaisut suoraan.

Tämä ei tarkoita, että jokaista esille tulevaa asiaa pitää suurellisesti tutkia, eikä sitäkään, ettei vinkkejä ja helpottavia ohjeita saisi antaa. Se tarkoittaa pikemminkin sitä, että niissä tärkeissä asioissa, joissa ohjattavan on tarkoitus itse vahvistua, oppia, ottaa vastuuta ja olla toimija, hänen puolestaan ei kiirehdiä tekemään enempää kuin on tarvis.

Lisäksi, kun neuvomista ja palautetta käytetään oppimisen tukena, on tärkeätä, että ohjattava ymmärtää saamansa neuvot. Vasta silloin ne voivat alkaa vaikuttaa hänen työskentelyssään. Niinpä ohjaajalle usein ymmärtämisen esteen (tai oikein toimimisen tai hyvän suorituksen esteen) tunteminen vähintään on yhtä tärkeätä kuin ”oikean” tai paremman tavan tietäminen. Ohjattavan kanssa keskusteleminen ennen neuvomista tai ongelmanratkaisua on oleellista nimenomaan siksi, että se on tie hänen ajatteluunsa. Ohjattavan ajattelun tunteminen taas on avain kohdallisiin, hyvin räätälöityihin neuvoihin (Vehviläinen 2001).

Tutkiva orientaatio: mitä kohteita tarkastelemme ja miten

Edellä esitin, että onnistunut neuvominen perustuu hyvään ymmärrykseen siitä, millä tavoin ohjattava lähestyy asiaa, miten hän on yrittänyt työskennellä tai millaisiin ongelmiin hän on törmännyt. Käytännössä tämä näkyy niin, että ohjaaja sijoittaa neuvonsa pohjustukseksi *kysymyksiä*, joiden avulla pääsee kuuntelemaan ohjattavan ajatuksia ja kokemuksia (Vehviäinen 2001a; 2001b; 2012). Tutkiva orientaatio tuleeikin eniten näkyviin juuri kysymysten käytössä. Niiden tehtävä on ensinnäkin saada ohjattava itse puhumaan – sen sijaan että ohjaaja yksin kertoisi, selostaisi tai ohjeistaisi. Oleellista on kuitenkin myös kysymisen laatu. Ohjaajan tehtävä on kysyä niin, että hän kommunikoi vilpittömästi kiinnostusta kuulla mitä ohjattava ajattelee. Kyse on usein tilan tekemisestä ohjattavan kertovalle puheelle.

Toinen tutkivan työn keskeinen väline on niin kutsuttu *peilaaminen*, eli toisen puheen tarkka referoiminen ja yhteen vetäminen siinä tarkoituksessa, että varmistutaan, että on ymmärretty oikein ja samalla nostetaan tarkasteltavaksi sitä, mikä vaikuttaa keskeiseltä tai asian ytimeltä. Peilaamisen avulla voidaan etsiä yhteistä työskentelykysymystä (Vehviäinen & Svinhufvud 2018) ja ylipäänsä tarkentaa ymmärrystä ja löytää kerrotusta keskeisiä painotuksia.

Kolmantena tärkeänä tutkivan työn keinona ovat *yhdessä kertomisen* tavat sekä muut kertomista virittävät resurssit. Tutkivan työn ytimessä on se, että ohjattava ulkoistaa sisäistä todellisuuttaan ja sitä voidaan yhdessä tarkastella. Joskus kertomista virittää parhaiten toisten kokemusten kuuleminen tai jokin muu virike, kuten teksti, kuva, elokuva tai muu esitys.

Tutkivan orientaation ydin on puhua sillä tavalla, että ymmärrys syvenee. Ohjauksessa työskennellään usein sellaisten asioiden kanssa, jotka ovat tulkinnanvaraisia, moniulotteisia ja emotionaalisesti latautuneita. Kun varataan tilaa tutkivalle orientaatiolle, varmistutaan yhteisestä ymmärryksestä, sen sijaan että vain rutiininomaisesti luotettaisiin yhteiseen ymmärrykseen. Toinen keskeinen tutkivan orientaation merkitys on oppimista tukevan reflektion luominen. Ymmärryksen syveneminen vaatii tutkivaa työskentelyä. Se tarkoittaa, että otamme huomioon, että asia voi olla eri tavalla kuin oletamme tai että siitä voi olla olemassa useita näkemyksiä. Tällaista keskustelun tapaa nimitetään *dialogiksi*, ja se on hyvän ohjauskeskustelun ominta aluetta. Dialogiin pääseminen ei ole aina helppoa. Arjessa keskustelutilanteet on harvoin viritetty ymmärtämisen tavoitteluun, pikemminkin yritämme usein aikapaineessa etsiä oikeaa vastausta, ratkaista ongelmaa tai toteuttaa tehtäviä. Dialogin ainoa päämäärä kuitenkin on ymmärryksen syveneminen (Alhanen 2016). Ohjauksessa dialogilla on juuri tämä tehtävä: luoda luottamuksellinen, turvallinen ja keskittyneittä ajattelua mahdollistava tila, jossa etsitään vilpittömästi ja sitoutuneesti sitä, mikä on totta ja todellista. Näin ymmärrys kasvaa sekä sisäänpäin että ulospäin: ymmärrän omaa toimintaani ja toisten toimintaa.

Joskus kiireisissä toimintaympäristöissä saatetaan ajatella, että tutkivuus on ylimitoitettua ja turhaa vatvomista. Joskus taas ajatellaan, että vaikeiden asioiden käsittely on ahdistavaa ja ratkaisujen pohtiminen palkitsevampaa ja toivoa tuovampaa. Toivon näkökulma lähtee

kuitenkin aina todellisuuden kohtaamisesta. Todellisuus voi joskus näyttää vaikeammalta, joskus helpommalta, mutta ongelmien peittely ei ole toivoa tuovaa. Tutkivuus ei myöskään ole välttämättä monimutkaista, vaikeiden sanojen tai analyyttisten hienouksien miettimistä. Se on ihmisen peruspyrkimys ymmärtää mitä tapahtuu ja miksi, ottaa huomioon asioiden eri puolia ja koittaa olla tilanteen tasalla. Se on siis totuuden etsintää – sen kysymistä, mistä käsillä olevassa asiassa tai tilanteessa on kysymys, mitkä seikat ylläpitävät tilannetta sellaisena kuin se näyttää olevan? Miksi tapahtui mitä tapahtui? Tai miksi näen asiat niin kuin näen?

Tutkivuuden ongelma ohjauksessa on usein se, että ei ole välttämättä viitekehystä, joka kertoisi, mitä kohteita meidän pitää tutkia. Emme oikein tiedä, mitä kysyisimme todellisuudeltamme tai ohjattavaltamme. Usein on helpoin löytää kysymyksiä substanssittiedon puolelta. Juuri tästä syystä ohjauksen puolelle haetaan usein apua *counselling*- tai terapiasuunnauksista, joissa ihmisen psyykeä ja muutosta on jäsennetty teoreettisesti. Esimerkiksi käyttäytymisterapiat ja elintapaohjauksen lähestymistavat ohjaavat tarkastelemaan motivaatiotamme ja ennakointejamme, koettelemaan ajatustemme todenperäisyyttä, tunnistamaan ajattelun ja toiminnan ketjuja sekä attribuutioitamme. Ratkaisu- ja voimavarakeskeiset lähestymistavat ohjaavat meitä kiinnittämään huomiota voimavaroihin ja onnistumisiin sekä pieniin muutoksiin kohti toivetilaa.

Itse ajattelen, että tutkivan puheen kaksi keskeistä ulottuvuutta ovat *sosiaalinen toiminta* ja tarkasteltava *kohde*. Tutkivaa puhetta määrittää se, millaisen sosiaalisen toiminnan piirissä käsillä oleva prosessi toteutuu. Keskeisiä kysymyksiä ovat silloin: millaista toiminta on luonteeltaan, mitkä sen tavoitteet ovat, mihin se kohdistuu, ketkä sitä rakentavat, millaisilla ehdoilla, millaisin välinein ja mitä erilaisia jännitteitä ja pyrkimyksiä osapuolilla voi olla, millaiset tilanteiset tekijät muovaavat sitä, entä millaiset rakenteelliset tekijät? Tällaisten kysymysten kautta voi esimerkiksi oppilasryhmän ohjaaminen opetusharjoittelussa aueta niin, että ohjattava pystyy sijoittamaan itsensä toiminnan kokonaisuuteen ja tunnistaa siihen vaikuttavia tekijöitä ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Toisaalta tutkivuus tulee aina liittää tarkasteltavaan kohteeseen ja siihen, miten ohjattava suhtautuu siihen (Leiman 2015). Edellisen esimerkin osalta voidaan kysyä: mitä tämä kohde (esimerkiksi luokan oppilasryhmässä tapahtuva konflikti) herättää juuri minussa, miten elämänhistoriani nojalla siihen reagoin ja miten olen oppinut käsittelemään omia reaktioitani?

Kannatteleva orientaatio: ei-minkään tekemistä?

Kannatteleva orientaatio on usein huomaamaton. Olen kentällä havainnut, että ohjaustyötä tekevien voi joskus olla vaikea mieltää sitä ammatilliseksi orientaatioksi tai ylipäänsä ”minkään tekemiseksi”. Se on ohjaajan ammatillinen tapa asettua omana itsenään ohjaustilanteen ja ohjattavan palvelukseen. Se tarkoittaa tarkkaavaisuuden suuntaamista ja huomion ohjaamista yhteiseen tilanteeseen sekä ohjattavan asiaan ja viestiin. Se tarkoittaa myös emotionaalista vastaanottavaisuutta ja tarkkaavaisuutta, sekä tilanteeseen nähden adekvaatin myötätunnon tai muun tunnesisällön viestimistä. Samalla välittyy allianssin se puoli, että ollaan ystävällisiä ja luodaan turvallinen ja luottamukseen perustuva tilanne.

Kannatteleva orientaatio on aina mukana, jotta yhteiseen tilaan ja yhteistyöhön asettuminen onnistuu. Riippuu tietenkin tilanteesta, millaista kannattelupanostusta se vaatii. Joskus se on täysin huomaamatonta, koska ollaan jo valmiiksi tutut ja jaetaan paljon yhteistä ymmärrystä. Joskus taas kannattelu vaatii ohjauksessa huomattavan määrän energiaa ja aikaa: esimerkiksi kun ollaan vaikeassa ristiriitatilanteessa tai ohjauksessa käsiteltävät asiat, kuten esimerkiksi korjaava palaute ohjaajalta, herättävät voimakkaita tunteita.

Kannatteleva orientaatio jää huomiotta usein myös siksi, että se tapahtuu paljolti nonverbaalein keinoin: katseen, eleiden, liikehännän, tyyneyden, asennon, tilaan asettumisen, toista kohti kurottumisen, hymyn tai muiden ilmeiden kautta. Kannattelua on myös tilanteen kulun sanallistaminen tai muu tilanteen havainnointi, niin että yhteinen toimintatila ja sen kohde piirtyy näkyviin. Jokaisella meillä on persoonalliset tapamme olla, puhua ja elehtiä, mutta on myös niin, että voimme tehdä tämän enemmän tai vähemmän ammatillisesti. Kyse on ammatillisesta, rauhallisesta ja ohjattavaan myönteisellä tavalla suuntautuneesta olemisesta. Affektisuus on aina tietenkin kiinni persoonasta itsestään ja hänen tunneilmaisustaan, mutta se on myös aina sovitettava tilanteeseen.

Joskus kannattelusta sanotaan: ”en minä ole mikään terapeutti”. Kyse ei kuitenkaan ole vain terapiatyöhön kuuluvasta taidosta, vaan kaikki ihmistyö vaatii kannattelevaa taitoa. Kannattelu on huomaamatonta silloin, kun asiat ovat suhteellisen helppoja, mutta se on siellä silloinkin. Kannattelu on tarpeen tilanteen kehystämisessä, tilanteen siirtymissä sekä aina silloin kun toimijoiden kesken syntyy jännitteitä tai voimakkaita tunnetiloja.

Kannatteleva orientaatio on pohjimmiltaan sen välittämistä elein ja sanoin, että ”olen tässä ja näen sinut sekä sen mitä sinulla on käsillä”. Se on hyvää ammatillisuutta myös silloin, kun ohjaukseen tuodaan jotain sellaista, jota ei voida eikä aiota lähteä työstämään, koska se ei kuulu ohjaajan tehtäviin eikä osaamiseen. Kannattelu on ammatillinen tapa kohdata toinen ihminen myös silloin, kun ohjattavan tuomat asiat ahdistavat tai pelottavat.

Riittävän hyvä ohjaus

Ohjauksen orientaatiot vaihtelevat ohjaustilanteessa keskustelun kulussa. Kaikki keskustelun osallistajat voivat vaikuttaa orientaatioiden vaihteluun. Ohjaajan on hyvä tunnistaa orientaatiot ja miettiä tapoja, joilla voi vaikuttaa ohjauskeskustelun kulkuun, niin että se olisi toimijuuden vahvistamisen kannalta suotuisaa. Peukalosääntönä on se, että kannattelu avaa yhteisen työskentelytilan ja –kanavan ja mahdollistaa tutkivaan tilaan pääsemisen. Tutkiva tila taas mahdollistaa ymmärryksen syvenemisen ja osuvien kysymysten ja työskentelyongelmien muotoilemisen. Sen jälkeen voidaan etsiä ratkaisutapoja ja hahmottaa, kenen tulee ratkoa mitään.

Ohjausvuorovaikutus on uusiutuva luonnonvara, ja sitä voi harjoitella joka päivä. Ohjattavaa voi kutsua keskusteluun siitä, millaista ohjaustyöskentely ja vuorovaikutus ovat olleet, ja millaisista käytännöistä on hänelle hyötyä. Lisäksi ohjaaja tarvitsee toisten ohjaajien tukea

ja kollegiaalista keskustelua siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan, miten sitä rakennetaan yhdessä ja kuinka koko yhteisö voi muovata sellaista pedagogista kulttuuria, jossa kaikki voivat oppia ja kasvaa. Ohjaaja siis itsekin tarvitsee myös kannattelua, tutkivaa työskentelyä ja ratkaisuja ongelmiin.

Lähteet

- Aaltonen, S., Berg, P. & Karvonen, S. (2017). Affordances of welfare services – Perspectives of young clients. *Nordic Welfare Research* 2(1), 30–38.
- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. New York: Routledge.
- Brunila, K. (2013). Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54: 2, 215–228.
- Dewey, J. (2019). *Democracy and education. Introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Jefferson, G. (1988). On the sequential organization of troubles talk in ordinary conversation. *Social Problems*, 35(4), 418–442.
- Hooley, T. (2014). The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice. Extended summary. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- Hooley, T. & Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism*. New York: Routledge.
- Hooley, T. Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2019). *Career guidance for emancipation. Reclaiming justice for multitude*. New York: Routledge
- Leiman, M. (2015). Dialoginen ohjaus. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus, elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 57–68.
- Pasanen, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2012). Ohjaustyö ja osallisuus: Sisäistettyjä siteitä vai kasvavaa kontrollia? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä, Aikuiskasvatuksen 48. vuosikerta*. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 299–324.
- Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S. & Leudar, I. (toim.) (2008). *Conversation analysis and psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Safran, J.D., Muran, C., Stevens, C. & Rothman M. (2007). A relational approach to supervision: Addressing ruptures in the alliance. Teoksessa C.A. Falender & E.P. Shafranske (toim.) *Casebook for clinical supervision: A competency-based approach*. Washington D.C., American Psychological Association, 137–157.
- Souto, A-M. (2016). Etnistävät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34(4), 47–59.
- Souto, A-M. (arvioitava). Väistelevää ohjausta – Opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa.
- Souto, A-M. & Vehviläinen, S. (2019) Miten opinto- ja uraohjaus kohtaa maahan muuttaneet nuoret? - Kohti yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta, SETSTOP-seminaari 3.4. 2019 Itä-Suomen yliopisto.
- Tiitinen S., Weiste, E. Vehviläinen, S., Lusa, S., Ruusuvoori J. & Laitinen, J. (2018). Reflektoinnin välttämistä ja vertaistukea. *Tarinoiden tehtävät palo- ja pelastusalan lähijohtajien ryhmäohjauksessa*. *Aikuiskasvatus* 3, 206–221.

- Toiviainen, S. (2019). Suhteisia elämänpolkuja – yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 217.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P-A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus, elämänkulku. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 39–54.
- Vehviläinen, S. (1999). Structures of Counselling Interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Vehviläinen, S. (2001a). Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the “stepwise entry” to advice. *Research on Language and Social Interaction* 34(3):, 371–398.
- Vehviläinen, S. (2003). Avoiding providing solutions: orienting to the ideal of student’s self-directedness in counselling interaction. *Discourse Studies* 5(3), 389–414.
- Vehviläinen, S. (2001b). Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus
- Vehviläinen, S. (2009a). Student-initiated advice in academic supervision. *Research on Language and Social Interaction* 42 (2), 163–190
- Vehviläinen S. (2009b). Problems in the research problem: criticism and resistance in academic supervision encounters. *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 (2), 185–201.
- Vehviläinen, S. (2012). Question-prefaced advice in feedback sequences of Finnish academic supervisions. Teoksessa H. Limberg & M. A. Locher (toim.) *Advice in discourse. Pragmatics and Beyond New Series*, John Benjamins, 31–52.
- Vehviläinen, S. (2014a). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2014b). Ongelmanratkaisua opinnäytteen äärellä. Neuvot opinnäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa. Prologi : Puheviestinnän vuosikirja 2014, 9–26
- Vehviläinen, S. (2014c). Työnohjaukselliset ryhmäinterventiot kohtaamispaikkana ja keskustelutilana: mahdollisuuksia ja riskejä. Teoksessa T. Heroja ym. (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä: tutkiva ote työnohjaukseen*: United Press Global, 19–37.
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. (2016). ‘I wish I had a crystal ball’: discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education* 41 3, 508–524.
- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. (2018). Työskentelyongelman määrittely opintopsykologin vastaanotolla. *Psykologia* 53 (05-06).
- Vehviläinen, S. & Souto, A-M. (2018). Ohjaus yhteiskunnassa: ohjausteoriat ja nuorisotutkimus dialogissa. Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät 15.2.2018 Itä-Suomen yliopisto.
- Vuori, J., Toppinen-Tanner, S. Pylkkönen, M., Mutanen, P., Ristolainen, H. Larvi, T. & Nykänen, M. (2009) Työuran uurtaja -ryhmämenetelmän vaikutukset työssä jatkamiseen, uranhallintaan ja mielenterveyteen. Loppuraportti, Työterveyslaitos.
- Weiste, E., Vehviläinen, S., Leino, T. & Laitinen, J. 2018. Ohjauksen vuorovaikutuskäytänteet työterveystarkastuksissa: vertailu ennen koulutusinterventiota ja sen jälkeen. *Psykologia* 53 (05-06).

OPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TEORIAT JA MALLIT OHJAUKSEN TYÖKALUINA

Katriina Maaranen, Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto

Johdanto

Opettajien ammatillista kehittymistä on tutkittu vuosikymmenten ajan. Varhaisimmat tutkimukset koskivat opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheita ja niistä kehittyi useita erilaisia vaiheteorioita (esim. Dreyfus & Dreyfus 1986; Huberman 1992). Sitten on todettu, että vaiheteoriat eivät riitä selittämään tätä monimutkaista ilmiötä. Vaiheteorioita on kritisoitu ja rinnalle on kehitetty uusia lähestymistapoja. Reflektio ja reflektointi ovat yksi, äärimmäisen tärkeä ammatillisen kehittymisen keino ja väylä, ehkä jopa tärkein sellainen, kuten Korthagen ja Vasalos (2005) tuntuvat ajattelevan.

Smithin (2010, 681) mukaan ammatillinen kehittyminen on sisäinen prosessi, missä ammattilaiset sitoutuvat formaaliin tai informaaliin viitekehykseen. Tämä prosessi juontaa juurensa kriittisestä oman ammatillisen työn analyysistä. Työhön liittyvien uskomusten ja oletusten muutos on äärimmäisen tärkeää ammatilliselle kehitymiselle. Tässä artikkelissa kertaan ammatillisen kehittymisen teorioita, tutkimuksia ja uudempia suuntauksia. Näkökulmani painottuu siihen, miten tutkimustietoa ammatillisesta kehitymisestä voisi hyödyntää pedagogisissa opinnoissa, erityisesti ohjatuissa harjoitteluissa.

Ammatillinen kehittyminen

Shulmanin (2004) mukaan ammatillista kehittymistä voidaan myös kutsua oppimiseksi. Hänen mukaan opettajien tehokas oppiminen voidaan määrittää viiden periaatteen mukaan. Ensimmäinen näistä on aktiivisuus. Tehokkaat oppijat ovat aktiivisia ja aktiivinen oppiminen johtaa pysyvämpään oppimiseen kuin passiivinen. Shulmanin (2004, 514) mukaan aktiivista oppimista edistää kokeilu, tutkiminen, kuten myös kirjoittaminen, dialogisuus ja kyseleminen. Toisekseen opettajien tulisi sitoutua metakognitioon ja kolmanneksi reflektointiin. Shulmanin (2004) mukaan koulujen tulisi mahdollistaa opettajille tilaisuuksia reflektoida omaa työtään. Neljänneksi opettajan oppiminen vaatii yhteistyötä, jonka avulla opettajat voivat rakentaa ja tukea toinen toisensa oppimista sekä täydentää toistensa tietämystä. Viidentenä opettajien ja oppilaiden tulisi jakaa intohimo materiaaliin, olla emotionaalisesti sitoutuneita ideoihin, prosesseihin ja toimintoihin sekä nähdä työn kiinteä yhteys nykyisiin ja tuleviin tavoitteisiin. (Shulman 2004.)

Vaiheteoriat ja niiden saama kritiikki

Vaiheteorioita on useita, ja näin ollen niitä kaikkia ei voida lyhyessä artikkelissa esittää, joten olen valikoinut muutamia kuuluisimmista esimerkeistä. Vaiheteorioiden mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu vaiheissa, jotka liittyvät kokemuksen karttumiseen, kuten niin sanotut noviisi-ekspertti-teoriat (esim. Dreyfus & Dreyfus 1986).

Huberman (1992) on jakanut opettajan ammatillisen kehittymisen seitsemään vaiheeseen, jotka ovat ensimmäisen kolmen vuoden aikana *selviytyminen ja löytäminen*, seuraavien neljän–kuuden vuoden aikana *vakiintuminen*, seuraavien 7–18 vuoden aikana vaihtoehtoisesti *kokeileminen/aktivismi* tai arviointi ja itse-epäily. Vuosien 19–30 välillä vaiheet ovat *tyyneys* tai vaihtoehtoisesti *vanhoillistuminen*. Viimeinen vaihe 31–40 työvuoden välillä on Hubermanin mukaan työstä *irrottautuminen*, joko tyynenä tai katkeroituneena. Hubermanin (1993) työn pohjalta Hargreaves (2005) eritteli opettajan uran viimeisiä vaiheita vielä pidemmälle. Hänen mukaansa voidaan tunnistaa neljä opettajatyyppeä uran loppuvaiheessa: Opettajat, jotka jatkavat haasteiden etsimistä luokkahuoneen sisällä ja ulkopuolella; positiivisesti fokusoituneet opettajat, jotka keskittyvät oman luokkahuoneen sisäisiin tapahtumiin; negatiivisesti fokusoituneet opettajat, jotka suojelevat omia intressejään, esimerkiksi lukujärjestysten suunnittelun suhteen; sekä viimeisenä irrottautuneet opettajat, jotka ovat luopuneet ideaaleistaan ja motivaatiostaan. (van Tartwijk, Zwart & Wubbels 2017, 822.)

Fullerin (1969) ja Fullerin ja Bownin (1975) vaiheteoria on erittäin kuuluisa ja paljon käytetty opetusalan tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Tätä vaiheteoriaa kutsutaan yleisesti huoliteoriaksi ja se käsittää kolme aloittelevan opettajan kehittymisen vaihetta: huoli itsestä, huoli tehtävistä tai tilanteista ja huoli vaikutuksesta oppilaisiin. Tässä teoriassa ajatellaan, että aloittelevan opettajan havainnot ja huolet siirtyvät sisäkehältä asteittain ulkokehälle, eli itsen tarkastelusta vaiheittain itse opetustehtävän tarkasteluun ja lopulta työn vaikutuksiin ja tuloksiin. (Conway & Clark 2003.) Yhteenvetona voidaan todeta, että vaiheteorioissa on selviytymisen, kokeilemisen ja vakiintumisen vaiheet, jotka etenevät lineaarisesti opettajan uran edetessä.

Vaiheteorioita on myös kritisoitu kovin. Conwayn ja Clarkin (2003) mukaan on kritisoitu muun muassa sitä ajatusta, että aloitteleva opettaja tai opiskelija ei olisi kykenevä monimutkaiseen ajatteluun (Burn ym. 2000; Gore & Zeichner 1991; Grossman 1992). Myös Dall’Alba ja Sandberg (2006) toteavat, että vaiheteoriat eivät huomioi opetustyön käytännön ymmärtämistä. Heidän mukaansa muun muassa Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) vaihemalli, joka ei ole sidottu kontekstiin, ei ota huomioon käytännön työtä. Esimerkiksi opetustyö voidaan ymmärtää eri tavoin. Jos opetustyö nähdään tiedon siirtämisenä, korostuu opettajan kyky esittää sisältö hyvin ja selkeästi. Jos taas opetustyö ajatellaan oppimisen fasilitoitina, silloin korostuvat taidot, jotka edesauttavat oppimista. Dall’Alban ja Sandbergin (2006) mukaan vaihemallit ovat siis jättäneet huomiotta käytännön kontekstin, sen ymmärtämisen ja sen, miten käytäntö määrittellään tai millaisiin osa-alueisiin se määrittellään.

Myös Engeström ja Miettinen (1999) toteavat, että noviisi-eksperttitutkimukset ovat keskittyneet ryhmien välisiin eroihin. Heidän mukaansa nämä mallit luovat yksisuuntaisen kuvan kehittymisestä siten, että noviisi siirtyy ”periferiasta” kohti keskustaa, jossa ekspertit jo ovat. Näissä malleissa ei huomioida mahdollisuuksia liikkua muihin suuntiin, jopa odottamattomiin suuntiin, kuten auktoriteetin kyseenalaistamisiin, kriittisyyteen, innovaatioon tai muutokseen. Epävakaas ja sisäiset ristiriidat puuttuvat malleista. (Engeström & Miettinen 1999, 12.)

Dayn ja Gun (2007) mukaan lineaariset kehitysmallit ovat liian yksinkertaisia ja luovat käsitteellisesti liian mutkattoman ja kontekstittoman kuvan. Heidän mukaan ekspertiksi kehittymisen tie ei ole suora. Mallit eivät ole huomioineet muun muassa työpaikkaan liittyviä olosuhteita, tai miten ne vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen ja oppimiseen. Opettajien kokemukseen ja kompetenssiin liittyvä vaihtelu siinä miten he hallitsevat työn realiteetteja ja työelämän jännitteitä, johtaa myös vaihteluun siinä millaisia huolia heillä on ja millaisia tarpeita erilaisissa uran kriittisissä kohdissa tai vaiheissa, ottaen huomioon myös henkilökohtaisen elämän vaiheissa.

Kritiikistä huolimatta vaiheteorioista voidaan löytää piirteitä, jotka ovat tunnistettavia ammatillisessa kehittymisessä. Näin ollen niitä ei tarvitse hyljeksiä, vaan ymmärtää ne oman aikakauden ja sen ajan tietämyksen tuotteina, jotka antavat yhden näkökulman aiheeseen. Vaiheteorioiden puutteet huomioiden, niistä voidaan myös löytää jokin totuuden siemen.

Opettajien ammatilliset elämän vaiheet, identiteetti ja passio

Vaikka vaihemalleja on kovasti kritisoitu, on niille myös annettava kunniaa. Day (2012) toteaa, että nimenomaan Hubermanin tutkimus toimi ponnahduslautana Dayn omalle pitkittäistutkimukselle, jossa hän selvitti opettajien kehittymistä nelivuotisen hankkeen avulla. Tämä VITAE –tutkimus (*The Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils*) selvitti mixed methods menetelmällä 300 englantilaisen opettajan ammatillista elämää (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu 2007). Tässä tutkimuksessa tunnistettiin kriittisiä kohtia ja vaiheita opettajan työuralla ja henkilökohtaisessa elämässä. Heidän mukaansa useat tekijät, kuten henkilökohtainen elämä, työpaikka, sosiokulttuurinen ympäristö ja poliittiset asiakirjat vaikuttivat positiivisesti tai negatiivisesti. Opettajien kyvyt, sitoutuminen ja intohimo opettamiseen ja oppilaiden parhaaksi liittyi kolmeen seikkaan: opettajan ammatillisen elämän vaiheeseen, heidän suhteelliseen käsitykseensä oman identiteetin stabiiliudesta (tärkeää minäpystyvyyden ja toimijuuden kannalta), sekä heidän intohimoonsa opettamista kohtaan (sitoutuminen, hyvinvointi ja tehokkuus). He tunnistivat kuusi eri ammatillisen elämän vaihetta. Opettajat, jotka olivat eri ammatillisen elämän vaiheissa ja joiden tunnistettiin suhtautuvan positiivisesti toimijuutta, resilienssiä ja sitoutumista kohtaan, kertoivat asioista, jotka vaikuttivat tähän. Niitä olivat koulun sisäinen johtaminen, kollegat ja henkilökohtainen tuki. Sen sijaan opettajat, jotka arvioivat oman tehokkuutensa olevan vähentymässä tai riskissä vähentyä, puhuivat negatiivisista paineista. Näitä olivat muun muassa työtaakka, oppilaiden käyttäytyminen ja johtaminen. (Day 2012.)

Tietoinen harjoittaminen ja adaptiivinen asiantuntijuus

van Tartwijk, Zwart, ja Wubbels (2017) ovat koonneet ansiokkaaseen artikkeliinsa tietoa opettajan tietoisesta harjoittamisesta ja adaptiivisesta asiantuntijuudesta. Ericssonin (2006) mukaan ekspertiksi kehittymisessä *kokemus* ei yksistään ole riittävä, vaan tarvitaan tietoisista harjoittamista. Tietoinen harjoittaminen tarkoittaa sitä, että tullaan tietoiseksi kehityskohteista, jotka ovat oman osaamisen rajojen ulkopuolella, joita kriittisiin kohtiin keskittymällä voidaan kehittää toistojen ja palautteen saamisen avulla.

Bronkhorst, Meijer, Koster ja Vermunt (2014) määrittelevät tietoisin harjoittamisen seuraavasti: Tietoinen harjoittaminen on suunniteltu itsensä kehittämiseen. Tietoinen harjoittaminen tarkoittaa sitä, että toistetaan toimintaa, jota hienosäädetään ja siten kehittyy eteenpäin palautteen avulla. Toimintaa seuraa välitön, informatiivinen palaute ja tietoinen harjoittaminen vaatii huomattavaa panostusta ja keskittymistä tai motivaatiota (toimintaa ja omaa kehittymistä kohtaan).

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii rutiinien kehittämistä ja informaation organisointia muistiin niin, että tilanteet tunnistaa nopeammin ja paremmin. Rutiinit voivat kuitenkin myös olla riski, koska ne vanhenevat, kun muu ympärillä muuttuu. Rutiini-ekspertit omaavat ydinkompetensseja, joita he kehittävät elämän läpi kasvavalla tehokkuudella.

Adaptiiviset asiantuntijat muuttavat ydinkompetenssejaan ja laajentavat ja uudelleen jäsentävät omaa asiantuntijuuttaan. Tähän muutokseen voi liittyä emotionaalisia seuraamuksia, kun he huomaavat, että heidän vaalimiaan uskomuksiaan ja käytäntöjään täytyy muuttaa. (esim. Bransford ym. 2005.)

Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers ja van Merenboer (2014) mukaan adaptiivisten asiantuntijoiden tieto on abstraktimpaa (teoreettisempaa) ja heillä on enemmän kognitiivista joustavuutta sekä ongelmanratkaisutaitoja. He nojaavat analogiseen järjelyyn. Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, ja Zeichner (2005) erottelee kahdenlaista opettajan asiantuntijuutta, jotka ovat tehokkuus ja innovatiivisuus. Kun asiantuntijuutta kehitetään tehokkuus-dimensiolla, kehitetään rutiineja ja kun asiantuntijuutta kehitetään innovatiivisuus-dimensiolla, liikutaan rutiinien ohitse/yli ja ajatellaan uudelleen pääideoita, käytänteitä ja jopa arvoja. Innovaatio-dimension kehittäminen voi olla emotionaalisesti latautunutta, koska joudutaan kyseenalaistamaan rutiinit ja vanhat käytänteet. Adaptiiviseksi asiantuntijaksi kehittyminen vaatii tasapainoa näiden molempien dimensioiden välillä (sopiva tehokkuuden taso suhteessa innovointiin). Adaptiiviseksi asiantuntijaksi kehittyminen vaatii opettajien ennakkokäsitysten eksplikointia, sitä, että opettajat hallitsevat omaa oppimistaan ja että heillä on (tai he luovat) vahvat perustukset tosiasiapohjaiselle, teoreettiselle tietämykselle.

Tietoiseksi tulemistä pidetään ylipäätään yhtenä tärkeänä askelena kehittymiselle. Näin ollen opettajan on hyvä olla tietoinen esimerkiksi edellä mainituista teorioista, siitä mitä on tietoinen harjoittaminen tai adaptiivinen asiantuntijuus. Vasta tämän jälkeen asiaa on mahdollista lähteä harjoittamaan tai kehittämään itsessä, saati muissa.

Neljä taitoa opettamisessa kehittymiseen

Hiebert, Mooris, Berk, ja Jansen (2007) esittävät neljän taidon mallia, jolla opetustapahtumasta voidaan oppia. Ensimmäinen taito on Hiebertin ym. (2007) mukaan ”Määrittele oppimisen tavoitteet opetustapahtumalle eli mitä oppilaiden olisi tarkoitus oppia.” Hiebert ym. (2007, 51) toteavat, että mikäli oppimisten tavoitteita ei ole määritelty, pidemmälle menevä analyysi on

mahdotonta. Tavoitteet on määriteltävä mahdollisimman tarkasti, jotta niiden saavuttaminen voidaan todeta. Yleisellä tasolla olevan epämääräisen tavoitteen, kuten ”oppilaat oppivat ymmärtämään käsitteet desimaali ja murtoluku”, toteutuminen on vaikea todentaa: millaista evidenssiä opettajalla on siitä, että oppilas on ymmärtänyt käsitteet desimaali ja murtoluku? Toisin sanoen tavoitteet pitää määrittää tarkemmin.

Toinen Hiebertin ym. (2007, 51–52) listaama taito on ”Suorita empiirisiä havainnoiteja opettamisesta ja oppimisesta eli mitä oppilaat oppivat.” Heidän mukaansa empiiristen havaintojen kerääminen sisältää sen, että a) opettajan tulee arvostaa sitä, että oppilaiden oppimisen todentaminen on välttämätöntä tehokkaan oppimisen arvioinnille, ja b) sen tunnistaminen, mikä on oppimisen todentamista eli sitä, miten oppilaat ovat oppineet asetetut tavoitteet, sekä c) sen tietäminen, miten kerätä todisteita oppimisesta.

Kolmas taito on ”Muodosta hypoteeseja opettamisen vaikutuksista oppilaiden oppimiselle eli miten opettaminen edesauttoi (tai ei auttanut) oppilaiden oppimista.” Tämä taito vaatii otaksuntaa siitä, miten oppitunnin osat (esimerkiksi tehtävänanto, kysymys, harjoitus jne.) edesauttavat tai heikentävät oppimista. Hypoteesit ovat alustavia väitteitä siitä, miten opetustilanne mahdollisesti vaikuttaa oppimiseen. (Hiebert ym. 2007, 54.)

Edellisten kolmen taidon tavoitteena oli tuottaa tietoa opettajalle, jotta hän voi tehdä päätöksiä siitä, miten kehittää opetustapahtumaa paremmaksi. Tiivistäen, nuo kolme taitoa tähtäävät siihen, että oppimisen tavoitteet ovat selkeät, tietoa oppilaiden todellisesta oppimisesta kerätään ja hypoteeseja muodostetaan siitä, miten opetustapahtuman osat edesauttavat tai heikentävät oppilaiden oppimista. (Hiebert ym. 2007, 55.)

Neljäs taito on ”Käytä analyysijä, kun pyrit kehittämään opettamista eli miten tehokkaampi opettaminen voisi edesauttaa oppilaiden oppimista.” Tämä taito on suoraa seuraamusta kolmen edellisen tuottaman tiedon hyödyntämisestä, kun uusia opetustilanteita suunnitellaan. Ajatuksena on pohtia mahdollisia muutoksia oppituntiin, jotka voisivat parantaa lopputulosta. Lopputuloksen parantuminen tarkoittaa luonnollisesti oppilaiden oppimisen parantumista, mutta se voi myös tarkoittaa opettajan havainnointimahdollisuuksien kehittymistä. (Hiebert ym. 2007, 55–56.)

Opettajankoulutuksessa voidaan hyvin pohtia myös oppitunnin muuttamista ja kehittämistä paremmaksi pidetyn tunnin pohjalta. Paranneltua tuntia ei välttämättä päästä testaamaan, mutta sen pohtiminenkin ja vaihtoehtoisten tapojen ja vaikutusten miettiminen on hyödyllistä. Opettajalla voi myös joskus olla tilaisuus testata muokattua oppituntia toisella ryhmällä, joko puoliikkaan ryhmän tunnilla tai rinnakkaisluokan tunnilla. Hiebertin ym. (2007) neljän taidon malli eräs konkreettinen apuväline esimerkiksi ohjaaville opettajille, kun he jäsentävät opetusharjoittelutilannetta opiskelijoille. Se tarjoaa yhden tavan tarkastella opetustapahtumaa ja oppia siitä.

Yksi esimerkki tavoitteellisesta opetuksen havainnoinnista ja sen edelleen kehittämisestä on Japanista alkunsa saanut Lesson Study -menetelmä. Lesson Study -menetelmä on kollaoratiivinen menetelmä, jossa opettajaryhmä suunnittelee tunnin, yksi ryhmän jäsen pitää

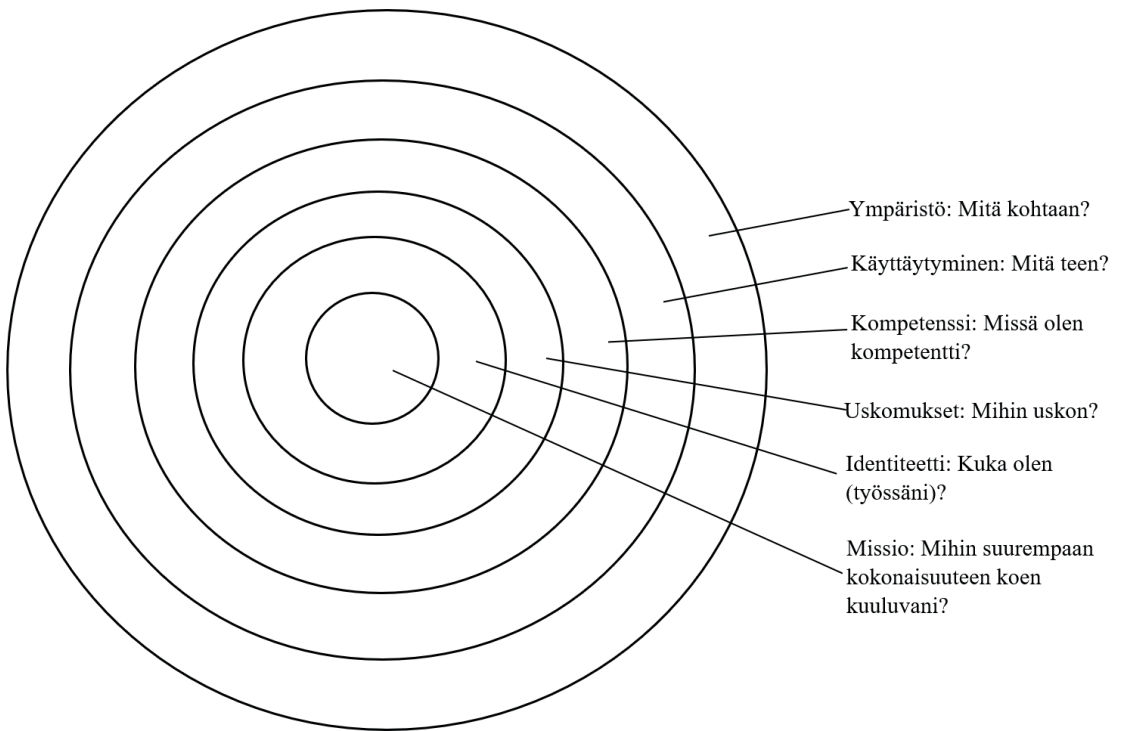
tunnin, kun muut keräävät todisteita oppilaiden oppimisesta tunnin aikana. Sen jälkeen ryhmäläiset analysoivat ja refleктоivat havaintojaan, jonka jälkeen tunti suunnitellaan ja pidetään uudestaan. (van Tartwijk, Zwart, & Wubbels 2017).

Reflektion merkitys opettajaksi kehitymisessä

Reflektio ei ole uusi asia opettajankoulutuksen piirissä, mutta sitä pidetään edelleen yhtenä opettajankoulutuksen tärkeimmistä tehtävistä ja myöskin yhtenä tavoitteena suurimmassa osassa opettajankoulutusohjelmia maailmanlaajuisesti (esim. Beauchamp 2015). Nykypäivänä reflektion merkitys nähdään erityisesti ammatillisen kehittymisen osana. Esimerkiksi Korthagen ja Vasalos (2005) ajattelevat jopa, että ammatillinen kehittyminen pysähtyy, jos opettaja ei ole tottunut systemaattiseen reflektioon. Refleктоiva opettaminen on ”jatkuva prosessi, jossa koetaan käytännön opetustilanteet, refleктоidaan niitä ekspertin ohjauksen avulla ja kehitetään omaa syvää ymmärrystä opettamiseen henkilökohtaisen reflektion ja teoreettisten (ekspertin tarjoamien) vuorovaikutuksessa.” (Korthagen & Kessels 1999, 6)

Refleктоiva opettaja on Zeichner ja Listonin (1996) mukaan tutkiva, tiedostava, tarkkaavainen, osallistuva ja vastuullinen. Refleктоiva opettaja tutkii, jäsentää ja pyrkii ratkaisemaan luokkahuoneessa ilmaantuvia dilemmoja. Hän on tiedostava ja kyseenalaistaa oletuksensa ja arvonsa, jotka hän tuo mukaan opetukseensa. Hän on tarkkaavainen niitä institutionaalisia ja kulttuurisia konteksteja kohtaan, jossa hän opettaa. Hän osallistuu opetus suunnitelman kehittämiseen ja on mukana koulun muutospyrkimyksissä. Lisäksi hän kantaa vastuunsa omasta ammatillisesta kehitymisestään.

Korthagenin (2017) mukaan opettajan oppiminen on kompleksista. Teorian ja käytännön integrointi ei ole hänen mukaansa ainoa haaste, vaan se, että opettajan persoona tulisi myös huomioida opettajankoulutuksessa. Usein opettajan käyttäytymisen ohjaus on tiedostamatonta ja näin ollen opettajan oppiminen on myös tiedostamatonta oppimista. Opettajan persoonassa käyttäytymisen kognitiiviset, affektiiviset ja motivationaaliset lähteet kietoutuvat yhteen ja ovat sulautuneet sosiaaliseen kontekstiin. Näin ollen opettajan oppiminen on moniulotteista oppimista. Oppimisprosessit tapahtuvat sipulimallin monilla eri tasoilla, eli opettajan oppiminen on monitasoista oppimista. (Korthagen, 2017.) Korthagenin (2004; myös Hoekstra & Korthagen 2011) kehittämän reflektion sipulimallin mukaan opettajan (tai opettajaopiskelijan) reflektio kohdistuu mallin eri tasoihin, jotka ovat ympäristö, käyttäytyminen, kompetenssit, uskomukset, identiteetti ja missio (Kuvio 1).



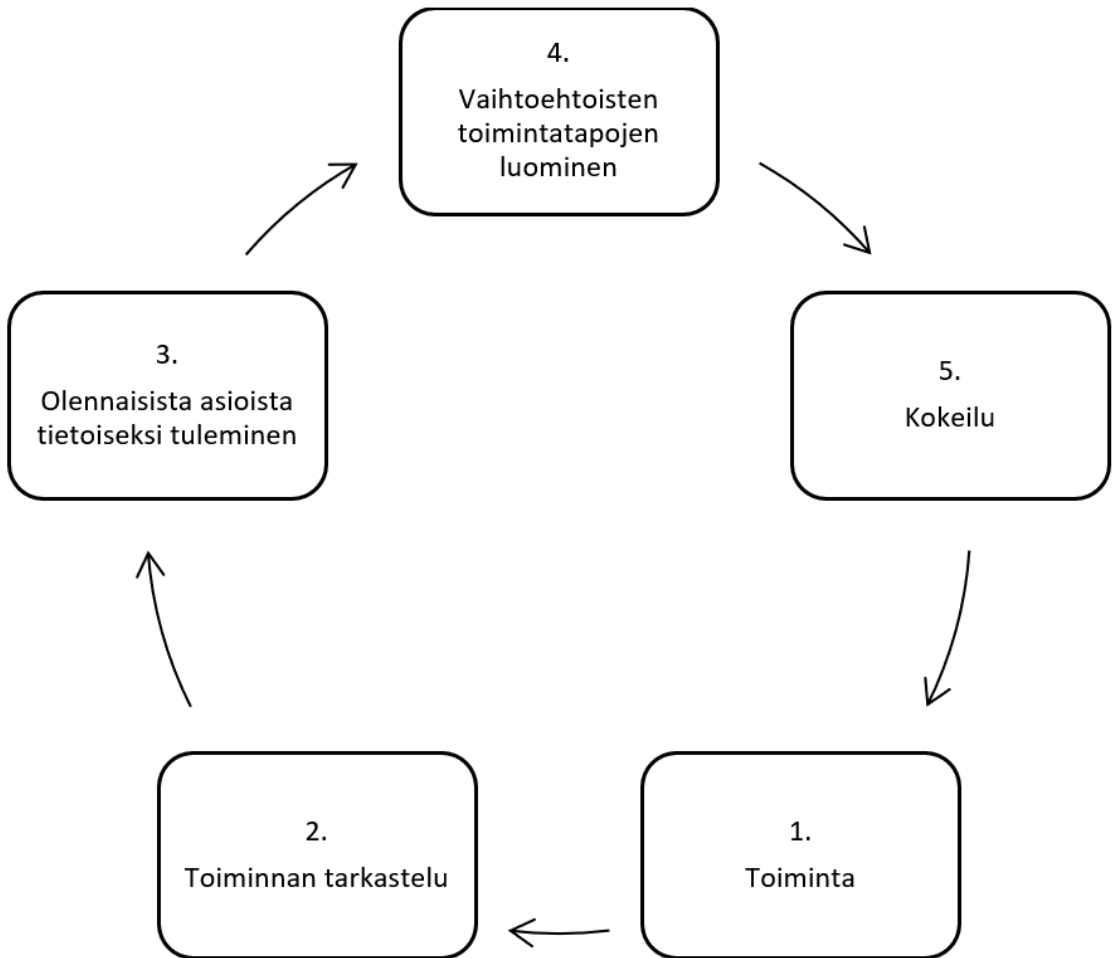
KUVIO 1. Korthagenin sipulimalli

Jokaiseen sipulikerrokseen liittyy konkreettisia reflektiokysymyksiä, joiden avulla opettaja tai opettajaopiskelija voi (ja hänen tuleeekin) pohtia oman reflektionsa kohdentumista. Näitä kysymyksiä ovat:

Mitä kohtaan (ympäristö)?, Mitä teen? (käyttäytyminen), Missä olen kompetentti? (kompetenssit), Mihin uskon? (uskomukset), Kuka olen (työssäni)? (identiteetti) ja Mihin suurempaan kokonaisuuteen koen kuuluvani? (missio). Reflektion sipulimallin avulla opiskelijaa voidaan ohjata pohtimaan, kuka hän on ja mitä asioita hän pitää tärkeänä. Harjoittelun aikana tai sen jälkeen voidaan yhdessä tai yksin pohtia mihin reflektion tasoon hänen huomiensa tässä vaiheessa opettajaksi kehittymistä kiinnittyy.

Korthagen ym. (2001) ovat esittäneet opettajan kehittymiselle niin sanottua ALACT-mallia (Kuvio 2). Mallissa on viisi vaihetta, jotka vaikuttavat hyvin yksinkertaisilta. Ensimmäinen vaihe on toiminta, jota seuraa toiminnan tarkastelu jälkikäteen (looking back on the action). Kolmas vaihe on olennaisista asioista tietoiseksi tuleminen (awareness of essential aspects). Neljäntenä vaiheena on vaihtoehtoisten toimintatapojen luominen (creating alternative methods of action) ja viidentenä vaiheena on kokeilu. Hoekstra ja Korthagen (2011) raportoivat Mansvelder-Longyroux, Beijaard ja Verloopin (2007) tutkimuksesta, jossa opettajaopiskelijoiden reflektio eroteltiin kahden tyyppiseen reflektioon. Näistä toinen oli toimintaorientoitunut reflektio, jonka kohteena oli konkreettisesti se ”mitä tehdä

paremmin”. Merkitysorientoitunut reflektio taas kohdistui siihen, miten voisi paremmin ymmärtää niin sanotusti pinnan alla piileviä prosesseja. Jälkimmäisessä pyritään siis tulemaan tietoisiksi siitä, mikä on todella elintärkeää kyseisessä tilanteessa. Korthagen (2017) esittää huolen siitä, että ajanpuutteen takia opettajat eivät pysähdy miettimään, mikä on todella merkityksellistä, vaan jäävät pintatason reflektointiin, eli hyppäävät ALACT-mallissa suoraan vaiheesta 2 vaiheeseen 4. Hänen mukaan, tähän tarvitaan ohjattua reflektiota (guided reflection) ja konkreettisia reflektiokysymyksiä. (Korthagen 2017.)



KUVIO 2. ALACT-malli

ALACT-malli tarjoaakin yhden mahdollisen työvälineen opettajankoulutukseen reflektion ohjaamiseen opetusharjoittelussa.

Luneberg ja Korthagen (2009) ovat edelleen esittäneet konkreettisia reflektiokysymyksiä, joita opettaja tai opettajaopiskelija voi esittää itselleen opinto- tai jonkin tietyn ajanjakson jälkeen. Näitä kysymyksiä ovat

1. Mitä halusin?
2. Mitä ajattelin?
3. Mitä tunsin?
4. Mitä tein?
5. Mitä oppilaat halusivat?
6. Mitä oppilaat ajattelivat?
7. Mitä oppilaat tunsivat?
8. Mitä oppilaat tekivät?

Kysymyksiä voi käydä opiskelijan kanssa harjoittelun aikana ohjauskeskustelussa esimerkiksi pidetyn oppitunnin jälkeen, mutta ne ovat käyttökelpoisia myös hieman pidemmän aikavälin pohdinnan apuna. Esimerkiksi harjoitteluviikon tai jopa –jakson lopussa voidaan reflektoida yksin tai yhdessä kysymysten ohjaamina.

Lopuksi

Tämän artikkelin tarkoituksena on johdatella lukijaa pohtimaan opettajan ammatillista kehittymistä joko opettajan, ohjaajan tai opettajaksi opiskelevan näkökulmista. Olen esitellyt opettajan ammatillisen kehittymisen teorioita, niin vanhempia kuin uudempiakin näkökulmia. Käytännön työhön kehittämiseen on hyviä malleja, kuten adaptiivinen asiantuntijuus tai Hiebertin ym. (2007) esittämä neljän taidon malli. Lisäksi olen esitellyt opettajan reflektioon liittyviä seikkoja ja malleja. Osa näistä on hyvinkin konkreettisesti sovellettavissa ja toivonkin, että lukija voisi saada niistä käyttökelpoista apua omaan työhönsä.

Lähteet

- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R.E., Könings, K.D., Segers, M., & van Merenboer, J.J.G. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review* 12(1), 14–29.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D.C., Hammerness, K., & Beckett, K.L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. Teoksessa L. Darling-Hammond, J. Barnsford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (toim.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Josey-Bass, 40–88.
- Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Koster, B., & Vermunt, J.D. (2014). Deliberate practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education* 37(1), 18–34.
- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T., & Everton, T. (2000). Beyond concerns with self: The sophisticated thinking of beginning student teachers. *Journal of Education for Teaching* 26(3), 259–278.
- Conway, P.F. & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education* 19, 465–482
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research* 76 (3), 383–412.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*. Winter 2012, 7–26.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education* 33 (4), 423–443.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Dreyfus H., L. & Dreyfus, S., E. (1986). *Mind over machine the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (toim.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of expert performance. Teoksessa K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 683–704.
- Fuller, F. F. & Bown, O.H. (1975). *Becoming a teacher*. Teoksessa K. Ryan (toim.) *Teacher education (74th Yearbook of the National Society of Education)*. Chicago: University of Chicago Press, 25–52.
- Fuller, F. F., Pilgrim, G. H., & Freeland, A. M. (1967). Intensive individualization of teacher preparation. Teoksessa B. L. Taylor (toim.) *Mental health and teacher education (46th Yearbook of the Association for Student Teaching)*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 151–187.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education* 7(2), 119–136.

Grossman, P. L. (1992). Why models matter: An alternate view of professional growth in teaching. *Review of Research in Education* 62(2), 171–179.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D. C., Cochran-Smith, M. McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness & H. Duffy (toim.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 358–389.

Hiebert, J., Morris, A.K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education* 58, 1, 47–61.

Hoekstra, A. & Korthagen F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported. *Journal of Teacher Education* 62, 76–92.

Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York, NY: Teachers College Press, 122–142

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23:4, 387–405, DOI:10.1080/13540602.2016.1211523

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28(4), 4–17.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11, 47–71.

Luneberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15, 2, 225–240

Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 47–62.

Shulman, L.S. (2004). Professional Development: Learning from experience. Teoksessa Shulman, L. *The wisdom of practice, essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 503–520.

Smith, K. (2010). Professional development of teacher educators. Teoksessa E., Baker, G. McGaw, & P. Peterse (toim.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 681–688.

van Tartwijk, R., and Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. Teoksessa D.J. Clandin, & J. Husu (toim.) *The Sage handbook of research on teacher education*, Vol. 2., 820–835.

Zeichner, K.M. & Liston D.P. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

RAPORTTI HARJOITTELUKOULUJEN VALTAKUNNALLISESTA OHJAUSKYSELYSTÄ

Lasse Eronen, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto,
Itä-Suomen yliopisto
Olli-Pekka Salo, Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylä yliopisto

Johdanto

Opiskelijapalaute on tärkeä ohjatun opetusharjoittelun laadun varmistamisen väline. Se mahdollistaa ohjaajalle oman toiminnan reflektoinnin ja antaa opiskelijalle mahdollisuuden seurata oman opettajuuden kehittymistä ohjatun harjoittelun aikana. Syksyllä 2016 käyttöön otettu harjoittelukoulujen valtakunnallinen ohjauskysely on rajattu koskemaan sitä, miten opettajaksi opiskelevat itse kokevat ammatillisen kasvun toteutuvan opetusharjoittelun aikana. Harjoittelukontekstissa ammatillisella kasvulla tarkoitetaan ohjaajan tukemana tapahtuvaa opiskelijan pedagogisen toimintavalmiuden kehittymistä. Ohjaustilanteissa tämä merkitsee muun muassa pyrkimystä jäsentää ja sanoittaa omaa toimintaa ja sen perusteita ainutlaatuisissa kasvatus- ja opetustilanteissa kunkin harjoittelujakson erityistavoitteiden suunnassa.

Valtakunnallisen ohjauskyselyn tulokset antavat varsin kattavan yleiskuvan siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet ohjaustilanteiden rakentumisen ja ilmapiirin, millaisena he kokevat oman opettajan työhön liittyvän osaamisena ja miten ohjaus on tukenut tämän osaamisen kehittymistä. Valtakunnallisen kyselyn tulokset osoittavat, että ohjattu harjoittelu on opiskelijoiden mielestä laadukasta, mutta samalla tuloksista ilmenee myös tarvetta kehittää ohjausta tietyiltä osin. Valtakunnallisen ohjauskyselyn lisäksi yksiköissä on tarpeen teettää omia kyselyjä esimerkiksi harjoittelu- tai ainekohtaisesti, sillä yleiskuva ei anna riittävästi tietoa paikallisesta tilanteesta. Yksiköittäin toteuttavat kyselyt kohdentuvat paremmin paikallisiin olosuhteisiin, jolloin ohjaajalle tarjoutuu opiskelijoiden ohjauskokemusten perusteella mahdollisuus oman ohjaustyönsä arvioimiseen ja kehittämiseen. Opiskelijoiden kokemukset ohjaustilanteiden ilmapiiristä kertovat ohjaussuhteen laadusta, jolla on merkittävä vaikutus opiskelijan pedagogisen ajattelun ja toimintavalmiuden kehittämiseen sekä luottamukseen tulevassa ammatissaan suoriutumiseen. Paikallinen kysely toimii näin ohjaajan itsereflektion ja ammatillisen kehittymisen apuvälineenä.

Suuri osa opettajaksi opiskelevista pitää ohjattuja harjoitteluja erittäin keskeisenä osana pedagogisia opintojaan (ks. esim. Väisänen 2002, Hotti 2012). Harjoittelujen ajatellaan antavan käytännön kokemuksia tulevasta työstä muuten varsin teoreettiseksi koetuissa opinnoissa (ks. esim. Penttilä 2018). Harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi on jo pitkään kerännyt kootusti valtakunnallista harjoittelupalautetta vuosien varrella muokattulla kyselyllä. Tässä raportissa tarkastelemme kolmen viimeisen lukuvuoden (2016–2019) harjoittelupalautetta. Palaute on kerätty kyselyllä, joka kehitettiin eNorssi-verkoston yhteistyönä lukuvuoden 2015–2016 aikana ja se otettiin käyttöön keväällä 2016.

eNorssi asetti keväällä 2015 ohjauskyselyn kehittämistyöryhmän, johon kuului niin aineenkuin luokanopettajia kuudesta eri harjoittelukoulusta¹. Palautekyselyn uudistaminen lähti liikkeelle aiemmasta kyselylomakkeesta saadusta palautteesta, jonka sisältöä pidettiin hajanaisena ja asioita toistavana. Lisäksi aiemman kyselyn arviointikohteina oli kovin eri mittallisia asioita. Aiempi kysely ei myöskään perustunut reflektoituun kokonaisjäsennykseen pedagogisesta toiminnasta, mitä olisi tarvittu laadintavaiheessa jäsentämään kyselyä tarkoituksenmukaisesti. Monet arvioitavat kohdat koettiin myös tarpeettomiksi. Kysely laadittiin monivaiheisena prosessina vuosien 2015 ja 2016 aikana. Esimerkiksi yhden seminaaritahtuman yhteydessä kaikki paikalla olleet lähes 100 harjoittelukoulujen opettajaa saivat ryhmissä tehtäväkseen miettiä lomaketta ja ehdottaa poistettavia ja säilytettäviä kohtia. Kyselyn kehitysversioita pilotoitiin useissa harjoittelukouluissa sekä luokan- että aineenopettajien harjoittelussa ja kyselyä muokattiin saadun palautteen pohjalta.

Kyselylomakkeen rakenne

Ohjauskysely koostuu viidestä osiosta, joista ensimmäisessä kartoitetaan opiskelijan taustatietoja, kuten ikää, opettajakokemusta, harjoittelukoulua, koulutusvaihtoehtoa, pääainetta sekä harjoittelukoulun ulkopuolella suoritetun ohjatun harjoittelun osuutta. Vaikka kysely toteutetaan anonymisti, voidaan sen tuloksia taustatietojen pohjalta tarkastella esimerkiksi valtakunnallisesti tai harjoittelukouluittain.

Harjoittelukyselyn toinen osio (*Kokemukseni ohjauksesta ohjatussa harjoittelussa*) keskittyy opiskelijoiden kokemuksiin ohjaustilanteiden laadusta. Osion teoreettisen taustana toimivat vuosina 2008–2014 kerätyn laajan ohjauskeskustelututkimuksen tulokset (Koskela & Kärnä 2013; Eronen, Koskela, Kärnä & Sawyer 2020), joiden mukaan opettajuuden ammatilliseen rakentumiseen vaikuttavat keskeisesti juuri opiskelijan tuntemukset ohjaustilanteiden ilmapiiristä. Osion laatimisessa on hyödynnetty edellä mainituissa tutkimuksissa esille tulleita opiskelijoiden käyttämiä ohjaustilanteiden kuvauksia, joita on edelleen jäsennetty monologis-dialogiseksi vastinpareiksi (ks. esim. Laine & Juuso 2010), joita ovat esimerkiksi kuuntelemattomuus–kuuntelevuus tai määräilevyys–sovittelevuus (kaikki vastinparit taulukossa 5). Opiskelijoilla on myös mahdollisuus vastata avoimessa vastauskentässä kysymykseen, mikä hänen kokemansa tunne mahdollisesti puuttui listalta. Tässä osiossa kysytään viisiportaisella asteikolla (erittäin tyytymätön – hyvin tyytyväinen) myös opiskelijoiden tyytyväisyyttä heidän kokemiinsa ohjaustilanteisiin ja harjoitteluun ylipäätään. Lisäksi opiskelija voi kirjoittaa avoimeen vastauskenttään, miten hän kehittäisi opetusharjoittelun ohjausta.

1 Kehittämistyöryhmään kuuluivat aakkosjärjestyksessä Lasse Eronen (Joensuun normaalikoulu), Auli Halme (Oulun normaalikoulu), Hillevi Honga-Oksanen (Vasa Övningsskola), Hannu Juuso (Oulun normaalikoulu), Hannu Koskela (Joensuun normaalikoulu), Harri Mustonen (Tampereen normaalikoulu), Jaana Räisänen (Joensuun normaalikoulu), Katarina Stenberg (Viikin normaalikoulu) ja Katrina Vartiainen (Turun normaalikoulu).

Kolmannessa osiossa (*Ammatillinen kehittyminen ohjatun harjoittelun aikana*) selvitetään opiskelijoiden käsityksiä heidän pedagogisesta toimintavalmiudestaan. Opiskelijat arvioivat pedagogista toimintavalmiuttaan väitteillä, jotka perustuvat niin sanotun didaktisen kolmion (opettaja–oppilas–oppiaines) sisältämiin suhteisiin (pedagoginen ja didaktinen suhde) (ks. esim. Atjonen & Uusikylä, 2000). Pedagogisella suhteella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, kun taas didaktinen suhde on oppilaan ja oppisisällön välinen suhde. Pedagoginen suhde (III osion A-osa) mahdollistaa didaktisen suhteen onnistumisen, ja didaktisella suhteella opettaja säätelee oppilaan ja oppisisällön kohtaamista sekä didaktisella osaamisella eli omalla opetustaidollaan (III osion B-osa) että substanssiosaamisella eli aineenhallinnalla (III osion A-osa).

Kyselyssä opiskelija pohtii pedagogisen suhteen osalta kykyään rakentaa myönteinen oppimisilmapiiri. Opiskelija arvioi myös kykyään toimia pedagogisena auktoriteettina ja siten, missä määrin hän osaa toimia oppilaiden kanssa pedagogisesti tahdikkaasti oppilaan tunteet huomioon ottaen. Lisäksi hän arvioi kykyään kannustaa ja tukea oppilasta ainutlaatuisena yksilönä sekä kykyään kasvattaa oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään. Didaktisen osaamisen osalta opiskelija arvioi kykyään rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä. Hän pohtii lisäksi kykyään eriyttää ja eheyttää sekä sitä, missä määrin hän osaa käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja ja monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti. Kyselyssä selvitetään myös, miten opiskelija ajattelee osaavansa tukea oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymistä. Substanssiosaamisen osalta selvitetään opiskelijan näkemyksiä siitä, miten hän hallitsee opetettavien oppiaineiden sisällöt ja tuntee opetettavien oppiaineiden opetussuunnitelmat. Lisäksi opiskelija arvioi sitä, miten hän pystyy antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos oppilaat eivät ymmärrä, tai missä määrin hän ymmärtää, mikä hänen oppiaineissaan on erityisen merkityksellistä ja opetuksessa painotettavaa. Substanssiosaamiseen liittyy myös kyky tarkastella laajempia ilmiöitä opetettavien oppiaineitten näkökulmasta.

Neljännessä osiossa (*Ohjauksen vaikutus ammatilliseen kehittymiseen*) selvitetään sitä, miten opiskelijat ajattelevat ohjauksen vaikuttaneen heidän pedagogiseen toimintavalmiuteensa. Tässä osiossa opiskelija pohtii IV osion A- ja B-osien väittämiä ohjauksen näkökulmasta. Esimerkiksi III osion B-osan väittäminen ”Osaan eheyttää.” (kaikki osion väittämät taulukossa 6) on tässä osiossa muodossa ”Ohjaus on tukenut minua eheytyemisessä” (kaikki osion väittämät taulukossa 7).

Minäpystyvyysosiassa (V osio) selvitetään opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he luottavat omiin kykyihinsä toimia tulevina opettajina. Tähän vaikuttavat merkittävästi opetusharjoittelusta saadut kokemukset ja niiden ohjaustilanteissa tehdyt tulkinnat (ks. esim. Bandura, 1997; Zimmerman, 2011). Toisaalta osion liittäminen ohjauskyselyyn perustuu Sipilän hallituksen antamiin koulutuspoliittisiin linjauksiin (Valtioneuvoston kanslia, 2015) sekä Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL, 2015) asettamiin tavoitteisiin opettajankoulutukselle.

Ohjauskyselyn minäpystyvyyssosiossa opiskelija arvioi sitä, miten hän kykenee ohjaamaan oppimista digitalisoituvissa oppimisympäristöissä tai toimimaan monikulttuurisessa koulussa. Hän pohtii myös kykyään tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa ja kykyään toimia yhteistyössä muiden opettajien ja muun henkilöstön kanssa. Kyselyssä selvitetään myös opiskelijan luottamusta hänen kykynsä arvioida ja kehittää koulua sekä tarkastella kriittisesti omaa opetustaan ja sen taustalla olevia käsityksiä. Lisäksi opiskelija arvioi sitä, miten hän pystyy pitämään huolta työkyvystään ja ammattitaidostaan.

Vastaamisen tueksi kyselyssä esiintyviä käsitteitä on määritelty siinä muodossa kuin ne on kirjoitettu valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2015). Esimerkiksi väittämän ”Osaan eriyttää” oheen on linkitetty seuraava suora lainaus

Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämällä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus 2014, 30.)

Kysely on tarkoitettu täytettäväksi opettajaopintojen viimeisen harjoittelujakson loppupuolella.

Aineisto

Analysoimamme aineisto koostuu lukuvuosina 2016–2017, 2017–2018 ja 2018–2019 kerätyistä ohjauskyselyn vastauksista (N=3658). Kyselyyn vastanneet ovat pääsääntöisesti 20–25-vuotiaita (63,8 %) tai 26–30-vuotiaita (21,8 %), (ks. Taulukko 1).

| Vastaajien ikäjakauma | | |
|-----------------------|----------------|----------------|
| Ikä | Frekvenssi (N) | Frekvenssi (%) |
| Puuttuva | 30 | 0,8 |
| 20–25 | 2332 | 63,8 |
| 26–30 | 799 | 21,8 |
| 31–35 | 247 | 6,8 |
| 36+ | 250 | 6,8 |
| Yhteensä | 3658 | 100,0 |

TAULUKKO 1. Vastaajien ikäjakauma

Aineistossa on melko tasaisesti aineenopettajia (48,7 %) ja luokanopettajia (50,5 %) (ks. Taulukko 2), mutta aineiston perusteella osoittautui hyväksi tarkastella aineenopettajien ja luokanopettajien vastauksia erillään toisistaan, sillä ryhmien vastauksissa yksittäisiin kysymyksiin löytyi eroavaisuuksia.

| <i>Opiskelijoiden jakautuminen luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten välillä</i> | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| <u>Koulutusala</u> | <u>Frekvenssi (N)</u> | <u>Frekvenssi (%)</u> |
| Puuttuu | 31 | 0,8 |
| Aineenopettajat | 1781 | 48,7 |
| Luokanopettajat | 1846 | 50,5 |
| Yhteensä | 3658 | 100,0 |

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden jakautuminen luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten välillä

Luokanopettajaopiskelijoilla pääaine on kasvatustiede, kun taas aineenopettajat jakautuvat pääaineen osalta seuraavasti: suurimmat ryhmät ovat stem²-aineita (14,2 %) ja kieliä (14,1 %) opiskelevat. Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoita on seuraavaksi eniten (6,3 %), kun taas muiden aineiden opiskelijoiden osuus jää alle 5 %:n (ks. Taulukko 3).

| <i>Vastanneiden aineenopettajaopiskelijoiden pääainejakauma</i> | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| <u>Oppiaineryhmä</u> | <u>Frekvenssi (N)</u> | <u>Frekvenssi (%)</u> |
| Stem* | 519 | 14,2 |
| Kielet | 515 | 14,1 |
| BI, GE | 163 | 4,5 |
| HI + YH | 148 | 4,0 |
| FI, PS, US | 109 | 3,0 |
| AI | 229 | 6,3 |
| Yhteensä | 1683 | 100,0 |
| * stem-aineet (matematiikka, fysiikka, kemia ja tietojenkäsittely); biologia ja maantiede merkitty erikseen | | |

TAULUKKO 3. Vastanneiden aineenopettajaopiskelijoiden pääainejakauma

2 Stem-aineita edustavat matematiikka, fysiikka, kemia ja tietotekniikka.

Opettajaksi opiskelevat suorittavat ohjatut pääosin harjoittelukouluissa (ks. taulukko 4), sillä aineenopettajaopiskelijoista lähes kolme neljästä (71,5 %) ja luokanopettajista reilusti yli puolet (58,6 %) tekee kaikki harjoittelunsa harjoittelukouluissa. Opetusministeriön tilaaman ohjatun harjoittelun selvitysraportin toimenpidesuosituksissa todetaan, että harjoittelukoulujen ulkopuolella tapahtuva ohjattu harjoittelu eli niin sanottu kenttäharjoittelu ”vakiinnutetaan siten, että kenttäharjoittelun osuus on noin kolmasosa kaikesta ohjatusta harjoittelusta” (Kansanen, Pohjolainen & Repo 2007, 43). Lisäksi Opettajankoulutus 2020 -muistiossa todetaan, että ”sekä opettajankoulutuslaitosten kuulemisissa että yliopistojen rehtoreiden kuulemisissa korostui näkemys, että harjoittelua tulee olla normaalikoulujen lisäksi myös kenttäkouluissa” (Opetusministeriö 2007, 18).

Valtakunnallisen ohjauskyselyn perusteella tähän tavoitteeseen on erityisesti aineenopettajakoulutuksessa vielä matkaa, sillä vain vajaa neljännes opiskelijoista (23,2 %) on suorittanut 15–30 % harjoittelustaan kentällä. Toisaalta joka kahdeskymmenes opiskelija (5,3 %) on tehnyt yli puolet harjoitteluistaan muualla kuin harjoittelukoulussa, ja osassa aineista kaikki harjoittelu on pakko suorittaa harjoittelukoulujen ulkopuolella, koska harjoittelukoulussa ei ole kyseisen aineen opetusta. Näin on esimerkiksi Jyväskylässä venäjän opetusharjoittelun kohdalla. Luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla tilanne on lähempänä tavoitetta, sillä lähes yli kolmasosa opiskelijoista (36,9 %) on suorittanut 15–30 % harjoitteluistaan kenttäkouluissa. Luokanopettajaopiskelijoista 4,3 % suoritti yli puolet harjoittelustaan harjoittelukoulun ulkopuolella. On tavoiteltavaa, että opiskelijat saavat kokemuksia erilaisista työympäristöistä opintojensa aikana, mutta mikäli harjoittelu tapahtuu suureksi osaksi tai kokonaan kenttäkouluissa, on vaarana, että se typistyy työharjoitteluksi, jos siitä puuttuu tutkimuksellinen ote, jota osana yliopistoa toimivien harjoittelukoulujen ohjatuissa harjoitteluissa voidaan edellyttää (ks. esim. Rähä 2008).

| Koulutus- vaihtoehto | Ulkopuolisen har- joittelu osuus (%) | Frekvenssi (N) | Frekvenssi (%) | Kumuloituva prosentti |
|-------------------------|---|----------------|----------------|--------------------------|
| Aineenopettaja | 0 | 1272 | 71,5 | 71,5 |
| | 15 | 278 | 15,6 | 87,1 |
| | 30 | 135 | 7,6 | 94,7 |
| | 50 | 61 | 3,4 | 98,1 |
| | 75 | 21 | 1,2 | 99,3 |
| | 100 | 13 | 0,7 | 100,0 |
| | Yhteensä | 1780 | 100,0 | 100,0 |
| Luokanopettaja | 0 | 1082 | 58,6 | 58,6 |
| | 15 | 491 | 26,6 | 85,2 |
| | 30 | 190 | 10,3 | 95,5 |
| | 50 | 34 | 1,8 | 97,3 |
| | 75 | 45 | 2,4 | 99,8 |
| | 100 | 4 | 0,2 | 100,0 |
| | Yhteensä | 1846 | 99,9 | 100,0 |

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden arvioima osuus harjoittelukoulun ulkopuolella suoritetuista ohjatuista harjoitteluista.

Aineiston analyysi

Olemme valinneet aineiston tarkastelutavaksi seuraavassa menettelyssä, jossa kuvaamme osioittain vastaajaryhmien vastaukset yksittäisiin kysymyksiin prosentuaalisina kokonaisuuksina. Seuraavassa tarkastelemme opiskelijoiden antamia vastauksia vastaajaryhmittäin. Vastaajaryhmiksi muotoutuivat luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijat, sillä yksittäisiin kysymyksiin heidän vastauksissaan löytyi poikkeavuuksia. Koska aineisto on riittävän kokoinen, eikä siinä ole merkittävästi poikkeavia havaintoja, esitämme vastaajaryhmien välisen eron merkitsevyyttä Cohenin d -efektiluvulla. Erojen pohdinnassa on hyvä huomioida Cohenin d -efektiluvun tulkintarajat (0.2 pieni, 0.5 kohtalainen, 0.8 suuri ja 1.2 erittäin suuri),

(ks. Cohen 1988). Esitystavaksi olemme valinneet prosentuaalisen frekvenssijakauman, koska tämä mahdollistaa muun muassa jakaumatiedon käyttämisen vertailuaineistona erilaisissa pienempien otantojen tarkasteluissa. Esittely on jaettu lomakkeen mukaisesti viiteen osaan.

Aineiston edelleen tiivistämiseksi olemme muodostaneet koko vastaajaryhmää käyttäen jokaisesta osiosta summamuuttujan. Summamuuttujien sisäisen reliabeliuden tarkastelemiseksi määritimme niille Cronbachin alfan arvon. Näiden summamuuttujien avulla kuvaamme niitä muutoksia, joita vastaajaryhmissä on tapahtunut eri lukuvuosien välillä. Näiden summamuuttujien avulla tarkastelemme lukuvuosien välisiä eroja käyttäen yksisuuntaista varianssianalyysiä tilanteissa, joissa samanvariانسsisuusehto osaryhmien välillä toteutuu, määrittäen myös eta²-kertoimen, joka kuvaa sitä, kuinka monta prosenttia aineistossa esiintyvistä vaihtelusta selittyy löydettyllä erolla. Lisäksi varianssianalyysin löytäessä ryhmien välille eroja, määritimme jälkitestauksena Scheffén testiä käyttäen lukuvuosiparit, joiden välille ero paikallistuu. Summamuuttujissa, joissa samanvariانسsisuusehto ei ollut voimassa, käytimme vastaavasti robusteja testejä (Brown-Forsythe ja Welch sekä jälkitestauksessa Dunnetin t3 peritestiä). (ks. esim. Metsämuuronen, 2005.)

Ohjaustilanteiden ilmapiiri

Ensimmäinen osa käsittelee ohjaustilanteiden ilmapiiriä monologis–dialogisina vastinpareina (ks. taulukko 5). Ohjaustilanteiden ilmapiiriä kuvaavina muuttujina vastinparit toimivat erinomaisesti, sillä reliabiliteettikerroin osoittaa erittäin hyvin (Cronbachin alfa 0.94), että vastinparit mittaavat samaa asiaa lukuun ottamatta vastinparia kiireisyys–kiireettömyys. Ohjaustilanteiden ilmapiiriä voi kokonaisuudessaan pitää varsin myönteisenä (ks. taulukko 5), sillä asteikolla 1–5 keskiarvot asettuvat välille 3,84–4,58, josta poikkeaa taas selkeästi vastinpari kiireellisyys–kiireettömyys (ka 3,1). Opiskelijoiden mukaan ohjaustilanteiden ilmapiirille erityisen luonteenomaisia ovat rehellisyys³ (ka 4,58), luottamus (ka 4,44), kunniottavuus (ka 4,42) ja vastuullisuus (ka 4,41). Heikommin ohjaustilanteiden ilmapiiriä kuvaavat joustavuus (ka 3,93) ja vapautuneisuus (ka 3,84), joskin nekin nähdään melko myönteisinä. Sen sijaan kiireettömyys (ka 3,1) poikkeaa selkeästi muista ohjaustilanteiden ilmapiirin piirteistä ja siksi sitä on tarpeen tarkastella hieman lähemmin.

Luokanopettajaopiskelijoista hieman alle kolmannes (30,5 %), ja aineenopettajaopiskelijoista hieman yli kolmannes (35,9 %) on kokenut ohjaustilanteiden ilmapiiriä kuvaavassa vastinparissa kiireisyys–kiireettömyys eniten tai usein ensin mainittua tunnetta. Jälkimmäistä tunnetta eli kiireettömyyttä on usein tai eniten kokenut suhteellisesti suurempi osa luokanopettajaopiskelijoista (41,2 %), kun taas aineenopettajaopiskelijoiden osalta prosenttiluku on suurin piirtein sama (34,7 %).

3 Luettavuuden parantamiseksi käytämme tässä vastinpareista vain niiden dialogisempaa ilmenemistä, koska opiskelijoiden kokemukset painottuvat niihin.

Kyselyn vastauksien avulla emme pysty kertomaan, miksi vastinparien monologisista vaihtoehtoista nimenomaan kiireisyys erottuu joukosta, mutta koska molemmat olemme toimineet ohjaavina opettajina, voimme omien kokemustemme perusteella sanoa, että kiireisyyteen on löydettävissä monia syitä, jotka liittyvät osin opiskelijaan, osin ohjaajaan ja osin käytännön järjestelyihin. Opiskelijan mahdollinen työssäkäynti, muut opinnot ja aikaa vievät harrastukset vaikuttavat opiskelijan aikatauluihin, mikä toisinaan aiheuttaa päällekkäisiä menoja tai nopeita siirtymiä. Tämä näkyy väistämättä opiskelijan kyvyssä rauhoittua ja olla läsnä ohjaustilanteessa (ks. esim. Liimatainen ym. 2010). Toisaalta ohjaavan opettajan aikataulut muun opetuksen ja muiden velvoitteiden osalta voivat vaikeuttaa ohjausaikojen sopimista, koska opiskelijan ja ohjaavan opettajan kalenterit harvoin ovat yhteensopivia. Lisäksi harjoittelujaksot saattavat olla ajallisesti hyvin tiiviitä. Tällöin ohjaavalla opettajalla voi olla useita opiskelijan pitämiä tunteja viikossa, mikä tarkoittaa samalla useita ohjaustapaamisia tuntisuunnitelma- ja palautekeskustelujen muodossa.

| Väittämä (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p, d |
|--|----|------|------|------|------|------|------|------------|
| kuuntelemattomuus – kuuntelevuus | LO | 1,5 | 4,4 | 12,2 | 30,4 | 51,6 | 1818 | ** |
| (4.25; 0.94) | AO | 2,0 | 4,6 | 13,0 | 34,4 | 46,0 | 1755 | .09 |
| kiireisyys – kiireettömyys* | LO | 6,8 | 23,7 | 27,8 | 26,0 | 15,6 | 1828 | *** |
| (3.10; 1.18) | AO | 10,5 | 25,4 | 29,5 | 22,3 | 12,4 | 1765 | .16 |
| ei kannustava – kannustava | LO | 1,5 | 4,3 | 10,4 | 30,1 | 53,6 | 1808 | - |
| (4.31; 0.89) | AO | 1,4 | 3,1 | 11,0 | 35,5 | 49,1 | 1753 | |
| pelottavuus – turvallisuus | LO | 1,2 | 3,2 | 9,1 | 29,7 | 56,8 | 1765 | * |
| (4.35; 0.86) | AO | 0,7 | 3,5 | 11,6 | 32,9 | 51,3 | 1709 | .09 |
| jäykkyys – joustavuus | LO | 1,9 | 8,0 | 17,8 | 34,7 | 37,6 | 1811 | *** |
| (3.93; 1.01) | AO | 3,1 | 8,0 | 20,9 | 38,8 | 29,3 | 1767 | .14 |
| ahdistavuus – vapautuneisuus | LO | 2,1 | 7,3 | 20,1 | 38,6 | 31,9 | 1799 | *** |
| (3.84; 0.98) | AO | 2,1 | 10,6 | 22,5 | 40,5 | 24,3 | 1734 | .16 |
| epärehellisyys – rehellisyys | LO | 0,4 | 1,5 | 4,9 | 26,9 | 66,2 | 1752 | - |
| (4.58; 0.68) | AO | 0,6 | 1,1 | 4,4 | 29,2 | 64,7 | 1672 | |
| keskustelemattomuus – keskusteleveys, | LO | 0,9 | 3,0 | 9,8 | 29,8 | 56,6 | 1800 | - |
| (4.39; 0.82) | AO | 0,8 | 3,9 | 7,9 | 33,8 | 47,9 | 1744 | |
| epäkunnioittavuus – kunnioittavuus | LO | 0,9 | 2,8 | 6,8 | 30,5 | 58,9 | 1795 | * |
| (4.42; 0.79) | AO | 0,8 | 2,4 | 7,0 | 37,3 | 52,5 | 1731 | .07 |
| määräilevyys – sovittelevuus | LO | 1,5 | 4,1 | 16,4 | 37,6 | 39,4 | 1767 | *** |
| (4.05; 0.90) | AO | 1,2 | 5,5 | 19,8 | 44,2 | 29,4 | 1720 | .17 |
| epäluottamus – luottamus | LO | 0,8 | 2,6 | 6,9 | 27,8 | 61,9 | 1790 | ** |
| (4.44; 0.78) | AO | 0,7 | 2,2 | 7,2 | 37,3 | 52,6 | 1731 | .11 |
| sulkeutuneisuus – avoimuus | LO | 0,6 | 2,2 | 9,6 | 34,1 | 54,6 | 1794 | ** |
| (4.34; 0.79) | AO | 0,5 | 2,7 | 9,8 | 41,2 | 45,8 | 1737 | .11 |
| torjuvuus – hyväksyvyys | LO | 0,6 | 2,3 | 8,1 | 33,6 | 55,3 | 1790 | ** |
| (4.38; 0.77) | AO | 0,6 | 1,8 | 8,3 | 42,1 | 47,2 | 1731 | .09 |
| tuhoava kriittisyys - kriittinen hyväntahtoisuus, | LO | 1,1 | 2,4 | 8,9 | 35,8 | 51,7 | 1757 | - |
| (4.35; 0.79) | AO | 0,6 | 2,6 | 9,1 | 39,8 | 47,9 | 1704 | |
| passiivisuus – aktiivisuus | LO | 0,6 | 2,3 | 14,1 | 39,5 | 43,6 | 1797 | *** |
| (4.18; 0.81) | AO | 0,6 | 2,8 | 17,0 | 44,8 | 34,8 | 1749 | .15 |
| yksin – yhdessä | LO | 0,7 | 4,2 | 19,1 | 34,5 | 41,5 | 1802 | *** |
| 4.00; 0.93) | AO | 1,4 | 7,1 | 25,6 | 37,8 | 28,1 | 1753 | .29 |
| vastuuttomuus - vastuullisuus | LO | 0,6 | 1,3 | 7,7 | 34,5 | 55,9 | 1787 | ** |
| (4.41; 0.73) | AO | 0,5 | 1,4 | 8,4 | 39,9 | 49,8 | 1734 | .09 |
| Ohjaustilanteiden ilmapiiri Cronbachin alfa = 0.94 (poislukien*) | | | | | | | | |

*TAULUKKO 5. Ohjaustilanteiden ilmapiiri suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.*

Käytännön järjestelyjen osalta osa kiireisyyden tunteesta johtuneen yliopisto-opintojen ja koulun erilaisista lukujärjestyksistä, joka helposti johtaa aikatauluristiriitoihin, erityisesti aineenopettajien koulutuksessa. Tätä voidaan helpottaa siten, että opettajankoulutukseen osallistuvat tahot sopivat yhdessä esimerkiksi siitä, miten opinnot sijoitetaan lukuvuoteen niin, että päällekkäisyyksiä ilmeni mahdollisimman vähän. Koulun osalta kiireisyyden syyinä voi olla esimerkiksi se, ettei siellä ole riittävästä sopivia tiloja rauhallisille ohjauskeskusteluille, vaan niitä joudutaan pitämään hyppytuntien aikana koulun käytävillä. Tällöin keskusteluja ei useinkaan voida käyttää täysin luottamuksellisesti, eikä keskeytyksiltä ole helppo välttyä. Ohjauskeskustelut ovat keskeinen osa ohjaavan opettajan työtä, jolloin niihin liittyvät puitteet vaikuttavat myös työhyvinvointiin (ks. esim. Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018).

Ohjaustilanteiden ilmapiiri näyttäytyy aineistossa hyvin dialogisena, eikä koulutusvaihtoehtojen välillä ole merkittäviä eroavaisuuksia. Selkein ero luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden välillä on vastinparissa yksin–yhdessä, jossa luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet selvästi enemmän yhdessä tekemisen kulttuuria kuin aineenopettajaopiskelijat. Kolme neljästä luokanopettajaopiskelijasta (76,0 %) on kokenut eniten tai usein vastinparin jälkimmäistä tunnetta (yhdessä), siinä missä aineenopettajaopiskelijoista näin on tuntenut kaksi kolmesta (65,9 %). Tämä on myös ainoa vastinpari, jossa vastaajaryhmien väliset erot osoittautuvat merkittäväksi Cohenin d efektiluvulla ($d=.29$). Tämä yhdessä tekemisen kulttuuri näkyy, joskin lievemmin, myös muissa vastinpareissa, sillä prosenttiyksiköittäisen tarkastelun mukaan luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden ero on vähintään viisi prosenttiyksikköä siinä, missä määrin vastaajaryhmät ovat ohjaustilanteissa tunteneet eniten vastinparin jälkimmäistä, dialogisempaa ilmenemismuotoa. Ero koskee kahta kolmasosaa (12/18) vastinpareista ja ne ovat kuuntelevuus (ero 5,6 prosenttiyksikköä), turvallisuus (5,5), joustavuus (8,3), vapautuneisuus (7,6), keskustelevuus (8,7), kunnioittavuus (6,4), sovittelu (10,0), luottamus (9,3), avoimuus (8,8), hyväksyvyys (8,1), aktiivisuus (8,8) ja vastuullisuus (6,1). Kun huomioidaan myös opiskelijat, joilla on ollut vastinparin jälkimmäinen tunne usein, erot tasoittuvat. Esimerkiksi sovitteluuden osalta 10,0 prosenttiyksikön ero kutistuu 3,4:ään ja luottamuksen osalta kääntyy jopa toisin päin (-0,2). Tämä saattaa kertoa siitä, että aineenopettajaopiskelijat ovat taipuvaisempia arvioimaan tuntemuksiaan varovaisemmin.

Tyytyväisyys harjoitteluun ja ohjaukseen

Koulutusaloittain tarkasteltuna opiskelijoiden tyytyväisyys harjoitteluun oli aineenopettajakoulutuksen (ka 4.21, kh=0.75) ja luokanopettajakoulutuksen (ka 4.21, kh=0.77) opiskelijoilla yhtenevä. Sama toteutuu myös tyytyväisyydessä koettuihin ohjaustilanteisiin, jossa ai-

neenopettajakoulutuksen opiskelijoiden keskimääräinen tyytyväisyys oli (ka 4.16, kh=0.77) ja vastaavasti luokanopettajakoulutuksen opiskelijoilla (ka 4.18, kh=0.82). Myöskään nämä tyytyväisyyden kokemukset eivät poikenneet tilastollisesti toisistaan.

Lukuvuosien vertailussa lukuvuosien 2017–2018 (ka 4.23, kh=0.74) ja 2018–2019 (ka 4.14, kh=0.80) tyytyväisyyden kokemukset ovat tilastollisesti alemmat lukuvuoteen 2016–2017 (ka 4.25, kh=0.75), joskin selitysasteeltaan lähes merkityksettömänä, koska vuosikohtainen tyytyväisyyden kokemus selittää aineiston vaihtelusta vain 0.4% ($F(2,3625)=6.40$, $p=.002$, $\eta^2=.004$). Tämä kokemuksen laskeva trendi paikantui sekä luokanopettaja- että aineenopettajaopiskelijoiden aineistoissa samalla tavalla.

Valtakunnallisen ohjauksikyselyn tulosten mukaan opiskelijat ovat varsin tyytyväisiä harjoitteluun ja ohjaukseen. Harjoitteluun hyvin tai aika tyytyväisiä on vuositasolla ollut varsin vakaasti 89,1–91,5 %, kun taas erittäin tai aika tyytymättömiä on vain 3,0–3,6 %. Ohjauksen osalta tyytyväisyys näyttää sen sijaan laskevan vuosi vuodelta. Lukuvuonna 2016–2017 hyvin tai aika tyytyväisiä opiskelijoita oli 89,1 %, seuraavana lukuvuonna 87,1 % ja lukuvuonna 2018–2019 enää 84,9 %. Erittäin tai aika tyytymättömien osuus on samalla aikajaksolla kasvanut kahdella prosenttiyksiköllä (3,7 % -> 5,7 %). Vaikka tyytymättömiä on suhteellisesti edelleen varsin vähän, suuntausta voi pitää huolestuttavana.

SOOL ry:n opettajaopiskelijoille suunnatun työelämävalmiuskyselyn mukaan harjoittelut tuovat käytänteitä lähelle ja niistä on saanut hyvää palautetta (Penttilä, 2018). Harjoittelut vahvistivat myös suurimman osan (91,2 %) varmuutta alanvalinnasta vähintään joissain määrin. Toisaalta SOOLin kyselyyn vastanneet opiskelijat (N= 937) ovat tyytymättömiä harjoittelun määrään, sillä sitä pidetään turhan vähäisenä. Lisäksi huolestuttavana voi pitää sitä, että joka kahdeksas opiskelija (12,5 %) koki saaneensa harjoittelun aikana riittämättömästi ohjausta. Tämä saattaa osin johtua voimistuneesta yksilöllistymisen trendistä (ks. esim. Saastamoinen 2011), mikä ohjaustilanteessa voi opiskelijan kokemuksessa näyttäytyä henkilökohtaisen huomiontarpeen täyttymättömyytenä.

Ammatillinen kehittyminen ohjatun harjoittelun aikana

Ohjauksikyselyn mukaan opiskelijat kokevat ammatillisen kehittymisen kolmesta osa-alueesta vahvimaksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen eli didaktisen kolmion pedagogisen suhteen. Melkein kaikki opiskelijat sanovat osaavansa rakentaa hyvän oppimisilmapiirin (ka 4.32): luokanopettajaopiskelijoista peräti 95,6 % ja aineenopettajaopiskelijoistakin 92,4 % oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Suuri enemmistö kokee itsensä kannustavaksi (ka 4.14; LO 86,8 %, AO 80,1 %), ja osaa mielestään toimia pedagogisesti tahdikkaasti (ka 4.18; LO 89,1 %, AO 86,3 %). Noin neljä viidestä kokee myös omaavansa pedagogista auktoriteettia (ka 4.03, LO 83,6, AO 76,2 %). Sen sijaan oppilaiden kasvattaminen vastuun kantamiseen pystyy enää runsaat kaksikolmasosaa (ka 3.95; LO 80,8 %, AO 69,6 %). (Taulukko 6.)

| Väittämä, (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p,d |
|---|----|-----|-----|------|------|------|------|-----|
| 1a Osaan rakentaa myönteisen oppimissilmapiirin, (4.32;0.61) | LO | 0,2 | 0,3 | 4,4 | 54,5 | 40,6 | 1838 | *** |
| | AO | 0,1 | 0,4 | 7,1 | 56,3 | 36,1 | 1779 | .12 |
| 2a Osaan toimia pedagogisen auktoriteettina, (4.03;0.70) | LO | 0,1 | 0,7 | 15,7 | 56,5 | 27,1 | 1839 | *** |
| | AO | 0,2 | 1,6 | 22,1 | 56,3 | 19,9 | 1776 | .23 |
| 3a Osaan toimia oppilaiden kanssa pedagogisesti tahdikkaasti, (4.18;0.65) | LO | 0,1 | 0,2 | 6,5 | 55,8 | 33,3 | 1838 | *** |
| | AO | 0,1 | 0,3 | 13,2 | 60,1 | 26,2 | 1776 | .17 |
| 4a Osaan kannustaa ja tukea oppilasta ainutlaatuisena yksilönä, (4.14;0.71) | LO | 0,1 | 0,5 | 12,6 | 51,8 | 35,0 | 1838 | *** |
| | AO | 0,1 | 1,7 | 18,1 | 53,8 | 26,3 | 1776 | .24 |
| 5a Osaan kasvattaa oppilaita kantaamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään, (3.95;0.73) | LO | 0,1 | 0,8 | 18,3 | 57,3 | 23,5 | 1838 | *** |
| | AO | 0,2 | 2,3 | 27,9 | 55,8 | 13,8 | 1739 | .33 |
| Pedagoginen osaaminen Cronbachin alfa =0.75 | | | | | | | | |

*TAULUKKO 6. Opiskelijan pedagoginen osaaminen suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), koko aineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.*

Tässä osiossa vastaajaryhmät eroavat selkeästi toisistaan, sillä luokanopettajaopiskelijat ovat vahvemmin samaa mieltä kaikista osion väittämistä. Selkeimmin he ovat aineenopettajaopiskelijoita vahvemmin samaa mieltä kyvystään kasvattaa oppilaita kantaamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään (d=.33), mutta he kokevat myös vahvemmin osaavansa toimia pedagogisena auktoriteettina (d=.23) sekä kykenevänsä kannustamaan ja tukemaan oppilasta ainutlaatuisena yksilönä (d=.24). Nämä erot ovat selitettävissä koulutusvaihtoehtojen luonteella, sillä luokanopettajaopiskelijoiden pääaine on kasvatustiede, jolloin opinnoissa ja lähtökohtaisesti käsitellään enemmän kasvatukseen ja koulutukseen. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa luokanopettajankoulutuksen opinnoista (300 op) lähes puolet on kasvatustieteen opintoja (143 op), ja lisäksi tutkintoon kuuluu pakollisena sivuaineena perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot (POM) (60 op). Muissa yliopistossa opintojen rakenne on samankaltainen (Itä-Suomen yliopisto: kasvatustieteitä 150 op ja POM-opintoja 60 op; Oulun yliopisto 155 op ja 65 op; Turun yliopisto: 140 op ja 60 op; Lapin yliopisto: 140 op ja 60 op, Åbo Akademi; 135 op ja 60 op; Helsingin yliopisto: 140 op ja 60 op; Tampereen yliopisto: 160 op ja 60 op).

Aineenopettajan pätevyysantavaan maisterintutkintoon (300 op) tulee sisältyä opettajan pedagogiset opinnot (60 op). Luokanopettajankoulutuksessa on toisin sanoen noin

kaksi ja puolikertainen määrä kasvatustieteen opintoja, millä luonnollisesti on vaikutusta koettuun pedagogiseen osaamiseen. Molemmissa koulutusvaihtoehtoissa pedagogiset opinnot sisältävät ohjattua harjoittelua, jonka määrä vaihtelee yliopistoittain. Luokanopettajakoulutuksessa ohjattua harjoittelua on opintopisteinä eniten Turun yliopistossa (33 op) ja vähiten Helsingin yliopistossa (20 op), kun taas aineenopettajakoulutuksessa eniten harjoittelua on Turun yliopistossa (30 op) ja vähiten Oulun yliopistossa (17 op) (Pursiainen ym. 2019). Harjoittelujen opintopistemäärien suurella vaihteluvälillä (LO 20–33 op, AO 17–30 op) saattaa olla vaikutusta harjoittelunaikaiseen ammatilliseen kehittymiseen, mutta se vaatisi oman selvityksensä. Lisäksi ilman tarkempaa selvitystä on vaikea sanoa, kuinka suuri osa harjoittelun opintopisteistä koostuu opiskelijan omasta opetuksesta ja kuinka suuri osa esimerkiksi opintopiireistä.

Koulutusvaihtojen ohjatut harjoittelut eroavat myös siinä, että luokanopettajakoulutuksessa harjoittelujaksot ovat pääsääntöisesti ajallisesti pitkäkestoisempia ja harjoittelu tehdään samassa opetusryhmässä, jolloin opiskelija ehtii paremmin tutustumaan oppilaisiinsa, kun taas aineenopettajakoulutuksessa opetusryhmiä voi harjoittelujakson aikana olla useita ja oppilaita useita kymmeniä, toisinaan jopa satakunta.

Edellä mainitut pedagogisen toimintakyvyn alueet ovat tiiviisti sidoksissa opiskelijan persoonaan ja temperamenttiin, mutta niissäkin on mahdollista kehittyä paremmaksi. Didaktinen osaaminen on sen sijaan lähtökohtaisesti opittavaa, vaikka tässäkin toisilla vaikuttaa olevan luontaisesti edullisemmat lähtökohdat. Parhaiten opiskelijat kokevat osaavansa käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja (ka 3.97), sillä neljä viidestä on samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa (LO 80,1 %, AO 79,4 %). Samoin he kokevat osaavansa rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä (ka 3.95; LO 78,9 %, AO 75,3 %).

Heikoimmin opiskelijat kokevat osaavansa eriyttää (ka 3.51) ja käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti (ka 3.47). Jälkimmäisessä tapauksessa vain joka kymmenes aineenopettajaopiskelija (10,5 %) sanoo olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa ja luokanopettajaopiskelijoissa näin kertoo vielä pienempi osuus (6,6 %). Kun mukaan otetaan samaa mieltä olevat tilanne näyttää jo paljon lohdullisemmalta, sillä tällöin määrä kasvaa noin puoleen opiskelijoista. On kuitenkin huomattava, että vastaajaryhmien välinen ero on tämän väittämän kohdalla merkittävä ($d=.24$): aineenopettajaopiskelijat kokevat selvästi vahvemmin olevansa väittämän kanssa samaa tai täysin samaa mieltä (54,8 %) kuin luokanopettajaopiskelijat (42,1 %). Lisäksi on merkillepantavaa, että lähes joka kymmenes opettajaksi opiskeleva (LO 10,3, AO 7,6 %) on eri mieltä tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Ohjauskyselyn tulosten perusteella onkin syytä miettiä, millä tavalla ja missä laajuudessa opetukseen keskeisenä osana kuuluva arviointi nivotaan vaikuttavammin pedagogisiin opintoihin.

Toinen merkittävä ero koulutusvaihtoehtojen välillä liittyy kykyyn eheyttää opetusta. Koettu osaamistaso on edelliseen verrattuna hieman korkeampi (ka 3.71), mutta myös vastaajaryhmien välinen ero on suurempi ($d=.27$). Luokanopettajaopiskelijat ovat siis vahvemmin

samaa tai täysin samaa mieltä (65,6 %) eheyttämiskykyä kuvaavan väittämän kanssa kuin aineenopettajaopiskelijat (55,5 %) (ks. taulukko 7). Eriyttämisen kohdalla vastaajaryhmien välinen ero ei ole merkittävä ($d=.16$), mutta koettu osaaminen on molemmissa ryhmissä eheyttämistä heikompaa (ka 3.51). Luokanopettajaopiskelijoista vain hieman yli puolet (52,4 %) on samaa tai täysin samaa mieltä väittämän ”Osaan eriyttää” kanssa, siinä missä aineenopettajaopiskelijoiden osuus jää alle puoleen (45,3 %). Lisäksi lähes joka kymmenes aineenopettajaopiskelija (9,0 %) on väittämän kanssa eri tai täysin eri mieltä. Tulokset saattavat heijastaa koulutusohjelmien ohjattujen harjoitteluiden luonnetta, sillä luokanopettajakoulutuksen usein pitempikestoiset, samassa ryhmässä tehtävät harjoittelut mahdollistavat paremman oppilaantuntemuksen, mikä puolestaan edesauttaa eriyttämistaitojen kehittymistä. Oppilaantuntemukseen liittyy myös väittämä, jossa kartoitetaan kykyä tukea oppilaan itseohjautuvuutta (ka 3.69). Vaikka vastaajaryhmien väliset erot eivät tässäkin osoittaudu merkittäviksi ($d=.18$), luokanopettajaopiskelijat ovat vahvemmin samaa tai täysin samaa mieltä (65,3 %) väittämän kanssa kuin aineenopettajaopiskelijat (58,6 %).

| Väittämä (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p, d |
|--|----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1a Osaan rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä, (3.95;0.66) | LO | 0,0 | 0,5 | 20,6 | 59,5 | 19,4 | 1841 | *** |
| | AO | 0,1 | 1,9 | 22,7 | 58,8 | 16,5 | 1766 | .12 |
| 2a Osaan eriyttää (3.51;0.74) | LO | 0,1 | 4,9 | 42,5 | 44,2 | 8,2 | 1834 | *** |
| | AO | 0,6 | 8,4 | 45,7 | 37,7 | 7,6 | 1750 | .16 |
| 3a Osaan käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja (3.97;0.63) | LO | 0,0 | 1,0 | 20,4 | 62,1 | 18,0 | 1843 | - |
| | AO | 0,1 | 0,6 | 18,4 | 62,9 | 16,5 | 1778 | |
| 4a Osaan eheyttää (3.71;0.77) | LO | 0,1 | 2,9 | 31,4 | 47,9 | 17,7 | 1788 | *** |
| | AO | 0,6 | 5,4 | 38,5 | 45,0 | 10,5 | 1613 | .27 |
| 5a Osaan käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti (3.47;0.78) | LO | 0,4 | 9,9 | 47,5 | 35,5 | 6,6 | 1805 | *** |
| | AO | 0,5 | 7,1 | 37,6 | 44,3 | 10,5 | 1721 | .24 |
| 6a Osaan tukea oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä (3.69;0.70) | LO | 0,2 | 1,8 | 32,8 | 53,1 | 12,2 | 1832 | *** |
| | AO | 0,2 | 4,5 | 36,7 | 50,4 | 8,2 | 1750 | .18 |
| Didaktinen osaaminen Cronbachin alfa =0.77 | | | | | | | | |

TAULUKKO 7. Opiskelijan didaktinen osaaminen suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05 ja Cohenin d.

Substanssiosaamisen osalta tilanne näyttää hyvin kaksijakoiselta (ks. Taulukko 8). Yhtäältä opiskelijat kertovat osaavansa antaa tarvittaessa vaihtoehtoisen selityksen (ka 4.10) tai

ymmärtävänsä, mikä heidän oppiaineissaan on erityisen merkityksellistä tai opetuksessa painotettavaa (ka 4.04). He kokevat myös osaavansa tarkastella laajempia ilmiöitä opettavien oppiaineittensa näkökulmasta (ka 4.03). Sen sijaan opiskelijat kokevat heikommin hallitsevansa erinomaisesti opettavien oppiaineiden oppisisällöt (ka 3.61) ja tuntevansa opettamiensa oppiaineitten opetus suunnitelmat ja osaavansa tulkita niitä (ka 3.60). On luonnollista, että aineenopettajaksi opiskelevien ja luokanopettajaksi opiskelevien välillä on erityisesti aineenhallinnan kohdalla suuria eroja. ”Hallitsen erinomaisesti opettavien oppiaineiden oppisisällöt” on aineiston ainoa väittämä, jossa ero Cohenin d efektiluvulla osoitetaan kohtalaisen merkittäväksi ($d=.58$), mutta vastaajaryhmien välillä on merkitsevä ero muidenkin substanssiosaamista koskevien väittämien kohdalla (vaihteluväli $d=.26$ – $d=.39$).

Tulos on täysin odotettu, sillä aineenopettaja opettaa yleensä vain yhtä tai kahta, usein luonteeltaan samankaltaista ainetta, kun taas luokanopettajalla voi olla opettavanaan lähes kymmenkunta, toisistaan hyvin poikkeavaa ainetta. Lisäksi näiden aineiden opinnot mahdutetaan perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opintojen noin 60 opintopisteeseen ja mahdollisiin sivuaineopintoihin, kun aineenopettajaksi opiskelevan pääaineen opinnot yksinään ovat noin 140 opintopistettä.

| Väittämä (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p, d |
|--|----|-----|------|------|------|------|------|------------|
| 1. Hallitsen erinomaisesti opettavien oppiaineiden sisällöt, (3.61;0.88) | LO | 0,9 | 12,1 | 47,0 | 30,3 | 9,7 | 1841 | *** |
| | AO | 0,4 | 4,9 | 25,5 | 45,1 | 24,0 | 1778 | .58 |
| 2. Tunnen opettavien oppiaineiden opetus suunnitelmat, (3.60;0.79) | LO | 0,3 | 8,1 | 44,1 | 38,1 | 9,4 | 1842 | *** |
| | AO | 0,4 | 5,1 | 30,7 | 49,8 | 14,0 | 1778 | .30 |
| 3. Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos oppilaat eivät ymmärrä, (4.10;0.69) | LO | 0,0 | 1,1 | 20,0 | 55,6 | 23,2 | 1841 | *** |
| | AO | 0,1 | 0,5 | 13,3 | 52,5 | 33,5 | 1772 | .26 |
| 4. Ymmärrän, mikä oppiaineissani on erityisen merkityksellistä ja opetuksessa painotettavaa, (4.04;0.69) | LO | 0,0 | 2,1 | 22,2 | 58,9 | 16,9 | 1840 | *** |
| | AO | 0,1 | 1,1 | 11,6 | 55,6 | 31,7 | 1778 | .39 |
| 5. Osaan tarkastella laajempia ilmiöitä opettavien oppiaineitteni näkökulmasta (4.03;0.73) | LO | 0,1 | 2,1 | 25,8 | 52,7 | 19,4 | 1832 | *** |
| | AO | 0,1 | 1,2 | 13,9 | 52,0 | 32,8 | 1766 | .37 |
| Substanssiosaaminen Cronbachin alfa =0.74 | | | | | | | | |

TAULUKKO 8. Opiskelijan substanssiosaaminen suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t -testin merkitsevyys (p) *** $<.001$, ** $<.01$, * $<.05$ ja Cohenin d .

Ohjauksen vaikutus ammatilliseen kehittymiseen

Niin luokan- kuin aineenopettajaopiskelijat kokevat kehittyneensä ammatillisesti ohjatun harjoittelun aikana, mikä on luonnollista, kun tiedetään heidän saaneen käytännön kokemuksia opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Ohjauksen vaikutus tässä kehittämisessä vaihtelee suuresti osaamisalueiden eri tavoitteiden välillä.

Pedagogisen osaamisen osalta (ks. Taulukko 9) merkitsevä ero vastaajaryhmien välillä oli siinä, miten ohjaus on tukenut opiskelijaa kasvattamaan oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään (ka 3.78; $d=.29$). Lähes kolme neljästä luokanopettajaopiskelijasta (73,1 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun aineenopettajaopiskelijoista samoin koki alle kaksi kolmesta (62,3 %). Melkein joka kymmenes (8,8 %) aineenopettajaopiskelijoista oli eri tai täysin eri mieltä väittämän kanssa, mikä viittaa siihen, että tulevien aineenopettajien ohjauksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota työn tähän puoleen. Muuten ohjauksen vaikutuksella pedagogisen osaamisen kehittymiseen ei näyttäisi juurikaan olevan eroja koulutuslinjojen välillä, ja ylipäätään ohjaus näyttäisi tukevan ammatillista kehittymistä, sillä muiden väittämien kohdalla keskiarvo nousee varsin korkeaksi (ka 4.01–4.07). Mielenkiintoista on se, että nämä keskiarvot ovat kaikkien väittämien kohdalla alemmat kuin koetun ammatillisen kehittymisen kohdalla (ka 4.03–4.32), jolloin voidaan kysyä, kuinka merkittävä rooli ohjauksella lopulta opiskelijoiden näkemysten mukaan tässä kehityksessä on.

| Väittäjä (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p, d |
|--|----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1b Ohjaus on tukenut minua rakentamaan myönteisen oppimisilmapiirin, (4.07; 0.79) | LO | 0,6 | 3,6 | 16,1 | 47,5 | 32,2 | 1830 | - |
| | AO | 0,7 | 2,8 | 13,9 | 54,6 | 28,1 | 1767 | |
| 2b Ohjaus on tukenut minua toimimaan pedagogisena auktoriteettina, (4.01; 0.81) | LO | 0,7 | 4,0 | 15,5 | 49,6 | 30,1 | 1829 | ** |
| | AO | 0,7 | 3,7 | 17,8 | 54,0 | 23,8 | 1765 | .10 |
| 3b Ohjaus on tukenut minua toimimaan oppilaiden kanssa pedagogisesti taidokkaasti ja oppilaan tunteet huomioon ottaen ja häntä arvostaen, (4.05; 0.77) | LO | 0,7 | 2,3 | 16,6 | 52,1 | 28,3 | 1829 | - |
| | AO | 0,3 | 3,2 | 15,4 | 54,7 | 26,4 | 1757 | |
| 4b Ohjaus on tukenut minua kannustamaan ja tukemaan oppilasta ainutlaatuisena yksilönä, (4.05; 0.77) | LO | 0,6 | 2,5 | 16,0 | 49,9 | 31,0 | 1832 | *** |
| | AO | 0,5 | 3,1 | 19,0 | 52,2 | 25,2 | 1761 | .13 |
| 5b Ohjaus on tukenut minua kasvattamaan oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään, (3.78;0.83) | LO | 0,8 | 3,6 | 22,5 | 50,9 | 22,2 | 1813 | *** |
| | AO | 0,8 | 8,0 | 29,0 | 49,1 | 13,2 | 1723 | .29 |
| Ohjauksen pedagoginen tuki Cronbachin alfa =0.86 | | | | | | | | |

TAULUKKO 9. Ohjauksen pedagoginen tuki suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.

Didaktisen osaamisen osalta (ks. Taulukko 10) opettajaopiskelijat kokevat saaneensa hyvin tukea oppimista tukevien oppimisympäristöjen rakentamisessa (ka 4,00) ja tarkoituksenmukaisten työtapojen käyttämisessä (ka 4.15). Vähiten he kokevat saaneensa tukea ohjauksesta eheyttämisessä (ka 3.52), monipuolisten arviointimenetelmien käytössä (ka 3.61) ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa (ka 3.66). Ohjauksen didaktisen tuen osalta erot vastaajaryhmien välillä ovat suurimmat opetuksen eheyttämisessä (d=.28) ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa (d=.20). Eheyttämisen osalta reilu puolet luokanopettajaopiskelijoista (57,7 %) on samaa tai täysin samaa mieltä väitteen ”ohjaus on tukenut minua eheyttämisessä”, kun aineenopettajaopiskelijoista näin ajattelee vain alle puolet (46,2 %). Eri tai täysin eri mieltä väitteen kanssa on noin joka kahdeksas opiskelija (LO 9,2 %; AO 16,2 %), eli eheyttämiseen ja eheyttämistaitojen kehittämiseen pitää opettajankoulutuksessa ja ohjatuissa harjoitteluissa kiinnittää erityistä huomiota. Saattaa myös olla, että opiskelijoilla ei ole selkeää kuvaa siitä, mitä eheyttäminen on, koska todennäköisesti vain harvalla opiskelijalla on siitä omakohtaista kokemusta siksi, että opetus on Suomessa varsin oppiaine- ja oppikirjakeskeistä (ks. esim. Välijärvi 2011, Luukka ym. 2008).

Eheyttämisen kanssa samansuuntaisia kokemuksia opiskelijoilla on oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa, jossa luokanopettajaopiskelijoista melkein kaksi kolmes-

ta (65,2 %) ja aineenopettajaopiskelijoista vähän useampi kuin joka toinen (56,2 %) kokee ohjauksen tukeneen tämän osaamisalueen kehittymistä.

| Väittäjä (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p, d |
|---|----|-----|------|------|------|------|------|------|
| 1b Ohjaus on tukenut minua rakentamaan oppimista tukevia oppimisympäristöjä, (4.00; 0.78) | LO | 0,5 | 3,4 | 17,6 | 51,9 | 26,6 | 1834 | - |
| | AO | 0,3 | 3,7 | 17,1 | 55,7 | 23,2 | 1758 | |
| 2b Ohjaus on tukenut minua eriyttämisessä, (3.73; 0.91) | LO | 0,6 | 7,7 | 26,8 | 42,9 | 22,0 | 1829 | *** |
| | AO | 1,4 | 10,7 | 28,2 | 42,0 | 17,7 | 1750 | .15 |
| 3b Ohjaus on tukenut minua käyttämään tarkoituksenmukaisia työtapoja, (4.15; 0.73) | LO | 0,5 | 2,1 | 13,7 | 52,2 | 31,6 | 1837 | * |
| | AO | 0,3 | 1,9 | 10,9 | 54,1 | 32,9 | 1776 | .07 |
| 4b Ohjaus on tukenut minua eheyttämisessä, (3.52; 0.91) | LO | 1,1 | 8,1 | 33,0 | 41,5 | 16,2 | 1781 | *** |
| | AO | 2,1 | 14,0 | 37,7 | 36,4 | 9,8 | 1586 | .28 |
| 5b Ohjaus on tukenut minua käyttämään monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti, (3.61; 0.92) | LO | 1,7 | 12,0 | 32,0 | 39,6 | 14,8 | 1795 | *** |
| | AO | 1,5 | 8,9 | 28,9 | 43,2 | 17,5 | 1721 | .13 |
| 6b Ohjaus on tukenut minua tukemaan oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä, (3.66; 0.81) | LO | 0,9 | 5,8 | 28,1 | 50,1 | 15,1 | 1819 | *** |
| | AO | 0,4 | 9,0 | 34,4 | 46,4 | 9,8 | 1733 | .20 |

Ohjauksen didaktinen tuki Cronbachin alfa =0.77

*TAULUKKO 10. Ohjauksen didaktinen tuki suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), koko aineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.*

Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden osalta opettajaopiskelijat antavat itselleen hyvin myönteisiä arvioita (ks. taulukko 11). Asteikolla 1–5 kaikkien kysymysten vastausten keskiarvot asettuivat välille 3,95–4,46. Suurin luottamus opiskelijoilla oli omaan kykyyn tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa (ka 4,46), kun taas heikoimmin he luottivat kykenevänsä arvioimaan ja kehittämään koulua (ka 3,95) Luottamus oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun (ka 4,28) ja monikulttuurisessa koulussa toimimiseen (ka 4,20) oli varsin vahvaa, eivätkä oppimisen ohjaaminen digitaalisissa ympäristöissä (ka 4,08) tai omasta työkyvystä ja ammattitaidosta huolehtiminen (ka 4,08) herätä huolta. Hieman yllättävästi opiskelijat luottavat kykyynsä tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa (ka 4,07), vaikka opiskelijat eivät koe saavansa tarpeeksi kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä pedagogisten opintojen aikana (ks. esim. Penttilä, 2018).

Vastaajaryhmien välillä ei minäpystyvyyden osalta ole käytännön tasolla merkittäviä havaittavia eroja. Luottamus kykyyn tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa on ainoa vastaajaryhmien välinen ero ($d=.19$), joka lähenee Cohenin d efektiluvun alinta tulkintarajaa ($d=.20$), joka kertoo vertailtavien ryhmien välisestä pienestä erosta.

| Väittäjä, (ka; kh) | KL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N | p, d |
|---|----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1 Luotan, että kykenen ohjaamaan oppimista digitalisoituissa oppimisympäristöissä, (4.08; 0.78) | LO | 0,1 | 2,1 | 19,0 | 49,9 | 28,9 | 1838 | - |
| | AO | 0,2 | 2,9 | 18,7 | 43,9 | 34,2 | 1780 | |
| 2 Luotan, että pystyn toimimaan monikulttuurisessa koulussa, (4.20; 0.77) | LO | 0,2 | 1,7 | 16,0 | 45,6 | 36,5 | 1832 | ** |
| | AO | 0,2 | 1,7 | 14,3 | 42,2 | 41,5 | 1772 | .09 |
| 3 Luotan, että pystyn pitämään huolta työkyvystäni ja ammattitaidostani, (4.08; 0.75) | LO | 0,3 | 1,7 | 16,6 | 53,3 | 28,0 | 1840 | - |
| | AO | 0,5 | 2,6 | 15,5 | 51,6 | 29,8 | 1770 | |
| 4 Luotan kykyyni arvioida ja kehittää koulua, (3.95; 0.72) | LO | 0,2 | 2,0 | 22,0 | 56,2 | 19,6 | 1831 | - |
| | AO | 0,3 | 2,5 | 19,7 | 55,3 | 22,2 | 1760 | |
| 5 Luotan, että kykenen tekemään yhteistyötä huoltajien kanssa, (4.07; 0.72) | LO | 0,2 | 1,1 | 14,2 | 53,4 | 31,0 | 1830 | *** |
| | AO | 0,4 | 1,9 | 18,4 | 55,9 | 23,4 | 1715 | .19 |
| 6 Luotan kykyyni toimia yhteistyössä muiden opettajien ja muun henkilökunnan kanssa, (4.46; 0.59) | LO | 0,0 | 0,4 | 3,8 | 43,3 | 47,6 | 1839 | ** |
| | AO | 0,1 | 0,5 | 4,0 | 47,9 | 52,5 | 1772 | .09 |
| 7 Luotan, että kykenen tarkastelemaan kriittisesti omaa opetustani ja sen taustalla olevia kehityksiä, (4.28; 0.62) | LO | 0,0 | 0,2 | 8,9 | 54,9 | 36,0 | 1840 | - |
| | AO | 0,0 | 0,6 | 7,2 | 55,5 | 36,7 | 1777 | |
| Minäpystyvyys Cronbachin alfa =0.78 | | | | | | | | |

TAULUKKO 11. Minäpystyvyys suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t -testin merkitsevyys (p) *** $<.001$, ** $<.01$, * $<.05$, sekä Cohenin d .

Luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden vastauksien erot

Kun ohjauksikyselyn vastauksia tarkastellaan koulutusohjelmien välillä, havaitaan, että pääsääntöisesti ohjattu harjoittelu näyttäytyy melko samankaltaisena koulutusohjelmasta riippumatta (ks. taulukko 12). Kun eroja tarkastellaan Cohenin d efektiluvulla, huomataan, että summamuuttujien osalta ryhmien välillä on merkitseviä eroja vain pedagogisessa osaamisessa, jossa ero on pieni ($d=.30$), ja substanssiosaamisessa, jossa ero on kohtalainen ($d=.55$). On mielenkiintoista, että luvut ovat näinkin korkeita, sillä summamuuttujiksi yhdistettyjen yksittäisten väittämien efektiluvut asettuvat pedagogisen osaamisen kohdalla välille $d=.12-.33$ ja substanssiosaamisen kohdalla välille $d=.26-.58$. Toisaalta ei ole yllättävää,

että koulutusohjelmien väliset erot ovat suurimpia juuri näillä alueilla, sillä luokanopettajaksi opiskelevien pääaine on kasvatustiede eli pedagogiikka, kun taas aineenopettajaksi opiskelevilla on pääaineena jokin koulussa opiskeltavista oppiaineista (esim. matematiikka, historia tai englannin kieli). Luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen osaamisen keskiarvo on 4,19, kun vastaava keskiarvo aineenopettajaksi opiskelevilla on 4,04. Toisaalta substanssiosaamisen keskiarvo on aineenopettajaopiskelijoilla korkeampi (ka 4,02) kuin luokanopettajaksi opiskelevilla (ka 3,73).

| | Aineenopettaja (ka, s) | Luokanopettaja (ka, s) | T-testi, p, d |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------|
| Tuntemukset harjoittelusta | 4,20 | 4,30 | <.001, d=.16 |
| Opiskelijan pedagoginen osaaminen | 4,04 | 4,19 | <.001, d=.30 |
| Opiskelijan didaktinen osaaminen | 3,69 | 3,73 | =.003, d=.09 |
| Opiskelijan substanssiosaaminen | 4,02 | 3,73 | <.001, d=.55 |
| Ohjauksen tuki: pedagoginen | 3,94 | 4,03 | <.001, d=.13 |
| Ohjauksen tuki: didaktinen | 3,74 | 3,80 | =.004, d=.10 |
| Minäpystyvyys | 4,15 | 4,16 | n.s |

TAULUKKO 12. Koulutusohjelmien keskiarvot valtakunnallisen ohjauskyselyn eri osa-alueilla

On huomattava, että kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijoilla on hyvin myönteiset kokemukset ohjatusta harjoittelusta, sillä summamuuttujittain tarkasteluna heidän vastaustensa keskiarvo asettuu asteikolla 1–5 nelosen kummallekin puolella (AO ka 3,7–4,2; LO ka 3,7–4,3). Monologis-dialogisten vastinparien avulla selvitetty tuntemukset harjoittelusta osoittautuvat molemmissa ryhmissä hyvin positiivisiksi (AO ka 4,2; LO ka 4,3). Myös minäpystyvyyden kohdalla näkyy opiskelijoiden vahva luottamus omaan osaamiseensa (AO ka 4,1; LO ka 4,2). Heikoimmiksi osa-alueiksi osoittautuvat luokanopettajaopiskelijoilla didaktinen ja substanssiosaaminen (ka 3,7) ja aineenopettajaopiskelijoilla didaktinen osaaminen (ka 3,7), johon ohjauksessa saatu tukikin jää opiskelijoiden kokemuksiensa mukaan muita osa-alueita alhaisemmaksi (ka 3,7).

Pohdinta

Opettajaopiskelijoiden kokemukset ohjatusta harjoittelusta näyttäytyvät kyselyn tulosten valossa varsin myönteisinä. Koulutusohjelmien välillä ei ole suuria eroja, vaikka oletetusti luokanopettajaopiskelijoiden kokema pedagoginen osaaminen on aineenopettajaopiskelijoita korkeampaa, ja vastaavasti aineenopettajaopiskelijat kokevat substanssiosaamisensa luokanopettajaopiskelijoita korkeammaksi.

Lukuvuositasen tarkastelu osoittaa, että aineenopettajaopiskelijoiden osalta koettu osaaminen näkyy vahvistuvan vuosi vuodelta, kun taas luokanopettajaopiskelijoiden osalta kehitys ei näyttäydy lineaarisena kumpaankaan suuntaan, vaan eri osa-alueet on koettu eri lukuvuosina eri tavoin (ks. taulukko 13). Pedagogisen osaamisen osalta summamuuttajien keskiarvo kasvaa aineenopettajaopiskelijoilla vuosi vuodelta (ka 3.99, ka 4.04 ja ka 4.10) siinä, missä luokanopettajaopiskelijoiden keskiarvoissa kasvu näyttää pysähtyneen (ka 4.11, ka 4.24 ja ka 4.23). Didaktisen osaamisen osalta tilanne on vastaavan kaltainen, joskin luokanopettajaopiskelijoilla summamuuttajien keskiarviossa heitot ovat varsin suuria (ka 3.63, ka 3.83 ja ka 3.77). Aineenopettajaopiskelijoilla keskiarvot puolestaan kasvavat (ka 3.63, ka 3.70 ja ka 3.74). Substanssiosaamisessa trendi on sama: aineenopettajaopiskelijoiden keskiarvot kasvavat (ka 3.96, ka 4.06 ja ka 4.07), luokanopettajaopiskelijoiden vaihtelevat (ka 3.62, ka 3.83 ja ka 3.76).

Kokonaisuudessaan lukuvuonna 2017–2018 kyselyyn vastanneet ovat antaneet kaikilla osa-alueilla myönteisempiä arvioita (ka 3,83–4,34) kuin sitä edeltävänä (ka 3,62–4,33) ja sen jälkeisenä (ka 3,76–4,23) lukuvuonna vastanneet. Mielenkiintoista on se, että lukuvuonna 2018–2019 luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet ohjaustilanteiden ilmapiirin (ka 4,21) vähemmän myönteisessä valossa kuin kahtena edellisenä lukuvuonna (ka 4,32 ja ka 4,34). Yhtä lailla minäpystyvyyden kokemus (ka 4,12) on aikaisempia vuosia kielteisempi (ka 4,15 ja 4,22). Tilanne on lähes vastaava aineenopettajaopiskelijoilla, joskin muutokset ovat pienempiä. Lukuvuonna 2016–2017 aineenopettajaopiskelijat pitivät ohjaustilanteiden ilmapiiriä myönteisempänä (ka 4.22) kuin kahtena seuraavana lukuvuonna (ka 4.18 ja ka 4.18). Sama koskee minäpystyvyyttä, jossa keskiarvojen muutokset ovat hyvin vähäisiä (ka 4.16, ka 4.15 ja ka 4.15).

Opiskelijoiden kokemukset ohjauksen antamasta tuesta pedagogiseen ja didaktiseen osaamiseen noudattavat edellä kuvattua kaavaa. Aineenopettajaopiskelijoiden kokemukset ohjauksen antamasta tuesta ovat vuosi vuodelta myönteisempiä, joskin kahden viime lukuvuoden osalta tilanne on tasaantunut (pedagoginen ohjaustuki: ka 3.91, ka 3.96 ja ka 3.96; didaktinen ohjaustuki: ka 3.71, ka 3.75 ja ka 3.77). Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa lukuvuositasolla on enemmän vaihtelua (pedagoginen ohjaustuki: ka 4.01, ka 4.08 ja ka 4.01; didaktinen ohjaustuki: ka 3.72, ka 3.89 ja ka 3.82). Tilastollista merkitsevyyttä lukuvuositasen eroilla ei ole, lukuun ottamatta luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ohjauksen antamasta tuesta pedagogiseen osaamiseen.

On syytä korostaa, että kaikkien summamuuttajien keskiarvot ovat edelleen hyvin korkeita, eikä näin lyhyen aikavälin tarkastelulla voida vetää kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. On myös huomattava, että tilastollisesti nämä vaihtelut eivät ole merkitseviä, koska löydösten selitysasteet ovat alle 1 %:n ja 3 %:n välissä. Kärjistetysti voidaan sanoa, että tässä yli 3000 opiskelijan aineistossa joka kohdassa on 30–90 opiskelijan ryhmä, jonka vastaukset selittävät tämän eron. On kuitenkin vaikea välttyä ajatukselta, etteikö vastauksissa näkyisi yhtäältä runsaasti esillä ollut opettajien kokema työtyytymättömyys ja työn haastavuuden lisääntyminen, mikä näkyy esimerkiksi alan vaihtamisessa (ks. esim Santavirta ym. 2001,

Mäkelä 2014) ja toisaalta opettajan ammatin arvostuksen heikkeneminen, mikä näkyy esimerkiksi hakijamäärien laskussa, jopa romahtamisessa (ks. esim. Korpela 2019). SOOLin opettajankoulutuksen työelämävalmiuksia kartoittaneen selvityksen (Penttilä 2018) mukaan vain joka kolmas (65 %) opettajaksi opiskelija aikoo työskennellä opettajana valmistumisensa jälkeen ja syiksi tähän mainittiin muun muassa ”epävarmuus pärjäämisessä” ja ”vaativa työ, jota ei arvosteta”.

| | p, selitysaste (eta ²) (%) | 2016–2017 | 2017–2018 | 2018–2019 |
|-----------------------------|--|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Ohjaustilanteiden ilmapiiri | LO p=.001* (0.8%) | 4.32 (.62) ^a | 4.34 (.58) ^a | 4.21 (.70) ^b |
| | AO n.s.* | 4.22 (.54) | 4.18 (.60) | 4.18 (.65) |
| Pedagoginen osaaminen | LO p<.001, (1.7%) | 4.11 (.46) ^a | 4.24 (.46) ^b | 4.23 (.48) ^b |
| | AO p=.001 (0.8%) | 3.99 (.48) ^a | 4.04 (.45) ^{a,b} | 4.10 (.48) ^b |
| Didaktinen osaaminen | LO p<.001* (2.7%) | 3.63 (.57) ^a | 3.83 (.48) ^b | 3.77 (.52) ^b |
| | AO p<.001 (0.9%) | 3.63 (.46) ^a | 3.70 (.48) ^b | 3.74 (.50) ^b |
| Substanssi-osaaminen | LO p<.001* (2.8%) | 3.62 (.57) ^a | 3.83 (.49) ^b | 3.76 (.55) ^b |
| | AO p<.001, (0.9%) | 3.96 (.52) ^a | 4.06 (.50) ^b | 4.07 (.50) ^b |
| Pedagoginen ohjaustuki | LO n.s. | 4.01 (.65) | 4.08 (.63) | 4.01 (.70) |
| | AO n.s. | 3.91 (.59) | 3.96 (.60) | 3.96 (.65) |
| Didaktinen ohjaustuki | LO p<.001 (1.1%) | 3.72 (.63) ^a | 3.89 (.63) ^b | 3.82 (.68) ^b |
| | AO n.s. | 3.71 (.61) | 3.75 (.57) | 3.77 (.60) |
| Minäpystyvyyys | LO p=.001, (0.7%) | 4.15 (.43) | 4.22 (.44) | 4.12 (.51) |
| | AO n.s.* | 4.16 (.46) ^a | 4.15 (.50) ^b | 4.15 (.45) ^b |

TAULUKKO 13. Luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksessa ilmenevät trendit kolmivuotisjaksolla 2016–2019 (Perustuvat Brown-Forsythen sekä Welchin testeihin ja jälkitestaaminen Dunnetin t3 parivertailuteistiin, koska aineistossa ei samavarianssisuusehto ollut näillä kohtaa voimassa. Kaikissa jälkitestauksissa riskitaso on 5% (p<.05). Kirjaimet a ja b osoittavat parit, joiden välille jälkitestauksessa ero kohdentui.)

Luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksissa ohjatuista harjoitteluista ei ole juurikaan eroa, ja suurimmat erot, jotka koskevat pedagogista osaamista ja substanssi-osaamista, ovat selitettävissä koulutusohjelmien eroilla. Mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita olisivat esimerkiksi mahdolliset aineryhmien väliset erot (esim. stem-aineet vs. kielet) sekä opiskelijoiden avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten tarkastelu. Näitä avoimia kysymyksiä ei tässä raportissa ole käsitelty lainkaan, sillä niiden tarkastelu edellyttäisi laadullista lähestymistapaa ja olemme tässä keskittyneet tilastolliseen analyysiin. Erityisen kiinnostavaa olisi paneutua siihen, mitä tunteita opiskelijat ovat kokeneet kyselyssä monologis-dialogisina vastinpareina ilmaistujen tunneilmausten lisäksi. Myös opiskelijoiden antamat ehdotukset ohjauksen kehittämiseen ansaitsisivat ehdottomasti oman artikkelinsa.

eNorssin valtakunnallisen ohjauskyselyn tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajaopiskelijoiden kokemukset ohjatuista harjoitteluista ovat varsin myönteisiä. Lukuvuositasolla ei ilmene merkittäviä muutostrendejä, sillä lukuvuositason vaihtelussa on hyvin vähän tilastollisesti merkitseviä eroja. Pienetkin muutokset tai vaihtelut on kuitenkin syytä panna merkille, sillä ne saattavat olla niin sanottuja heikkoja signaaleja eli merkkejä nousevasta asiasta tai ensioireita muutoksesta, joka saattaa tulevaisuudessa olla merkittävä (ks. esim. Hiltunen 2013). Siksi harjoittelukoulujen on edelleen jatkettava määrätietoista työtään ohjauksen kehittämisessä (ks. esim. Kankaan ja Kivelän, Maarasen, Määtän ym., Silvennoisen ym. sekä Vehviläisen artikkelit tässä teoksessa) ja suhtauduttava vakavasti opiskelijoiden huoliin ja epävarmuuteen sekä panostettava hyvinvointioppimiseen (ks. esim. Ervastin, Hildénin ym. sekä Mouhun artikkelit tässä teoksessa).

Lähteet

- Atjonen, P. & Uusikylä, K. (2000) Didaktiikan perusteet. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Bandura A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Toinen painos. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eronen L., Koskela, H., Kärnä, E. & Sawyer, R. (2020). Mentoring dialogues and student teachers' professional development. Julkaisematon käsikirjoitus
- Hiltunen, E. (2013). Heikot signaalit. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman, & S. Salminen (toim.) Miten tutkimme tulevaisuuksia? Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 296–303.
- Korpela, H. (2019). Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapula ei vielä ole näköpiirissä. Helsingin Sanomat 30.5.2019. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-200006125103.html> (Luettu 4.2.2020.)
- Koskela, H. & Kärnä, E. (2013) ”Ohjaaja tappaa kaiken motivaation sanomalla, että kulmien kylkien sanominen sivuiksi on sama kuin väittäisi talvisodan olleen Ruotsia vastaan” – Opettajaksi opiskelevien näkökulmia opetusharjoittelun ohjauskeskustelusta. Teoksessa H. Juuso ym. (toim.) (2013) Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa. Suomen harjoittelukoulun julkaisu 2013. Oulun yliopisto, Oulun normaalikoulu, 9–26.
- Hotti, U. (2012). Akateeminen opetussuunnitelma innovaationa: aineenopettajan pedagogiset opinnot 2005–2008 -opetussuunnitelman toteutuminen pedagogisena ja didaktisena opiskelu- ja oppimisympäristönä opettajuuden kehittymisen kannalta opiskelijoiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 337.
- Kansanen, P., Pohjolainen, T. & Ropo, T. (2007). Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Opetusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79728/tr19.pdf?sequence=1> (Luettu 11.02.2020.)
- Laine, T. & Juuso, H. (2010) Tutkiva ja dialoginen opetusharjoittelu oman pedagogisen toiminnan kehittäjänä. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13, 13–23.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. (2010). Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti-projektin julkaisuja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Länsikkallio, V., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5: 2018.
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Methelp.
- Mäkelä, K. (2014) PE Teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö (2007). Opettajankoulutus 2020. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1> (Luettu 11.02.2020)

Penttilä, J. (2018). SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. Saatavilla: https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf (Luettu 14.12.2019.)

Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I (2019). Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Räihä, P. (2008). Harjoittelu vain osa opettajankoulutusta. Keski-suomalainen 27.3.2008. Saatavilla: <https://www.ksml.fi/paakirjoitus/Harjoittelu-vain-osa-opettajankoulutusta/68728> (Luettu 11.2.2020.)

Saastamoinen, M. (2011). Intensiivistyvä yksilöllistyminen ja sosiaalisuuden muuttuvat muodot. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampere University Press, 61–91.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001) Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 173.

Valtioneuvoston kanslia (2015). Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Väisänen, P. (2002). Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.), 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146.

Väljjarvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.

Zimmerman B J. (2011) Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, 49–64.

HYVINVOINTIA VAHVISTAVA OSAAMINEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA

Heidi Mouhu, Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto

Hyvinvointi ajankohtaisen julkisen keskustelun keskiössä

Lasten ja nuorten hyvinvointi ja vastaavasti pahoinvointi on ollut uutisoinnin ja julkisen keskustelun kohteena viime aikoina hyvin laajasti. Osaan tätä keskustelua on liitetty mukaan koulu ja esimerkiksi uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (esim. Luumi 2019), lukion opetussuunnitelman uudistaminen nopeasti uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen (esim. Suihkonen 2019) sekä aivotutkimuksen tuottama uusi tieto, jonka odotetaan vaikuttavan opetusmenetelmiin (esim. Repo 2019). Myös aikuisten hyvinvointi on keskustuttanut ainakin unen määrän (Hietala 2018) ja unen palauttavuuden (esim. Oksanen 2019), stressin (Arola 2019), liikunnan (esim. UKK 2019a) ja ravinnon vaikutuksesta hyvinvointiin (esim. Pelko 2018).

Hektinen elämänrytmi, ylivirittyneisyys, stressi ja vähäiset yöunet heikentävät hyvinvointia. Toukokuussa 2019 Iltalehden teettämän unitutkimuksen vastaajat listasivat liian vähäisen tai huonolaatuisen unen syyksi ylivirittyneisyyden, työn ja työstressin, rahahuolet, terveyshuolet ja muut huolet sekä lapset. (Oksanen 2019.) Tuomilehto (2019a) nimeää unettoimuuden ja unihäiriöt uudeksi kansansairaudeksi. Uni on kaiken hyvinvoinnin perusta ja jopa 95% palautumisesta tapahtuu unen aikana (Tuomilehto 2019b). Vaikka unen merkitys sekä aivojen että kehon palautumiselle tiedetään, arvostetaanko unta liian vähän?

Digilaitteiden jatkuva käyttö ja somessa roikkuminen lisäävät stressiä ja vievät aivoilta aikaa palautumiselta. Somen seuraamisen aiheuttamat jatkuvat keskeytykset vähentävät työtehoo ja lisäävät stressiä ja jos älylaite on käytössä viimeiseen asti illalla, se vaikuttaa nukahuttamiseen ja unen laatuun. (Pirkkalainen 2019.)

Suomalaisten ravintotottumuksista on puhuttanut kovan rasvan käytön, suolan määrän, teollisesti pitkälle prosessoitujen elintarvikkeiden käytön, sokerin määrän ja energia- ja virvoitusjuomien käytön lisääntyminen. Terveiden kannalta myös lautasmallin noudattaminen ja ruokailukertojen määrä ovat merkityksellisiä.

Hyvinvointi on fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia

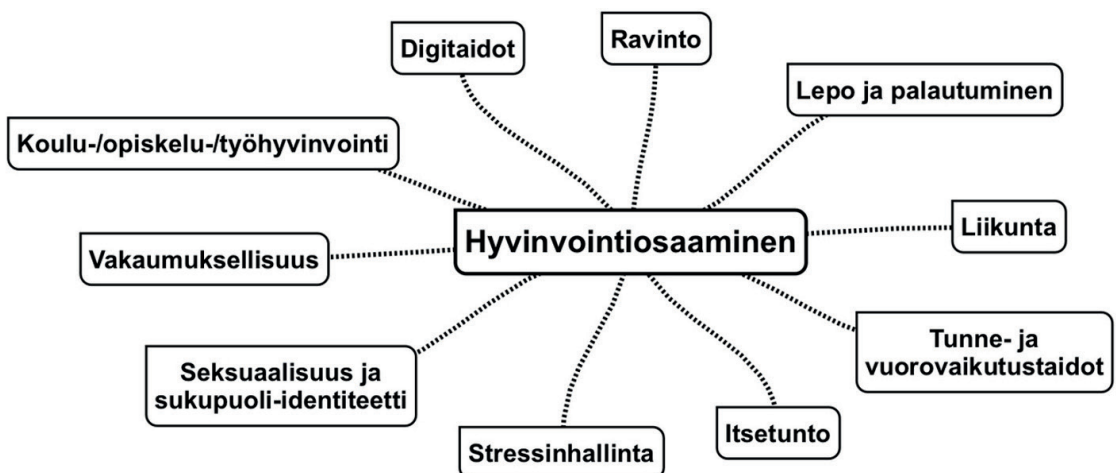
Hyvinvointi käsitteenä on hyvin moniulotteinen ja sitä voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Useimmiten hyvinvointi nähdään koko ihmisen hyvinvointina, fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena hyvinvointina (esim. Robertson & Cooper 2011, 3–4). Hyvinvoinnissa voidaan erottaa objektiivinen, mitattavissa oleva näkökulma ja subjektiivinen, yksilön omiin arvioihin perustuva ja hänen itsensä kokema näkökulma, jotka voivat olla keskenään yhteneväiset tai ristiriitaiset. Esimerkiksi tarkasteltaessa stressiä sylkitestissä kortisolien määrä (objektiiv-

vinen) voi viestiä stressistä ja kysyttäessä henkilöltä itseltään, hän voi arvioida tilanteensa ja olotilansa joko stressaavaksi tai ei stressaavaksi (subjektiivinen).

Deci ja Ryan (2008) jakavat hyvinvointitutkimuksen kahteen tutkimustraditioon, hedonistiseen, jossa keskiössä on myönteisten asioiden lisäämisen ja kielteisten vähentämisen kautta tuleva onnellisuus ja eudaimoniseen, jossa hyvinvointi nähdään saavutettavan elämällä täyttää, merkityksellistä ja tyydytystä tuottavaa elämää. Suomalainen hyvinvointitutkimus on pitkään nojannut Allardtin (1976) määrittelyyn hyvinvoinnin liittymisestä kolmeen ihmisen perustarpeeseen: having eli aineelliset ja ei-henkilökohtaiset perustarpeet, loving eli ihmisten väliset suhteet ja being eli yhteiskuntaan integroituminen ja luonnon kanssa sopusoinnussa eläminen. Hyvinvointiosaamisen puolestapuhuja Matti Rimpelä (2014) jakaa hyvinvointiosaamisen viiteen eri osa-alueeseen:

1. Puhuminen/vuorovaikutus/sosiaalinen pätevyys
2. Tottumukset (arjen rytmit ja ajankäyttö, liikkuminen, ruokailu, uni, lepo, rentoutuminen sekä itsehoito)
3. Oppimaan oppiminen
4. Elimistön ja mielen viestien havaitseminen, tulkinta ja sanoittaminen
5. Oman/ympäristön hyvinvoinnin/pahoivoinnin arviointi ja tulkinta

Mouhu ja Lindeman (2018) ovat tarkastelleet hyvinvointia erityisesti hyvinvointioppimisen näkökulmasta koulukontekstissa ja sisällyttävät hyvinvointiin seuraavien hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden ymmärtämisen ja toteuttamisen (kuvio 1).



KUVIO 1. Hyvinvointiin vaikuttavat tekijät (Mouhu & Lindeman 2018)

Hyvinvointi ja terveys lähtee siitä, että ymmärtää ravinnon merkityksen niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseen terveyteen ja saa siirrettyä ymmärryksen konkreettisiin toimiin omassa elämässä. Tasaisen verensokerin ja sen myötä vireystilan ylläpitämiseksi keskeistä on ruokailukertojen määrä sekä ruoan määrä ja laatu. Tasainen ruokarytmi auttaa jaksamaan koko päivän. Lautasmallin mukainen annos (¼ lihaa, kalaa tai kanaa, ¼ perunaa, pastaa tai riisiä ja ½ kasviksia, leipä) auttaa valitsemaan kullakin ruokailukerralla sopivassa suhteessa eri ruokalajeja ja varmistaa tasapainoisen ravinnon. Monipuolisen ravinnon takaamiseksi sopii vanha ravintokasvatyslause: ”Syö joka päivä jotain jokaisesta ruoka-aineympyrän lohkoista.” Monipuolinen ruokavalio takaa yleensä sen, ettei elimistön tarvitsemista välttämättömistä rakennusaineista tule puutostilaa. Terveellisestä ja monipuolisesta ravinnosta huolehtiminen on itseään ylläpitävä positiivinen kehä. Kun syö säännöllisesti, terveellisesti ja monipuolisesti, tulee sen myötä tekemään parempia valintoja ravitsemuksessa ja terveystyöskyttyäytymisessä. Vastaavasti huonot terveystottumukset saavat napostelevaan ja valitsemaan epäterveellisiä ja ehkä yksipuolisiakin ruokia. (Lisää tietoa Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2020.)

Toinen elintärkeä hyvinvoinnin tekijä on riittävästä levosta ja palautumisesta huolehtiminen, mikä tarkoittaa riittävää unen määrää ja laatua sekä lyhyitä palautumisen hetkiä päivän aikana. Palauttavan unen aikana aivot käsittelevät päivän tapahtumia, järjestävät opittuja asioita ja käsittelevät tunteita. Uni on tärkeä myös kuona-aineiden poistumiselle aivoista. Näiden lisäksi aivot tarvitsevat aikaa, jolloin niissä ei ole toimintaa (vrt. työmuistin ylikuormitus). Levänneenä ihminen toimii kaikin tavoin paremmin, mikä näkyy esimerkiksi vireystilassa, fyysisessä suorituskyvyssä, mielialassa, paremmissa terveysvalinnoissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (vrt. väsyneenä on ärtyneempi). (Lisää tietoa esim. Työterveyslaitos 2019.)

Liikunnan terveysvaikutuksia ovat arjen toimintakyvyn ja jaksamisen parantuminen, aivojen toiminnan tehostuminen, oppimisen edistäminen, vastustuskyvyn lisääntyminen. Lisäksi liikunta ehkäisee monia sairauksia, edistää mielenterveyttä sekä lisää sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. UKK:n liikkumisen suositukset eri ikäisille toimivat hyvänä ohjenuorana vähimmäisliikunnan määrästä (UKK 2019b). Liikuntaa voi lisätä helposti vähentämällä istumista, hyötyliikunnalla ja huolehtimalla arjen fyysisestä aktiivisuudesta.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat sosiaalisiin suhteisiin: hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot ylläpitävät ja parantavat sosiaalisia suhteita ja vastaavasti heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot murentavat tai jopa kariuttavat sosiaalisia suhteita. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluvat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, empatian oppiminen, tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen, tunteiden ilmaisu ja tunteiden käsittely. Virtanen (2015) kuvaa hyvien tunne- ja vuorovaikutustaitojen tuottavan seitsemän kompetenssia: emotionaalinen itsetietoisuus, itsekontrolli, luotettavuus, empatia, kehittämiskykyisyys, konfliktinhallintataidot ja yhteistyötaidot.

Itsetunto on osa ihmisen minäkäsitystä ja tarkoittaa ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään heikkouksistaan huolimatta (Keltinkangas-Järvinen 2010; 2006).

Itsetuntemuksen lisääntyminen, realistisen minäkuvan kehittyminen ja itsensä hyväksyminen sellaisena kuin on mahdollistavat terveen itsetunnon kehittymisen ja itseluottamuksen vahvistumisen. Itsetunto vaikuttaa toimintaan ja ratkaisuihin ja päinvastoin toiminta ja ratkaisut itsetuntoon. Terve tai hyvä itsetunto tuo tunteen, että on hyvä ja arvokas, mutta samalla tunnistaa myös omat heikkoutensa, lisää itseluottamusta ja itsensä arvostamista, auttaa näkemään elämän ainutkertaisena ja arvokkaana, lisää kykyä arvostaa muita ihmisiä, tuo itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuisa ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä sekä auttaa sietämään epäonnistumisia ja pettymyksiä (Keltinkangas-Järvinen 2010).

Stressinhallinta on kykyä tunnistaa ja ennakoida stressaavia asioita ja tilanteita, tunnistaa stressi, käsitellä stressiä sekä purkaa stressiä. Pitkäkestoisen stressin haittavaikutusten lista on pitkä: päänsärky, huimaus, sydämentykytys, pahoinvointi, vatsavaivat, tihentynyt virtsaamisen tarve, hikoilu, flunssakierre, selkävaivat, jännittyneisyys, ärtymys, aggressiot, levottomuus, ahdistuneisuus, masentuneisuus, muistiongelmia, vaikeus tehdä päätöksiä, unen häiriöt, perhe- ja parisuhdeongelmat ja eristäytyminen. Vakava stressitila voi johtaa masennukseen ja työuupumukseen, päihteiden väärinkäyttöön ja jopa itsetuhoajatuksiin. (Duodecim 2018.) Hallitsematon stressi siis aiheuttaa merkittävää haittaa sekä yksilölle itselleen että ympäröivälle yhteiskunnalle. Stressin hallinta taas vahvistaa hyvää elämää ja tasapainoista kehitystä. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015.)

Seksuaalisuus ja sukupuoli-identiteetti on yksi identiteetin osa-alue. Identiteetti vastaa kysymyksiin kuka minä olen, millainen minä olen ja mihin minä olen menossa. Tasapainossa oleva neuvoteltu identiteetti lisää hyvinvointia. Jännitteinen tai hajanainen identiteetti taas on yhteydessä sekä yksilöiden pahoinvointiin että hankaluuksiin toimia yhteisöjen ja yhteiskunnan kanssa (Marttinen 2017). Enemmistön heteroidentiteetistä poikkeaminen hämmentää ja haastaa neuvottelemaan omaa identiteettiään. Se myös altistaa kiusatuksi tulemiselle. (Lehtonen 2010.) Tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki ovat toisiaan täydentäviä lakeja, joita molempia yhdistää syrjinnän kieltö. Tasa-arvolaisissa syrjintäperusteena on sukupuoli ja yhdenvertaisuuslaki kattaa muut syrjinnän perusteet, joihin kuuluu myös seksuaalinen suuntautuminen.

Vakaumuksellisuuteen kuuluu oman maailmankatsomuksen ja uskonnollisen identiteetin rakentaminen ja selkiytyminen. Henkilökohtainen sisäistetty uskonnollinen vakaumus tukee hyvinvointia (Räsänen 2011). Vakaumuksellisuuteen saattaa liittyä myös epävarmuutta, ristiriitoja, syyllisyyttä, pelkoa tai ahdistusta (esim. jos oma vakaumus on eri kuin muun perheen tai ympäröivän yhteiskunnan vakaumus). Nämä vaativat tietoista asioiden työstämistä. Tasapainoiseen vakaumuksellisuuteen liittyy paitsi oman uskonnollisen identiteetin selkeys myös muiden uskontojen ja katsomusten ymmärrys.

Koulu- ja opiskelumaailmassa työyhteisön aikuisten työilmapiiri ja yhteishenki (tai sen puute) heijastuvat oppilaisiin ja opiskelijoihin ja vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa, oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen (Salovaara & Honkanen 2013). Koulu-/opiskelu-/työhyvinvointiin kuuluvat turvallinen olo, toimiva ja viihtyisä ympäristö, nähdä ja kuulla tuleminen,

tekemisen kokeminen pääsääntöisesti mielekkääksi ja merkitykselliseksi, yksilöllinen tuki/polku, yhdessä tekeminen, tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus.

Digitaidoilla tarkoitetaan yleensä taitoa käyttää erilaisia digitaalisia välineitä. Hyvinvointiosaamisen yhteydessä digitaidot tarkoittavat edellisen lisäksi myös kykyä tarkastella ja arvioida omaa digitaalisten laitteiden käyttöä kriittisesti: mihin eri laitteita kotona ja töissä käytetään, mitä niiden avulla opitaan ja ruutu-aikaan käytettävää aikaa. Hyvinvoinnin kannalta ruutuajan rajoittaminen on keskeinen: runsas ruutu-aika voi olla este päivittäiselle liikunnalle tai riittävälle ja palauttavalle yöunelle, aiheuttaa turhaa lihasjännitystä ja virheasentoja sekä lisätä napostelua (Terve koululainen 2019). Runsaan ruutuajan on huomattu myös olevan yhteydessä heikompaan koulumenestykseen (Likes 2013) ja ylipainoon (Engberg ym. 2019).

Hyvinvointiosaamisen edistäminen

Hyvinvoinnin edistäminen on vahvasti mukana kansallisissa hankkeissa. Fyysinen toimintakyky on heikentynyt eri ikäluokissa, minkä osoittavat esimerkiksi MOVE! -mittaukset 5.- ja 8.-luokkalaisille (Opetushallitus 2018), varusmiesten kuntotilastot (Puolustusvoimat 2019) ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toimintakykymittaukset (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017; FinTerveys 2017). Koska liikunnan on todettu edistävän terveyttä ja hyvinvointia monella tavalla ja toisaalta taas liikkumaton elämäntapa lisää monia kansansairauksia, ikääntymisestä aiheutuvia ongelmia ja kustannuksia, heikentää työelämän tuottavuutta ja kilpailukykyä sekä on yhteydessä väestöryhmien välisiin terveys- ja hyvinvointieroihin, opetus- ja kulttuuriministeriö sekä sosiaali- ja terveysministeriö tekevät yhteistyötä terveyttä edistävän liikunnan hyväksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö ohjaa ja kehittää liikuntapolitiikkaa, jolla edistetään väestön hyvinvointia sekä tukee liikuntapaikkojen rakentamista ja kuntien sekä liikuntajärjestöjen toimintaa. Sosiaali- ja terveysministeriö taas on julkaissut terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan liittyviä linjauksia ja suosituksia. Lähtökohta linjauksille on, että yhteiskunnan sekä sen organisaatioiden ja päätöksentekijöiden on kannustettava, tuettava ja ohjattava yksilöitä ja yhteisöjä liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan. Linjaukset ovat 1) arjen istumisen vähentäminen elämäntavassa, 2) liikunnan lisääminen elämäntavassa, 3) liikunnan nostaminen keskeiseksi osaksi terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä sekä sairauksien ehkäisyä, hoitoa ja kuntoutusta ja 4) liikunnan aseman vahvistaminen suomalaisessa yhteiskunnassa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2019.)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (SOOL ry) on ottanut kantaa korkeakouluopiskelijoiden henkisen hyvinvoinnin tuen lisäämiseen opintojen aikana (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto 2019). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan (Kunttu, Pesonen & Saari 2016) yhä useampi korkeakouluopiskelija voi henkisesti huonommin ja peräti 30 prosentilla opiskelijoista esiintyy psyykkisiä vaikeuksia, esimerkiksi jatkuvaa ylipainon kokemista (43%), runsasta stressin kokemista (33%), tehtäviin keskittymisen vaikeutta (32%), itsensä kokemista onnettomaksi ja masentuneeksi (27%), valvomista huolien takia (23%), itseluottamuksen menettämistä (23%) ja selvästi kohonnut uupumusriski (11,5%). SOOL näkee, että opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelu- sekä työkyvyn kannalta on ratkaisevan

tärkeää, että opiskelija saa riittävää tukea tarpeeksi ajoissa ja vaatii siksi sekä valtiolta että korkeakouluilta panostusta opiskelijoiden henkisen hyvinvoinnin tukemiseen.

Työhyvinvointi, uupuminen ja opettajan ammatin laskenut vetovoima ovat puhuttaneet myös Opettajien ammattijärjestön (OAJ) piirissä. OAJ on nimennyt lukuvuoden 2019–2020 työhyvinvoinnin lukuvuodeksi. OAJ tarjoaa jäsenilleen työkaluja työssäjaksamiseen kuukausittain vaihtuvien teemojen pitkin lukuvuotta tavoitteenaan työhyvinvoinnin lisääntyminen. Esimerkiksi marraskuun alussa Jyväskylässä järjestettiin ”Opettajan stressi ja hyvinvointi – tutkimustietoa ja toiminnallisia ratkaisuja” -koulutus, jossa opettajien stressiä ja hyvinvointia lähestyttiin tietoperustaisesti ja ratkaisukeskeisesti. OAJ haastaa myös työnantaja kiinnittämään enemmän huomiota työhyvinvointiin. OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen mukaan koulun henkilöstön parempi työhyvinvointi näkyy paitsi henkilöstön itsensä kokeman hyvinvointina, myös koulujen ja oppilaitosten arjessa lisääntyvänä turvallisuutena. (OAJ 2019.)

Hyvinvointia vahvistava osaaminen koulukontekstissa

Hyvinvointiosaaminen perusopetuksessa

Hyvinvointioppiminen ja -osaaminen on viime vuosina nousut keskeiseksi teemaksi niin kouluissa kuin työelämässäkin. Valtakunnallisten tutkimusten mukaan oppilaiden pahoinvointi on jossain määrin lisääntynyt, mikä näkyy masennuksen ja ahdistuksen lisääntymisenä, käyttäytymishäiriöinä, keskittymisvaikeutena, päihteiden käytössä (alkoholinkäyttö ja tupakointi vähentynyt, huumeiden käyttö lisääntynyt) ja käytöshäiriöinä ja kiusaamisena (Aluehallintovirasto 2019; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019; Ikonen & Helakorpi 2019). Yläkoululaisilla itsestä huolehtimisessa ja arjen taidoissa, kuten ajankäytön hallinnassa, nukkumisessa, tavaroista huolehtimisessa ja tunnetaidoissa on haasteita (Nuopponen, & Ruoho 2018). PISA-tutkimukset ovat osoittaneet jo pitkään suhteellisen alhaista koulumotivaatiota (Välijärvi 2017).

Koulussa perusopetuksen opetussuunnitelmassa hyvinvointioppiminen näkyy tavoitteissa (Opetushallitus 2014). Hyvinvointioppimiseen ohjaaminen on läsnä konkreettisesti oppilaan jokaisessa koulupäivässä: puhutaan levon merkityksestä, ohjataan lautasmallin mukaiseen ruoka-annokseen kouluruokailussa sekä ottamaan vastuuta omasta riittävästä, terveellisestä ja monipuolisesta ravinnosta huolehtimisesta, pidetään fyysisesti aktiivisia oppitunteja ja välitunteja, kasvatetaan tunnetaitoihin jne. Perusopetuksessa hyvinvointiosaaminen näkyy lisäksi sekä koulun rakenteellisissa ratkaisuissa, kuten oppilashuollon järjestämisessä että yksittäisten opettajien toteuttamina hyvinvointiprojekteina (ks. Mouhu & Lindeman 2020; Kontoniemi & Mouhu 2016). Oppilaiden hyvinvointiosaamisen tukena käytetään nykyisin myös erilaisia kaupallisten yritysten hyvinvointianalyseja.

Hyvinvointiosaaminen lukiossa

Viime vuosina opiskelijoiden stressi, uupumus ja mielialaoireet ovat lisääntyneet merkittävästi (Kouluterveyskysely 2017). Lukioon ollaan tekemässä uutta opetussuunnitelmaa, joka otetaan käyttöön syksyllä 2021, mutta jonka perusteet ovat ilmestyneet 2019 (Opetushallitus 2019). Lukion uuden opetussuunnitelman keskeisenä tarkoituksena on kiinnittää paremmin huomiota opiskelijan hyvinvointiin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että hyvinvointia edistävien tekijöiden tunnistaminen ja vahvistaminen on nostettu yhdeksi lukio-opintojen keskeisistä tavoitteista. Myös henkilökohtaista ohjausta vahvistetaan ja opiskelijan yksilöllistä tuen tarvetta arvioidaan enemmän läpi opintojen. Tarvittaessa opiskelija ohjataan tuen piiriin, kuten erityisopettajalle, kuraattorille tai psykologille. Käytännössä tämä tarkoittaa henkilöresurssien lisäämistä. (Opetushallitus 2019.)

Lukiolaisten hyvinvointiosaamisen lisäämiseksi on jo menossa Hyvinvointia lukioon -kokeiluhanke, johon Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt rahoituksen. Hyvinvointia lukioon -hankkeen tavoitteena on edistää opiskelijoiden taitoja huolehtia omasta jaksamisestaan riittävän unen, liikunnan ja mielen hyvinvoinnin avulla. Hankkeen tarkoitus on luoda pysyvä toimintamalli hyvinvoinnin tukemiseksi. (Likes 2019.) Tuusulassa taas on suunniteltu lukiossa ja ammattikoulussa toteutettavaksi oma hyvinvointikoulutusohjelma Elämän Akatemia, joka keskittyy elämäntaitojen, tunne- sekä ihmissuhdetaitojen opetukseen. (Jalo 2019.)

Hyvinvointiosaaminen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ja harjoittelukoulussa

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen keskiössä on kuusi eri ydinosaamisaluetta, joita työstetään läpi koulutuksen: eettinen osaaminen, tieteellinen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen ja moninaisuuteen liittyvä osaaminen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen pedagoginen osaaminen sekä syksyllä 2019 mukaan liitetty hyvinvointia vahvistava osaaminen (Opettajankoulutuslaitos 2019). Osaamisalueita työstetään ja reflektoidaan kirjallisesti erityisesti ohjattujen luokanopettajaharjoittelujen aikana. Hyvinvointia vahvistavan osaamisen tavoitteet on määritelty seuraavasti (Opettajankoulutuslaitos 2019b):

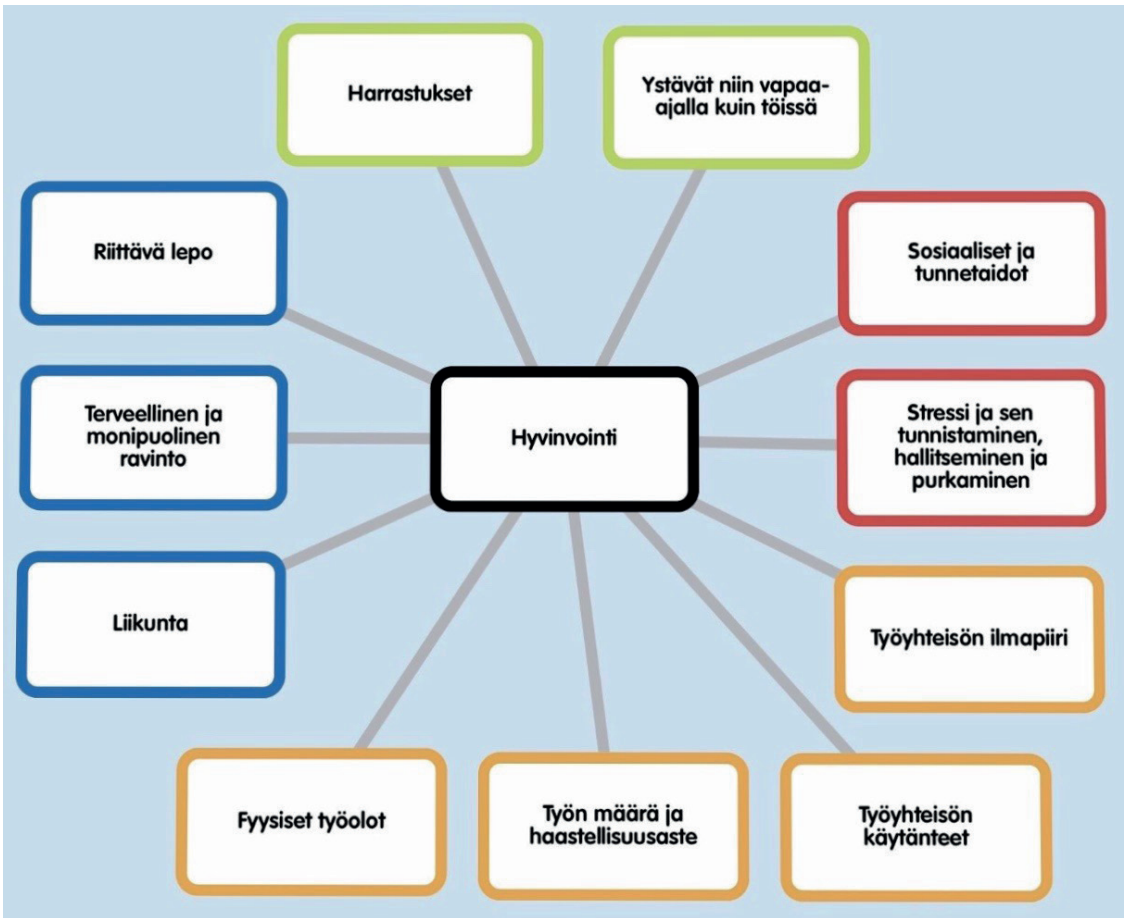
Opiskelija tunnistaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia edistäviä tekijöitä yksilöiden ja ryhmien tasolla. Opiskelija saa valmiuksia tukea ja kehittää oppijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia moniammatillisesti ja yhteistyössä huoltajien kanssa sekä puuttua kehitystä ja hyvinvointia vaarantaviin tekijöihin, esimerkiksi kiusaamiseen. Opiskelija tunnistaa koulu yhteisön hyvinvoinnin tekijöitä ja kykenee osallistumaan koulu yhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Opiskelija kykenee tunnistamaan oman asiantuntijuuden kehittymiseen ja opettajan työhön sisältyviä tyytyväisyyttä, sitoutumista ja motivaatiota vahvistavia tekijöitä. Lisäksi opiskelija tunnistaa eri elämäntilanteisiin liittyviä kuormitustekijöitä sekä kykenee hyödyntämään stressinhallinnassa hyvinvointia ja jaksamista edistäviä henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä resursseja.

PROpe-ohjeistuksessa opiskelijaa ohjataan tarkastelemaan hyvinvointia vahvistavaa osaamista ja sen kehittymistä muutaman kysymyksen avulla (taulukko 1).

| |
|---|
| Mikä tukee jaksamistani koulu yhteisössä? |
| Mistä löydän päivittäisen työenergian? |
| Miten pidän yllä omaa innostustani ja motivaatiotani? |
| Miten itse voin antaa tukea opettajatovereiden jaksamista? |
| Mitkä asiat minua motivoivat ja miksi? Miten teen erilaisia valintoja elämässäni? |
| Mitä on opettajan asiantuntijuus, ja mikä on sen merkitys hyvinvoinnille? |
| Miten olla kannustava ja hyvinvointia tukeva kasvattaja? |
| Kuinka lähestyä vanhempia, kun oppilaalla on haasteita koulussa? |
| Miten opettajana voin edistää oppilaiden innostusta ja motivaatiota? |
| Mikä merkitys on luokan ilmapiirillä oppimisessa ja hyvinvoinnissa? |
| Miten opettajana voin ottaa huomioon lapsen kokemusmaailman? |

TAULUKKO 1. PROpen Hyvinvointia vahvistavan osaamisen tarkasteluun ohjaavat kysymykset

Kysymykset ohjaavat tarkastelemaan opiskelijan hyvinvointiosaamista lähinnä työhyvinvoinnin näkökulmasta, mikä on hyvä tulevaa työuraa ajatellen (ks. Manka & Manka 2016). Kuitenkin keskittyminen vain työhyvinvointiin jättää huomiotta hyvinvoinnin perusasiat, kuten riittävän levon, terveellisen ja monipuolisen ravinnon, liikunnan ja sosiaaliset suhteet, joiden ikään kuin oletetaan olevan kunnossa, koska on kyse aikuisista ihmisistä. Suurimmalla osalla opettajaopiskelijoista nämä varmasti ovatkin kunnossa (sikäli kun ohjaavana opettajana voi havaintoja ja tulkintoja harjoittelujakson aikana tehdä), mutta kääntäisin kuitenkin huoleni siihen osaan, jolla nämä välttämättä eivät ole omaksuttuja. Kuinka heitä voisi niin opintojen aikana opettajankoulutuslaitoksen puolella kuin ohjatun harjoittelun aikana harjoittelukoulussa ohjata sekä omaan hyvinvointiosaamiseen että ohjaamaan oppilaita hyvinvointioppimiseen? Yksi vaihtoehto voisi olla yhden ryhmäohjauksen/opintopiirin pitäminen teemalla hyvinvointiosaaminen. Ryhmäohjauksen/opintopiirin pohjaksi harjoittelijat voisivat tehdä hyvinvointiosaamisen itsearviointin valmiin pohjan avulla. Yksi esimerkki oman hyvinvoinnin arviointipohjasta on liitteessä 1. Valmis pohja voi olla myös käsittekartan muodossa (josta yhdenlainen esimerkki kuviossa 2), jolloin opiskelijan tehtävänä olisi pohtia käsittekartan eri osa-alueiden toteutumista omalla kohdallaan.



KUVIO 2. Hyvinvointiosaamisen arviointi

Jyväskylän normaalikoululla ohjaavien opettajien omaa hyvinvointiosaamista on viime vuosina pyritty vahvistamaan monin tavoin. Koulussamme on järjestetty erittäin monipuolista ja aktiivista tyhy-toimintaa läpi koko kouluvuoden, kuusi opettajaa on osallistunut Educoden “Hyvinvointioppiminen” 8 opintopisteen koulutuskokonaisuuteen vuosina 2010–2011, hyvinvointioppiminen on ollut lukuvuoden alussa olevan Teso-päivän teemana elokuussa 2011, hyvinvointioppiminen oli yksi pajoista Jyväskylän OKL:n ja Norssin yhteisenä Tiedetori-iltapäivä 12.9.2018, normaalikoulun henkilökunnalle on järjestetty Firstbeat-mittauksia 2017 alkaen. Lisäksi alakoululla jokainen opettaja kuuluu johonkin kehittämistiimiin. Yksi kehittämistiimeistä on Hyvinvointioppiminen ja liikkuva koulu -tiimi, jonka yhtenä tehtävänä on lisätä koko kouluyhteisön hyvinvointiosaamista. Myös eNorssin ohjaajakoulutuspalveluiden valtakunnallisen 2018–2019 toteutetun ohjaajakoulutus moduuli 3 “Ohjaus ja tutkimus – ohjatun harjoittelun tutkimuksen hyödyntäminen (8 op) kantavana teemana oli hyvinvointioppiminen. Tuoreimpana hyvinvointia lisäävänä keinona on lakisääteinen Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2020, joka on luonnosvaiheessa. Jyväskylän normaalikoulu noudattaa Jyväskylän yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus-

suunnitelmaa, jossa yliopisto sitoutuu edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäisemään syrjintää kaikessa toiminnassaan.

Hyvinvointia vahvistavaan osaamiseen ohjaaminen

Opettajaopiskelijoiden hyvinvointia vahvistavaan osaamiseen ohjaaminen perustuu tarvittavaan tietoon hyvinvoinnista, kouluttajien ja ohjaavien opettajien näyttämään esimerkkiin, hyvinvoinnista keskustelemisen mahdollisuuteen sekä tarjolla oleviin tukipalveluihin (esim. psykologi). Opettajaopiskelijoiden hyvinvointia vahvistavaan osaamiseen ohjaaminen lähtee siitä, että heillä tulee olla riittävästi perustietoa omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen. Voisi ajatella, että jokaisella Suomessa perusopetuksen ja lukion käyneellä tieto on, mutta jostain syystä se ei ole kaikkia tavoittanut tai kaikki eivät ole sitä omaksuneet tai pysty soveltamaan sitä omaan elämäänsä. Sama ilmiö näkyy yleisesti aikuisten parissa. Hyvinvoinnin perusteisiin voi ohjata ohjaamalla lukemaan kirjallisuutta ja ottamalla asiat itse esiin esimerkiksi ohjauskeskusteluissa ja ryhmäohjauksissa. Usein hyvinvointiin liittyvät asiat tulevat esille lähes päivittäin oppilaiden kanssa, joten miksei samalla myös harjoittelijoiden kanssa.

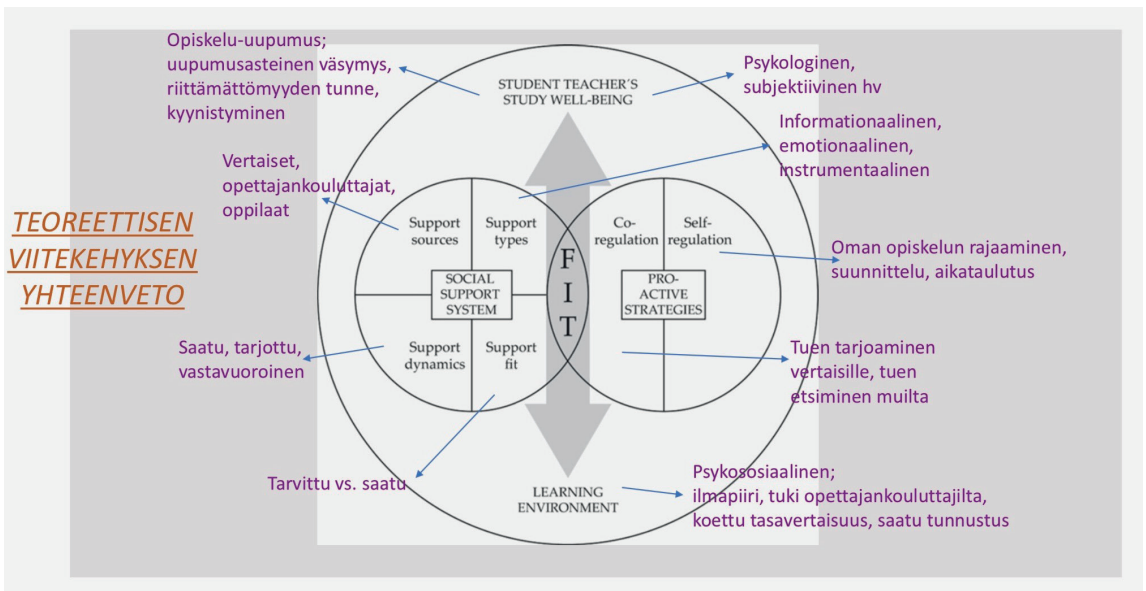
Toiseksi niin opettajankoulutuslaitoksen henkilökunta kuin harjoittelukoulun ohjaavat opettajat ovat esimerkkejä opettajaopiskelijalle. Voimme ja meidän tulee itse näyttää esimerkiksi omasta hyvinvoinnista huolehtimisestamme hyvin konkreettisissa asioissa, kuten siinä, että nukumme riittävästi, emme tule sairaana töihin, emme lähetä emmekä vastaanota viestejä yöllä, huolehdimme ruokailusta, liikumme itsekin (emmekä vain liikuta oppilaita) pitäessämme toiminnallisia oppitunteja tai liikuntabreikkejä kesken oppitunnin, kohtaamme työkavereita päivän aikana kiireestä huolimatta jne.

Jyväskylän yliopistossa on Hyvis-toimintamalli, jonka tarkoituksena on auttaa opiskelijoita pitämään huolta hyvinvoinnistaan ja opiskelu- ja työkyvystään. Hyvis-toiminta on ennaltaehkäisevää toimintaa, jossa opiskelijoita ohjataan hakemaan tukea jokaisessa tiedekunnassa erikseen henkilökunnasta nimetyiltä hyviksiltä jo varhaisessa vaiheessa. Hyvis-toiminnan tavoitteena on “luoda matalan kynnyksen ohjausmalli, jossa opiskelijaa tuetaan hyvinvointiin liittyvissä asioissa ajankohtaisin tiedoin jo varhaisessa vaiheessa ja tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja tehdä sitä tukevat tukimuodot saumattomiksi ja näkyviksi” (Jyväskylän yliopisto 2019). Jyväskylän yliopisto tarjoaa opiskelijoille myös Student Life –hyvinvointiohjelman palveluja, johon kuuluu esimerkiksi matalan kynnyksen Opiskelijan kompassi eli hyvinvointi- ja elämäntaito-ohjelma, joka antaa eväitä ja työkaluja jaksamiseen ja opiskelun tueksi. Opiskelijalla tulisi olla tarvittaessa mahdollisuus myös ammattiapuun. YTHS tarjoaa psykologipalveluita, mutta jonot ovat pitkät. Ehkä SOOL:n kannanotto (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto 2019) opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseksi saa aikaan parannusta tässä asiassa.

Jyväskylän yliopisto on ollut mukana vuosina 2017–2019 Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa 11 korkeakoulun yhteisessä OHO! eli Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa -kehittämishankkeessa, jossa on pyritty edistämään

opiskelijoiden opiskelukykyä ja hyvinvointia moninaisesti. Keväällä 2020 julkaistaan hankkeen tuloksena syntynyt OHO-opas, jossa esitellään hankkeessa kehitettyjä opetuksen ja ohjauksen menetelmiä ja käytäntöjä sekä uusimpia tutkimustuloksia.

Väisänen (2019) tutki opettajaopiskelijoiden hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä opettajankoulutuksen aikana. Kuviossa 3 on Väisänen (2019) tutkimuksen teoreettisen viitekehysten yhteenveto kuviona, joka kuvaa opettajaopiskelijoiden hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä opettajaksi opiskelun aikana. Itse varsinainen kuvio (mustalla) kuvaa hyvinvointiin liittyvää teoreettista viitekehystä ja violetilla tekstillä olevat huomiot osoittavat hyvinvointia tukevia tekijöitä (lukuun ottamatta vasemmalla ylinnä olevaa opiskelu-uupumusta, joka kuvaa sitä, että osa opiskelijoista ei voi hyvin).



KUVIO 3. Opettajaopiskelijoiden hyvinvointi opiskelun aikana (Väisänen 2019)

Kuvio ohjaa pohtimaan, kuinka luoda opettajankoulutuksen ajalle sellaisia rakenteellisia ja sisällöllisiä tukimuotoja, jotka ohjaavat opiskelijaa sekä omaan hyvinvointiosaamiseen että opiskelutovereiden hyvinvointiosaamisen tukemiseen.

Pohdinta

Opettajien ja harjoittelijoiden oma hyvinvointi tai vastaavasti pahoinvointi heijastuu koko kouluyhteisöön. Hyvinvointiosaaminen lähtee hyvinvoinnin perusasioiden hallinnasta, kuten riittävästä levosta, terveellisestä, monipuolisesta ja säännöllisestä ravinnosta, fyysisestä aktiivisuudesta ja sosiaalisista suhteista. Perusasioiden kuntoon laittamisella pääsee jo pitkälle omassa hyvinvoinnissa. Oman lisänsä ja suolansa hyvinvointiin tuovat merkitykselliseksi koettujen asioiden tekeminen, kuten harrastukset, opiskelu ja työ, psyykinen

itsesääteily ja psyykinen työ (tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, identiteetti, itsetunto) sekä työhyvinvoinnin eri osa-alueiden hallitseminen. Hyvinvointiosaaminen vaatii sekä tietoa hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä että konkreettista toimintaa hyvinvoinnin edistämiseksi.

Hyvinvointiosaamisesta keskusteluun tulee olla mahdollisuus ja aikaa niin opettajankoulutustilaisuuksien kuin harjoittelukoulunkin puolella. Hyvä edistysaskel tähän suuntaan on ollut se, että hyvinvointia vahvistavasta osaamisesta on tullut yksi luokanopettajakoulutuksen osaamisalue. Lisäksi OAJ:n työhyvinvoinnin teemavuosi tuo ainakin tänä lukuvuonna hyvinvoinnin ja omasta hyvinvoinnista huolehtimisen väkisinkin keskustelunaiheeksi.

Lähteet

Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY: Helsinki.

Arola, J. (2019). Pimeä puoli alkaa paljastua. *Keskisuomalainen* 21.11.2019.

Aluehallintovirasto (2019). Asiantuntijat huolissaan. www.avi.fi/web/avi/-/asiantuntijat-huolissaan-kasvukeskusten-nuorten-lisaantyneesta-pahoinvoinnista-aluepolitiikan-rinnalle-tarvitaan-hyvinvointia-vahvistavaa-kaupunkipoli;jsessionid=0DE2023859637D6823F3D66FB-3306CA8 (Luettu 31.10.2019)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of happiness studies* 9(1), 1–11.

Duodecim (2018). https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00976 (Luettu 2.1.2020)

Engberg, E., Figueiredo, R., Rounge, T., Weiderpass, E. & Viljakainen, H. (2019). Heavy screen users are the heaviest among 10,000 children. *Scientific Reports volume 9*, Article number: 11158. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-46971-6> (Luettu 13.2.2020)

FinTerveys (2017). FinTerveys 2017 -tutkimuksen tuloksia. www.slideshare.net/THLfi/finterveys-2017-tutkimuksen-tuloksia (Luettu 8.12.2019)

Hietala, H. (2018). Joka neljäs nukkuu liian vähän – univajeella on 21 karua vaikutusta terveyteen, painoon ja mielialaan. *Iltalehti* 4.5.2018.

Ikonen, R. & Helakorpi, S. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskysely 2019*. Helsinki: THL. Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf (541.9Kt)

Jalo, S. (2019). Pian kouluissa opetetaan henkistä hyvinvointia – Koulutusohjelman tuusulalaiskeksijä: ”Hyvinvoiva nuori ei kiusaa, eikä terveen minäkuvan omaava nuori tule helposti kiusatuksi”. *Keski-Uusimaa* 12.11.2019.

Jyväskylän yliopisto (2019). Hyvis-toiminta. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/opiskeluohjeet/pikaohjeet/hyvis> (Luettu 16.12.2019)

Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

Keltinkangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.

Kontoniemi, M. & Mouhu, H. (2016). Learning in health and wellbeing as a challenge in basic education. Teoksessa O-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) *Towards new learning. University of Jyväskylä Teacher Training School: 150 years of developing school*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 14.

Kouluterveyskysely (2017). <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia> (Luettu 8.12.2019)

Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2016). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. <https://docplayer.fi/42000174-Ylioppilaiden-terveydenhoitosaation-tutkimuksia-48-kristina-kunttu-tommi-pesonen-ja-juhani-saari.htm>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). *Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2011:3 (julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75502/tr3.pdf)

Lehtonen, J. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.

Likes (2019). Kokeiluhankkeessa edistetään lukiolaisten hyvinvointia. <https://www.likes.fi/ajankohtaista/kokeiluhankkeessa-edistetaan-lukiolaisten-hyvinvointia> (Luettu 15.11.2019)

Likes (2013). Lasten runsas ruutu-aika on yhteydessä heikkoon koulumenestykseen. <https://www.likes.fi/tutkimus/liikunnan-vaikutukset-terveyteen-hyvinvointiin-ja-oppimiseen/liikunta-oppiminen-ja-koulutus/ruutu-aika-ja-koulumenestys> (Luettu 13.2.2020)

Luumi, M. (2019). Uusi opetussuunnitelma vaatii opettajilla äärimmäistä tarkkanäköisyyttä. Pääkirjoitus. *Kymen Sanomat* 16.11.2019. <https://kymensanomat.fi/mielipide/paakirjoitukset/f9073eec-8dc1-4bcf-98dd-6c313a0603fc> (Luettu 25.11.2019)

Manka, M. L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.

Marttinen, E. (2017). *Deciding on the direction of career and life: Personal goals, identity development, and well-being during the transition to adulthood*. Psykologian väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 584. Jyväskylän yliopisto.

Mouhu, H. & Lindeman, M. (2018). Hyvinvointioppiminen. Jyväskylän normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen tiedotori 12.9.2018.

Mouhu, H. & Lindeman, M. (tulossa). Hyvinvointioppiminen osana koulun arkea. Teoksessa A. Veijola, S- Roos & O.-P. Salo (toim.) Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 15.

Nuopponen, E. & Ruoho, T-M. (2018). *Opettajien ja koulunkäynninohjaajien näkemys itsestä huolehtimisen ja arjen taidoista yläkoulussa*. Opinnäytetyö Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. JAMK.

OAJ (2019). OAJ käynnisti työhyvinvoinnin lukuvuoden 2019–2020. OAJ:n tiedote 20.8.2019.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/OAJ-kaynnisti-tyohyvinvoinin-lukuvuoden-2019-2020/> (Luettu 16.12.2019)

Oksanen, E. (2019). Mikä pilaa yöunet? *Iltalehti* 20.11.2019.

Opetushallitus (2019). Lukiouudistus tähtää opiskelijoiden hyvinvoinnin lisäämiseen. <https://www.oph.fi/fi/blogi/lukiouudistus-tahtaa-opiskelijoiden-hyvinvoinnin-lisaamiseen> (Luettu 15.11.2019)

Opetushallitus (2018). Move!-mittaukset 2018: Huoli lasten ja nuorten fyysisestä toimintakyvystä. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/195603_move_mediatiedote_31012019.pdf (Luettu 31.10.2019)

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opettajankoulutuslaitos (2019a). PROpe-työskentely opetusharjoittelussa 2019. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ohjeet PROpe-työskentelyyn ohjatussa luokanopettaja-harjoittelussa. <https://peda.net/jyu/okl/prope-tyoskentely> (Luettu 11.11.2019)

Opettajankoulutuslaitos (2019b). Hyvinvointia vahvistava osaaminen. Opettajaksi kehittymisen ydinosoamisalueet. <https://peda.net/jyu/okl/prope-tyoskentely/okyajl/oky2/6> (Luettu 11.11.2019)

Pelko, M. (2018). Suolistobakteerit ovat yhteydessä aivojen hyvinvointiin – Asiantuntijat: ”Näin tuunaat mikrobistoasi aivoille suotuisaksi” <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/10/21/suolistobakteerit-ovat-yhteydessa-aivojen-hyvinvointiin-asiiantuntijat-nain> (Luettu 25.11.2019)

Pirkkalainen, H. (2019). Miten selvitä teknostressistä? Teknologian käytön pimeä puoli. Luento Jyväskylässä 21.5.2019. www.muistiterveys.fi/wp-content/uploads/2019/05/Muisti-työs-sä-Teknostressi.pdf (Luettu 8.12.2019)

Puolustusvoimat (2019). Varusmiesten peruskunto laskenut koko ajan ja paino lisääntynyt. <https://puolustusvoimat.fi/web/sotilasliikunta/varusmiesten-kuntotilastot> (Luettu 31.10.2019)

Repo, A. (2019). Aivotutkimus muuttaa opetusmetodeja. *Keskisuomalainen* 17.11.2019.

Rimpelä, M. (2014). Hyvinvointioppiminen kehitys yhteisössä ja kasvatustieteiden osaaminen. Keski-Palokan koulun vanhempainilta 17.3.2014.

Robertson, I. & Cooper, C. (2011). *Well-being: Productivity and happiness at work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Räsänen, A. (2011). Sisäistynyt uskonnollisuus tukee mielenterveyttä. <https://teologia.fi/2011/10/sisaeistynyt-uskonnollisuus-tukee-mielenterveyttae/> (2.1.2020)

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, R. & Honkanen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2019). Liikunta edistää terveyttä ja hyvinvointia. <https://stm.fi/liikunta> (Luettu 20.11.2019)

Suihkonen, R. (2019). Opetussuunnitelmat uudistuvat, mikä muuttuu. *Keskisuomalainen* 15.11.2019.

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2019). Opiskelijoiden henkisen hyvinvoinnin tukemiseen on varattava enemmän resursseja. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton kannanotto 21.3.2019 <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/kannanotto/opiskelijoiden-henkisen-hyvinvoinnin-tukemiseen-enemmän-resursseja/> (Luettu 16.12.2019)

Terve koululainen (2019). Pidä ruutuaika aisoissa – pysy pirteänä. <https://www.tervekoululainen.fi/ylakoulu/fyysinen-aktiivisuus/ruutuaika/> (Luettu 20.11.2019)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020). Terveellinen ruokavalio. <https://thl.fi/fi/web/elintavat-ja-ravitseminen/ravitseminen/ravitseminen-ja-terveys/terveellinen-ruokavalio> (Luettu 2.1.2020)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2019). www.thl.fi (Luettu 31.10.2019)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2017). Aikuisväestön toimintakyky.. <https://thl.fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on/vaeston-toimintakyky> (Luettu 8.12.2019)

Tuomilehto, H. (2019a). Henri Tuomilehdon opein paremmaksi nukkujaksi. www.coronaria.fi/uusi-kirja-henri-tuomilehdon-opein-paremmaksi-nukkujaksi/ (Luettu 8.12.2019)

Tuomilehto, H. (2019b). Nukkumalla menestykseen. www.speakersforum.fi/henri.tuomilehto (Luettu 8.12.2019)

Työterveyslaitos (2019). Uni ja palautuminen. <https://www.ttl.fi/tyontekija/uni-ja-palautuminen/> (Luettu 13.2.2020)

UKK (2019a). Liikunnan terveysvaikutukset https://www.ukkinstituutti.fi/tietoa_terveysliikunnasta/liikunnan_vaikutukset (Luettu 25.11.2019)

UKK (2019b). Liikkumisen suositukset <https://www.ukkinstituutti.fi/liikkumisensuositus> (Luettu 2.1.2020)

Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämislaki opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väisänen, S. (2019). *Student teachers' study well-being in teacher education. How is it constructed and regulated during studies?* Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto.

Väljjarvi, J. (2017). *PISA 2015 - Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>

Hei!

Tässä on oman hyvinvoinnin arviointi- ja suunnittelulomake. Voit arvioida ja suunnitella omaa ajankäyttöäsi ja hyvinvointiasi esimerkiksi seuraavalla tavalla.

1. sivu

- Kirjaa tähän taulukkoon, miten vietät aikasi yhden viikon aikana. Voit kirjata keskivertoviikon mukaan, viime viikon mukaan tai aloittaa seurannan nyt.
- Kirjaa siis ylös, milloin teet mitäkin asioita, esim. nuket, syöt, olet töissä, harrastuksissa, perheen/kavereiden kanssa, katsot tv:ta, käytät älylaitteita, syöt jne.

2. sivu

- Kirjaa kuhunkin kohtaan, kuinka paljon käytät aikaa sen asian tekemiseen vuorokaudessa ja viikossa.
- Kerro myös, mihin käytät aikaa (esim. mihin käytät nettiä, mitä katsot televisiosta, mitä teet perheen/kavereiden kanssa)
- Ruokailun kohdalla laske, kuinka monta kertaa syöt keskimäärin päivän aikana ja kerro, mitä syöt.

3. sivu

- Tee tähän oman ajankäytön suunnitelma. Käytä apunasi sivujen 4 ja 5 vinkkejä.
- Mihin asioihin käytät liikaa tai liian vähän aikaa? Mitä haluaisit/pitäisi muuttaa?

4. - 6. sivu

- Vinkkejä oman ajankäytön suunnitteluun ja sisältöön.
- Voit tehdä näille sivuille myös oman elämäntapasuunnitelman.
- Mitä tottumuksia tai asioita haluaisit/pitäisi muuttaa?

OMA AJANKÄYTTÖ

| | maanantai | tiistai | keskiviikko | torstai | perjantai | lauantai | sunnuntai |
|-------|-----------|---------|-------------|---------|-----------|----------|-----------|
| 00-01 | | | | | | | |
| 01-02 | | | | | | | |
| 02-03 | | | | | | | |
| 03-04 | | | | | | | |
| 04-05 | | | | | | | |
| 05-06 | | | | | | | |
| 06-07 | | | | | | | |
| 07-08 | | | | | | | |
| 08-09 | | | | | | | |
| 09-10 | | | | | | | |
| 10-11 | | | | | | | |
| 11-12 | | | | | | | |
| 12-13 | | | | | | | |
| 13-14 | | | | | | | |
| 14-15 | | | | | | | |
| 15-16 | | | | | | | |
| 16-17 | | | | | | | |
| 17-18 | | | | | | | |
| 18-19 | | | | | | | |
| 19-20 | | | | | | | |
| 20-21 | | | | | | | |
| 21-22 | | | | | | | |
| 22-23 | | | | | | | |
| 23-24 | | | | | | | |

Kirjaa tähän vielä konkreettisesti tietoa omasta ajankäytöstäsi seuraavista asioista.

Uni:

Ruokailu:

Liikunta:

Perhe:

Kaverit:

Kotityöt:

Ulkoilu:

Tv, netti:

OMAN AJANKÄYTÖN SUUNNITTELU

| | maanantai | tiistai | keskiviikko | torstai | perjantai | lauantai | sunnuntai |
|-------|-----------|---------|-------------|---------|-----------|----------|-----------|
| 00–01 | | | | | | | |
| 01–02 | | | | | | | |
| 02–03 | | | | | | | |
| 03–04 | | | | | | | |
| 04–05 | | | | | | | |
| 05–06 | | | | | | | |
| 06–07 | | | | | | | |
| 07–08 | | | | | | | |
| 08–09 | | | | | | | |
| 09–10 | | | | | | | |
| 10–11 | | | | | | | |
| 11–12 | | | | | | | |
| 12–13 | | | | | | | |
| 13–14 | | | | | | | |
| 14–15 | | | | | | | |
| 15–16 | | | | | | | |
| 16–17 | | | | | | | |
| 17–18 | | | | | | | |
| 18–19 | | | | | | | |
| 19–20 | | | | | | | |
| 20–21 | | | | | | | |
| 21–22 | | | | | | | |
| 22–23 | | | | | | | |
| 23–24 | | | | | | | |

Tässä vinkkejä oman ajankäytön suunnitteluun.

Uni:

- Vähintään 7 tuntia, mielellään 8,5 tuntia joka yö. Huomaa, että unirytmien pitäisi olla mahdollisimman sama vuorokauden jokaisena päivänä.

Ruokailu:

- 5 kertaa päivässä. (Hampaat kestävät 4-6 happohyökkäystä vuorokauden aikana.)
- Syö joka päivä jotakin jokaisesta ruoka-aineympyrän lohkoista.



www.kasvikset.fi/Suomeksi/Asiakkaalle/Puoli_kiloa_paivassa_-kampanja/Ruokaympyra
www.kasvikset.fi/Suomeksi/Asiakkaalle/Puoli_kiloa_paivassa_-kampanja/Lautasmalli

- Lautasmalli: ½ kasviksia, ¼ lihaa, kalaa tai kanaa, ¼ perunaa, makaronia tai riisiä.

Liikunta:

- Paranna **kestävyyskuntoa** liikkumalla useana päivänä viikossa yhteensä ainakin 2 t 30 min reippaasti TAI 1 t 15 minuuttia rasittavasti.
- Kohenna **lihaskuntoa** ja kehitä **liikehallintaa** ainakin 2 kertaa viikossa

Liikkumisen suositus aikuisille (Liikkumalla terveyttä – askel kerrallaan. UKK-instituutti 2019.

<https://ukkinstituutti.fi/liikkumisensuositus/aikuisten-liikkumisen-suositus>)



Viikottainen liikkumisen suositus 18-64-vuotiaille

UKK-instituutti

Paranna kestävyyskuntoa

Oman peruskunnan ja tavoitteen mukaan voi valita kestävyyskuntoa kohentavan liikkumisen kuormittavuuden. Aloittelijalle ja terveysliikkujalle riittää reipas liikkuminen vähintään kaksi ja puoli tuntia viikossa. Sopivia liikku-
mismuotoja ovat kävely ja pyöräily, esimerkiksi työ- ja asiointimatkoilla, sauvakävely tai raskaat koti- ja pihatyöt. Huonokuntoisella tällainen liikkuminen kohentaa myös kuntoa.

Tottunut ja hyväkuntoinen liikkuja tarvitsee kuntonsa kohentamiseksi rasittavampaa liikkumista, mutta puolet vähemmän eli vähintään tunnin ja 15 minuuttia viikossa. Lajeja voivat olla esimerkiksi ylämäki- ja porraskävely, juoksu, maastohiihto, nopea pyöräily, kuntouinti ja vesijuoksu. Nopeat maila- ja juoksupallopelit sekä aerobicjum-
pat ovat kestävyyttä parantavia ryhmäliikuntalajeja.

- Liikkuminen on hyvä jakaa useammalle, ainakin kolmelle päivälle viikossa ja sen pitää kestää vähintään 10 minuuttia kerrallaan.
- Terveuden kannalta vähäinenkin säännöllinen liikkuminen on parempi kuin ei ollenkaan, mutta terveysliikunnaksi eivät kuitenkaan riitä muutaman minuutin kestoiset arkiset askareet.
- Uutta näyttää on siitä, että terveyshyödyt lisääntyvät, kun liikkuu pidemmän aikaa tai rasittavammin kuin minimisuosituksessa suositellaan.

Kestävyysliikunta kehittää hengitys- ja verenkiertoelimistön kuntoa sekä edistää sydämen, verisuonten ja keuhkojen terveyttä. Veren rasva- ja sokeritasapaino paranevat, ja liikunta auttaa myös painonhallinnassa.

(<http://www.ukkinstituutti.fi/liikuntapiirakka/liikuntapiirakka-aikuisille>)

Perhe/kaverit:

- Vietätkö perheen/kavereiden kanssa aikaa joka päivä?
- Jokaisella pitäisi olla ainakin 1 kaveri.

Ulkoilu:

- Joka päivä pitäisi saada reilusti raitista ilmaa.

Tv, netti:

- Korkeintaan 2 tuntia päivässä.

KUULUUKO OPISKELIJAN ÄÄNI OHJATUISSA HARJOITTELUISSA? – LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ENSIMMÄISEEN OHJATTUUN HARJOITTELUUNSA LIITTÄMÄT ODOTUKSET, TOIVEET JA JÄNNITYKSEN AIHEET

Anne Ervast, Lapin yliopiston harjoittelukoulu

Ohjaavan opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu kokemukselle, teoreettiselle tietämykselle ja jatkuvalle itsensä kehittämiselle. Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda esille opettajaopiskelijoiden ajatuksia ja toiveita ohjattuihin harjoitteluihin liittyen sekä valottaa hyvän ohjauksen merkitystä ensimmäiseen harjoitteluunsa tulevan opiskelijan näkökulmasta. Tavoitteena on ohjaavana opettajana kuulla opiskelijan ääni ja tuoda se osaksi ohjaajan käyttöteoriaa.

Ohjaavan opettajan kompetenssi ja kouluttautuminen

eNorssi-verkoston strategian 2020 mukaisesti harjoittelukoulut toimivat tiiviissä yhteistyössä keskenään opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Samoin teemme kiinteästi yhteistyötä yliopiston opettajankoulutusyksiköiden kanssa ohjattujen harjoitteluiden suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä.

eNorssi-verkostossa olemme vuodesta 2000 yhteistyössä eri harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien ja rehtoreiden kanssa suunnitelleet ja vakiinnuttaneet ohjaajakoulutuksen osaksi luokan- ja aineenopettajakoulutusten ohjattuja harjoitteluja. Ohjaajakoulutusten perusrakenteeksi ovat muodostuneet koulutuskokonaisuudet: Perehdyttäminen, Moduuli 1: Ohjauksen perusteet, Moduuli 2: Ohjauksen erilaisia muotoja ja mahdollisuuksia ja Moduuli 3: Ohjauksen tutkimus. Näiden lisäksi koulutuksia on toteutettu erilaisina ohjausta käsittelevinä teemamoduulikoulutuksina (Heikkilä, Helin, Hieta, Hongisto, Kurttila, Lange, Määttä & Okkonen-Sotka 2005, 2006 & 2007; Mouhu 2014). Näiden paikallisten, alueellisten ja valtakunnallisten koulutusten lisäksi olemme järjestäneet vuosina 2012–2014 ja 2017–2019 valtakunnallisia ohjauksen kouluttajakoulutuksia.

Yhteisenä tavoitteena on ollut kehittää harjoittelujen ohjausta kulloinkin voimassaolevien opettajankoulutuksen strategioiden ja harjoittelujen opetussuunnitelmien mukaisesti. Viime vuosina ohjausta on kehitetty enemmän opiskelijoita osallistavaksi esimerkiksi toiminnallisten työtapojen ja opiskelijan vahvuuksiin perustuvan ohjausvuorovaikutuksen avulla. Opiskelijan ääni on kuulunut ohjatuista harjoitteleista kerätyn valtakunnallisen palautteen ja yksikkökohtaisen harjoittelupalautteen kautta. Lisäksi monet ohjaavat opettajat ovat koonneet itselleen henkilökohtaista palautetta antamastaan ohjauksesta ja sitä kautta asettaneet tavoitteita henkilökohtaiselle ammatilliselle kehittymiselleen (vrt. Husu & Toom 2016; Komulainen 2010; Körkkö 2019). Samoin ohjaavien opettajien kouluttautumista on tukenut eNorssi-verkoston tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta. Ohjattujen harjoitte-

lujen ja ohjauksen kehittämiseen liittyvät keskeisesti ohjaavan opettajan laaja-alaisen perusosaamisen, uutta luovan asiantuntijuuden sekä oman ohjauksen ja työyhteisön jatkuva kehittäminen (ks. Karjalainen & Nissilä 2017; Lavonen 2019; Mankki 2019; Mouhu 2010; Nummenmaa & Ruponen 1996).

Selvityksessään opettajankouluttajien ammatillisista kehittymistarpeista Byman, Jyrhämä, Stenberg, Sintonen, Maaranen ja Kynäslähti (2019) toteavat, että opettajankouluttajat ovat erittäin kiinnostuneita kehittymään ammatillisesti. Tehtyyn kyselyyn vastasi 310 opettajankouluttajaa kaikista Suomen opettajankoulutusyksiköistä ja heistä 118 oli harjoittelukoulun opettajia. Harjoittelukoulussa työskentelevät olivat opettajankoulutuslaitoksessa työskenteleviä tyytyväisempiä sekä omaan ammatilliseen kehittymiseensä että mahdollisuuksiinsa kehittyä ammatillisesti.

Kyselyn (Byman ym. 2019) mukaan harjoittelukouluissa työskentelevien kiinnostus suuntautui etenkin opetusharjoittelun ohjaukseen, opetustaitoihin ja laajemminkin opettajankoulutuksen kehittämiseen. Harjoittelukouluilla ammatillisen kehittymisen toteutuminen nähtiin tapahtuvan parhaiten opettajakollegoiden kanssa keskustelemalla ja heitä konsultoimalla, vapaaehtoisella kouluttautumisella, alan kirjallisuutta lukemalla ja vieraillemalla toisissa opettajankoulutusyksiköissä. eNorssi-verkosto onkin tarjonnut mahdollisuuden jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen ja tarjonnut harjoittelukoulujen opettajille yhteisen foorumin ammatilliseen keskusteluun, mikä ainakin osaltaan on voinut lisätä harjoittelukoulujen opettajien tyytyväisyyttä ammatillisiin kehittymismahdollisuuksiinsa. Esteiksi kouluttautumiselle nähtiin molemmissa ryhmissä kuitenkin ajan puute, työmäärän paljous ja työnkuvan pirstaleisuus.

Opiskelijan rooli ja asema ohjatuissa harjoitteluissa

Ohjattu harjoittelu on olennainen, välttämätön ja jopa korvaamaton osa opettajankoulutusta. Harjoittelu on osa pedagogisten opintojen keskeistä sisältöä, jonka tulee perustua teorian ja käytännön vuoropuheluun. Opettajankoulutukselle asettamassaan tavoiteohjelmassa (2019) Suomen opettajiksi opiskelevien liitto (Sool ry) toivoo, että sen laatima Suositukset opetusharjoittelulle – asiakirja olisi pohjana opetusharjoitteluiden suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Samoin Sool ry esittää, että asiakirja huomioitaisiin myös harjoittelunohjaajien perehdytyksessä ja koulutuksissa. Julkaisu onkin ollut osa ohjaavien opettajien perehdyttämistä ja Moduuli 1 koulutuksia.

Kesällä 2019 saimme eNorssi-verkoston ohjaajakoulutustyöryhmälle Sool ry:n kautta tiedustelun, selvitämmekö ennen ohjattuja harjoitteluja opettajaksi opiskelevilta ennako-odotuksia, pelkoja ja käsityksiä opetusharjoittelusta. Eri harjoittelukouluista saatujen vastausten perusteella voidaan todeta, että näin ei systemaattisesti ole tehty, vaikka ohjauskeskusteluissa harjoittelun alkaessa keskustellaan yleisesti opiskelijoiden harjoitteluun liittyvistä odotuksista ja tunteista eri tavoin.

Harjoittelu on kokonaisvaltainen oppimisprosessi. Harjoittelujen alkaessa käymme keskustelua kulloisenkin harjoittelujakson tavoitteista ja opiskelijoiden omista toiveista ja lähtökohdista. Puhumme esimerkiksi opiskelijan tavoitteista, ammatillisesta kasvusta, siirtymisestä opiskelijasta opettajan rooliin, jännittämisestä ja muista huolen aiheista harjoitteluun liittyen. Systemaattisesti esimerkiksi peloista ei kysytä eikä mahdollisia kokemuksia ole siltä osin juurikaan kartoitettu. Sanat ”jännitys” ja ”epävarmuus” ovat ehkä parempia ja rakentavampia käsitteitä kuvaamaan opiskelijan tuntemuksia ja tuen tarvetta etenkin harjoittelun alkaessa. Täysin yhtenäistä mallia keskusteluille ei kuitenkaan ole, vaikka teemat kuuluvatkin eNorssin ohjaajakoulutuksiin ja ohjauskeskusteluihin. Esitetty kysymys kuitenkin herätti kiinnostukseni aiheeseen.

Onnismaan (2011, 38–42, 57) mukaan ohjaus on ajan, kunnioituksen ja huomion antamista. Onnismaa toteaa, että oleminen on huolehtimista ja toisen kanssa oleminen on toisesta huolehtimista. Ohjaaja ja ohjattava jakavat epävarmuuden ja huolen. Ohjaustilanteessa tieto, asiantuntemus ja merkitykset on rakennettava yhdessä ohjattavan kanssa. Ohjaukseen kuuluvat kysymykset, metaforat ja kertomukset. Kieli ja viestintä ovat ohjaajan työvälineitä ja dialogi rakentaa ohjausprosessin. Ohjauskeskusteluun voi Vehviläisen (2003, 112–133) mukaan kuulua myös opiskelijan huolten käsittely pedagogisena, mutta ei terapeuttisena vuorovaikutuksena. Ohjaustilanteessa kysymistä ja puhumista tärkeämpää on usein kuunteleminen (vrt. Vehviläinen 2014, 136). Ohjaaminen on tavoitteellista, käytännöllistä ja reflektiivisyyden kehittämiseen pyrkivää toimintaa (Martikainen 2013, 93).

Ohjattu harjoittelu tarjoaa opettajaopiskelijoille sekä kuormittavia että voimaannuttavia kokemuksia. Yliopisto-opiskelijoiden kohdalla on tutkimusten (Almonkari 2007, 20; Saari 1981) mukaan todettu, että opintoala, opiskelijan ikä ja opintojen vaihe vaikuttavat opintojen aikaiseen koettuun sosiaaliseen jännitykseen. Opintoalalla on myös huomattu olevan merkitystä opiskelijoiden stressin, kompetenssin ja psyykkisten oireiden esiintymisessä. Opettajaopiskelijat kokivat Saaren (1981) mukaan verraten vähän jännitystä. Heillä oli myös muihin selvityksessä mukana oleviin opiskelijaryhmiin nähden korkea itsearvostus, alhainen sosiaalinen ahdistuneisuus ja vähiten sosiaalisia opintopelkoja. Nyt tehdyn kyselyn perusteella ohjattuihin harjoitteluihin liittyy joka tapauksessa huomattavalla osalla opettajaopiskelijoista ainakin jonkin verran huolta ja jännitystä (ks. myös Almonkari 2007; Meriläinen & Partanen 2008; Mäkinen 2012; Ojanen 1996.)

Aineistona tässä artikkelissa on käytetty vuoden 2019 aikana Lapin yliopiston harjoittelukoulussa orientoivan eli ensimmäisen harjoittelunsa aloittaville opiskelijoille tehtyä kyselyä. Kyselyn sai yhteensä 83 opiskelijaa ja vastaajia oli 46 (n=46), jolloin vastausprosentti oli kohtuullisen hyvä eli 55,4 %. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää, missä määrin luokanopettajaksi opiskelevilla on ensimmäiseen ohjattuun harjoitteluunsa liittyviä huolituntemuksia, pelkoa tai jännitystä. Opiskelijat saivat kyselyn kaksi-kolme päivää ennen harjoittelun alkua ja vastausaikaa heillä oli viikko. Kysely on osa laajempaa tutkimusta, josta tässä pyritään vastaamaan ainoastaan viiteen kysymykseen:

1. Onko alkanut orientoiva harjoittelu herättänyt sinussa jännitystä, huolta tai pelkoa?
2. Miten ensimmäisinä päivinä saamasi ohjaus on vaikuttanut tuntemuksiisi?
3. Mitä asioita odotat ja toivot harjoittelulta?
4. Arvioi ja kerro, mitkä ohjaukseen liittyvät asiat mielestäsi voivat helpottaa opiskelijan harjoitteluun liittyvä jännitystä.
5. Arvioi ja kerro, mitkä ohjaukseen liittyvät asiat mielestäsi voivat lisätä opiskelijan harjoitteluun liittyvää jännitystä.

Ohjattu orientoiva harjoittelu ajoittuu Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen opintovuoden syksyyn ja sen kesto on kolme viikkoa. Ennen harjoittelun alkua opiskelijat ovat käyneet tutustumassa harjoittelukouluun osana yliopisto-opintoihin ja opettajuuteen orientoitumistaan. Edeltävinä opintoina opiskelijat ovat osallistuneet Pedagoginen seminaari I -opintojaksoon. Harjoittelun toteuttaminen perustuu luokan pedagogisiin käytänteisiin sekä opiskelijan lähtökohtiin ja harjoittelutavoitteisiin. Harjoittelussa keskitytään oppilaantuntemukseen ja opettajuuteen orientoitumiseen. Sisältöinä opiskelija esimerkiksi havainnoi koulun ja harjoitteluluokan toimintakulttuuria ja pedagogista toimintaa. Hän suunnittelee ja toteuttaa yhdessä luokanlehtorin, yksin ja/tai yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa opetustilanteita (3–5) ja oppitunteja (4–6). Henkilökohtaisina osaamistavoitteinaan opiskelijan tulee esittää oman opettajaidentiteettinsä rakentamisen lähtökohdat ja tavoitteet.

Opiskelijoiden avoimiin kysymyksiin antamille vastauksille tehtiin laadullinen sisällönanalyysi, jonka perusteella aineiston vastauksia pyrittiin ryhmittelemään mielekkään tulkinnan tuottamiseksi. Tavoitteena oli kysymysten mukaisesti syventää ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista ohjattuun orientoivaan harjoitteluun liittyen. Opiskelijat olivat vastatessaan tietoisia siitä, että heidän vastauksiaan tullaan mahdollisesti käyttämään myös suorina lainauksina osana tätä tutkimusta.

Opiskelijoista 75 % ilmoitti orientoivan harjoittelun herättäneen heissä jännitystä, huolta tai pelkoa. Yleensä jännitys kuitenkin helpotti (61 %) pian varsinaisen harjoittelun alettua. 29 % heistä kuitenkin ilmoitti tilanteen pysyneen ennallaan ja 10 % opiskelijoista ilmoitti jännityksen jopa lisääntyneen. Ohjaavan opettajan rooli on näiden tunteiden lievittämisessä suuri, koska monet ensimmäiseen harjoitteluunsa tulevat opiskelijat eivät ole koskaan toimineet opettajan roolissa esimerkiksi sijaisena ja kaikki opiskelun aloittamiseen ja harjoitteluun liittyvät asiat voivat opintojen alkuvaiheessa olla uusia.

Opiskelijalle tieto ohjaavan opettajan tuesta kaikissa tilanteissa on erittäin tärkeää. Myönteiset kokemukset liittyivät asioiden ja tavoitteiden selkiytymiseen, ohjaajan kannustamiseen ja lähestyttävyyteen. (vrt. Dunderfelt 2001; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009). Opiskelijat kuvasivatkin ohjauksen merkitystä heti ensimmäisen harjoittelun alkaessa seuraavasti:

Olen helpottunut. Minua jännitti kovasti, mutta ohjaus on antanut minulle uskoa, että kaikki järjestyy. Ohjaus on selkeyttänyt asioita ja näin vähentänyt stressiä.

Ohjaus lieventää pelkoa, sillä jännitän todella helposti. Ohjaajan avulla on helpompi muistaa et ollaan vasta aloitettu, eikä tarvii vielä olla valmis opettaja.

Kielteisiin ohjauskokemuksiin liittyivät kiire, mahdollinen epäselvyys ohjeissa ja huoli selviytyä kaikista vaatimuksista ja työmäärästä:

Saimme kyllä selkeät ohjeet siitä, mitä tuleman pitää, mutta kaikkien tehtävien suunnittelu ja oppituntien vetäminen alkoi jännittää.

Ehkä hieman sekavat ohjeet. Koko ajan kiireen tunne lisää jo muutenkin olevaa stressiä.

Työmäärä on lisännyt jännitystä ja stressiä. Tuli tunne, että meiltä vaaditaan jo nyt paljon, vaikka olemme ensimmäistä kertaa harjoittelussa.

Martikainen (2013, 92–105) selvitti tutkimuksessaan syventävän harjoitteluvaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ohjaustarpeita ja luokitteli ne kolmeen pääluokkaan, joita olivat tavoitteellisuus, käytännöllisyys ja pedagogisen ajattelun (reflektiivisyys) kehittyminen. Oman aineistoni perusteella orientoivan harjoittelun ohjaustarpeet, odotukset ja tuen tarve harjoittelun alkaessa vaihteli vielä suuresti opiskelijoiden välillä. Osa opiskelijoista vasta pohti, ovatko he valinneet oikean ja itselleen sopivan alan. Moni odotti lähinnä kokemusta selviytymisestä. Osa mietti, mitä opettajan työ oikeastaan on ja onko heistä opettajiksi.

Opiskelijat toivoivat harjoittelulta seuraavia asioita:

- Vahvistusta omalle uravalinnalle

Tunne siitä, että tämä on minun ala, vahvistuu.

Toivon saavani rohkaisua ja kokemusta sekä tunnetta, että on oikealla alalla.

- Positiivista kokemusta ja varmuutta omaan toimintaan

Hyviä kokemuksia tulevaisuutta varten.

Varmuutta, että rohkeus lisääntyy ja saan paljon positiivisia kokemuksia.

- Varmuutta esiintymiseen ja luokan edessä olemiseen

Kokemusta ja itseluottamusta luokan edessä.

Varmuus toimia luokan edessä.

Kokemuksia luokan edestä.

Että pystyisin rentoutumaan/rauhottumaan tuntia pitäessä niin, ettei itse tilanne jännitä.

Saan varmuutta esiintymiseen ja opettamiseen. Ylitän itseni rohkeudella.

”Tulikastetta”. Kokemusta, jonka selättämisen jälkeen on itsevarmempi opettaja.

- Ohjausta ja neuvoja oppituntien pitoon ja suunnitteluun

Odotan sitä, että pääsen kokeilemaan oppituntien pitämistä, suunnittelemaan niitä ja tutustumaan oppilaisiin.

Odotan oppituntien pitämistä ja toivon paljon rakentavaa palautetta opiskelu tovereiltani ja lehtorilta

Oppituntien vetämistä ja oppilaisiin tutustumista.

Odotan opetustuokioita ja tunteja, sekä onnistumisen kokemuksia.

Käytännön kokemusta oppituntien pitämisestä, ryhmänhallinnasta ja siirtymätilanteista.

- Tukea opettajuuden ja opettajan työnkuvan hahmottamiseen

Nähdä ja tutustua nykyajan opettajan työhön, koulumaailmaan tutustuminen ylipäättään, saada kokemusta työskennellä lasten kanssa.

Kokemuksia opettajan työstä.

Kokemuksia, syventymistä opettajan työnkuvaan

Osalla opiskelijoista oli jo selkeämpi kuva opettajan työstä ja ammatista kokonaisuutena. He asettivat jo selkeästi tavoitteita henkilökohtaiselle ammatilliselle kehitykselleen ja huomioivat oppilaat osaksi omaa toimintaansa opettajana.

- Oppilaantuntemuksen lisääntymistä

Oppilaiden kanssa hyvä yhteys ja kontakti, luottoa omiin kykyihin ja rakentavaa palautetta opettajilta.

Lasten persoonallisuuksien oppimista.

Mukavia hetkiä yhdessä oppilaiden kanssa, onnistumisen kokemuksia opettaessa ja ohjatesa, kokemusta todellisesta koulumaailmasta

- Mahdollisuutta omaan ammatilliseen kehittämiseen

Vapautta ja tukevaa/positiivissävytteistä ohjausta, mutta samalla selviä kehityskohtia omassa opettajuudessa.

Oman ammattitaidon kehittymistä ja jännityksen laantumista opetushetkellä.

Toivon, että saan asiallista palautetta niin hyvässä kuin pahassa. Toivon, että saisin edes yhden onnistumisen kokemuksen opetustilanteista, jotta itsevarmuuteni opettajana kasvaisi.

Toivon ja odotan, että saan onnistumisen tunteita ja pystyn kehittämään opettajuuttani.

Odotan omaa kehittymistä, jännityksen hallintaa ja palautteen vastaanottamisen kehittymistä.

Pääsen kehittämään omaa opettajuuttani mielekkäästi. Toivon oppivani yhdistämään käsitteet konkretiaan itse opetustilanteessa. Toivon oppivani paljon itsetietoisemmaksi opettajaksi, ja paremmaksi ajanhallinnan sekä suunnittelun suhteen.

Toivon harjoittelulta sitä, että pääsen harjoittelemaan opettamista ja saan siitä rakentavaa palautetta.

Jännitystä helpottavat ja lisäävät tekijät opiskelijoiden kertomana

Opiskelijat toivoivat kannustavaa, rakentavaa ja perusteltua palautetta. Moni opiskelija toivoi ohjaavan opettajan olevan asiantunteva ja kertovan laajasti opettajan työstä ja omista kokemuksistaan opettajana. Eniten harjoittelun alkaessa jännitystä aiheuttivat epäselvät asiat, joten opiskelijoille on hyvä varata aikaa kysymysten esittämistä varten. Tärkeimmäksi opiskelijaa tukevaksi tekijäksi nähtiin kuitenkin ohjaajan suhtautuminen ja vuorovaikutustaidot. Ohjaajan tulisi olla aidosti kiinnostunut ja kuunnella opiskelijoita yksilöinä. Ohjaajan ystävällisyys, lähestyttävyyys ja ymmärrys opiskelijaa kohtaan nähtiin tärkeimmäksi hyvän ohjauksen tekijäksi (35 mainintaa).

Jännitystä on helpottanut ohjaajan helppo lähestyttävyyys ja ystävällisyys. Myöskin kannustava ohjaus on helpottanut jännitystä.

Ohjaajan avoin luonne ja rento olemus. Jos ohjaajan kanssa pystyy olemaan rennosti ja häneltä uskaltaa kysyä erilaisia harjoitteluun liittyviä kysymyksiä, jännityskin pysyy kurissa.

Moni opiskelija toivoi myös, että ohjaaja antaisi avoimesti luvan virheille ja epäonnistumisille ja korostaisi, ettei vielä ensimmäisessä harjoittelussa tarvitse osata kaikkea (14 mainintaa).

Toistetaan, ettei meidän vielä tarvitse osata kaikkea ja välitetään opiskelijoille tunne, että opettajat ymmärtävät tilanteemme. Nimikin orientoiva harjoittelu kertoo, että vasta orientoidumme harjoitteluihin.

Ohjaavat lehtorit painottaisivat, ettei vielä voi/tarvi/täydy osata kaikkea ja että osallistuminen ja oman parhaansa yrittäminen riittäisi myös opiskelijalle. Rohkaisua, ymmärrystä, selkeitä ohjeita ja avunantoa sekä ystävällisesti kerrottua palautetta kehittämiskohteista.

Muina jännitystä lieventävinä asioina ohjauksessa nähtiin ohjeiden ja tavoitteiden selkeys (14 mainintaa), ohjaavan opettajan asiantuntemus (14 mainintaa), avun, ohjeiden ja neuvojen saaminen (8 mainintaa) ja yhteiset ohjaajan kanssa käytävät keskustelut (8 mainintaa).

Asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu yhteisössä

Opettajan asiantuntijuus kehittyy opettajakokemuksen myötä. Pelkät kokemukset eivät kuitenkaan takaa ammatillista kehittymistä. Jokainen ohjaava opettaja tarvitsee tarkoituksenmukaista tietoa sekä asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta, että tavoitteiden mielekkyydestä (Willman, 2001, 53). Asiantuntijuutta voidaan pitää dynaamisena ja substanssi-intensiivisenä ilmiönä (vrt. Cao, Postareff, Yläne-Lindblom & Toom 2019; Husu & Toom 2016). Opettajan asiantuntijuudessa korostuvat substanssiosaaminen ja pedagoginen osaaminen (Komulainen, 2010, 67-68).

Luokanopettajaopiskelijan ammatillinen kehittyminen alkaa opintojen alkuvaiheessa konkreettisimmillaan ohjatun orientoivan harjoittelun alkaessa. Yhtenä ohjatun orientoivan harjoittelun tavoitteena on pohtia omia oppimiseen, opetukseen ja opettajuuteen liittyviä käsityksiä ja arvoperustaa. (LKAS1101). Ohjauksen haasteena on se, kuinka monimuotoisesti onnistutaan tukemaan opiskelijoiden yksilöllisten opiskelu-, urasuunnittelu- ja asiantuntijaksi kasvun prosesseja erilaisissa oppimisympäristöissä. Hyvä ohjaussuhde rakentuu luottamuksen ja turvallisuuden ilmapiirissä (vrt. Kupias & Peltola 2009; Nummenmaa & Lairio 2005; Vehviläinen 2014).

Harjoittelukoulu on opettajaksi opiskelevan yhteisö, jonka jäseneksi hänen tulisi tuntea kuuluvansa. Ohjatun harjoittelun yhtenä haasteena näyttäytyy ammatillinen kasvu ja siirtymä opiskelijasta opettajaksi (vrt. Turunen, Komulainen & Rohiola 2009). Penttinen, Kosonen, Annala ja Mäkinen (2017) toteavat, että vastuu opintoihin kiinnittymisestä jakautuu opiskelijan itsensä lisäksi koko yliopistoyhteisölle käsittäen myös opetus-, ohjaus- ja hallintohenkilökunnan.

Luokanopettajakoulutukseen valituista opiskelijoista yli 90 prosenttia suorittaa tutkintonsa (Vipunen, 2019) ja saavuttaa näin kelpoisuuden siirtyä luokanopettajan tehtäviin. Opetusharjoittelulla on keskeinen asema opettajuuden kehittämisessä ja sillä voi olla niin kielteisiä kuin myönteisiäkin vaikutuksia ammatilliseen kehitykseen. Oppimiskokemukset riippuvat muun muassa siitä, miten harjoittelu on kokonaisuutena järjestetty ja millaiseen taustafilosofiaan se kytkeytyy. Myös ohjaavalla opettajalla on suuri merkitys. Harjoittelun onnistumisen kannalta tärkeää on se, miten harjoittelun ohjaajat ovat opetusharjoittelun mieltäneet, onko heillä yhteistä näkemystä harjoittelun ohjauksesta ja millaista harjoittelijan samaa ohjaus on (vrt. Komulainen 2010; Leivo, Isosomppi & Valli 2008.)

Opiskelija kohtaa opintopolullaan useita rinnakkain toimivia yhteisöjä eri muodoissaan, kuten opiskelijayhteisön tai akateemisen opetus- ja oppimisyhteisön omalla tieteenalallaan. Osallistuminen ja jäsenyys näissä yhteisöissä muotoutuvat omaksumalla muun muassa yhteisön kulttuuriset käytänteet, yhteisössä jaetun tietämyksen ja arvomaailman (Samaras 2011; Wenger 1998, 72–75). Opintoihin kiinnittymisessä on olennaista, millainen kuva opiskelijalle rakentuu itsestään oppijana ja miten hän arvioi omaa pystyvyyttään suhteessa vaativiin opintoihin. Jos opiskelija saa opettajilta ja opiskeluympäristöstä harjoitteluajanaan toistuvaa negatiivista palautetta eikä löydä apua ja tukea kohdattuihin vaikeuksiin, voi tilanne johtaa opinnoista luopumiseen tai ainakin keskeyttämisen pohdintoihin.

Palautteen merkitys ohjaajalle – ajatuksia palautteen antamisesta

Palautteen vastaanottamisen kannalta on järkevää, että palautteessa keskitytään sekä prosessiin että tuloksiin. Palautetta kannattaa siis antaa jo prosessin aikana. Palautteen tulisi olla sellaista, että se aktivoi dialogiin ja vuorovaikutusprosessiin. Mikäli palaute saa aikaan toimeettomuuden tilan tai ahdistaa ja pelottaa, on palautteenantaja todennäköisesti epäonnistunut. Ohjaava palaute tulee muistaa suhteuttaa myös oppijan lähtötasoon ja tavoitteisiin – ensimmäiseen harjoitteluunsa tulevalle opiskelijalle ei voi antaa samanlaista palautetta kuin asiantuntijalle. Myös ohjaavan opettajan kannattaa pyytää palautetta systemaattisesti.

Arto Willman (2001, 53) esittää palautteen antamiseen ohjeita seuraavasti:

- Ilmapiirin tulisi olla palautteen antamiseen sopiva. Tällöin myös palautteen saajan tulee olla halukas vastaanottamaan palautetta, hänen tulee arvostaa sitä ja kuunnella palautteen antajaa aktiivisesti.
- Palautteen tulisi olla kuvailevaa eikä tuomitsevaa tai liian tulkitsevaa. Palautteensaajan tulee ymmärtää, miten palaute voi edistää hänen kehittymistään, jolloin voidaan sanoa palautteen olevan riittävän kuvailevaa. Toisin sanoen palaute pitää pystyä antamaan konkreettisin esimerkein, jotka vastaanottaja varmasti muistaa ja tunnistaa.
- Palautteen pitää kohdistua asiaan, joka on muutettavissa — ei henkilön persoonallisuuteen.
- Palautteen tulisi olla avointa ja rakentavaa.
- Palautteen saajan ja antajan pitää kyetä jakamaan työstä tai projektista syntyneet tuntemukset.
- Palautteen vastaanottamisen kannalta on järkevää, että palautteessa keskitytään sekä prosessiin että tuloksiin.

Opiskelijan vinkit ohjaavalle opettajalle

Lopuksi annan äänen kahdelle ohjatun syventävän harjoittelunsa Lapin yliopiston harjoittelukoulussa suorittaneelle opiskelijalle. Näin he ohjeistavat ensimmäiseen harjoitteluunsa tulevan opiskelijan ohjaavia opettajia:

Opiskelija 1

Kritiikkiä saa antaa, mutta muista myös positiivinen tsemppaaminen. Ole avoin ja rehellinen opettajan työstä, kerro myös omista epäonnistumisistasi. Opiskelijoita varmasti jännittää eikä heillä vielä ole kokemusta, joten anna anteeksi epäonnistuminen ja anna konkreettisia keinoja, miten kehittyä.

Opiskelija 2

Tsemppaa harjoittelijaa paljon ja löydä aina hyviä asioita sanottavaksi. Kerro kuitenkin realistisesti, jos jokin hänen opettajuudessaan on sellaista, mihin tulisi kiinnittää huomiota. On hyvä myös kertoa, miten esimerkiksi jotain tehtävää voisi rikastaa tai tehdä toisella tavalla, mutta katso, ettei siitä jää harjoittelijalle sellainen olo, että nyt tämä hänen valitsemansa tapa oli huono. Harjoittelijana on myös mukava kuulla ohjaavan opettajan ”mokia” tai käytännön kokemuksia, kun hän on kokenut epätoivoa tai myös onnistumisia, jotta harjoittelijalle tulee sellainen olo, että ohjaava opettajakin on tavallinen ihminen, jolle sattuu virheitä ja jolla välillä menee hermo tms. Harjoittelijana on myös hyvin mielenkiintoista kuulla paljon oppilaista ja heidän taustoistaan, jotta saa jokaisesta oppilaasta laajan kuvan ja näin ymmärtää oppilaan käytöstä ja tapaa olla paremmin. Pääasiallinen fokus aina positiivisissa asioissa ja tsemppaamisessa.

Ohjaavan opettajan identiteetti muodostuu henkilökohtaisten ja ammatillisten kokemusten kautta. Martikaisen (2014) mukaan ohjatessaan myös ohjaaja pohtii omaa ammatillista kehittymistään ja rakentaa omaa käyttöteoriaansa.

Opiskelijan äänen tulisi kuulua kaikissa ohjatuissa harjoitteluissa. Näin sekä opettajaopiskelijan että ohjaavan opettajan oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä tulee osa moniulotteista ja monitasoista oppimisprosessia. Näissä kahden opiskelijoiden ohjeissa on syvää viisautta ja ymmärrystä toista opiskelijaa kohtaan. Taustalla kuuluu myös opiskelijan oma henkilökohtainen kokemus, jota jokaisen ohjaavan opettajan olisi hyvä muistaa kunnioittaa. Mitä enemmän kuuntelemme toisiamme, sitä enemmän opimme ja myös ymmärrämme toisiamme. Tämän osatutkimuksen ja oman ohjaajakokemukseni perusteella voin todeta, että opiskelijalla on aito ja vilpitön tarve kuulla ja tulla kuulluksi. Ilman opiskelijan ääntä ei ohjaavan opettajan oma ammatillinen kasvu asiantuntijaksi ole mahdollista.

Lähteet

- Almonkari, M. (2007). Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 86. Jyväskylän yliopisto.
- Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Sintonen, S., Maaranen, K. & Kynäslähti, H. (2019). Opettajankouluttajien ammatilliset kehittymistarpeet (seminaariesitys 8.10.2019) Helsinki.
- Cao, Y., Postareff, L., Yläne-Lindblom, S. & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education* Volume 85, October, 125–136.
- Dunderfelt, T. (2001). Intuitio ja tunneviestintä. Ihmisten välinen näkymätön yhteys. Juva: Dialogia.
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Kurttila, P., Hongisto, A., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2007). eNorssi: Raportti eNorssin ohjaajakoulutuksesta lukuvuonna 2005–2007. Hämeenlinna: Hämeenlinnan normaalikoulu, eNorssi. (Luettu 2.2.2020). http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2006-2007/Raportti_ohjaajakoulutus_2006_2007.pdf
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishajonnan laati-
misen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33.
- Karjalainen, A. & Nissilä, S.-P. (2017). Opettajaksi kehittyminen korkeakoulussa opettajankoulu-
tuksen avulla. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut (Julkaistu
15.9.2017) http://www.oamk.fi/epooki/index.php?cid=1055#TOC5_1_Alkuvaiheen_kokemukset_ja_k_sitteiden_yymm_rt_minen
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–177.
- Komulainen, J. (2010). Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulun yliopisto.
- Kupias, P. & Peltola, R. (2009). Perehdyttämisen pelikentällä. Helsinki: Palmenia.
- Körkkö, M. (2019). Towards meaningful reflection and a holistic approach: creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306> Published online: 17 Oct 2019.
- Lapin yliopiston tiedekunnan opinto-opas 2018-2021 LKAS <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0> (Luettu 13.2.2020)
- Lavonen, J. (2019). Opettajankoulutusfoorumin seminaari Paasitorni, Helsinki 16.4.2019.
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. (2008). Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mankki, V. (2019). Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 168. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117905/978-952-03-1339-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 5.2.2020)

Martikainen, T. (2013). Opetusharjoittelijoiden ohjaustarpeet ohjatussa harjoittelussa teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Palmqvist (toim.) Tutki, kokeile ja kehitä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012, 92–106.

Martikainen, T. (2014). Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden ohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehikoinen-Suviranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.) Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatuissa harjoitteluissa. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu. Joensuu: Joensuun normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto, 38–51.

Meriläinen, M. & Partanen, A. (2008). Aikuisopiskelijan ohjaaminen pedagogisessa harjoittelussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Mouhu, H. (2010). Harjoittelun ohjaajaksi kasvamassa: uusien ohjaavien opettajien ajatuksia ja kokemuksia ohjaamisesta. Teoksessa H. Mouhu, A-M. Murtorinne, K. Nukarinen, A. Mikkola, O. Luukkainen, P. Ruuskanen, M. Rautiainen, U. Klemola, T. Nyman, H. Kara, P. Peltokorpi, M. Hannula, J. Saariaho, P. Tikkanen & H. Suomi. Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja, 57–72.

Mouhu, H. (2014). eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehikoinen-Suviranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.) Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2014. Joensuu, 72–89.

Mäkinen, M. (2012). Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1> (Luettu 30.1.2020)

Nummenmaa, A-R & Lairio, M. (2005). Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä, Tampereen yliopisto, 9–14. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68169/moniaaninen_ohjaus_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 13.2.2020)

Nummenmaa, A. & Ruponen, R. (1996). Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 177–187.

Onnismaa, J. (2011). Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Onnismaa, J. (2011). Ohjaus- ja neuvontatyö. Helsinki: Gaudeamus.

Ojanen, S. (1996). Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5/1990. Salpausselän kirjapaino.

Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen M. (2017). Ohjaus ja opintojen eteneminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 36. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-498-6> (Luettu 7.2.2020)

Saari, S. (1981). Mielenterveyden kehitys eri opiskelumuodoilla ja opintosuunnilla kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä 9/1981.

Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. California: Sage.

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (SOOL ry). (2019). *Tavoitteet opettajankoulutukselle*.

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S. (2003). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.

Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) (2005). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Suomen harjoittelukoulut 2005. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuun yliopisto.

Wenger, W. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: University Press.

Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.

SAMANAIKAISOPETUS OPETUSHARJOITTELUSSA – OPISKELIJOIDEN OHJAAMINEN YHDESSÄ OPETTAMISEEN

Hennariikka Kangas, Oulun normaalikoulu, Oulun yliopisto
Merja Kivelä, Oulun normaalikoulu, Oulun yliopisto

Opettajan työnkuva ja työ itsessään ovat muutoksessa (Taajamo ym. 2014). Koulu ja opettajan työ eivät ole enää samanlaisia kuin silloin, kun opettajaksi opiskelevat olivat itse koulussa. Kuitenkin syy opettajan ammatin valintaan voi olla omissa koulukokemuksissa, ja opettajaopiskelijat voivat hämmentyä kohdatessaan täysin erilaisen koulun kuin mihin he olivat varautuneet. Opettajankoulutuksen tärkeäksi kysymykseksi muodostuukin, miten valmistaa opettajaopiskelijoita muuttuneeseen opettajan työhön ja antaa heille valmiuksia kohdata nykyajan ja tulevaisuuden opettajan työn haasteet.

Muuttuva työ vaatii opettajilta uudenlaisia yhteistyötaitoja. Koulumaailman muutoksiin vastataan esimerkiksi opettajien välisellä yhteistyöllä ja samanaikaisopetuksen käytöllä. (ks. esim. Taajamo ym. 2015; Chitiyo & Brinda 2018.) Samanaikaisopetuksella voidaan tukea niin inklusiivisen koulun toteutumista kuin opettajien hyvinvointia ja ammatillista kehittymistä. Tutkimusten mukaan samanaikaisopetus nähdään voimavarana, joten sitä kannustetaan käyttämään kouluissa, ja se näkyy myös työpaikkailmoituksissa. Tämän vuoksi on tärkeää, että tulevat opettajat saavat tietoa, malleja ja käytännön kokemuksia samanaikaisopetuksesta, jotta heillä olisi riittävät valmiudet toteuttaa samanaikaisopetusta omassa työssään (ks. esim. Chitiyo & Brinda 2018; Waters & Burcroff 2007).

Tutkimustietoa on saatavilla samanaikaisopetuksen käytöstä ja siitä saaduista kokemuksista perusopetuksessa. Samanaikaisopetuksen käyttöä opettajankoulutuksessa on tutkittu selvästi vähemmän ja se on keskittynyt yliopistokurssien toteuttamiseen lehtoreiden yhteistyönä (ks. esim. Waters & Burcroff 2007, Bacharach, Washut Heck & Dahlberg 2008; Graziano & Navarrete 2012). Tässä artikkelissa kuvataan toimintatutkimuksellista otetta, jossa kehitetään opetusharjoitteluun runkoa, jolla voitaisiin tarjota opettajaopiskelijoille tietoa ja kokemuksia samanaikaisopetuksesta sekä ohjata heitä toteuttamaan sitä harjoittelun aikana. Ohjausrungon käyttö aloitettiin lukuvuonna 2018–2019. Lukuvuoden aikana luokassamme harjoitteli 25 opetusharjoittelijaa, joiden loppuraporteista analysoimme heidän kokemuksiaan ja asenteitaan samanaikaisopetusta kohtaan.

Opettajaopiskelijat kuvaavat loppuraporteissaan samanaikaisopetusta myönteisesti niin opettajan kuin oppilaan toiminnan kannalta. He refleктоivat samanaikaisopetusta myös tunnistaen vaatimuksia, joita se asettaa yksilölle ja vuorovaikutuksessa rakentuvalla yhteistyöllä. Heidän on kuitenkin vielä vaikea hahmottaa samanaikaisopetuksen merkitystä laajemmassa kontekstissa, kuten kodin ja koulun yhteistyössä. Opiskelijoiden kuvaukset omasta suhtautumisestaan samanaikaisopetusta kohtaan ovat pääosin myönteisiä ja osa heistä kuvaa suhtautumisessa tapahtunutta muutosta harjoittelun aikana.

Muuttuva työ - muuttuva opettajankoulutus

Maailman ja yhteiskunnan muutoksen mukana muuttuvat myös koulu ja opettajan työ. Pyrkimys inklusiiviseen opetukseen (Chitiyo & Brinda 2018) on lisännyt oppilasryhmän vaihtelevuutta oppilaiden osaamisessa ja tuen tarpeissa. Samaan aikaan oppilasryhmistä on tullut aiempaa monikulttuurisempia. (ks. esim. Husu & Toom 2016; Taajamo ym. 2015; Hieta ym. 2015; Jakku-Sihvonen ym. 2015.) Työtä kuormittavina tekijöinä on koettu myös opettajan työmäärän lisääntyminen ja oppilaiden lisääntyneiden ongelmien käsittely (Opetusalan työolobarometri 2017) sekä pula pedagogisesta tukihenkilökunnasta (Taajamo ym. 2015).

Näihin muutoksiin ja haasteisiin on kouluissa vastattu erilaisilla pedagogisilla ja rakenteellisilla muutoksilla. Opettajan työ on muuttunut yksin tekemisestä yhteistyön tekemiseksi niin opettajien kesken kuin monitoimijaisessa yhteistyössä (Taajamo ym. 2015; Hieta ym. 2015; Jordman ym. 2015). Nämä painottuvat myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jossa korostuu lisäksi yhdessä ja toinen toisilta oppiminen (Opetushallitus 2014). Suomen yliopistojen opettajankoulutukset ovat kuvanneet opettajan työn edellytyksiä OVET-hankkeen moniulotteisen opettajan osaamisen mallissa. Mallissa opettajalta vaaditaan opetuksen ja oppimisen asiantuntijuuden lisäksi myös kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, sekä esimerkiksi ammatti-identiteetin luomista ja ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitämistä (OVET-hanke). Vuorovaikutustaidot on kuvattu yhdeksi opettajan työn kulmakivistä, sillä vuorovaikutuksella ja tiimimäisellä työskentelyllä on merkitystä tulokselliselle oppimiselle ja opettamiselle (Taajamo ym. 2014).

Opettajankoulutuksen tulee valmistaa tulevia opettajia muuttuneeseen työnkuvaan, jossa painottuvat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot (Jakku-Sihvonen ym. 2015; Lakkala 2008; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016; Turunen ym. 2009). Nämä taidot voivat kehittyä ainoastaan omakohtaisen kokemuksen ja sen reflektoinnin kautta (Laine & Juuso 2010, 15). Yhteistyö ja yhdessä tekeminen painottuvat opettajan työssä tulevaisuudessa. Yhdessä tekemiseen liittyvän tiedon lisäksi opettajaopiskelijat tarvitsevat opintojensa aikana malleja sekä omakohtaisia kokemuksia yhteistyön tekemisestä sekä yhteistyötaitojen harjoittelemisesta, jotta heillä on riittävät valmiudet yhteistyön toteuttamiseen työssään. (ks. esim. Jakku-Sihvonen ym. 2015; Lakkala 2008; Turunen ym. 2009.)

Yhdessä opettaminen, yhdessä ohjaaminen

Yhdessä opettamisesta käytetään yleisessä keskustelussa käsitteitä yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus. Käsitteitä käytetään usein samassa merkityksessä tai niillä voidaan hakea erittelyä siihen, miten yhdessä opettamista toteutetaan. Englanninkielisessä yhdessä oppimiseen liittyvässä kirjallisuudessa on käytetty yhteistyön käsitteitä *co-operation* ja *collaboration* (ks. esim. Sawyer & Obeid 2017), joista ensimmäisellä viitataan yhteistyöhön, jossa osapuolilla on yhdessä sovittu, mutta oma erillinen tehtävänsä yhteisen lopputuloksen toteuttamiseksi, kun taas jälkimmäisellä viitataan yhdessä tehtävään jaettuun työhön, jossa voidaan joustavasti vaihtaa myös rooleja toteutuksen aikana. Tätä erottelua voidaan soveltaa myös yhdessä opettamisen käsitteisiin.

Ymmärrämme yhteisopettajuuden yläkäsitteenä, joka pitää sisällään niin rinnakkain työskentelyn malleja (*co-operation*), joissa yhteinen opetusryhmä jaetaan kahtia molempien opettajien opettaessa omaa puolikasta itsenäisesti, että yhdessä työskentelyn malleja (*collaboration*), jossa molemmat opettajat opettavat yhdessä samaa ryhmää samanaikaisesti. Näistä jälkimmäisestä toteuttamismuodosta käytämme samanaikaisopetuskäsitettä (ks. myös Eskelä-Haapanen 2013). Tässä artikkelissa yhteisopettajuudella viitataan yhdessä opettamisen monenlaisiin toteuttamistapoihin ja samanaikaisopetuksella tarkoitetaan yhteisopettajuuden yhdessä työskentelyn malleja (*collaboration*).

Toteutamme yhteisopettajuutta Oulun normaalikoulussa. Olemme yhdistäneet kaksi alkuopetusluokkaa yhdeksi luokaksi. Luokassamme on sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaita. Lukuvuonna 2018–2019 luokassamme oli 41 oppilasta. Suunnittelemme yhdessä kaikki oppitunnit, joista samanaikaisopetustunteja lukuvuonna 2018–2019 oli 15 tuntia viikossa.

Opettajaopiskelijoiden ohjaamisessa hyödynnämme jaettua ohjaajuutta (Vehviläinen 2014). Koemme, että jaetun ohjaajuuden eduissa on yhtäläisyyksiä samanaikaisopetuksen hyötyihin. Yhteisöllisissä oppimis- ja ohjaamistilanteissa konkretisoituu käytännössä (ohjaajien) yhteistyön tekeminen, joka vaatii neuvottelutaitoja, asioiden auki puhumista sekä erilaisen osaamisen ja vahvuuksien hyödyntämistä ja arvostamista. Ohjaustilanteista tulee moniäänisiä, koska asioita käsitellään useasta eri näkökulmasta, jolloin mahdollistuu myös toisilta oppiminen. Jaetun ohjaamisen kautta tapahtuu myös ammatillista kehittymistä. Näemme, että jaetussa ohjaajuudessa kahden ohjausajattelun vuoropuhelussa pyritään rakentamaan yhteistä ajattelua samalla toinen toisiltaan oppien. Jaetussa ohjaajuudessa ensiarvoista on myös toiselta ohjaajalta saatu vertaistuki. (vrt. Vehviläinen 2014.)

Samanaikaisopetus harjoiteltavana taitona opetusharjoittelussa

Opettajankoulutukseen ja opetusharjoitteluihin on toivottu enemmän yhteis- ja samanaikaisopetusta (Graziano & Navarrete 2012; Chitiyo & Brinda 2018; Bacharach, Washut Heck & Dahlberg 2008). Chitiyon ja Brindan (2018) tutkimuksessa töissä olevat opettajat kaipasivat tiedon lisäksi myös konkreettisia malleja, kokemuksia ja koulutusta samanaikaisopetuksesta. Opettajankoulutuksen aikana on mahdollista tarjota näitä kaikille tuleville opettajille. Oulun normaalikoulussa opettajien välisen yhteistyön harjoittelu onkin rakennettu osaksi opetusharjoitteluiden rakenteita. Opettajaopiskelijat tekevät yhteensä kolme harjoittelua harjoittelukoululla, ja jokaisessa näistä he pitävät oppitunteja parin tai ryhmän kanssa (Taulukko 1). Maisterivaiheen koulutyöskentelyssä opiskelijan tulee myös arvioida tekemäänsä yhteistyötä ja samanaikaisopetusta. (Opetusharjoitteluopas, luokanopettajakoulutus 2018–2019.)

| Orientoiva koulutyöskentely (OKT) | Kandivaiheen koulutyöskentely (KKT) | Maisterivaiheen koulutyöskentely (MKT) |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 1 harjoittelu - yhteensä 9 opiskelijaa - 4h ryhmäopetusta/opiskelija - kolmessa jaksossa 3 päivää kerrallaan sekä yksi päivä yläkoulussa | <ul style="list-style-type: none"> - 1 harjoittelu - yhteensä 7 opiskelijaa - 20h pidettäviä tunteja/opiskelija, joista 2h ryhmässä, 6h pareittain ja 12h yksilöopetusta - 6 viikkoa | <ul style="list-style-type: none"> - 4 harjoittelua - yhteensä 10 opiskelijaa - 60h pidettäviä tunteja/opiskelija, joista 30h aineviikoilla ja 30h vastuuviikoilla kokonaisina päivinä - 8 viikkoa |

TAULUKKO 1. Lukuvuoden 2018–2019 opetusharjoittelut luokassamme

Kaikki luokassamme harjoittelevat opettajaopiskelijat toteuttavat osan oppitunneista samanaikaisopetuksena. Harjoittelukoordinaattorit mahdollistavat samanaikaisopetuksen toteuttamisen jakamalla opettajaopiskelijoiden oppiaineet siten, että kaksi opettajaopiskelijaa opettaa samaa oppiainetta. Suurella osalla opettajaopiskelijoista ei ole omakohtaista kokemusta samanaikaisopetuksesta luokkaamme tullessaan, mutta useimmilla on kuitenkin aiempaa tietoa yliopisto-opinnoista tai kirjallisuudesta, jolloin heillä on jonkinlainen ennakkokäsitys aiheeseen liittyen.

Jokaisen harjoittelun aluksi opettajaopiskelijat seuraavat luokanlehtorin pitämiä oppitunteja. Luokkaamme tulevat harjoittelijat seuraavat toteuttamaamme samanaikaisopetusta observointilomakkeen (LIITE 1.) avulla. Observointilomakkeella ohjataan opiskelijoita havainnoimaan samanaikaisopetuksen eri toteuttamistapoja, sen toimivuutta sekä samanaikaisopetuksen etuja ja mahdollisia haasteita. Observointilomakkeen kysymyksillä pyritään ohjaamaan opiskelijaa pohtimaan samanaikaisopetuksen merkitystä myös laajemmin kuin ainoastaan opettajan toiminnan kautta (ks. reflektion laadun tasot Ward & McCotter 2004; Tiainen ym. 2018).

Observoinnin tavoitteena on tarjota opettajaopiskelijoille mahdollisuus tehdä omakohtaisia havaintoja, jonka jälkeen tehtyjä havaintoja reflektoidaan yhteisessä keskustelussa seurantajakson loppupuolella. Yhteinen reflektointi mahdollistaa havaintojen jakamisen ja eri näkökulmien kuulluksi tulemisen. Ohjaajina tavoitteenamme on rikastaa keskustelua yhdistämällä käytännön havaintoja tutkimustietoon. Myös Lakkala (2008) on vastaavan tyyppisessä tutkimuksessaan päätenyt hyödyntämään observointitehtäviä tukemaan opiskelijoiden havaintojen liittämistä teoreettiseen tietoon (Lakkala 2008).

| | Seurantaviikko | Omien oppituntien pitäminen | Harjoittelun jälkeen |
|--|---|---|--|
| Opiskelijoiden toiminta | Observointilomake <ul style="list-style-type: none"> - toteuttamistavat (mallit) - Miten toteutuksessa näkyy yhteinen suunnittelu ja molempien opettajien aktiivinen rooli - Hyödyt ja haasteet oppilaalle, opettajille sekä kodin ja koulun yhteistyölle (lisätty myöhemmin: koulun toimintakulttuurille) | Jaksojen ja oppituntien suunnittelu, toteutus ja arviointi yhdessä <ul style="list-style-type: none"> - Samanaikaisopetus osana omia tavoitteita suunnitelmissa - Yhteisreflektointi Yhteistyön tarkastelu videon avulla | Loppuraportti, jossa vapaa pohdinta omista harjoittelukokemuksista Loppuohjauskeskustelu |
| Jaettu ohjaajuus, jossa aiheena | Yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen määritelmä, luokan käytänteet, samanaikaisopetuksesta tehdyt havainnot, kokemukset ja sen herättämät tunteet ja kysymykset | Yhteistyön toimivuus, vastuun jakautuminen, tunteet ja kokemukset, kannustaminen vertaisreflektointiin ja avoimeen keskusteluun, kokemusten liittäminen teoria- ja tutkimustietoon (laajempi konteksti) Samanaikaisopetustuntien videointi jakson alussa, keskellä ja lopussa, yhteistyön kannalta oleellisten asioiden tarkasteluun ohjaavat kysymykset, keskustelu opiskelijoiden tekemistä huomioista | Vertaispalaute vahvuuksista, opiskelijoiden samanaikaisopetuskokemusten reflektointi yleisellä tasolla |

TAULUKKO 2. Samanaikaisopetus opetusharjoittelussa

Opettajaopiskelijat harjoittelevat samanaikaisopetuksen toteuttamista niin yhteissuunnittelun, yhteisten oppituntien kuin arvioinnin osalta (Taulukko 2). Yhdessä pidettävät oppitunnit opiskelijat suunnittelevat yhdessä, ja pohtivat jo suunnitelmissaan samanaikaisopetuksen eri toteuttamismuotoja sekä molempien opettajien aktiivista roolia. Opiskelijoiden suunnitelmiin kirjaamissa omissa tavoitteissa näkyy myös samanaikaisopetukseen liittyviä tavoitteita, joita rohkaisemme heitä pohtimaan ennen oppituntia ja joihin palaamme palautekeskusteluissa oppituntien jälkeen.

Yhdessä pidettäviä tunteja videoidaan harjoittelujakson alussa, keskivaiheilla ja loppupuolella, jotta opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus päästä seuraamaan omaa toimintaansa samanaikaisopetusparina sekä yhdessä opettamisen kehittymistä harjoittelun aikana. Vapaan havainnoinnin lisäksi opiskelijoita pyydetään havainnoimaan videoilta samanaikaisopetuksen toteuttamiseen liittyviä asioita muutamalla ohjaavalla kysymyksellä (ks. KUVIO 2. myöhemmin tässä artikkelissa). Videointia on käytetty opetusharjoittelussa reflektion apuna myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Tiainen ym. 2018; Husu, Toom & Patrikainen 2008).

Opetusharjoittelussa saatuja samanaikaisopetuskokemuksia opiskelijat refleктоivat itsenäisesti ja ryhmässä ohjaajien kanssa. Usein ohjauskeskustelussa ovat läsnä kaikki luokassamme harjoittelevat opiskelijat. Ohjauskeskusteluissa kuljetetaan mukana samanaikaisopetuksen yhteistä reflektointia, jossa voidaan sanallistaa ja jäsentää saatuja kokemuksia ja tuntemuksia sekä viedä yhteistyötä eteenpäin (vrt. esim. Turunen ym. 2009). Kokemusten yhteisellä reflektoinnilla tavoitellaan myös opiskelijoiden etenemistä omissa reflektiotaidoissaan (ks. myös Tiainen ym. 2018). Keskusteluissa ohjaajilla on mahdollisuus myös tuoda esille opiskelijoiden kokemuksiin liittyvää tutkimustietoa.

Opiskelijoiden kohtaamia haasteita ja mahdollisia kielteisiä tunteita käsitellään yhdessä ohjaustilanteissa. Jaetussa ohjaajuudessa pyritään tuomaan näkyviin se, että asioilla on monia puolia eikä ohjaajilla tai ohjattavilla ole kenelläkään yksinoikeutta totuuteen eivätkä asiat henkilöidy (vrt. esim. Vehviläinen 2014). Samanaikaisopetuksessa mahdollisten ongelmien syy on usein vuorovaikutuksessa tapahtuvassa yhteistyön rakentumisessa, johon ohjaustilanteessa pyritään löytämään ratkaisuja. Opettajaopiskelijoita huoventaa usein tieto siitä, että myös muut samanaikaisopetusparit kamppailevat samankaltaisten ongelmien kanssa. Opettajaopiskelijat käsittelevät samanaikaisopetusta myös osana loppuraporttiaan, jossa he pyrkivät yhdistämään omia kokemuksiaan tutkittuun tietoon, jolloin samanaikaisopetus jäsentyy omaa kokemusta laajempaan ilmiönä. Loppuraportin jälkeen käymme vielä yhteisen loppuohjauskeskustelun. Loppukeskustelun tavoitteena on Lakkalan (2008) tutkimuksen tavoin keskustella niin opettajaopiskelijoiden esiin nostamista pohdintoista kuin samanaikaisopetuksesta laajemmassa kontekstissa. Emme ohjeista opiskelijoita kirjoittamaan samanaikaisopetuksesta loppuraportissa, jotta pääsisimme lähemmäs opiskelijoiden omaa suhtautumista, kokemuksia ja oppimista. Loppuohjauskeskustelun jälkeen olemme pyytäneet opiskelijoilta luvan käyttää raportin samanaikaisopetusta käsitteleviä pohdintoja osana omaa kehittämistyötämme.

Opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä samanaikaisopetuksesta ohjatun opetusharjoittelun jälkeen

Lukuvuonna 2018–2019 yhteensä 25 opettajaopiskelijaa teki ohjatun opetusharjoittelunsa luokassamme. Kaikki opiskelijat antoivat luvan loppuraportin käyttöön osana kehittämistyötämme. Loppuraporttien samanaikaisopetusta koskevia pohdintoja on tarkasteltu poimimalla kaikki heidän pohdintansa mukaan analyysia varten. Pohdintoja on ryhmitelty aineistoista nousevien teemojen mukaan, jotka muotoutuivat koskemaan samanaikaisope-

tuksen hyötyjä, haasteita ja edellytyksiä sekä opiskelijoiden omaa suhtautumista samanaikaisopetukseen sekä suhtautumisen mahdollista muutosta (esim. Tuomi & Sarajärvi 2002).

| | Oppilas | Opettaja | Kodin ja koulun yhteistyö |
|---------------------------------|---|--|---|
| Hyödyt | <ul style="list-style-type: none"> - Oppiminen ja arviointi - Turvallisuus - Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde - Vertaissuhteet/ heterogeeninen oppilasryhmä | <ul style="list-style-type: none"> - Opetustyön jakaminen - Työhyvinvointi - Ammatillinen kasvu | <ul style="list-style-type: none"> - Oppilaantuntemus - Oikeusturva - Tavoitettavuus |
| Haasteet ja edellytykset | <ul style="list-style-type: none"> - Suuri oppilasryhmä | <ul style="list-style-type: none"> - Opettajien vuorovaikutuksen haasteet - Muut reunaehdot - Suunnittelu - Toteutus | <ul style="list-style-type: none"> - Yhteydenpidon epäselvyys |

TAULUKKO 3. Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet opettajaopiskelijoiden kokemana

Kahdestakymmenestäviidestä opiskelijasta neljä ei pohdi samanaikaisopetuksen hyötyjä tai haasteita lainkaan. Kaikki opiskelijat, jotka esittävät yhteistyölle edellytyksiä tai näkevät samanaikaisopetuksessa haasteita oppilaan tai kodin ja koulun yhteistyön kannalta, ovat pohtineet myös samanaikaisopetuksen hyötyjä, ja näitä positiivisia mainintoja on suhteessa jokaisen opiskelijan kohdalla huomattavasti enemmän kuin mainintoja haasteista. Yleisesti ottaen voidaan siis sanoa, että opiskelijat tunnistavat samanaikaisopetuskokemuksissaan enemmän hyötyjä kuin haasteita.

Samanaikaisopetuksen koetut hyödyt ja haasteet oppilaalle

Samanaikaisopetusluokassamme harjoitelleet opettajaopiskelijat näkevät suurimpana hyötynä oppilaille turvallisuuteen sekä oppimiseen ja arviointiin liittyvät asiat (yhteensä 17 opiskelijaa). Opiskelijat kokevat, että luokassa on kahden opettajan ansiosta parempi työrauha (11/25) ja konfliktitilanteiden selvittely on helpompaa (2/25), kun toinen opettaja voi tarvittaessa irtautua selvittelytilanteisiin. Luokassamme harjoitelleet opiskelijat mainitsevat samanaikaisopetuksen helpottavan eriyttämistä (5/25) ja mahdollistavan oppilaiden yksilöllisemmän tuen (6/25). Opiskelijat mainitsevat myös monipuolisempien opetusmenetelmien käytöstä (6/25). Opiskelijat näkevät kahden opettajan ideoiden ja taitojen lisäävän monipuolisuutta oppitunteihin. Samanaikaisopetuksen nähdään johtavan myös objektiivisempaan arviointiin (4/25).

Turvallisuuden, oppimisen ja arvioinnin hyötyjen lisäksi osa opiskelijoista tuo esiin myös samanaikaisopetuksen positiivisen vaikutuksen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen (yhteensä 5/25). Positiiviseen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttaa opiskelijoiden mukaan se, että oppilaalla on luokassa kaksi luotettavaa aikuista (4/25) yhden sijaan ja aikuisella on enemmän aikaa oppilaalle (2/25).

Kolmantena hyötynä oppilaille osa opiskelijoista näkee myös heterogeenisen oppilasryhmän (3/25), jossa korostuu yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen sekä vertaisoppiminen. Isommassa ryhmässä oppilailla on myös useampia mahdollisuuksia muodostaa kaverisuhteita.

Suuremman oppilasryhmän nähdään tuovan mukanaan myös mahdollisia haasteita. Opiskelijat (8/25) tuovat esiin huolen siitä, että suuri oppilasryhmä voi osoittautua haasteelliseksi levottomuuden lisääntyessä. Lisäksi osa opiskelijoista (2/25) on sitä mieltä, että ison ryhmän ryhmäytyminen voi olla haastavampaa. Työrauhan ylläpitämisen keinot vaativat yhdessä opetettaessa opettajilta yhteistä käsitystä ja linjaa oppilaiden sallitusta käyttäytymisestä.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuksissa, joissa oppilaalle näkyviä hyötyjä ja haasteita ovat pohtineet opettajaopiskelijat (Asiala 2017; yhteistoiminnallisesta opettamisesta Lakkala 2008). Myös samanaikaisopetusta toteuttaneiden opettajien kokemukset tukevat omia tuloksiamme (ks. esim. Malinen & Palmu 2017; Scruggs ym. 2007; Graziano & Navarrete 2012). Samanaikaisopetusluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia on tutkittu kahdessa pro gradu -tutkielmassa ja myös nämä tulokset ovat samankaltaisia omien tulostemme kanssa (Pehkonen & Veijola 2016; Hyyryläinen 2018).

Samanaikaisopetuksen hyödyt ja edellytykset opettajalle

“Yhteisopettajuudessa minua jäi kiehtomaan se, että kaiken saa jakaa jonkun toisen kanssa. Sellaisen kanssa, joka on sitoutunut työn saman verran kuin itse. Sellaisen kanssa, johon voi luottaa täysin ja joka jakaa samanlaisia pedagogisia arvoja.” Lotta, MKT

Kaikkien hyötyjä ja haasteita pohtineiden opettajaopiskelijoiden mielestä samanaikaisopetuksen suurin hyöty opettajalle on työn jakaminen toisen opettajan kanssa. Opiskelijat näkevät samanaikaisopetuksen etuna mahdollisuuden ideoinnin (11/25) ja suunnittelun (8/25) jakamiseen. Samanaikaisopetuksen toteuttamisessa he kokevat pystyvänsä hyödyntämään molempien opettajien vahvuuksia ja asiantuntijuutta (6/25). Lisäksi he kokevat monipuolisten opetusmenetelmien (7/25), työrauhan ylläpitämisen (11/25) sekä eriyttämisen toteuttamisen (5/25) helpottuneen. Positiivisena omassa tutkimuksessamme opiskelijat kokevat myös arvioinnin tekemisen yhdessä, koska molemmilla opettajilla on arvioitavaan asiaan liittyvää tietoa (5/25).

Opettajaopiskelijat näkevät samanaikaisopetuksella olevan merkitystä myös työhyvinvoinnin näkökulmasta (13/25). Suurimmassa arvossa opiskelijat pitävät vertaistuen saamista (9/25) ja mahdollisuutta keskustella esimerkiksi opetus- ja kasvatustilanteisiin liittyvistä tunteista, havainnoista ja huolista. He kokevat myös, että työmäärä ja vastuu tuntuvat pienenevän jakamisen myötä (9/25). Näistä johtuu, että he kokevat työssäjaksamisensa parempana.

Opetustyön jakamisen ja työhyvinvoinnin lisäksi kolmantena etuna opettajaopiskelijat (12/25) mainitsevat mahdollisuuden ammatilliselle kasvulle. Yhdessä opettaminen kannustaa opiskelijoiden mukaan heitä myös yhteiseen reflektointiin (8/25) ja antaa sitä kautta mahdollisuuden useamman näkökulman saamiseen sekä toiminnan kehittämiseen yhdessä. Samalla mahdollistuu myös toiselta oppiminen (8/25) ja samanaikaisopetus antaa rohkeutta kokeilla uutta (3/25). ”Yhdessä rohkenimme kokeilemaan sellaisia opetusmenetelmiä ja harjoituksia, joita yksin emme mahdollisesti olisi uskaltaneet.” Maija, MKT

Myös aiemmissa tutkimuksissa on nimetty vastaavia samanaikaisopetuksen etuja opettajalle, kun vastaajina olivat opettajaopiskelijat (Asiala 2017; yhteistoiminnallisesta opettamisesta Lakkala 2008). Samanaikaisopetusta toteuttaneiden opettajien kokemukset tukevat myös näitä saamiamme tuloksia (ks. esim. Palmu ym. 2017; Rytivaara ym. 2017; Pulkkinen ym. 2017; Scruggs ym. 2007; Graziano & Navarrete 2012). Yhteistyön tekemisellä, kollegiaalisilla suhteilla ja vertaistuella on tutkitusti merkitystä myös opettajien minäpystyvyyden tunteisiin ja työtyytyväisyyteen (OECD 2014).

Samanaikaisopetuksen edellytykset opettajaopiskelijoiden kokemana

Opettajaopiskelijat (15/25) näkevät, että sujuvalla samanaikaisopetuksella on edellytyksiä niin yksilön kuin vuorovaikutuksessa rakennettavan yhteistyön näkökulmasta. Opiskelijat ovat sitä mieltä, että samanaikaisopetusparilla on oltava riittävän yhtenevä pedagoginen näkemys (8/25) ja opettajilla tulee olla yhteensopivat henkilökemiat (6/25). Samanaikaisopetus edellyttää opiskelijoiden mukaan lisäksi myös vastuun tasaista jakautumista, yhteisiä pelisääntöjä, joustavuutta sekä kykyä ottaa ja jakaa vastuuta. Edellä luetellut edellytykset saavat kaikki aineistossa muutamia mainintoja.

”Myönteiset kokemukset samanaikaisopetuksesta lienevät kuitenkin paljolti kiinni siitä, että tulin työparini kanssa erinomaisesti toimeen. Jaoinne samanlaisia pedagogisia arvoja ja tavoitteita, ja molemmat toimimme toista kuunnellen ja kunnioittaen.” Maija, MKT

Opiskelijoiden mielestä samanaikaisopetuksen toimivuuteen vaikuttaa myös toiminnan suunnitelmallisuus sekä yhteisen suunnitteluajan ja -rytmin löytyminen (7/25). Opiskelijat (3/25) tunnistavat, että uuden työparin kanssa samanaikaisopetuksen aloittaminen voi vaatia myös enemmän tutustumisaikaa:

”Yhteissuunnittelu oli myös aikaa vievää, sillä yhdessä työskentely vaatii paljon omien näkemysten ja ajatusprosessien avaamista ja selittämistä toiselle.” Maija, MKT

“Varsinkin alussa suunnittelu vei paljon aikaa, sillä emme tunteneet toisiamme ja kesti hetken, että opimme, millainen opettaja toinen on.” Johanna, MKT

Saadut tulokset samanaikaisopetuksen edellytyksistä opettajaopiskelijoiden kokemana ovat yhtenevät Asialan (2017) tutkimustulosten kanssa. Aiemmissa samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien kokemuksia tarkastelleissa tutkimuksissa on toteuttamisen vaatimuksiksi usein kuvattu sitoutuneisuus (Rytivaara ym. 2017; Chitiyo & Brinda 2018), keskinäinen luottamus (Rytivaara ym. 2017; Lakkala 2008; Scruggs ym. 2007), joustavuus (Scruggs ym. 2007), vastuun ja päätäntävällän jakaminen (Palmu ym. 2017) sekä yleisesti yhteistyötaidot (Lakkala 2008). Tutkimusten mukaan myös yhteisen suunnittelutyön merkitys painottui samanaikaisopetuksen sujuvuudessa (Palmu ym. 2017; Scruggs ym. 2007).

Samanaikaisopetuksesta saadut kokemukset kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta

Opettajaopiskelijat eivät juurikaan tuo esille samanaikaisopetuksen mahdollisia hyötyjä tai haasteita vanhempien näkökulmasta. Hyötyinä nähdään se, että yhteistyötä on tekemässä kaksi opettajaa:

“Koti saa informaatiota koulunkäynnin sujumisesta kahdelta opettajalta → joskus kahden ääni on tehokkaampi kuin yhden.” Kaisa, KKT

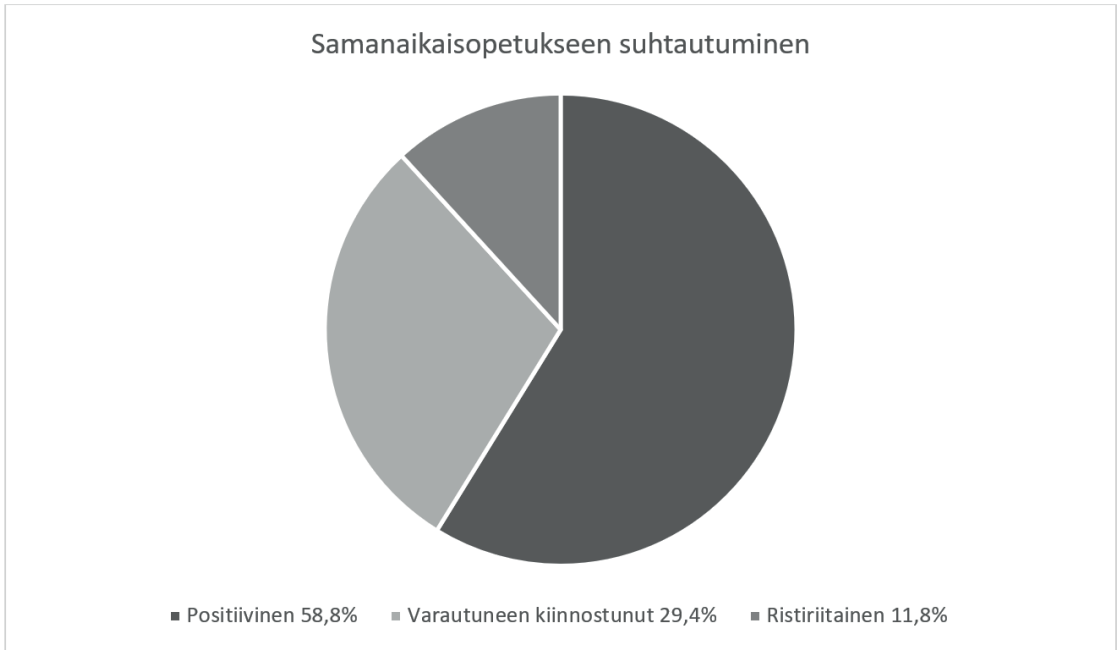
Aiemmissa tutkimuksissa vanhemmat ovat kokeneet kahden opettajan voivan tarkoittaa objektiivisempaa arviointia (Sunnari 2013).

Omassa aineistossamme mahdollisia haasteita nähdään yhteydenpidossa, jos vanhemmalle on epäselvää, kenelle viestit ja yhteydenotot osoitetaan. Huoli ei ole turha, sillä vanhemmat ovat itse ilmaisseet samansuuntaisia huolia (Sunnari 2013), joten opettajien on tärkeä keskustella vanhempien kanssa siitä, miten yhteydenpitoa yhteisopettajuusluokissa toivotaan toteutettavan.

Opettajaopiskelijoiden oma suhtautuminen samanaikaisopetusta kohtaan

“Omassa harjoittelussani sain kokea yhteisopettajuuden hyviä puolia ja voisin hyvinkin kuvitella yhteisopettajuuden sopivan itselleni tulevana luokanopettajana.” Jaana, KKT

Opettajaopiskelijoista suurin osa (17/25) kertoo raportissaan omasta suhtautumisestaan samanaikaisopetukseen. Heistä positiivisesti siihen suhtautuu 10 opiskelijaa ja pienellä varauksella 5. Kahdella opiskelijalla on jäänyt samanaikaisopetuksesta ristiriitainen kuva, jossa samanaikaisopetus nähdään hyvänä tapana toteuttaa opetusta, mutta korostetaan sopivan työparin löytymistä sen toteuttamisen ehtona. Samansuuntaisia tuloksia opiskelijoiden pääosin myönteisestä suhtautumisesta on nähtävissä myös Lakkalan (2008) tutkimuksessa.



KUVIO 1. Samanaikaisopetukseen suhtautuminen opiskelijoiden itsensä kuvaamana

Opiskelijoista 13 kuvaa raportissaan myös oman suhtautumisensa muuttumista opetusharjoittelun aikana. 10 heistä kertoo samanaikaisopetuksen olleen heille harjoittelun alussa vierasta:

“Opetus oli valtavan erilaista verrattuna omaan alakoulu-aikaani. Opetus ei esimerkiksi tapahtunut ainoastaan luokassa yhden opettajan valvoessa, vaan opetustilana käytettiin molempien luokkien omien luokkatilojen lisäksi myös esimerkiksi käytävätilaa luokkien välissä ja muualla koulussa sekä mahdollisuuksien mukaan myös esimerkiksi kirjastoa tai muita koulun yhteisiä tiloja. Lisäksi opetuksessa oli lähes aina mukana kaksi opettajaa.” Minna, OKT

*“Minä en ole opintojeni aikana perehtynyt tarkemmin yhteisopettajuuteen,”
Reetta, MKT*

“Itselläni ei ollut kokemusta samanaikaisopettajuudesta ennen harjoittelun alkua.” Pinja, MKT

Opiskelijoista, jotka kertovat samanaikaisopetuksen olevan heille uutta (10), seitsemän kokee suhtautuvansa siihen harjoittelun loputtua positiivisesti ja yksi varautuneen positiivisesti. Kahdella suhtautuminen on muuttunut ristiriitaiseksi, jolloin opiskelija tunnistaa samanaikaisopetuksen hyötyjä, mutta asettaa sen toteuttamiselle ehdoksi esimerkiksi sopivan työparin löytymisen. Kolme opiskelijaa kuvaa suhtautumisensa muuttuneen vieraasta, hämmentyneestä tai ristiriitaisesta positiiviseksi:

“Ensimmäisenä päivänä luokkaan astuessani olin aika hämilläni. Odotin perinteistä luokkahuonetta pulpetteineen, kahtakymmentä oppilasta reput tuolin selkämyksellä, kirjat valmiina oppituntia varten. Odotin sitä näkymää, johon olin tottunut omana kouluaikanani sekä kotipaikkakunnallani kouluissa, joissa olen toiminut sijaisena. Ajan myötä huomasin, että jos yhteistyö toisen opettajan kanssa sujuu ja visiot opetuksesta ovat samankaltaisia, on yhteisopettajuus vain positiivinen asia. Se antaa oppitunteihin enemmän mahdollisuuksia ja toiselta voi saada paljon tukea ja ideoita.” Silja, OKT

“Aiemmin olen ajatellut, ettei minusta ehkä itsestäni siihen olisi, mutten enää ole samaa mieltä - houkuttelisi kyllä kokeilla joskus. Sekään ei kuitenkaan toimisi ihan jokaisen kanssa, joten ihan kevyesti en sitä lähtisi testaamaan, jos vähänkin epäroisin suhdettani ja kemiaa ym. toisen opettajan kanssa.” Laura, MKT

Samansuuntaisia tuloksia on saatu opettajankoulutuksessa toteutetusta lehtorien välisestä samanaikaisopetuksesta, jossa kursseille osallistuneet opiskelijat suhtautuvat ensin samanaikaisopetukseen epäluottavaisesti (Waters & Burcroff 2008), koska heillä ei ollut aiempia kokemuksia siitä. Toisessa tutkimuksessa yliopisto-opiskelijat toivoivat lisää samanaikaisopetusta seurattuaan muutosta yliopistokurssien opetustapaan, ja lisäksi suurin osa kurssille osallistuneista osoitti suurta kiinnostusta samanaikaisopetuksen toteuttamiseen omassa työssään (Bacharach, Washut Heck & Dahlberg, 2008; Graziano & Navarrete 2012).

Yhteenveto ja kehittämisajatuksat

Kokonaisuudessaan opettajaopiskelijat näkevät samanaikaisopetuksella olevan oppilaan kannalta huomattavasti enemmän hyötyjä kuin haasteita. Selvästi vaikeampi heidän on pohdita samanaikaisopetuksesta kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Ehkä kokonaiskuva kodin ja koulun yhteistyöstä on vielä jäsentymättömämpi, koska omakohtaiset kokemukset siitä ovat vähäisempiä. Meille ohjaajille tämä antaa arvokasta tietoa siitä, että kodin ja koulun yhteistyötä sekä sen toimintamuotoja yhteisopettajuusluokassa täytyy tuoda vielä aktiivisemmin esille myös ohjauksissa.

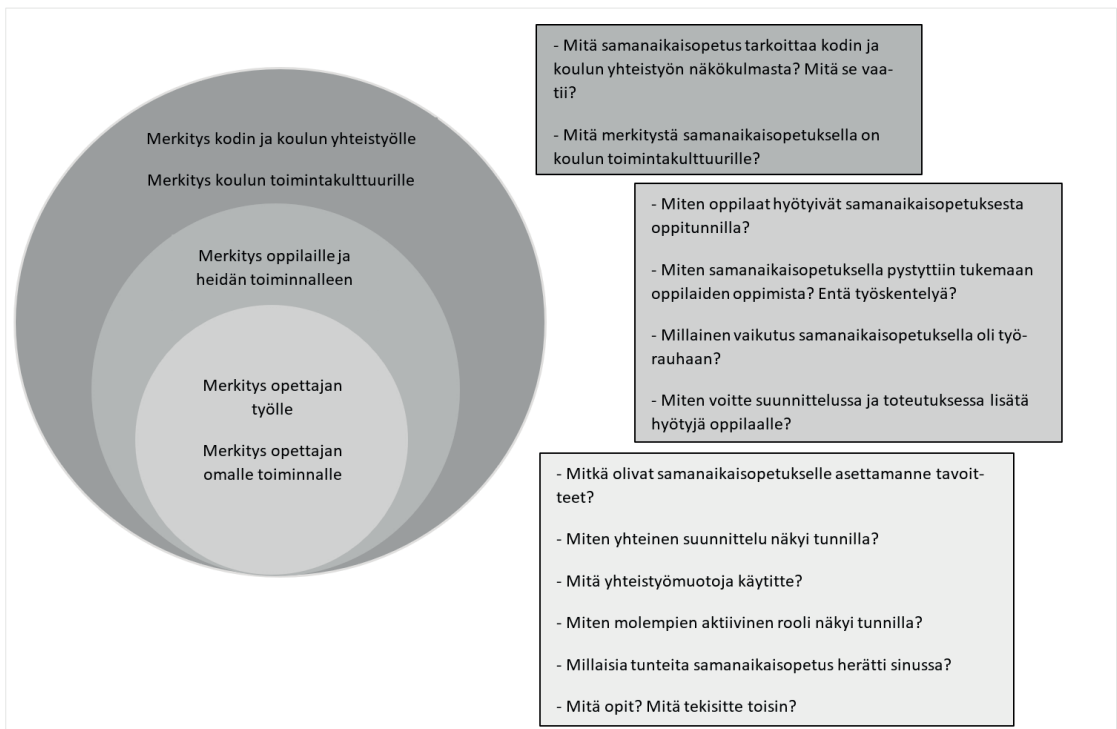
Kaikista eniten opettajaopiskelijat näkevät samanaikaisopetuksesta olevan hyötyä opettajalle ja samalla heistä suurin osa tiedosti, että se vaatii myös opettajilta yhteistyön aktiivista rakentamista ja siihen sitoutumista. Tulevan työuran kannalta onkin tärkeää, että harjoittelussa yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta sen osana on muodostunut realistinen kuva, jossa tiedostetaan, ettei yhteistyön aloittaminen aina suju ongelmitta. Toisaalta kokemukset työn jakamisesta ja lisääntyneestä työhyvinvoinnista voivat kannustaa etsimään mahdollisia yhteistyökuvioita jo työuran alkuvuosina. Tätä tukevat myös opiskelijoiden kuvaukset omasta suhtautumisestaan yhdessä opettamiseen:

“Työparina toimimista helpotti myös luokanlehtoreilta saatu esimerkki samanaikaisopetuksesta ja sen eri muodoista. Ennen kaikkea itselleni jäi samanaikaisopettajuudesta kuva opettajien voimavarana työhyvinvoinnin näkökulmasta. Toinen opettaja on luokassa tuki ja turva, joka auttaa jaksamaan vaikeidenkin hetkien ja tilanteiden läpi.” Maria, MKT

“Tietenkin opin myös valtavasti samanaikaisopettajuudesta, ja pidänkin tätä arvokkaana oppina, jonka vien mukani harjoittelusta.” Johanna, MKT

“Sain näin arvokasta oppia aiheesta sekä siitä, mitä juuri minun tulee huomioida, jos jossakin vaiheessa opettajan uraani tulen toimimaan tiiviissä yhteistyössä toisen opettajan kanssa.” Reetta, MKT

Opettajaopiskelijoiden reflektiot samanaikaisopetusta koskien voidaan jakaa kolmeen tasoon riippuen siitä, kohdistuvatko pohdinnat opettajan vai oppilaan toimintaan vai sen merkitykseen kodin ja koulun yhteistyön kannalta (KUVIO 2.). Reflektiomääristä päätellen opettajaopiskelijoiden on helpoin pohtia samanaikaisopetusta oman työnsä ja toimintansa kautta. Suurin osa opettajaopiskelijoista reflektoi kokemuksiaan myös havaitsemaansa oppilaiden toimintaan peilaten. Myös Husun, Toomin ja Patrikaisen (2008) tutkimuksessa opiskelijat refleктоivat eniten omaa toimintaansa, mutta pystyivät myös refleктоimaan kokemuksiaan monilta eri tahoilta. Kuvioon 2 on lisätty ohjaavia kysymyksiä, joita yhteisissä ohjauskeskusteluissa voidaan käyttää reflektion laajentamiseksi, kun kyseessä on samanaikaisopetukseen liittyvä reflektointi.



KUVIO 2. Samanaikaisopetusta koskevan reflektion tasot ja ohjaavat kysymykset

Saatuja tuloksia voidaan tarkastella myös Wardin ja McCotterin (2004) tutkimuksen mukaisesti reflektion laadun näkökulmasta (ks. myös Tiainen ym. 2018). Tällöin reflektion kohdistuminen opettajan omaan toimintaan sijoittuu alemmalle tasolle (rutiini- ja tekninen taso), jossa opiskelija tunnistaa ongelmat ja joko syyttää resursseja tai toisia ongelmista tai hakee niihin ratkaisua ongelman syitä pohtimatta (Ward & McCotter 2004). Näissäkin tuloksissa on nähtävissä, että osa opiskelijoista tunnistaa samanaikaisopetuksen toimivuuteen liittyviä mahdollisia ongelmia, kuten suunnitteluajan puute tai henkilökemioiden yhteensopimattomuus, ja osa pohtii näihin myös ratkaisuja kuten suunnitteluajan merkitsemistä kalenteriin.

Reflektion seuraava taso vaatii jo valmiutta havainnoida samanaikaisopetuksen vaikutuksia oppilaiden toimintaan. Tällä tasolla opiskelija on avoin myös työparin kuuntelemiselle ja yhteisen pedagogisen ajattelun rakentamiselle yhdessä keskustellen ja toisiltaan oppien sekä yhteistä toimintaa parantaen. (Ward & McCotter 2004.) Aineistossamme opiskelijoista suuri osa pystyy tarkastelemaan samanaikaisopetuksen vaikutusta oppilaiden toiminnan kautta. Wardin ja McCotterin (2004) mukaan tämä on myös tavoiteltava taso jokaisen opiskelijan kohdalla.

Reflektion ylimpänä tasona on transformatiivinen reflektio, jota kuvaa sitoutuminen ja asioiden kriittinen tarkastelu. Tällainen reflektio yhdessä toisten kanssa mahdollistaa myös toiminnan perustavanlaatuisen muuttamisen, mutta muutos vaatii yleensä pidemmän ajan. Wardin ja McCotterin mukaan tämän tason reflektio on harvinaista opettajaopiskelijoille. (Ward & McCotter 2004.)

Opiskelijat tulevat harjoitteluun keskenään erilaisin reflektointivalmiuksin. Tärkeää on, että opetusharjoittelun aikana reflektion tasot tunnistetaan ja reflektion kehittämistä tuetaan yhteisellä keskustelulla ja ajattelun rakentamisella vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Tiainen ym. 2018.) Samanaikaisopetuksen toteuttaminen mahdollistaa saatujen kokemusten jakamisen ja niiden yhteisen reflektoinnin, jossa on mahdollisuus myös oman ja yhteisen toiminnan kehittämiseksi yhdessä. Yhteiset ohjauskeskustelut edistävät opiskelijoiden merkitysten antamista samanaikaisopetukselle myös laajemmassa kontekstissa. (Vrt. Laine & Juuso 2010.)

Opettajaopiskelijoiden kokemukset ja suhtautuminen samanaikaisopetukseen opetusharjoittelun jälkeen kannustavat jatkamaan samanaikaisopetukseen ohjaamista sekä ohjausrungon kehittelyä. Ohjauksessa voisi keskittyä aiempaa enemmän opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen tukemiseen, jotta heidän olisi helpompi nähdä samanaikaisopetuksen vaikutukset myös muun kuin oman toiminnan kautta. Tässä voisi auttaa tutkimusorientoituneen ajattelun lisääminen suhteessa toteutettavaan samanaikaisopetukseen, jossa opiskelijat ohjatusti refleктоisivat tarkemmin omaa toimintaansa ja sitä kautta saisivat työkaluja sen kehittämiseen (ks. Laine & Juuso 2010).

Samanaikaisopetuksen seuraamisen ja toteuttamisen säilyttäminen osana opetusharjoittelua tuntuu saatujen tulosten kannalta tärkeältä. Tätä tukee myös muu kirjallisuus, jossa

painotetaan yhteisopettajuuden mallintamista, ohjaamista ja omakohtaisten kokemusten mahdollistamista (ks. esim. Lakkala 2008; Graziano & Navarrete 2012, Scruggs ym. 2007; Waters & Burcroff 2007), jotta tulevilla opettajilla olisi paremmat valmiudet yhdessä opettamiseen. Nämä valmiudet voivat näkyä esimerkiksi minäpystyvyytenä, vaatimusten ja mahdollisten haasteiden tunnistamisena sekä samanaikaisopetuksen toteuttamisen taitoina (Chitiyo & Brinda 2018). Lukuvuoden 2018–2019 aikana opetusharjoittelussa luokassamme olleiden opettajaopiskelijoiden kirjoitusten perusteella heiltä omasta mielestään löytyy näitä valmiuksia harjoittelun loputtua.

“Ajattelen kuitenkin, että jos opettajat tottuisivat jo opettajankoulutuksen aikana ajatukseen, että tulevat toimimaan työelämässä toisen opettajan kanssa tiiviissä yhteistyössä, he voisivat oppia keinoja, joiden avulla sopeutuisivat yhteisopettajuuteen paremmin. Uskoisin, että kauemmin opettajana toimineiden opettajien on yleensä hankalampaa sopeutua yhteisopettajuuteen, kuin vastavalmistuneiden opettajien, joille ei ole vielä ehtinyt muodostua tiettyjä opetustapoja.” Moona, OKT

Lähteet

- Asiala, J. (2017). Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia samanaikaisopetuksesta - Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haitat. Pro-gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20170527>.
- Bacharach, N., Washut Heck T. & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9–16. doi:10.19030/tlc.v5i3.1298
- Chitiyo, J. & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38–51. doi:10.1111/1467-9604.12190
- Graziano, K. J. & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126. Saatavilla: <https://search.proquest.com/docview/1312420168?accountid=13031>
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskeläinen, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 159–168.
- Hietä, P., Hietanen, O., Karlsson, B., Parkkali, E. & Rautiainen, A. 2015. Opetusjärjestelyiden kehittäminen - nykytilan kuvaus ja kehittämisehdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen, & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 84–93.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 33.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51. doi: 10.1080/14623940701816642
- Hyyryläinen, M. (2018). Oppilaiden kokemuksia yhteisopetusluokassa opiskelusta. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201805101775>.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Siegl, K. & Virta, A. (2015). Opettajankoulutuksen kehittäminen - nykytilan kuvaus ja kehittämisehdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen, & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 94–105.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneitz, A., Vauras, M. 2015 Oppimisympäristöt ja -menetelmät - nykytilan kuvaus ja kehittämisehdotukset. Teoksessa Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen, & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 76–83.

Juuso, H., Kielinen, M., Kuure, K. & Lindh, A. (toim.) 2010. Koulun kehittämisen haaste - Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13. Oulu: Oulun yliopisto.

Laine, T. & Juuso, H. 2010. Tutkiva ja dialoginen opetusharjoittelu oman pedagogisen toiminnan kehittäjänä. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) Koulun kehittämisen haaste - Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13. Oulu: Oulun yliopisto, 13–23.

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Malinen, O. & Palmu, I. (toim.) (2017). Kummi 16: Tavoitteena yhteisopettajuus. Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhteisopettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.

OECD 2014. A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and learning international survey, TALIS, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264216975

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2016. Opettajankoulutusfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5: 2018. Saatavilla https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf

Ouakim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) (2015). Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 8.

OVET-hanke. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>

Palmu, I., Kontinen J. & Malinen O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O. Malinen, & I. Palmu (toim.) Kummi 16: Tavoitteena yhteisopettajuus. Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhteisopettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 66–77.

Pehkonen, N. & Veijola M. (2016). "Se on hyvä ja järkevä idea" - Oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201611163048>

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen O-P. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O. Malinen, & I. Palmu (toim.) Kummi 16: Tavoitteena yhteisopettajuus. Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhteisopettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 26–35.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O. Malinen, & I. Palmu (toim.) Kummi 16: Tavoitteena yhteisopettajuus. Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhteisopettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti. 16–23.

- Sawyer, J. & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. Teoksessa R. Obeid, A. Schartz, C. ShaneSimpson & P.J. Brooks (toim.) *How we teach now: The GSTA guide to student-centered teaching*. Saatavilla <http://teachpsych.org/ebooks/>.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* Vol 73 (4), 392–416. doi:10.1177/001440290707300401
- Sunnari, E. (2013). Vanhempien kokemuksia jaetun opettajuuden vaikutuksista luokan toimintaan. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201304151084>
- Taajamo, M., Puhakka, E., Välijärvi J. (2015). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2014). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15.
- Tiainen, O., Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. (2018). Becoming reflective practitioners: A case study of three beginning pre-service teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 62:4, 586–600. doi:10.1080/00313831.2016.1258673
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.
- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Ward, J. R. & McCotter S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, Volume 20:3, 243–257. doi:10.1016/j.tate.2004.02.004
- Waters, F. H. & Burcroff, T. L. (2007). Collaborative teaching at the university Level: Practising what is preached. *The Teacher Educator*, vol. 42, no. 4, 304–315. doi:10.1080/08878730709555409

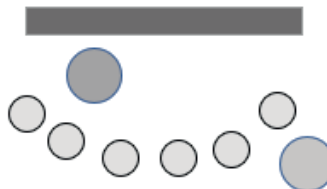
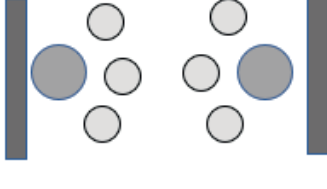
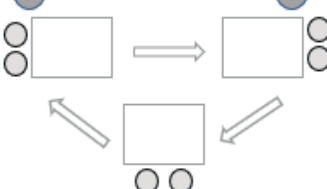
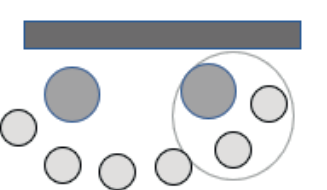
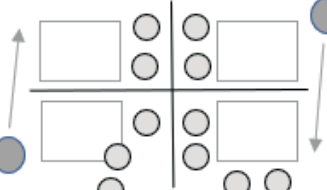
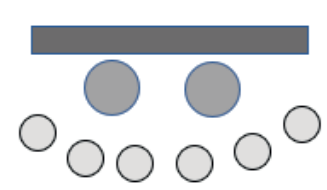
Liite

Observointilomake – samanaikaisopetus (Kangas & Kivelä)

Samanaikaisopetus on kahden tai useamman opettajan yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa toimintaa. Merkitse, miten havaintojesi mukaan luokassa toteutuu/tulee näkyväksi seuraavat asiat:

Yhteinen suunnittelu

Yhteinen toteutus (merkitse muodot, joita huomaat käytettävän)

| | | |
|---|---|--|
| <p>Vuorotteleva opetus</p>  | <p>Jaetun ryhmän opettaminen</p>  | <p>Pistetyöskentely</p>  |
| <p>Eriytyvä opettaminen</p>  | <p>Joustava ryhmittely</p>  | <p>Tiimiopettaminen</p>  |

Molempien opettajien aktiivinen rooli

Vuorovaikutus opetuksen aikana

Samanaikaisopetuksen vaikutukset

| | Hyödyt | Haitat | Kysymykset |
|---------------------------|--------|--------|------------|
| Oppilaat | | | |
| Kodin ja koulun yhteistyö | | | |
| Opettajat | | | |

Muita havaintoja ja kysymyksiä

OPETUSHARJOITTELU ERITYISOPETTAJAKSI KASVUN VAHVISTAJANA

Tuire Silvennoinen, Tulliportin normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto
Aino Äikäs, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
Erkko Sointu, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

Johdanto

Opettajan ammatillinen kehittyminen kestää koko uran ajan. Opettajaksi kasvamisen on monimuotoinen prosessi, jossa asiantuntijuus kehittyy hitaasti. Opettajankoulutusvaihe ja siihen kuuluvat opetusharjoittelut ovat ammatissa kasvamisen kannalta erittäin merkityksellisiä. Opetusharjoittelut ovat osa erityisopettajien opintoja ja niiden kehittäminen on tärkeää. Ohjausta voidaan kehittää rakenteiden tasolla. Tässä artikkelissa kuvataan opetusharjoittelun kehittämistyötä, jota varten tehtiin kysely erityisopettajaopiskelijoille keväällä 2019. Käsittelemme erityisopettajien opetusharjoittelun sisältöjä ja opiskelijoiden kokemuksia harjoitteluun liittyvistä tehtävistä ja siihen kytkeytyvästä opintojaksosta. Tarkastelemme ohjausta osana opetusharjoittelua ja tuomme esiin opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta, yhteistyöstä ja yhteisopettajuuden merkityksestä harjoittelun aikana. Viimeiseksi teemme katsauksen erityisopettajan työnkuvan muutoksesta ja erityisopettajaksi kehittymisestä sekä peilaamme muutoksen vaatimuksia aineistoomme esimerkkien valossa.

Erityisopettajien opetusharjoittelun kehittämistä tutkimusperustaisesti

Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan opintojen tavoitteena on antaa ammatillisia tietoja, taitoja ja valmiuksia, joiden avulla voi toimia eettisesti ja vastuuntuntoisesti erityiskasvatuksen alan tehtävissä itseään, työtään ja työyhteisöään aktiivisesti kehittäen. Erityisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutuslinjan suorittuaan opiskelija osaa muun muassa toimia osana moniammatillista työyhteisöä ja soveltaa erityispedagogista tietoa kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. (Erityisopettajien koulutus 2020.)

Yksi kokonaisuus erityisopettajaopinnoissa, jossa integroidaan teoriaopintoja ja opetusharjoittelua, on Tutkiva opettajuus –opintojakso (10 op). Tässä opintojaksossa harjoittelun suorittaminen vahvistaa opiskelijan toimijuutta tai erityisopettajana toimimista sekä erityisopettajaksi kasvamista ja kehittymistä. Opettajan ammatti on muuttunut yhä enemmän moniammatilliseksi asiantuntijayhteistyöksi. Mönkkösen, Kekonin ja Pehkosen (2019) mukaan moniammatillisessa työskentelyssä kaikkien asiantuntemus laajenee, kun jokaisen ammattilaisen tietotaitoa jaetaan muiden kanssa. Ohjatussa harjoittelussa ohjaaja on mukana opiskelijan kasvuprosessissa. Ohjaus on yhteistoimintaa, jonka kohteena ovat ohjattavan kasvu-, oppimis-, työ- ja ongelmanratkaisuprosessit. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009; Vehviläinen 2014). Patrikainen (2009) korostaa, että oppimistilanteesta opettajan näkemys vuorovaikutuksesta ja opittavan sisällön luonteesta luovat opetustilanteesta kokemuksellisen kokonaisuuden, joka voi toimia tärkeänä osana opettajan ja opiskelijan yhteisessä ohjausprosessissa.

Osallistujat ja toteutus

Itä-Suomen yliopiston erityisopettajaopiskelijoille tehtiin kysely keväällä 2019, jolla kerättiin tietoa Syventävästä harjoittelusta eli H3:sta. H3 on osa Tutkiva opettajuus -opintojaksoa, johon kuuluu maisterivaiheen opetusharjoittelu, Syventävä harjoittelu (7 op) ja teoriaopintojakso Opetuksen eheyttäminen ja tutkiva opettajuus (3 op). Erityisopettajien koulutukseen sisältyy kokonaisuudessaan neljä opetusharjoittelua. Tämä harjoittelu on opiskelijoiden kolmas tai neljäs harjoittelu ja harjoittelun kesto on kymmenen viikkoa. Kysely tehtiin osana eNorssin eli Opettajankouluttajien yhteistyöverkoston ohjaajakoulutuksen moduulia 3. Moduulin ja siihen liittyvän koulutuksen keskeisenä sisältönä on ohjauksen tutkimus. Kyseilyn vastauksia käytetään eNorssin ohjauksen sekä Itä-Suomen yliopiston erityisopettajien koulutuksen H3-harjoittelun kehittämiseen harjoittelukoulussa.

Nimettömästi toteutettuun kyselyyn vastasi 44 opiskelijaa, joista kaksi (4,5%) ei antanut lupaa käyttää vastauksia tutkimuksen raportoinnissa. Näin ollen analyysissä käytettiin 42 opiskelijan vastauksia (N=42). Opiskelijat olivat neljännellä vuosikurssilla, ja heidän tavoitteenansa on valmistua erityisopettajiksi keskimäärin viidessä vuodessa. Kysely toteutettiin sähköisen kyselylomakejärjestelmän kautta keväällä 2019. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää opiskelijan kokemuksia seuraavista asioista: 1) harjoittelun suorittaminen ja tehtävät, 2) ohjaus, 3) yhteistyö toisten harjoittelijoiden kanssa 4) harjoittelun sisällöt ja toteutus sekä 5) harjoittelun kehittäminen. Tätä tarkoitusta varten kehitettiin lyhyt kyselylomake, jonka eri osa-alueisiin opiskelijat vastasivat viisiportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla (1=Täysin eri mieltä; 2=Jokseenkin eri mieltä; 3=EI samaa eikä eri mieltä; 4=Jokseenkin samaa mieltä; 5=Täysin samaa mieltä). Avoimilla vastauksilla vastattavat kysymykset koskivat harjoittelun kehittämistä ja erityisopettajan työnkuvaa. Aineistoa tarkasteltiin kuvailevin tunnusluvuin prosenttiosuuksien kautta.

Syventävän harjoittelun sisällöt opiskelijoiden kokemana

Itä-Suomen yliopiston erityisopettajien koulutuksen syventävissä opinnoissa opintojen opetusharjoitteluihin otettiin mukaan uusia teoreettisia sisältöjä vuonna 2017. Tässä syventävien opintojen opetusharjoittelussa (H3) keskeistä on oppia työn organisointia ja kehittyä ammatissa sekä ammatillisen kasvun reflektoinnissa. Tärkeää on vastuullisuus ja vastavuoroisuus työyhteisön jäsenenä sekä monitoimijainen yhteistyö ja yhteisopettajuus. Myös pedagogisen tuen asiakirjoihin ja toimintatapoihin perehdytään. Lisäksi opiskelijoita ohjataan ottamaan huomioon erityispedagoginen tutkimus- ja arvoperusta sekä inklusiiviset ja eettiset periaatteet opetuksen ja tuen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Keväällä 2019 opiskelijat perehtyivät myös kahteen ydinteemaan, jotka on sisällytetty erityisopettajien koulutuksen opetussuunnitelmaan. Teemat olivat: vahvuuslähtöinen pedagogiikka ja opettaja–oppilas-vuorovaikutus. Näihin teemoihin liittyen opiskelijat suorittivat oppimistehtäviä ja konsultoivia tehtäviä, jotka edellyttävät vertaisoppimista.

Vahvuuslähtöinen pedagogiikka otettiin yhdeksi tarkasteltavaksi asiaksi harjoittelussa, jota opiskelijat toteuttivat monella eri tavalla harjoittelunsa aikana. Vahvuudet ovat yksilön kykyjä, kompetensseja ja piirteitä, jotka esimerkiksi voivat vahvistaa heidän kykyään selviytyä vastoinkäymisistä ja stressaavista tilanteista (Epstein 2004). Vahvuuslähtöisyyttä voidaan tarkastella eri näkökulmista, yksi niistä on resilienssinäkökulma. Soinnun (2014) mukaan resilienssinäkökulmaa tarkasteltaessa huomioidaan yksilön riskitekijät heikentyneeseen elämänodotukseen ja suojaavia tekijöitä, joilla näitä riskitekijöitä voidaan välttää. Yksilön vahvuuksien tunnistaminen on toisin sanoen yksi keino tunnistaa suojaavia tekijöitä yksilössä tai hänen ympärillään. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnin lähtökohtana on, että kotona ja koulussa tuodaan esille lasten ja nuorten käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja tunteiden hallintaan liittyviä vahvuuksia, taitoja, itsetuntemusta ja itseluottamusta (Hotulainen ym., 2014; Sointu ym., 2018). Yhteistoiminnalliselle työskentelylle on ominaista ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus sekä yksilöllisen vastuun periaate (Saloviita 2006). Erityisopettajaopiskelijoista 21,4% oli jokseenkin samaa mieltä ja 73,8 % oli täysin samaa mieltä vastatessaan väittämään ”Vahvuusperustaisen oppimisen ymmärtäminen on olennaista tuleville ihmissuhdetyön ammattilaisille.”

Opettajaopiskelijat harjoittelevat vuorovaikutustaitoja monipuolisesti opintojensa eri vaiheissa. Erityisopettajaopiskelijoiden yhtenä tehtävänä H3-opetusharjoittelussa oli videoida omaa opetustaan ja arvioida sitä CLASS-arviointiin (Classroom Assessment Scoring System) pohjautuen (Pianta ym. 2008). Opiskelijat oli perehdytetty kyseiseen arviointimenetelmään lyhyesti ennen harjoittelun alkamista. Harjoittelun aikana he perehtyivät sähköisessä oppimisympäristössä video-opetukseen ja muuhun kirjalliseen materiaaliin CLASS-arvioinnista (Siekkinen 2019). Opiskelijat suunnittelivat ohjaavien opettajiensa kanssa sopivan ohjaus- tai opetustilanteen, jossa voi videoida omaa opetusta tai ohjaustilannetta. Opiskelijoiden tehtävänä oli analysoida omaa vuorovaikutustaan CLASS:n periaatteiden avulla. Heitä ohjattiin valitsemaan tarkempaan tarkasteluun tunnetuki, ryhmän organisointi tai ohjauksellinen tuki. Analysoinnin jälkeen tuli kirjoittaa pohdinta sähköiseen oppimisympäristöön siten, että pohdinnat olivat myös muiden opiskelijoiden nähtävillä. Pohdinnassaan opiskelijat kuvasivat perustellen, minkä vuorovaikutuksen osa-alueen he olivat valinneet ja raportoivat siitä, mitä tietoa arviointi antoi itselle ja mikä oli tällaisen tehtävän merkitys. Opiskelijoita pyydettiin pohtimaan omia kehittämistarpeita sekä sitä, miten arvioinnilla saatua tietoa jatkossa voisi hyödyntää. Tällaisen tehtävän tavoitteena syventävien opintojen vaiheessa on perehdyttää opiskelijoita tutkivaan opettajuuteen, omaan tutkijuuteen sekä siihen, miten opettaja voi jatkossa hyödyntää monenlaisia tapoja ja keinoja oman toimintansa arvioimisessa.

Kyselyn mukaan erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset tehtävästä olivat pääasiassa positiivisia. Yli puolet (59,5 %) opiskelijoista oli sitä mieltä, että tehtävä palveli hyvin vuorovaikutuksen arviointia, ja että he oppivat uutta tehtävää tehdessä. H3-harjoitteluun liittyvä opintojakso Opetuksen eheyttäminen ja tutkiva opettajuus, joka sisältää verkkoluentoja, itsenäisiä tehtäviä ja neljä kertaa seminaarityyppistä pienryhmäopetusta. Opintojakson sisältöinä käsitellään tulevaisuuden työelämätaitoja, laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, yhteisö- ja yritys yhteistyötä, monitoimijuutta yksilön hyvinvoinnin tukemisessa, työyhteisön

kehittämistä, reflektiivistä pedagogista asiantuntijuutta sekä omaa ammatillista kehittymistä. Sisällöt ja tavoitteet ovat kaikille opettajan pedagogisia opintoja suorittaville opiskelijoille samat. Erityisopettajaopiskelijat kokivat, että kyseinen opintojakso ei juurikaan tukenut opetusharjoittelua. 28,6% ja 33,3% opiskelijoista oli joko täysin tai jokseenkin eri mieltä siitä, että opintojakso tuki opetusharjoittelua. Edellä mainittuun opintojaksoon kuului myös kirjallisia tehtäviä. Kyselyn vastausten mukaan kirjalliset tehtävät eivät juurikaan tukeneet opetusharjoittelua. Puolet (50%) opiskelijoista oli jokseenkin eri mieltä ja 14,3 % täysin eri mieltä siitä, että kirjalliset tehtävät tukivat opetusharjoittelua. Toisaalta 23,8% ja 4,8% opiskelijoista, lähes kolmannes, oli jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että kirjallisten tehtävien tekeminen tuki harjoittelua.

Ohjaus osana opetusharjoittelua

Opetusharjoittelussa ohjataan opiskelijan toimintaa, tuetaan pedagogisen ajattelun kehittymistä ja ammattiin kasvamista. Ohjaajuuden ydintä on edistää opettajan pedagogista ajattelun ja laadun kehittymistä (Patrikainen 2009). Ohjatun opetusharjoittelun tehtävänä on auttaa ja antaa opiskelijalle mahdollisuus hahmottaa opettajuutta yhteiskunnallisena tehtävänantona. Opettajuuteen liittyvän pedagogiikan voidaan sanoa tarkoittavan kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaan opiskelua, oppimista ja ihmisenä kasvamista asettamiensa tavoitteiden mukaan. Ohjaajuuteen liittyy tärkeänä osana myös se, että opiskelija ymmärtää opettajan ammattiin kuuluvan eettisen vastuun. (Lapinoja 2009; Patrikainen 2009.)

Yhteistyön ja yhteisopettajuuden harjoittelu luovat pohjaa erityisopettajan monimuotoisissa työtehtävissä toimimiseen. Ohjaajan merkitys opetuksen, ohjauksen ja oppimisprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa oppijoiden tarpeet huomioiden on merkityksellistä. Yhteistyö opettajien kesken tukee oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tukemista. Opetusharjoittelijoilla on oltava riittävät tiedot oppilaan tukemiseksi. Monimuotoisten oppimisprosessien ohjaamisessa on osattava miettiä millaista oppimista, tietämistä, taitamista ja osaamista tavoitellaan ja millaisia osaamisen alueita ohjausprosessin kautta on tarkoitus kehittyä. (Vehviläinen 2014.) Moniin asioihin pyritään vaikuttamaan ennakoivasti ja suunnitelmallisesti. Ohjauksella on näin erittäin suuri merkitys jo heti harjoittelun alkuvaiheessa.

Toimijuuden vahvistuminen eli muutos motivaatiossa, osaamisessa osallisuudessa, vaikutamisessa ja mielekkyyden kokemuksessa näkyy silloin sekä oppimisessä että hyvinvoinnissa. (Kauppila 2009; Vehviläinen 2014.) On tärkeää, että harjoittelun aikana opiskelijalla on mahdollisuus keskustella ja pysähtyä miettimään ratkaisu- ja toimintamalleja erilaisiin tilanteisiin sekä yksilö- että pienryhmäohjauksissa koko harjoittelun ajan. Reflektoivaan eli pohtivaan vuorovaikutustyyliin kuuluu pohdintaa, harkintaa, miettimistä ja toisen esittämien näkökulmien arviointia (Kauppila 2009).

Ohjaus on institutionaalista yhteistoimintaa, jossa rakennetaan ja edistetään ohjattavan muutosprosesseja (oppimis-, kasvu-, työ-, elämänsuunnittelu- tai ongelmanratkaisuprosesseja)

siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Ohjaus on myös prosessi, jossa toimivat ohjaaja tai ohjaajat, ohjattava sekä ohjattavien ryhmä tai jokin yhteisö. Ohjausprosessiin luodaan rakenteita, reittejä ja odotuksia, jotka ovat sidoksissa tiettyyn ajalliseen jaksoon. Ohjattava tulee osalliseksi hänelle merkityksellisestä toiminnasta ja vahvistaa toimijuuttaan sen parissa. Ohjattava oppii, tekee valintoja tai muuttaa toimintaansa. Ohjausprosessissa on mietittävä kuka ohjaa, mitä ohjataan ja miten ohjataan. Ohjauksen toimijaa voidaan tarkastella yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla. Yksilötasolla ohjaus on henkilökohtaista. (Vehviläinen 2014.)

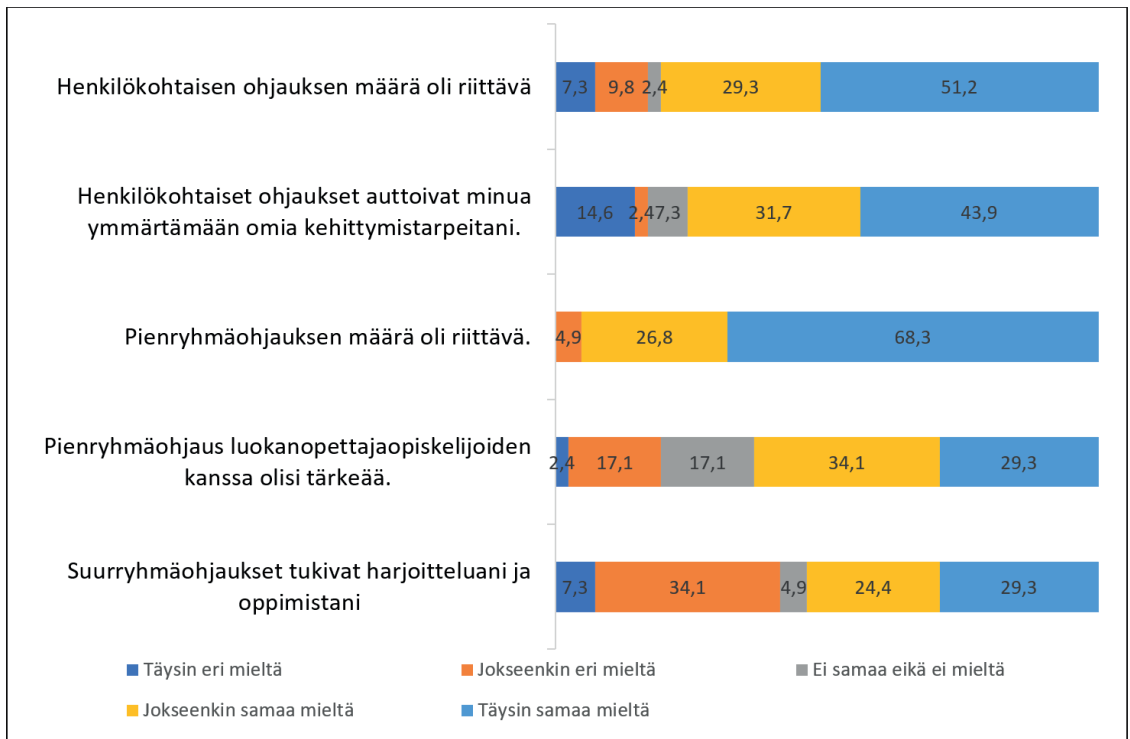
Kahdenvälinen ohjauskeskustelu on ohjauksen keskeisimpiä työskentelymuotoja ja ohjauskeskustelut H3-harjoittelun yhteydessä ovatkin esimerkki tällaisesta yksilötason ohjauksesta. Vehviläisen (2014) mukaan ryhmätasolla ohjataan ryhmää, joka on toimijana ohjauksessa. Yhteisötasolla yhteisö huolehtii keskeisistä ohjausprosesseista. Yhteisö tukee yhteisesti sovittujen, virallisten tai puolivirallisten järjestelyjen, erilaisten toimien sekä rakenteiden avulla ohjauksen kohteena olevia prosesseja. (Vehviläinen 2014.) Yhteisötasoisia ohjausprosesseja H3-harjoittelussa ovat suuryhmäohjaukset, joista opiskelijat valitsevat itselleen kiinnostavimmat.

Jyrhämän (2002) mukaan ohjauksen keskeisiä tavoitteita ovat mallin antaminen, rohkaiseminen ja kannustaminen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppiminen. Opetustilanteissa joustava ja monipuolinen toiminta, sujuva opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä reflektointitaitojen kehittäminen ovat tärkeitä ohjauksen tavoitteita. Lisäksi vastuullisuuden korostaminen kuuluu ohjauksen tavoitteisiin. (Jyrhämä 2002.) H3-harjoittelussa opetusharjoittelijan on mahdollisuus tutustua erityisopettajan monimuotoiseen toimenkuvaan. Opetusharjoittelijan osallistuminen oppilashuoltotyöhön, kolmiportaisen tuen suunnitteluun ja arviointiin sekä esimerkiksi koulutukseen yhdessä ohjaavan opettajan kanssa edistää osaamisen tunnetta tulevaa työtä kohtaan. Ohjaajan mahdollisuus toimia harjoittelijoiden kanssa yhtenä tiimin jäsenenä kanssa voi olla merkityksellistä erilaisissa opetustilanteissa. Osallisuuden tunteen lisäämisellä edistetään opiskelijan pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä. Motivaatio on keskeinen oppimista eteenpäin vievä tekijä. Ohjaaja voi tukea opiskelijaa antamalla tilaa erilaisille kokeiluille. Erilaisten tilanteiden kokeminen ja niiden yhteinen reflektointi opiskelijan ja ohjaajan kanssa tuo uusia näkökulmia opettajuuteen ja oppimisprosessiin. Tavoitteiden asettaminen ja suunnitelma siitä, miten tavoitteet saavutetaan, on ohjauskeskusteluissa erittäin tärkeää. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009.) Hallamaa (2017) on jaotellut yhteistoimintaa edistävät olosuhteet ulkoisiin (esimerkiksi fyysinen ympäristö, rakenteet) tai sosiaalisissa suhteissa syntyviin. Olennaista on se, mikä motivoi yksittäistä ryhmän jäsentä yhteiseen työskentelyyn. Motivaatioon vaikuttaa minkälaisia edellytyksiä ja mahdollisuuksia luodaan ryhmässä yhteistoiminnalle. (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa & Salokangas 2019.)

Opettajan on kaiken aikaa oppimisprosessissa pystyttävä rakentamaan luottamuksellisia ihmissuhteita. (Virtanen 2015.) Ihmisten välinen vuorovaikutus perustuu vastavuoroisuuteen, jossa ihmiset rakentavat yhteyttä toisiinsa sekä sanallisesti että sanattomasti. Vuorovaikutuksen lähtökohdaksi on yksilön kohtaaminen kunnioittavasti tasavertaisena toimijana. (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa & Salokangas 2019.)

Ohjausprosesseihin kuuluu toisinaan ongelmatilanteita. On tärkeää, että näissäkin tilanteissa voidaan säilyttää kunnioittava ja rakentava asennoituminen toiseen. Empatiakyky eli ymmärtäminen ja eläytyminen toisen tunne- ja ajatusmaailmaan kuuluu olennaisesti ohjaukseen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Erilaisissa vuorovaikutustilanteissa voidaan harjoitella empatiakykyä. Sosiaalista vuorovaikutusta voidaan opettaa ja oppia. Erilaisten tunteiden tiedostaminen ja ymmärtäminen on perusta sille, että osataan toimia kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. Tarkkailemalla tietoisesti omia tunnereaktioita voi vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä. (Lahtinen & Rantanen 2019.) Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on hankalassa ohjaustilanteessa toimintamalli, jolla pyritään löytämään työskentelylle pedagogisia keinoja, jotka helpottavat työskentelyä. Ohjaaja voi luoda tiedollisia ja taidollisia malleja, joita opiskelija voi havainnoida. Sosiaalisen mallintamisen avulla prosessoidaan käyttäytymisen malleja havainnoimista, jäljittelyä ja oppimista varten. Ohjauksessa pyritään vaikuttamaan myönteisesti opiskelijoiden toimijuuden vahvistumiseen. Opiskelijoiden kokemukset ohjauksesta opetusharjoittelun aikana olivat myönteisiä ja kyselyn mukaan henkilökohtaisen- ja pienryhmäohjauksen määrä oli riittävää. Henkilökohtaisten ohjausten koettiin auttavan ymmärtämään omia kehittymistarpeita. Myös pienryhmäohjauksen määrä koettiin riittävänä, kun kyseessä oli ohjaus erityisopettajaopiskelijoiden kanssa. Ohjauksen riittävyys ja harjoittelua edistävät sisällöt tukevat näin ollen opiskelijoita erityisopettajaopinnoissa.

Seuraavassa (kuvio 1.) on koostettu opiskelijoiden vastaukset ohjaukseen liittyen.



KUVIO 1. Ohjaukset harjoittelun ja oppimisen tukena

Kysymme opiskelijoilta, miten suuryhmäohjaukset tukivat opiskelijan harjoittelua ja oppimista. Kuten kuviosta voi havaita, suuryhmäohjauksia sekä niiden sisältöjä ja käytänteitä olisi tärkeä kehittää. Suuryhmäohjauksia on opiskelijoille tarjolla monista eri teemoista, joista opiskelija voi oman kiinnostuksensa mukaan valita sen, mihin haluaa osallistua. Osa opiskelijoista kokee ne merkittäviksi, mutta osan mielestä niiden sisällöt eivät tukeneet harjoittelua ja siinä oppimista. Jatkossa on pohdittava ja yritettävä löytää keinoja, miten suuryhmäohjaukset voisivat tukea paremmin opiskelijoita harjoittelussa ja opettajuuteen kasvamisessa.

Opiskelijoiden välinen luottamus ja yhteistyö harjoittelun onnistumisessa

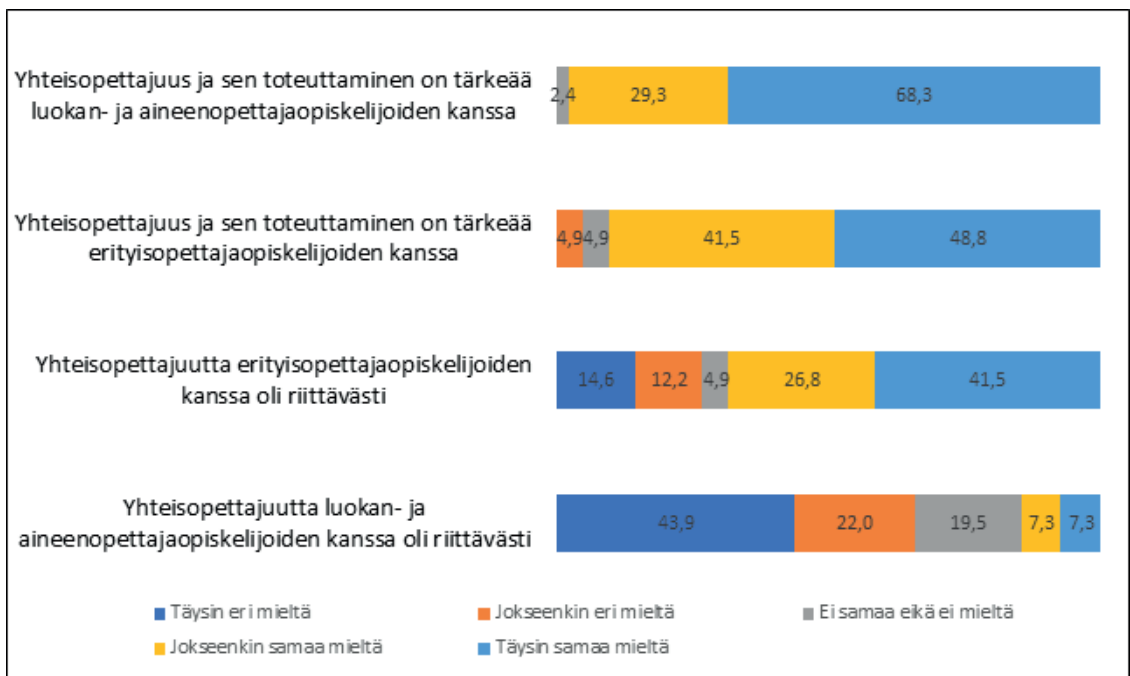
Parhaimmillaan ohjattu harjoittelu tukee opiskelijoiden välistä dialogisuutta ja kannustaa yhdessä tekemiseen (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009). Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden välistä luottamusta ja yhteistyötä harjoittelun onnistumisessa. Kyselyn mukaan yhteistyö opiskelijoiden kesken toimi hyvin. Opiskelijoista 56% oli täysin samaa mieltä, että yhteistyö toimii erittäin hyvin ja 39% oli jokseenkin samaa mieltä yhteistyön toimivuudesta. Vastausten perusteella opiskelijat olivat joko täysin samaa mieltä (92,7%) tai jokseenkin samaa mieltä siitä (7,3%), että opiskelijoiden pitää pystyä luottamaan toisiinsa, jotta harjoittelun aikainen yhteistoiminta onnistuu. On siis tärkeä muistaa, että vuorovaikutuksen lisääntyminen tukee ammatissa kehittymistä. Yhdessä tekemiseen ja yhteiseen työprosessiin liittyy aina tunteita eikä dialogia voida rakentaa ainoastaan rationaalisen ajattelun varaan. Ryhmänohjaustilanteita kannattaa suosia, jotta erilaisia ja vaihtoehtoisia näkökulmia tulisi runsaasti esille. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009.)

Erityispedagogiikan eri osa-alueet ja erityisopetuksen järjestämisen käytänteet ovat aina yhteydessä yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Muutokset yhteiskunnassamme vaikuttavat erityisopetuksen toteuttamiseen ja tätä kautta oleellisesti myös erityisopettajan työnkuvaan. Björn (2012) kuvaa, että kasvatuksellinen paradigma, joka vallitsee yhteiskunnassamme, on inkluusiota edistävää. Inklusiivisen koulukulttuurin toteutumista onkin edistänyt kolmiportaisen tuen käyttöönotto 2011, jonka yhtenä tarkoituksena on järjestää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus lähikoulussa aina silloin kun on mahdollista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) korostaa peruskoulussa työskentelevien välistä moniosajuutta: ”yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa”. Näin ollen erityisopettajien ammatti ja työnkuva on muuttunut yksilötyöskentelystä ryhmätyöskentelyn ja yhteisopettajuuden suuntaan voimakkaasti viime vuosina. Rytivaara, Pulkkinen & Takala (2012) korostavat yhteistyön olevan välttämätön osa opetustyötä ja siksi tärkeää ottaa osaksi opettajankoulutuksen opetusharjoitteluita. Lisäksi Rytivaara ja kumppanit (2012) näkevät opettajien välisen yhteistyön entisestään lisääntyvän tuen tasojen suunnittelun ja tuen toteuttamisen yhteydessä.

Yhteisopettajuus kuuluu käytänteisiin, joka tukee inklusiivisuutta koulussa ja Rytivaaran ym. (2012) mukaan yhteisopettajuutta halutaan lisätä koulumaailmassa. Yhteisopettajuus vaatii opettajilta eri asioita, kuin traditionaalinen yksilökeskeinen työ, jota erityisopettajat ovat aiemmin tottuneet tekemään, ja johon erityisopettajaharjoittelijat ovat aiemmin tottuneet opetusharjoittelussa perehtymään. Toimivan yhteisopettajuuden vaatimuksia ovat yhteinen suunnittelu, kouluttautuminen, toimivat käytänteet ja selkeät roolit (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Lisäksi tärkeää on yhteinen arvoperusta ja yhteisen toimintakulttuurin luominen, oppilaitoksen johdon tuki yhteisopettajuudelle ja tahto tehdä töitä yhdessä. (Rytivaara ym. 2012.) Yhteisopettajuuden toteuttamiseen on monenlaisia malleja, joita eri oppilaitoksissa käytetään tänä päivänä monipuolisesti (Friend, Cook, & Hurley-Chamberlain 2010).

Syventävien opintojen vaiheessa olevat erityisopettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että yhteisopettajuutta muiden erityisopettajaopiskelijoiden kanssa oli harjoittelun aikana riittävästi, kuten seuraavasta kuviosta voi havaita (kuvio 2.) Sitä vastoin luokan- tai aineenopettajien kanssa yhteisopettajuudesta koettiin saavan liian vähän kokemusta. Yhteisopettajuus koettiin tärkeäksi osa-alueeksi, josta tulisi saada harjoitusta opetusharjoitteluiden aikana. Erityisesti yhteisopetuksen harjoittelu luokan- tai aineenopettajien kanssa nähtiin tärkeänä.



KUVIO 2. Yhteisopettajuus harjoittelussa

Yhteisopettajuuteen ja sen harjoitteluun osana opetusharjoittelua on panostettava opetusharjoitteluita kehitettäessä. Opiskelijoilla on kyselyn mukaan halu kehittyä ja kehittää yhteisopettajuutta ja opetusharjoittelussa tämän harjoittelu olisi luontevaa. Ohjaavien opettajien ja harjoittelijoiden kanssa yhteisopettajuuden eri muotoja voi suunnitella ja kokeilla harjoittelun aikana. Yhteisopettajuuden harjoittelussa etuna on opiskelijoiden vertaistuki ja luottamus toisiaan kohtaan. He voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan ja ideoida opetusta sekä toimintaa monipuolisesti.

Erityisopettajan ammattiin kasvaminen

Monivalintakysymyksiin vastaamisen ohella pyysimme opiskelijoita mainitsemaan kolme asiaa, joita he oivalsivat erityisopettajana työskentelystä harjoittelunsa aikana. Opiskelijoiden vastauksista oli havaittavissa kolme teemaa, jotka koettiin tärkeinä erityisopettajan ammatin osa-alueina.

Joustavuus oli opiskelijoiden vastauksissa tekijä, joka korostui erityisopettajan työssä ja se tuli esille 13 vastauksessa 38 avoimesta vastauksesta. Seuraavat opiskelijoiden sitaatit kuvaavat joustavuutta, joka heidän mielestään on ominaista erityisopettajan työlle:

“-- Vaikka kuinka suunnittelet hyvän tunnin, niin muuttujia tulee aina matkaan, joten työ vaatii paljon joustavuutta.”

“Opetus ei koskaan mene suunnitelmien mukaan, koska kaikki riippuu siitä millainen päivä kullakin oppilaalla sattuu olemaan. Tärkeää ennen kaikkea luoda oppilaalle turvallinen ympäristö johon tulla.”

Joustavuuden lisäksi **kohtaaminen** mainittiin seitsemässä avoimessa vastauksessa, joita opiskelijat avasivat myös seuraavalla tavalla:

“Kuuntele enemmän ja puhu vähemmän.”

“Erityisopettajan työ on ennen kaikkea vuorovaikutusammatti.”

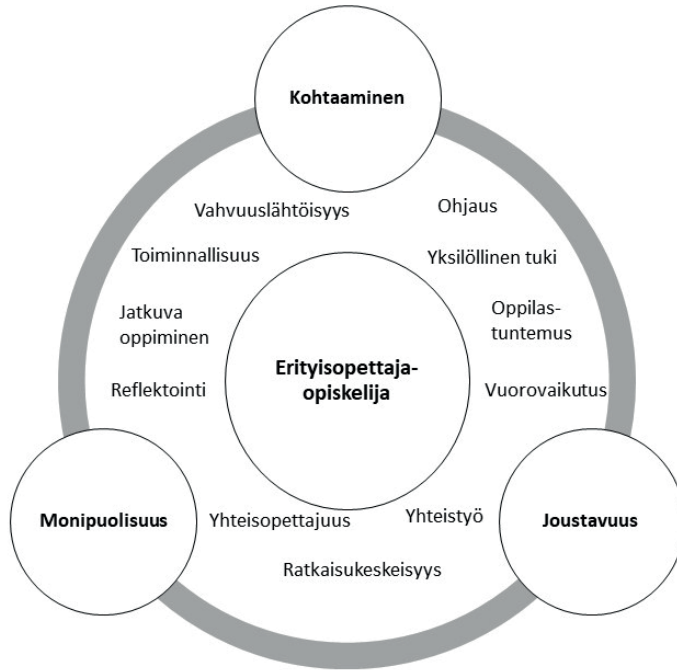
Monipuolisuus työtapanana oli kolmas erityisopettajan työskentelystä havaittu ominaisuus tai tekijä, joka korostui opiskelijoiden vastauksissa, joita kuvaavat seuraavat esimerkit:

“1. Työ ei ole vain opettamista 2. Yhteistyö vaatii myös omaa aktiivisuutta 3. Oppilaan hyvinvoinnin ja kehityksen tukeminen on kaiken työn suunnittelun perusta.”

“Monipuolinen, elinikäinen oppiminen, joustava”

Edellä esitetyt erityisopettajan työn osa-alueet eivät ole uusia tai yllättäviä, mutta tärkeitä huomioita opetusharjoittelujen ja ohjauksen kehittämisessä.

Kuvioon 3. olemme hahmotelleet erityisopettajaksi kehittymisen vaatimuksia ja sisältö-alueita, joita opiskelijat nostivat harjoittelukokemuksensa perusteella tärkeiksi erityisopettajuuteen kuuluviksi tekijöiksi. Erityisopettajaopiskelijan tavoitteena on kehittyä joustavaksi ja monipuoliseksi oppilaita kohtaavaksi ammattilaiseksi. Opetusharjoittelussa esille nousseilla tekijöillä on merkittävä vaikutus erityisopettajaksi kehittymiseen.



Kuvio 3. Erityisopettajaksi kehittyminen harjoittelussa

Jotta erityisopettajaksi opiskelevat pääsevät kehittymään joustaviksi ja monipuolisiksi yhteistyön tekijöiksi tarvitaan taitoa reflektoida omaa kehittymistään. Reflektoinnin avulla voi hahmottaa paikantamaan ammatilliseen kasvuun liittyvän haastavan ilmiön tai analysoida omaa kehittymistään. Korthagenin (2004, 2017) reflektoinnin mallissa (niin kutsutussa sipulimallissa) kuvataan elinikäisen ammatillisen kehittymisen vaatimusta, jolloin yksilön sisäisten vahvuuksien, päämäärien, työidentiteetin, koetun pätevyyden, persoonallisten kykyjen sekä oman toiminnan suhdetta tarkastellaan suhteessa sen hetkiseen toimintaympäristöön. Johdonmukaisuuden saavuttaminen näiden kaikkien edellä mainittujen osioiden välillä jokaisessa vuorovaikutustilanteessa on elinikäinen prosessi.

Reflektoinnin malli (Korthagen 2004, 2017) muodostuu kuudesta tasosta. 1) Kutsumus sisältää asiat, joita pidetään ihanteellisina ja jotka inspiroivat. 2) Identiteetti kertoo, "millainen minä olen" ja millainen minäkuva ja -käsitys minulla on. 3) Uskomukset määrittävät tässä mallissa seuraavia reflektion tasoja ja ne sisältävät pohdinnan siitä, mikä on merkityksellistä. 4) Kompetenssit ovat tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, joita hankitaan opintojen aikana.

Kompetenssit vaikuttavat paljon käyttäytymiseen ja toimintaan. Kompetenssit määrittyvät myös asenteiden ja uskomusten perusteella. 5) Käyttäytyminen on toimintaa, jota ulkoapäin voi havainnoida. 6) Ympäristö, jossa toimitaan, on mallin uloin kehä. Sisimpiin tasoihin on hankalampi vaikuttaa, mutta näiden tasojen merkitys on tiedostettava ammatillisen kasvun tärkeinä osina, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen, joka taas näkyy ulospäin toimintaympäristöön. Opetusharjoittelussa opiskelijoita ohjataan pohtimaan omaa ammatillista kehittymistään edellä kuvatuiden vaiheiden avulla. Tavoitteena on, että erityisopettajat kehittyvät opetusharjoitteluiden, siellä tapahtuvan reflektoinnin ja opintojensa aikana yhteistyöntekijöiksi. Sitomaniemi-Sanin (2017) tutkimuksen havaintojen mukaan on myös tärkeää vahvistaa opiskelijoiden osaamista koulun kehittäjiksi, päätöksentekijöiksi, aktiivisiksi toimijoiksi ja oppijoiksi sekä tutkiviksi opettajiksi, jotka hyödyntävät omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan.

Lopuksi

Opetusharjoittelu on merkittävä osa erityisopettaja- ja erityisluokanopettajaopintoja. Opettajan työnkuva on hyvinkin moninainen ja opettajan on hallittava erilaisia työtapoja ja arviointimenetelmiä. Opettajana teet asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, jossa korostuvat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Opetusharjoitteluiden kehittäminen tutkimusperustaisesti yhdessä opiskelijoiden kanssa oli mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää. Kyselyn avoimista vastauksista erityisopettajan työn kuvaamiseen nousi kolme asiaa: joustavuus, kohtaaminen ja monipuolisuus. Erityisopettajana työskentelyssä on pystyttävä joustamaan, mutta myös osattava asettaa rajat oikeassa suhteessa työhön ja sen asettamiin vaatimuksiin. Toimivan vuorovaikutuksen lähtökohtana on yksilön kunnioittava kohtaaminen. Vuorovaikutusta voidaan ja sitä pitää opetella ja harjoitella. Yhteiseen toimintaan kuuluu keskinäinen luottamus, joka tukee tavoitteiden saavuttamista. Hyvä vuorovaikutus ja keskinäinen hyväksyvä viestintä luo tehokkuutta. Myönteisillä keskinäisillä kokemuksilla on rakentava vaikutus haluun toimia yhteistyössä uudelleen. Läsnäolo- ja empatiataidot auttavat meitä kohtaamaan toisemme ja toimimaan yhdessä (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa & Salokangas 2019). Saamme valmiuksia työelämään ja jatkuvaan ammatti-identiteetin kehittämiseen. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen, erilaisten ajattelutapojen ymmärtäminen ja luottamus toisiimme ovat asioita, jotka kasvattavat meitä erityisopettajuuteen, erityisopettajan ammattiin.

Lähteet

- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, Lastensuojelun Keskusliitto, 353–372.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9–27.
- Epstein, M. H. (2004). Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment (2. painos). Austin, TX: PRO-Ed.
- Erityisopettajien koulutus. 2020. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto. Itä-Suomen yliopisto. (luettu 21.2.2020 <https://www.uef.fi/web/kapsy/erityispedagogiikka/erityisopettajien-koulutus>)
- Hallamaa, J. (2017). Yhdessä toimimisen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Jyrhämä, R. (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Kauppila, R.A. (2006). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. (2009) Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–177.
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teacher and Teaching. Theory and practice.* 23/4, 387–404.
- Korthagen, F. (2004) In search of the ssence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education* 20, 77–97.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lapinoja, K. P. (2009) Arvo-osaaminen. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–86.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A-E., Tusa, N. & Salokangas, K. (2019) Teoksessa Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. Moniammatillinen yhteistyö. Tallinna: Gaudeamus, 47–49.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Patrikainen, R. (2009). Opettajuus - mitä ohjataan? Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3. Paul H Brookes Publishing.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, Lastensuojelun Keskusliitto, 333–352.
- Saloviita, T. (2006). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siekkinen, M. (2019). Opettaja-oppilas ohjausvuorovaikutus. Video (50 min). Joensuu: Filosofinen tiedekunta.
- Sitomaniemi-San, J. (2017). Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland. University of Oulu. Akateeminen väitöskirja.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert M. C. & Epstein, M. H. (2018). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 373–390.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009) Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–186.
- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

METAFORIA, PIIRROKSIA JA AKRONYYMEJA - TYÖKALUJA KIELTENOPETTAJAN KÄYTTÖTEORIAN RAKENTAMISEEN JA VAHVISTAMISEEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA

Olli Määttä, Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
Kirsi Wallinheimo, Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
Olli-Pekka Salo, Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto

Johdanto

Metaforat ja muut kirjalliset tai kuvalliset representaatiot opettajien käyttöteoriasta avaavat opettajan käsityksiä oppimisesta, opettamiseen liittyviä uskomuksia ja oppimistilanteisiin liittyviä arvoja. Niitä kannattaa hyödyntää opettajan pedagogisten opintojen ohjattujen harjoittelujen puitteissa käytävissä ohjauskeskusteluissa. Kun opettaja on tietoinen käyttöteoriastaan ja pystyy kuvailemaan tai kirjoittamaan siitä, se saattaa vahvistaa hänen ammatti-identiteettiään, ja samalla tietoisuus omasta käyttöteoriasta auttaa häntä toimimaan johdonmukaisesti opetus- ja ohjaustilanteissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme kielenopettajan käyttöteorian rakentamisen tukemisesta osana ohjattua harjoittelua ja esittelemme työkaluja, joilla tätä voidaan konkreettisesti edistää. Avaamme myös omaa kielenopettajan käyttöteoriaamme, jonka metaforana käytämme Kielenopetuksen pelikirjaa. Pelikirjametaforan avulla esittelemme Bloomin taksonomian (ks. esim. Anderson & Krathwohl 2001) pohjalta viiteen kirjaimeen tiivistettyä pedagogista punaista lankaa (TYT-SY), joka kuvaa opiskelun etenemistä ajassa samalla, kun oppilaan vastuu kasvaa. Tavoitteenamme on havainnollistaa, miten niin opettaja kuin opettajaksi opiskeleva voi tehdä näkyväksi omaa pedagogista ajatteluaan metaforia, piirroksia ja muita kirjallisia tai kuvallisia representaatioita käyttäen.

Kielenopettajan käyttöteoria

Opettajan pedagogista toimintaa ohjaa käytännön opetustilanteessa hänen henkilökohtainen didaktiikkansa ja käyttöteoriansa. Oman käyttöteorian luominen ja kehittäminen on Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) mukaan yksi tutkivan ja pedagogisesti ajattelevan opettajan piirteistä. Käyttöteoriaa on määritelty monin eri tavoin ja käsitteistö tällä alalla on varsin kirjavaa, sillä käyttöteorioiden lisäksi puhutaan muun muassa käyttötiedosta, implisiittisestä teoriasta tai toimintateoriasta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Pohjimmiltaan käyttöteorian yhteydessä puhutaan kuitenkin samoista asioista.

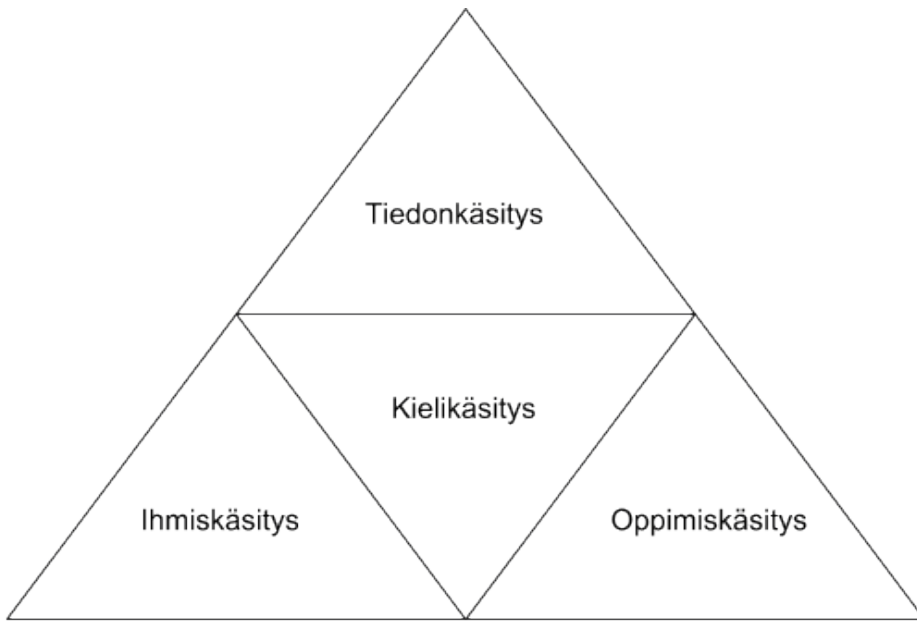
Argyriksen ja Schönin (1974) mukaan käyttöteoria (*theory-in-use*) on osa henkilön toimintaa ohjaavaa toiminnan teoriaa (*Theory of Action*), joka jakautuu käyttöteoriaan ja henkilön kannattamaan teoriaan (*espoused theory*). Kielenopettajan käyttöteoria voi olla yhtenevä hänen kannattamansa teorian kanssa, mutta yhtä lailla nämä teoriat voivat olla ristiriidassa keskenään. Kun kielenopettaja kuvailee omaa toimintaansa, hän kuvaa usein kannattamaansa teoriaa, joka voi olla ihanne siitä, millaista hän haluaisi opetuksensa olevan.

Käyttöteoriaa ei sen sijaan pysty todentamaan kuvailemalla, vaan se edellyttää toiminnan havainnointia (Argyris & Schön 1974). Käyttöteoriaan liittyy usein hiljaista tietoa (*tacit knowledge*) (Polanyi 1967), joka sisältää oletuksia omasta itsestä, toisista, olosuhteista sekä oman toiminnan ja sen seurausten suhteesta käsillä olevaan tilanteeseen. Olemme harvoin tietoisia tästä hiljaisesta tiedosta ja siksi käyttöteoriaan liittyy näkemys tiedosta, jonka mukaan tiedämme enemmän kuin osaamme sanoilla ilmaista ja enemmän kuin toiminnassamme näkyy (Argyris & Schön 1974).

Ojasen (2003) mukaan ohjaajan tai opettajan käyttöteoria syntyy erilaisten tapahtumien ja yksinäisten elämäkokemusten tuloksena ja integroituu ja kumuloituu hänen mielessään. Ohjaajan tai opettajan omat arvot ovat erittäin keskeinen osa käyttöteorian muodostumisessa. Arvot ja kokemukset ovat luoneet pohjan sille, millainen käsitys ohjaajalla on vuorovaikutuksen luonteesta ohjaussuhteessa. Opettajan ja ohjaajan käyttöteoriaan sisältyy paitsi näkemys tiedosta ja oppimisesta myös käsitys itsestä ohjaajana tai opettajana. Pohjimalla omaa toimintaansa reflektiivisesti, opettaja ja ohjaaja voi tulla tietoiseksi omasta viitekehksestään eli käyttöteoriastaan (Ojanen 2003).

Käyttöteoria voi rakentua kahdella tavalla. Yhtäältä käyttöteoria rakentuu suoraviivaisesti kokemusten kautta, jolloin paremmat ja laajemmat käyttöteorian osat korvaavat vanhat ja toiminnasta tulee tehokkaampaa. Toisaalta käyttöteorioiden taustalla olevat perusolettamukset saattavat muuttua, mitä toisin tapahtuu harvemmin ja epäsäännöllisemmin, sillä ihmiset pyrkivät viimeiseen asti pitämään yllä vanhoja käyttöteorioitaan. Toimiakseen tehokkaasti, ihmisten täytyy nimittäin voida luottaa käyttöteorioihinsa ja toimia niiden mukaisesti. Käyttöteorioiden perusolettamusten muuttuminen edellyttääkin ristiriitaa tai dilemmaa omien aikomusten ja toiminnan seurausten välillä. (Argyris & Schön 1974.) Opettamista koskeva asiantuntijatieto (*professional knowledge*) omaksutaan opetuskokemuksen myötä, ei pelkästään teoriaopintoihin nojautuen (Kincheloe, 2002, 102, 152).

Kieltenopetus ei luonnollisestikaan poikkea olennaisesti muusta opetuksesta tai ohjauksesta, eikä se siis ole opettajan kokemuksista ja uskomuksista riippumatonta toimintaa, vaan siinä heijastuvat aina opettajan arvot sekä hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta, tiedosta ja kielestä (ks. kuvio 1). Nämä arvot ja käsitykset muodostavat ytimen opettajan käyttöteoriasta.



 ARVOPOHJA

KUVIO 1. Kieltenopettajan toimintaa ohjaavat käsitykset (Salo 2009, 95).

Kielenopettajan olisi tärkeä pyrkiä tulemaan tietoiseksi omasta käyttäteoriastaan ja toimintaansa ohjaavista käsityksistään, jotta hän pystyisi toimimaan tarkoituksenmukaisemmin. Tietoiseksi tuleminen on tärkeää myös siksi, että kun opettaja todella tietää, mitä hän tavoittelee ja mitä hän on tekemässä, hän tietää myös, miten se on syytä tehdä, sillä hänen käyttämänsä menetelmät ovat metaforisesti ilmaistuna lihaksi tullutta praksiksen filosofiaa (Lehtovaara 2001).

Tietoiseksi tuleminen edellyttää oman toiminnan reflektointia. Ojasen (2006) mukaan ohjauksen keskeisin oppimistavoite onkin reflektiivisen, tutkivan työotteen oppiminen, mikä käytännössä merkitsee omista ajattelu- ja toimintatavoista oppimista eli käyttäteorian tiedostamista ja kehittämistä. Tämän tueksi ohjaajan on hyvä aluksi tarjota opiskelijalle suunnittelun tueksi opetuksen eri työtapojen valmiita malleja, sillä ne voivat olla hyödyllisiä opettajan edetessä kohti itseohjautuvuutta ja omaa käyttäteoriaa (Jyrhämä 2002). Itse opetustapahtumassa opettaja tekee nopeita ja intuitiivisia päätöksiä, joiden perusteleminen tapahtuu vasta jälkeenpäin (Kansanen 2004, 92). Käytännön tieto kehittyy kokemusten ja reflektion myötä, mikä puolestaan luo edellytyksiä käytännön opetustilanteessa esimerkiksi ennakkosuunnitelmasta poikkeavalle toiminnalle (Wallinheimo 2016). Valmiiden mallien lisäksi ja reflektiivisen työotteen tueksi on kuitenkin tärkeä antaa opiskelijalle työkaluja, jotka edistävät reflektiota ja auttavat tietoiseksi tulemista omista opetustilanteesta läsnä olevista käsityksistään. Seuraavassa esittelemme tällaisia työkaluja.

Työkaluja käyttöteorian tiedostamiseen

Metaforilla sanoitamme todellisuutta ja pystymme ilmaisemaan, tai ilmaisemme tiedostamattamme sellaisia ilmiöitä, joihin emme pääse käsiksi akateemisella puheella (Lakoff & Johnson 1980). Siksi metaforatyöskentelyä voikin pitää keskeisenä välineenä omaan opettajuuteen liittyvien mielikuvien tutkimisessa (Väisänen & Silkelä 2000). Metaforia on käytetty varsin paljon opettajien tai opettajaksi opiskelevien uskomusten ja käsitysten tutkimuksessa (ks. esim. Martinez, Sauleda & Huber 2001; Patchen & Crawford 2011). Metaforat kuvaavat myös vallalla olevaa kielikäsitystä (ks. Nikula 2010) ja osa metaforista jää pysyviksi, kuten Cumminsin (1984) metafora kaksihuippuisesta jäävuoresta, joka kuvaa kaksikielisen kielinoppijan pinnan yläpuolella näkyvää kielitaitoa ja pinnan alla olevaa laajempaa kielitietoisuutta. Metaforiksi voidaan katsoa myös piirroksia, joiden avulla on tutkittu erityisesti kielenopetukseen ja -opettajuuteen liittyviä uskomuksia ja käsityksiä (ks. esim. Kalaja & Pitkänen-Huhta 2018; Mäntylä & Kalaja 2019). Piirroksia on käytetty esimerkiksi pitkitäistutkimuksessa, jossa on selvitetty kielenopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä (Kalaja ym. 2008; Alanen ym. 2013). Metaforat ja piirroksia ovat hyödyllisiä työkaluja, kun halutaan tarkastella opettajan käyttöteoriaa ja sen suhdetta hänen kannattamaansa teoriaan.

Olemme itse käyttäneet sekä metaforia että piirroksia osana ohjausta. Olemme esimerkiksi pyytäneet opiskelijoita jatkamaan kielenopettamista koskevia lauseita ja piirtämään itsensä kielenopettajana. Kun kielenopettajaksi opiskelevia on pyydetty kirjoittamaan siitä, millainen on hyvä kielenopettaja, he ovat muun muassa käyttäneet asiantuntija-, luonto-, fiktiohahmo- ja artefaktimetaforia (Salo 2006). Hyvä kielenopettaja nähdään ammatillisena asiantuntijana, joka on ”matkaopas, joka innostaa ja ohjaa oikeaan suuntaan” tai ”luotisi sumuisessa saaristossa”. Hänellä voi myös olla luontaisia ominaisuuksia ”gekko: valmis sopeutumaan ja kasvattamaan uuden hännän silloin kun se on puraistu poikki” tai sitten jokin fiktiivinen ihanne, johon pyritään (esim. Yoda tai Teräsmies). Opiskelijat näkevät hyvän kielenopettajan myös välineenä (esim. kompassi, klassikkokirja tai apupyörät). (Salo 2006.)

Kun opiskelijoita on pyydetty piirtämään kuva itsestään opettajana, he ovat piirtäneet hyvin erilaisia kuvia. Yksi on piirtänyt itsensä erilaisten oppiaineeseen liittyvien asioiden ympäröimänä (kuva 1). Kuvassa olevat aurinko ja sydän kuvaavat oppituntien positiivista ilmapiiriä ja oppilaista välittämistä, kartta ja lippu muun muassa Ruotsiin matkustamista ja kulttuuriin tutustumista, kun taas kirja, TV, puhuminen ja kuunteleminen kertovat monipuolisista opetusmenetelmistä.



KUVA 1. Sydämellinen opettaja

Toinen opiskelija on piirtänyt itsensä oppilasryhmän kanssa virikkeellisessä ympäristössä (kuva 2). Kuvassa hän näkee itsensä luokkansa kanssa luokkaretkellä Tukholmassa. Metaforisemman kuvan on puolestaan piirtänyt opiskelija, jonka ”ihanteena yhteistyö oppilaiden, opettajan ja ympäröivän maailman välillä” (kuva 3).



KUVA 2. Luokkaretkellä Tukholmassa



KUVA 3. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä

On tärkeää, että ohjaaja ei yritä tulkita metaforia tai piirroksia ainoastaan omasta viitekehystänsä käsin, vaan ohjauskeskustelussa kannattaa pyytää opiskelijaa kertomaan, mitä hän on kirjoittanut tai piirtänyt ja mitä hän sillä haluaa sanoa. Lähtökohtaisesti se, onko opiskelija esimerkiksi piirtänyt vain itsensä, saattaa kertoa jotain olennaista hänen käyttöteoriastaan, mutta toisaalta kyse voi olla vain siitä, miten hän on ymmärtänyt tehtävänannon. Keskustelemalla opiskelijoiden kanssa näistä metaforista ja niiden tulkinnoista, opiskelija saattaa joutua haastamaan omia käsityksiään tai näkemään ristiriitoja ajattelunsa ja toimintansa välillä. Tällainen identiteetin hellävarainen ravistelu, kuten Moisio (2009) asian ilmaisee, johtaa transformaatio- eli muutosprosessiin, joka on edellytys yksilön henkiselle kasvulle ja siitä johtuvalle toimintatavan muuttumiselle (Ojanen 2003).

Metaforat ovat hyvä työkalu reflektion edistämiseen, mutta toisinaan niistä saattaa syntyä perusteellinen ja tarkkaan jäsennetty syväluotaus opettajan pedagogiseen ajatteluun. Seuraavassa avaamme ja havainnollistamme tätä pedagogista ajattelua eli käyttöteoriaa yhden opettajan metaforaa käyttäen. Pelikirjametafora perustuu Olli Määtän (2014) posteresitykseen Ohjausfilosofia ohjaajan työkaluna (kuva 4; ks. myös liite 1), jonka hän laati osallistuttuaan kouluttajana eNorssin-verkoston ohjaajakoulutukseen.

OLLI MÄÄTTÄ, HELSINGIN YLIOPISTO, KÄYTTÄYTYMISTIEEELLINEN TIEDEKUNTA, HELSINGIN NORMAALILYSEIO

OHJAUSFILOSOFIA

OHJAAJAN TYÖKALUNA

PELIKIRJANI

Ohjaajan ohjauksella on hänen tapansa suhtautua ohjaukseen. Ohjaajan ohjauksella on hänen ohjauksensa. Ohjaajan ohjauksella on hänen tapansa olla ohjauksiltaan. Ohjaajan ohjauksella on hänen ohjauksensa olemisensa kudeina.

Opetusharjoittelun ohjauksella on ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutusta, jota parhaimmillaan kuvaa yhteistä luottamusta ja rohkeus sekä toisalta sisäinrakennettuna vahva epätasa-arvo harjoittelun taitojen suhteen. Kyseessä on mestari-kisällisyyttä, joka ei todellisuudessa saisi näyttää siitä. Haasteellista on todella inspiroivaa kohdista nuori ohjattava, joka on päässyt opiskelumaailman yhtä pienimmistä ammattiteistä. Miten ohjaajan ja ohjattavan maailmat kohtaavat? Kuinka riivaa yhteen ohjaajalla oleva tieto-taito, mielentien kokemusmaailma, harjoitustuntien intensiivisyys ja arki aikatauluinen, tuntuunmittelminen, palautteen sekä ohjattavan tavoitteet? Olenkin usein etsinyt ohjauksiltaan yhtymäkohtia elämästäni, ja ohjauksuhteen syventäessä myös ohjattavan elämästä koulun ulkopuolelta.

USKON TUNNELMAAN

Olen luvallimentaja, sateentekijä José Mata, jonka opella useat avulmentajat ovat luottaneet joukkueensa huippusuorituksiin eri sarjatasoilla. Pelikirjani on kopioitu, sitä on muokattu ja parannettu. Sinne on laadittu tuhansia ja taas tuhansia uusia harjoituksia. Perusasiat kuitenkin ovat ja pysyvät. Jokaisen harjoituksen ja ottelun taustalla on tietoisesti rakennettu vahva joukkuehenki ja jokaisen pelaajan omaksi kokemaksi tunnellisella pelillä. Tunnelema rakennetaan ensikokemista alkaen. Kättelele peliajan, olen kiinnostunut heistä ja heidän tekemisistään myös kentän ulkopuolella. Tervehden tulijoita ja menijöitä harjoituskeskuksessani ja olen joukkueeni henkilökunnan käytettävissä.

USKON PUHEESEEN

Valmennustapani tukeutuu tunnelman ja tekemisen ilmapiiroin ohella viestintään. Viestit muuttavat todellisuutta. Valmentaja tuntee pelaajansa, heidän pelitapansa, yksilöiden vahvuudet ja heikkoudet. Antamalla palautetta joukkueelle yhteisesti sekä henkilökohtaisilla keskusteluilla rakennan joukkueen yhteistä menestyksen kulttuuria. Valmentajana uskon pelien merkitykseen. Ilmaisemme itsämme sanalla, joka kantavat, tukevat ja nostavat. Paha puhe satuttaa. Se, mitä haluan sanoa, on vasta ajatuksissani. Kun kerron ajatukseni ääneen, mielen millaiseen muotoon viestintä puun. Kannustan, rohkaisen ja kuuntelen joukkueita. Mietin itse, millä viestin haluaisin kuulua. Annan lyhyitä ohjeita käskymuodossa: Käänny, levitä, kokeile, käytä! Kerron aina ohjeeni vain seuraavasta harjoituksesta. Selvennän joukkueelle aluksi mitä ja miksi harjoittelemme.

SVÖTTÖNELIÖ

Harjoitellaan uutta kielinestä esim. 4 vastaan 2 siten, että uutta sanastoa testaavat pelaajat (4) ovat nelion ulkopuolella ja vastustajat sisäpuolella. Ulkopuolella olevat pelaajat yrittävät kysyä sanoja nelion läpi toisiltaan. Kysyä voi myös nelion ulkopuolelle, mutta vain rajoitetusti peräkkäin. Sanan tai lauseen nelion keskeltä nopeammin tietävä pelaaja pääsee kysymään. Sovella kilpailuksi.

LUOTAN PELISYSTEEMIIN

Tunnelma ja viestintä kannattelevat pelisysteemin runkopalkkia. Avulmentajani ja pelaajani tuntevat pelikirjani. Sen ydin on iloinen peli. Joukkueen kaikki pelaajat osallistuvat peliin, jonka perusasioita kuten syöttötaitoa, pallonkäyttöä, joukkuepeliamina, vapontia ja onnistumista on harjoiteltu pelikirjani mukaan. Uuden asian opettelussa avulmentajani oppivat tunnistamaan, ymmärtämään, työstämään ja soveltamaan oppitun. Tämän saman taidon he välillisesti siirtävät joukkueen pelaajille harjoitusten kautta. Joukkueelle on hankittu TVTS-treeni-liivit kertomaan tunnistamisen, ymmärtämisen, työstön ja soveltamisen voimasta! Jokainen otelu on pelaajien tilaisuus näyttää valmentajalle, kuinka hyvin he ovat ottaneet vastuuta valmentajan lausimista harjoituksista. Seuraavissa treeneissä luemme taas yhdessä pelikirjani!

UUDEN ASIAN OPPIMINEN

- 1- Käy tunnistaa oikea tekninen suoritus
- 2- Käy ymmärtää suorituksen merkitys muutossuhteissa
- 3- Suorituksen harjoittelu pelitilanteita varten
- 4- Käy kehittää uusi ratkaisumallia optian perusteella

(Kaavio sovellettu m-teorian juniorivalmennuksen pelikirjasta 2011/2012)

KUVA 4. Pelikirjametafora (Määttä 2014)

Määtän mukaan hänen olemistaan opettajana ja ohjaajana, toisin sanoen hänen käyttöteoriaansa, kuvaa metaforisesti parhaiten pelikirja, johon päätymistä hän reflektoi seuraavasti:

“Huomasin jo ennen pelikirjametaforan kirjoittamista sanoittavani omaa toimintaani opettajana opetusharjoittelijoille esimerkeillä koulukontekstin ulkopuolelta. Esimerkit olivat jonkin harrastuksen tai siinä elämänvaiheessa usein toistuvan tekemisen parista. Rakentaminen, remontointi, puutarhanhoito, musiikki ja harrastamani joukkuelajit olivat tavallisia teemoja. Tuttuun asiaan oli paljon tartuntapintaa ja tuntui helpommalta avata omaa pedagogista ajattelua jonkin toisen elämänalueen kautta verrattuna siihen, että olisi aina perustellut valintojaan auktoriteeteilla ja esimerkeillä kielenopettamisen ja -oppimisen teoriasta. Kannustin myös opiskelijoita kertomaan, mistä he olivat kiinnostuneita, mitä he harrastivat tai mikä oli heidän intohimonsa. Opiskelijat kertoivat usein urheiluun, taiteeseen tai muihin harrastuksiinsa liittyvistä asioista innostuneesti ja mielellään. Ohjauskeskustelujen avulla ja ohjauksuhteen alkuvaiheen vuorovaikutuksella rakennetaan luottamusta, joka kantaa koko opetusharjoittelun ajan. Pelkistetyt metaforat, kuten koulu on kuin laiva, opettaminen on kuin puutarhanhoitoa tai opettaja on kuin kapellimestari eivät vielä yksin avaa ohjaajan pedagogista ajattelua, vaan metaforat pitää selittää. Nykyisin ohjauksuhde

alkaa opiskelijan tutustumisella pelikirjametaforaani, jonka jaan sähköisenä ennen ensimmäistä ohjaustapaamista. Ensimmäinen ohjaustapaaminen sisältää metaforan selityksen ja ohjaan keskustelua tilanteen mukaan kohti opiskelijan omaa pohdintaa uravalinnasta, opiskelijalle tärkeistä asioista opettajuudessa ja tavoitteista opetusharjoitteluun liittyen. Ohjaajan puheesta siirrytään tietoisesti kohti opiskelijan itsereflektiota ja jatkossa ohjauskeskusteluissa keskitytään opiskelijan esille nostamiin asioihin. Keskustelu metaforasta sinänsä jää sitä vähemmälle mitä pitemmälle harjoittelu etenee, ja tilalle tulee yhteinen pohdinta pedagogisesta suunnitelmasta ja didaktisista valinnoista opetustilanteessa.”

Edellä olevassa reflektiossa korostuu ohjaustilanteissa käytetyn kielen ja ilmaisun nivoutuminen arjen, vapaa-ajan ja harrastusten kautta kohti opettajuuden ja käyttöteorian pohdintaa. Opettaja jäsentää itselleen merkityksellisen metaforan avulla omaa ajatteluaan ja tiedostaa pedagogisen käsikirjoituksensa keskeiset asiat. Samalla hän voi avata käyttöteoriaansa muille mielekkäällä tavalla.

Sovellamme seuraavaksi ohjaustilanteissa käytettyä valmentaja-pelaajat-peli -pelikirjametaforaa kielenopetuskontekstissa, jossa keskiössä ovat opettaja, oppilaat ja kielen oppiminen. Hyödynämme siinä samalla kolmatta hyödyllisenä pitämäämme työkalua, joka on akronyymi eli kirjainsana. Erilaisia akronyymejä käytetään opetuksessa melko runsaasti muistamisen tukena: (B)ANAAN(I) auttaa muistamaan autonomian ajan Venäjän keisarit, SPOTPA tuo mieleen englannin sanajärjestyksen ja ViSViKOP sateenkarin värien järjestyksen. Akronyymien lisäksi opetuksessa voidaan hyödyntää myös muistilauseita. Kitaran kielten järjestyksen (E–A–D–G–H–E) muistaa esimerkiksi lauseella ”Esko Aho Diggaa Golfista, Halonen Ei”. Ohjaustilanteissa opiskelijoille voi kertoa, että opettaja voi kannustaa oppilaita keksimään omia muistilauseita, sillä ne toimivat oppijan itse luomina ankkureina sanalistojen tai esimerkiksi tietyn kielioppiknopin muistamisessa, kuten «BB-talossa RST-Vaijerit High Low”. Tämän muistilauseen taustalla on osa ruotsin verbeistä, joiden kanssa ei käytetä *att*-partikkelia: *behöva, bruka, råka, slippa, tyckas, våga, hinna* ja *låtsas*.

Akronyymeillä voi olla yksittäisiä knoppitietoja syvempääkin merkitystä. Esimerkiksi tavoitteita asetettaessa voidaan hyödyntää englannin SMART-sanaa (esim. *Specific, Measurable, Achievable, Realistic & Time-bound*) tai rakentavaan viestintään ryhdyttäessä THINK-sanaa (esim. *True, Helpful, Inspiring, Necessary, Kind*). Kielenopetusta haluamme kuvata TYTSY-kirjainsanalla ja katsomme, että se on perusteltu ja johdonmukainen lähestymistapa hahmottaa kielenopetuksen syklejä, joissa uuden kieliaineen opiskelu ja oppiminen etenee tunnistamisesta, ymmärtämisen, työstämisen ja soveltamisen kautta yhdessä uuden luomiseen.

Pelikirjametaforan soveltaminen kieltenopetukseen

Onnistunutta pedagogista kohtaamista, olipa se ohjaamista tai opettamisesta, edeltää yleensä hyvä suunnitelma. Ei ole yhdentekevää, millaisen pedagogisen käsikirjoituksen

opettaja kirjoittaa opetukselle ja oppilaan opiskelulle. Pedagoginen käsikirjoitus on erityisen tärkeä, kun ennakoidaan oppimistilanteen muuttujia. Kun opettajalla on laaja ymmärrys opetuksen, opiskelun ja oppimisen teorioista, hänellä on myös vapaus ja kyky valita tilanteeseen sopivin ja tehokkain pedagoginen ratkaisu (Bax 2011; Richards 2006).

Kielten opetuksessa korostuu kommunikaatio (ks. esim. Richards 2006). Mielekäs kielenkäyttö ja mielekkäät tehtävät kuuluvat myös viestinnällisen kielenopetuksen perusperiaatteisiin. Oppilaat oppivat tekemällä yhteistyötä, jakamalla oppimiskokemuksiaan ja olemalla osallisia oppimisprosessin eri vaiheissa. Opettajan rooli on tukea ja ohjata. Näkemyksen taustalla ovat ekologiset teoriat, jossa ajatuksena on, että vieraan kielen käyttäjän pitää ottaa kieli haltuun itselleen mielekkäällä ja monipuolisella tavalla (van Lier, 2004). Tässä artikkelissa sovellamme Määtän ohjausfilosofian kuvausta ja kutsumme kielenopetuksen pedagogista käsikirjoitusta Kielenopetuksen pelikirjaksi. Kun oppilaalla on tavoitteet asettuna, voi peli alkaa. Pelaajina ovat oppilas ja opettaja. Oppilaan rooli on olla aktiivinen opiskelussaan ja pitää katse naulittuna tavoitteessa. Opettajan tehtävä on miettiä taktiikka eli suunnitella mitä opettaa, miten opettaa ja miksi opettaa.

Kielten opetuksen teemoina perusopetuksessa ja lukion ensimmäisillä kursseilla ovat arjen tilanteisiin ja oppilaan omaan kokemusmaailmaan kuuluvat aihepiirit. Koulukontekstissa opettaja tarjoaa oppilaille oppimistilanteita, jotka mahdollistavat siirtovaikutuksen kautta oppilaan selviytymisen vastaavista viestintätilanteista luokkahuoneen ulkopuolella. Kielten opetuksen ja opiskelun tavoite on viestinnällinen kielenkäyttötaito ja kielen oppimisen jatkumo. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019.) Oppimista tavoittelevaa tekemistä kuvataan usein verbeillä opiskella, opetella, harjoitella ja totutella. Kun nämä teot nähdään oppimisen tärkeimpänä keinona, keskitytään oppimistilanteessa siihen, millaisin keinoin opettaja voi parhaiten tukea oppilasta toimimaan oppilaan itselleen asettamien tavoitteiden mukaisesti. (Yrjönsuuri 2000, 153-157.)

Käyttöteoriaamme havainnollistavassa Kielenopetuksen pelikirjassa nivomme yhteen Bloomin taksonomian (ks. esim. Anderson & Krathwohl 2001) mukaiset portaittaiset osaamistason ja Engeströmin (1992) täydellisen oppimisen mallin vaiheet. Avaamme ratkaisujamme, jotka koskevat opiskeltavaa kieliainesta ja työtapojen valintaa. Keskitymme erityisesti kuvaamaan systemaattista kielenopetusta ja opiskelua. Väliotsikot ovat sovelluksia Määtän pelikirjametaforasta.

Uskomme tunnelmaan

Nopeat muutokset oppimisympäristössä ja oppilaiden keskittymiskyvyssä vaikuttavat opettajan arkeen. Sajaniemen ja Krausen (2012) mukaan informaatiovirtojen hallinta (epäolennaisen informaation erottaminen olennaisesta), epävarmuuden sietokyky ja itsesäätelytaidot ovat kolme keskeistä valmiutta, joita tulisi nostaa kouluopetuksen sisällöiksi. Vaikka erillistä oppiainetta stressin sietokyvyn kasvattamisesta tai itsesäätelytaidoista tuskin koskaan tulee, tekevät monet opettajat päivittäin valintoja, jotka tukevat oppilaiden kasvua ja

selviytymistä muuttuvan maailman haasteissa. Sajaniemi ja Krause (2012) korostavat pieniä tekoja: hyväksyvä katse, kannustava ele, yhdessä nauraminen ja turvallisuuden kokeminen auttavat kaikenikäisiä oppijoita innostumaan ja onnistumaan yhdessä.

Ennen kuin innostuminen on mahdollista, on opettajan pistettävä kaikki peliin. Jo ensimmäinen kohtaaminen oppilasryhmän kanssa rakentaa koko tulevan yhteistyön vuorovaikutusta. Tutkijat ovat osoittaneet, että opettajan välittömyyden, tietoisien läsnäolon sekä sanattoman viestinnän ja oppilaiden itse kokemansa oppimisen välillä on vahva yhteys. Anderseinin (1979) tutkimukset osoittivat, että opettajien välittömyyden ja sanattoman viestinnän (*teacher immediacy*) ja opiskelijoiden affektiivisen oppimisen välillä on merkittävä korrelaatio. Affektiivinen oppiminen viittaa siihen, pitävätkö oppilaat opettajasta tai oppiaineesta. Richmond (1990) ja Frymier (1994) ovat osoittaneet, että opettajan vahvalla läsnäololla ja sanattomalla viestinnällä on vaikutusta oppijan motivaatioon, mikä puolestaan aikaansaa myönteisiä tunteita sekä opettajaa, että opiskeltavaa ainetta kohtaan. Lisäksi Wittin, Wheelessin ja Allenin (2004) meta-analyysi 81 tutkimuksesta vahvistaa, että "... opettajan harjoittamalla välittömyydellä ja sanattomalla viestinnällä on merkittävä yhteys oppilaiden asenteisiin ja käsityksiin oppimisesta mutta vain lievä yhteys oppimistulosten kanssa" (Witt ym. 2004, s.184). Oppilaiden näkeminen, tervehtiminen, huomioiminen ja jututtaminen rakentavat tulevien oppimistilanteiden vuorovaikutussuhteita ja rooleja. Vasta oppimiselle ja harjoittelulle myönteisen tunnelman vallitessa opettaja voi toteuttaa omaa käyttöteoriaansa. Ryhmäkäyttäytymisen ja peilisolujärjestelmän välistä yhteyttä selvittäneissä tutkimuksissa (ks. esim. Rizzolatti & Craighero, 2004; Meltzoff & Decety 2003) on osoitettu, että vuorovaikutuksessa aktivoituvassa peilisolujärjestelmässä opitaan eläytymään toisen emotionaaliseen tilaan tilanteissa, joihin liittyy kulttuurisia merkityksiä. Sajaniemi ja Krause (2012) korostavat, että peilisolujärjestelmän toiminnan ymmärtämisestä saattaa olla pedagogisesti hyötyä. Kun opettaja katsoo hyväksyvästi ja kannustavasti oppilasta, voi se virittää hänessä myönteisen ja oppimiseen kannustavan olon. Jos taas opettaja viestii kyllästymistä ja turhautumista ei-kielellisin keinoin, voi se aiheuttaa vastaavia mielenliikkeitä oppilaassa. Positiivisten tunteiden sävyttämään vuorovaikutukseen kytkeytyy siis hyvä olo. Oppilaat ovat valmiimpia antamaan takaisin omaa osallistumistaan opettajan suunnitelman mukaan. Näin itse oppimistilanteen arvokkaat hetket voidaan käyttää harjoitteluun ja oppimiseen.

Uskomme suulliseen kielitaitoon

Suullisen kielitaidon hyvä hallinta on yhteydessä parempaan kirjoitustaitoon (ks. esim. Geva 2006; Baba ym. 2013). Viestinnän eri lajit tukevat toisiaan. Lisäksi oppilaat haluavat harjoittaa suullista kielitaitoaan (ks. esim. Ilola 2018). Puhumista kannattaa ja pitää harjoitella runsaasti alusta alkaen myös siksi, että taitavankin kirjoittajan kielitaito voi erityisesti viestintäarkeuden takia jäädä hyvin vajavaiseksi ilman riittävää suullista harjoittelua (Weissberg, 2006). Suullisen kielitaidon opettamiseen kannattaa panostaa myös siksi, että se tukee erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukutaidon kehittymistä ja integroitumista (Strube ym. 2013).

Oppijoiden yksilölliset tarpeet pitävät sisällään minimin opettamista ja oppimista, eli voimme olettaa, että kaikkien tavoite on tulla ymmärretyksi erilaisissa viestintätilanteissa. Joillekin tasoksi riittää perustilanteissa selviytyminen ja arkinen kieli, jotkut haluavat saavuttaa kielitaidon, joka on tasoa C1 yleiseurooppalaisessa kielitaidon kuvausasteikossa (Eurooppalainen viitekehys 2003).

Suullisen kielitaidon korostaminen näkyy opetuksessamme opettajan tekemien didaktisten valintojen kautta. Koko oppimistilanne on jatkumo aina oppilaiden tervehtimisestä ja kuulomisten kysymisestä oppimistilanteen lopettamiseen, kun hyvästellään, kiitetään yhteisestä kokemuksesta ja toivotetaan hyvää päivänjatkoa. Viestiseinät, opetusjulistet tai opetustilaan yhdessä tehdyt tekstit voivat auttaa opettajaa ja oppilaita muistamaan ja käyttämään vuorovaikutusta vahvistavia fraaseja oppimistilanteen eri vaiheissa. Viestinnällinen kielitaito rakentuu viestinnällisten fraasien opetteluun, viestintätilanteiden harjoittelun ja toiston kautta. Opettajan tekemät didaktiset valinnat myös sanaston opetteluun liittyen kertovat siitä, mikä merkitys suullisella kielitaidolla on opettajan käyttöteoriassa. Kielitiedon (normittava kielioppi, valmiit kategoriat, kielen stabiili luonne) tiedostettu tai tiedostamaton korostaminen saattaa näyttäytyä opetuksessa kirjallisen testaamisen, yksittäisten sanojen opetteluun ja muistamisen korostamisena. Kielitaitoa korostava opettaja taas liittyy oppimistilanteisiin viestinnällisen elementin; sanoista tulee fraaseja, testaaminen on suullista harjoittelua, kääntäminen on sanaston työstöä eli elaborointia ja oppimisympäristössä sallitaan tukeutumisen vertaisoppijoihin ja lähdemateriaaliin. Aalto, Kauppinen ja Tarnanen (2014) tarkastelevat kielitietoisien opettajan ominaisuuksia ja korostavat kielellisen päättelyn, reflektion ja pelkistämisen merkitystä. Kielitietoisien opettajan pedagoginen suunnitelma sulauttaa kielitaidon ja kielitiedon oppimistilanteiksi, joissa kielioppi ei ole pelkästään opetuksen kohde, vaan toiminnan väline yli oppiainerajojen. Kielten opettajan tärkein tehtävä onkin tarjota oppilaille siirtovaikutuksen mahdollistavia kielenkäyttötilanteita.

Kannustamme tekemään suullisesti perinteisesti kirjoittamista tai itsenäistä lukemista vaativia tehtäviä. Viestinnällistä kielitaitoa korostava opettaja huomaa suullisen toteutuksen mahdollisuuden sielläkin, missä sitä ei ole erikseen ohjeistettu (ks. esim. Brumfit 1984; Harjanne 2006). Esimerkiksi kuuntelutehtävien purku pareittain kohdekielellä on tehokasta ja sisältää juuri kuullun kieliaineksen toistoa.

Skeemateoriaa on tutkittu vieraan kielen skeemapohjaisen suullisen harjoittelun teoreettisena viitekehysenä ja sitä on sovellettu kielten oppimateriaaleissa (ks. Harjanne 2006). Teksteihin ja keskustelutehtäviin on monissa oppimateriaaleissa laadittu skeema eli visualisoitu tai kirjoitettu sisäinen rakenne, jonka muoto vaihtelee. Se voi olla puukuvain, temaattinen vihjerunko, kertomuskiekko tai joukko kuvavihjeitä, joiden avulla oppilaat tuottavat aihepiirin, tekstin tai muiden harjoitusten pääsisällön suullisesti kohdekielellä. Tämä harjoittelumuoto toistuu aihepiirin työstön eri vaiheissa. Skeema toimii tukea kaipaavilla opiskelijoilla myös esimerkiksi tekstin pääsisällön ymmärtämisen ja siihen tutustumisen tukena. Skeemojen käyttö mahdollistaa väljyydellään opiskelijan omalta taitotasolta lähtevän ilmaisen. (Ks. esim. Ausubel 1963; Anderson 1995.)

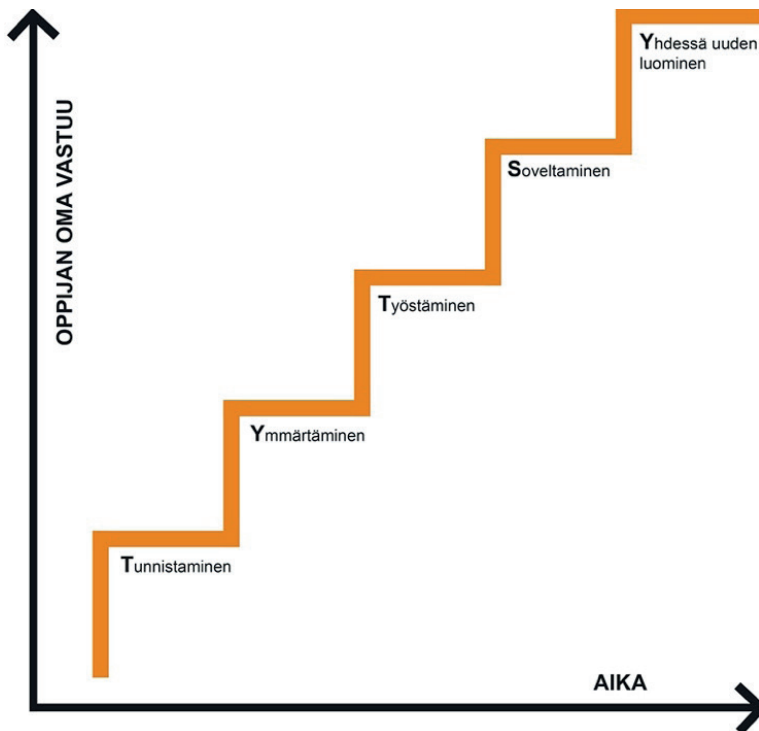
Uskomme systemaattiseen kieliaineksen opettamiseen ja opiskeluun

Olemme edellä kuvanneet kielten opettajan käyttöteorian kahden peruspilarin, oppimiselle otollisen tunnelman ja kommunikaation merkitystä kielenoppimistilanteessa. Seuraavaksi tarkastelemme kielenoppimisteorioihin perustuvaa systemaattista harjoittelua, joka on käyttöteoriamme kolmas peruspilari. Annamme myös esimerkkejä eri oppimistehtävistä, joiden kautta opettajan käyttöteoria näkyy tehokkaana harjoitteluna kielenoppimistilanteissa.

TYTSY

Esittelemme seuraavassa systemaattisen kielenopiskelun pedagogista punaisen langan eli TYTSYn (Kuvio 2), joka kuvaa kielen opiskelun etenemistä niin ajassa kuin oppilaan vastuun kasvussa.

TYTSY viittaa sanaston, kieliopin, tai sanontojen portaittaiseen harjoitteluun, jossa T on yhtä kuin Tunnistaminen, Y on Ymmärtäminen, T on Työstäminen, S on Soveltaminen ja Y on Yhdessä uuden luominen. TYTSY toimii pedagogisena punaisena lankana oppimissyklissä, jossa uuden kieliaineksen opiskelussa edetään tavoitteellisesti tunnistamisen tasolta ymmärtämisen, työstämisen ja soveltamisen kautta yhdessä uuden luomiseen.



KUVIO 2. TYTSY - uuden kieliaineksen opiskelu ja oppiminen

Oppiakseen uutta oppilaan pitää tunnistaa uusi kieliaines ja erottaa se jo osaamastaan. Tunnistamistehtäviä ovat muun muassa opiskeltavan aihepiirin tuttujen sanojen tai ydinsanojen poimiminen, uusien, kiinnostavien tai tärkeiden sanojen ryhmittelyä sanaluokittain tai opiskeltavien rakenteiden etsimistä tekstistä. Tunnistaminen voi myös olla aihepiirin uuden sanaston koontia sanakarttoihin, viestiseinille tai taululle.

Ymmärtämistehtäviä taas ovat muun muassa sanaston yhdistelytehtävät, sanojen etsiminen tekstistä, sopivan otsikon valitseminen, yksittäisten sanojen ja ilmauksien kääntäminen, ristikot, täydennystehtävät, clozet ja valmiit sisältökysymykset.

Työstämistehtävät voivat olla esimerkiksi käänöslauseita, omia kysymyksiä tekstistä, vastauksia kohdekielellä aihepiiristä työstettyihin kysymyksiin, sanaston laajennuksia, teemasidonnaisia dialogeja, teemasidonnaisia kirjoitustehtäviä ja tekstin muunnostehtäviä.

Sovellustehtävät ovat edellisten tehtävätyyppien hedelmiä: oppija etenee tunnistamisen ja ymmärtämisen kautta työstämään uutta kieliainesta ja käyttää uutta kieliainesta omassa kirjallisessa ja suullisessa viestinnässään. Esimerkkejä sovellustehtävistä ovat muun muassa avoimet suulliset harjoitukset, teemaan liittyvät kuuntelut, kirjoitustehtävät, draamatehtävät, lautapeliä pelaaminen ja niiden laatiminen ja tietokilpailut.

Yhdessä uuden luominen on synteesi kaikesta edellä kuvatusta ja kokoa oppimisprosessin aikana opitut tiedot ja taidot yhteiseksi tuotokseksi. Videot, elokuvaproduktiot, näytelmät, kouluyhteisölle järjestetyt tapahtumat ja kampanjat ovat esimerkkejä laajemmasta yhteisestä tekemisestä, joka sisältää yli oppiainerajojen menevää työstöä käsitellystä aihepiiristä.

TYTSYn tavoitteiden ja verbien valinnassa olemme soveltaneet muokattua Bloomin taksonomiaa (ks. esim. Bloom & Krathwohl 1956) ja Engeströmin (1992) täydellisen oppimisprosessin mallia. Bloomin taksonomiassa tiedolliset tavoitteet jaetaan kuuteen eri tasoon. Keskeistä Bloomin taksonomiassa on niin sanottujen aktiivisten verbien käyttö. Bloomin taksonomiassa tiedolliset tavoitteet on jaettu kuuteen tasoon: mieleen palauttaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, syntetisoiminen ja arvioiminen. (Ks. Bloom & Krathwohl 1956.) Myös Engeströmin (1992) täydellisen oppimisen mallissa on kuusi osatekijää: motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli. TYTSY (Kuvio 2) on syntynyt näiden mallien synteessinä ja noudattaa mallien mukaista etenemistä, siten että portaikon alimmilla tasoilla opettaja herättää oppilaan mielenkiinnon ja motivaation opittavaa asiaa kohtaan. Oppilas muistaa tuttuja sanoja, fraaseja ja ymmärtää niiden merkityksen. Kielten opiskelun ensimmäisellä portaalla oppilas tunnistaa eri tavoin uuden opiskeltavan aineksen, kuten aihepiirin, sanaston ja rakenteet ja liittää ne aikaisemmin opittuun. Seuraavilla portailla sisäistetään ja sovelletaan. Uusia sanoja ja fraaseja harjoitellaan, opetellaan ja työstetään monipuolisesti. Kielenoppimisprosessi on jaettu osatekijöihin, joista kukin vaatii oppijalta määrätynlaisia oppimistekoja. Engeströmin (1992) täydellinen oppimisprosessi tukee tämänkaltaista ajattelua.

Suuri osa kielestä, jota käytämme päivittäin, on ennakoitavissa ja rutiininomaista, minkä vuoksi fraasien opettelua voidaan pitää itsestäänselvänä lähtökohtana kielen oppimiselle (Nattinger & DeCarrico 1992). Fraasit (chunks), joita oppija tallentaa muistiinsa leksikaalisina kokonaisuuksina tai skeemoina, mahdollistavat oppijan ilmaisemaan sellaisia toimintoja, joita hän ei itse pystyisi tuottamaan varsinkaan kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tämä on tärkeää ottaa huomioon, koska oppijan motivaatio kielten oppimista kohtaan voi laskea, jos oppijan on aina opeteltava yksittäisten sanojen jälkeen vielä rakenteet niiden käyttöä varten. Oppijoiden kielitaidon kehittyessä tilanne luonnollisesti muuttuu. (Hakuta 1976, 333; ks. myös Harjanne 2006; Lewis 1992; Schmitt 2004.)

Kun oppilas on harjoitellut niin, että opiskellut fraasit ja rakenteet ovat tulleet tutuiksi, parhaimmassa tapauksessa jopa automatisoituneet, hän voi lähteä soveltamaan niitä uusissa tilanteissa. Opittua ja koko opiskeluprosessia pitää arvioida ja siihen yhdessä uuden luominen on toimiva keino. Yhdessä tekemällä kaikki ovat osallisia. Arviointi kulkee koko ajan mukana, mutta se ei saa lannistaa vaan sen pitää kannustaa. Opintojen aikaisen arvioinnin keskeisenä tehtävänä on kaikilla vuosiluokilla ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää oppilaan itse- ja vertaisarvioinnin taitoja (Opetushallitus 2014).

Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa esitelleet muutaman työkalun, joiden avulla ohjaaja voi ohjatussa harjoittelussa auttaa opiskelijaa tulemaan tietoiseksi omasta käyttöteoriastaan ja tämän tiedostumisen kautta tukemaan hänen ammatillista kehitystään. Olemme lisäksi havainnollistaneet pelikirjametaforan avulla kielen opettamista, opettajaksi opiskelevien ohjaamista ja antaneet esimerkkejä käyttöteoriamme näkymisestä kielenoppimistilanteissa. Kieli- ja kulttuuritiedon tarjoaminen lisää kielitietoisuutta, ja vaiheittain etenevä harjoittelu sekä monipuolinen arviointi tukevat kielenoppimista ja vahvistavat oppijoiden minipystyvyyttä ja positiivista käsitystä kielenoppijana. Oppimistilanteissa vahvistetaan osallisuuden kokemista. Osallisuus todentuu jakamisen kautta, jossa oppilaiden kielenoppimisprosessi tehdään näkyväksi erilaisten sovellusten ja oppimisteknologian avulla. Opettajan roolin muutos tiedon välittäjästä oppimisstrategioiden valitsijaksi on muuttanut kieltenopettamista. Motivaatio- ja tuntestrategiat muistuttavat tässä artikkelissa pohdittua oppimistilanteen tunnelmaa. Ymmärtämistä ohjaavat strategiat, harjoittelu-, elaborointi- ja organisointistrategiat näyttävät sisältävän samoja elementtejä kuin kuvaamamme kieltenopetuksen pedagoginen punainen lanka, TYTSY.

Muutokset opetussuunnitelmassa, erilaiset oppijat ja uudet oppimisympäristöt haastavat kaikkia ohjaajia ja opettajia kehittymään työssään. He voivat kiteyttää käyttöteoriaansa metaforaksi tai akronyymiksi, joka auttaa pitämään opetuksen tavoitteet kirkkaana mielessä. Käyttöteoriastaan tietoinen kieltenopettaja toimii omien näkemystensä suuntaisesti. Opettamisen ja ohjaamisen kautta tapahtuva oppiminen on aktiivista toimintaa, tiedonhakua, avoimuutta, jakamista, autenttisia ja uskottavia oppimistilanteita sekä omakohtaisuutta.

On selvää, että oppimistilanteeseen sisältyviä muuttujia on niin paljon, että yksi metafora, kuten esittelemämme pelikirja, ei kuvaa aukottomasti niitä kaikkia. Metaforien roolia ja niiden käyttöä opettajan ammatillisen kasvun ja urakehityksen kuvaajina on siksi tutkittava useista näkökulmista. Mielenkiintoisia metaforiin liittyviä tutkimusaiheita ovat esimerkiksi kielenoppimisstrategioista nousevat metaforat ja niiden näkyminen oppimistilanteissa. Käyttöteorian kiteyttävät akronyymit, kuten TYTSY, eivät toistaiseksi ole kovin tavallisia, eikä niistä siksi ole tiettävästi myöskään tehty tutkimusta. Ne tarjoavat kuitenkin uudenlaisen tavan jäsentää ja pelkistää ohjaajan tai opettajan pedagogista ajattelua siten, että hänen on helppo konkreettisella tavalla avata ja perustella omaa toimintaansa.

Lähteet

- Aalto, E., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena>. [Luettu 6.3.2019]
- Aaltonen, K. & Pitkaniemi, H. (2001). Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus*. 32(4), 402–418
- Alanen, R., Kalaja, P., & Dufva, H. (2013). Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 41–56. Saatavilla: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/issue/view/1107> Open access
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. Teoksessa B. D. Ruben (toim.), *Communication yearbook* (Vol. 3, ss. 534–559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory. An integrated approach*. New York: Wiley.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974) *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Baba, K., Takemoto, Y. & Yokochi, M. (2013) Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students. *Journal of Pedagogical Research*, 56–68. <https://pdfs.semanticscholar.org/37c6/446fdb6baa17c6220c19b2e3eb32922ccbfe.pdf>
- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)* 1 (2), 1–15.
- Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: University Press.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Engeström, Y. (1992). Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtionvarainministeriö.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Education*, 42, 133–144.
- Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. Teoksessa D. August, & T. Shanahan (toim.) *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hakuta, K. (1976). Becoming bilingual: a case study of a Japanese child learning English. *Language Learning*, 2, 321–351.
- Harjanne, P. (2006). ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 273. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjanne/muteitaa.pdf>. [Luettu 10.3.2019]
- Ilola, M. (2018) Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59522/978-951-39-7548-7_vaitos29092018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jyrhämä, R. (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>. [Luettu 10.3.2019]
- Jyrhämä, R., & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 5. 417–431. <https://docplayer.fi/3559027-Ohjaussuhde-ohjaajan-roolit-ja-pedagoginen-ajattelu-opetusharjoittelussa.html>. [Luettu 10.3.2019]
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (toim.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (ss. 186–198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2018). Visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2-3), 157–176. doi:10.1515/applirev-2017-0005 Open access
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lehtovaara, J. (2001). What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, (s. 141–176). Harlow: Pearson Education.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Martinez, M., Saulea, N. & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965–977.
- Meltzoff, A. N. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: A rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 358, 491–500.
- Moisio, O.-P. (2009). What it means to be stranger to oneself. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (5), 490–506.
- Mäntylä, K., & Kalaja, P. (2019). ‘The class of my dreams’ as envisioned by student teachers of English: What is there to teach about the language?. Teoksessa P. Kalaja, & S. Melo-Pfeifer (toim.), *Visualising Multilingual Lives : More Than Words* (s. 254–274). Bristol: Multilingual Matters.
- Määttä, O. 2014. Ohjausfilosofia ohjaajan työkaluna. Julkaisematon posteresitys.
- Nattinger, J. & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksistä>. [Luettu 10.3.2019]
- Ojanen, S. (2003). Ohjauksesta oivallukseen -ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patchen, T., & Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286–298.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit knowledge dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and Motivation. *Communication Education*, 39, 181–195.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.

- Sajaniemi, N. & Krause, C. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma: Tilannekatsaus tammikuu 2012*. Muistiot, Nro 2012:1, (s. 8–21). Helsinki: Opetushallitus.
- Salo, O.-P. (2006) Delfiini, apupyörät vai matkaopas? Kielenopettajaksi opiskelevien metaforia hyvästä kielenopettajasta. Suullinen esitelmä AFinLAN syysseminariumissa, Jyväskylässä 11.11.2006.
- Salo, O.-P. (2009) Dialogisuus kielikasvatuksen kehiksenä. *Puhe ja kieli*, 29:2, 89–102.
- Schmitt, N. (toim.) (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins Press.
- Strube, S., van de Craats, I. & van Hout, R. (2013). Grappling with the Oral Skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. *Apples - Journal of Applied Language Studies Vol. 7, 1*, 45–65. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41925/grappling-with-the-oral-skills-the-learning-processes-of-the-low-educated-adult-second-language-and-literacy-learner.pdf?sequence=1>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Dordrecht.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 132–153). Joensuun yliopisto
- Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Weissberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71, 184–207.
- Yrjönsuuri, Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P. Yrjönsuuri, R & Yrjönsuuri, Y. *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi* (s. 149–187) Juva: PS-Kustannus.

LIITE 1

PELIKIRJAMETAFORA (MÄÄTTÄ 2014)

Uskon tunnelmaan!

Olen futisvalmentaja, sateentekijä José Mata, jonka opeilla useat apuvalmentajat ovat luottaneet joukkueensa huippusuorituksiin eri sarjatasoilla. Pelikirjaani on kopioitu, sitä on muokattu ja parannettu. Sinne on laadittu tuhansia ja taas tuhansia uusia harjoituksia. Perusasiat kuitenkin ovat ja pysyvät. Jokaisen harjoituksen ja ottelun taustalla on tietoisesti rakennettu vahva joukkuehenki ja jokaisen pelaajan omaksi kokema tunnelma meidän pelistä. Tunnelmaa rakennetaan ensikontaktista alkaen. Kättelen pelaajani, olen kiinnostunut heistä ja heidän tekemisistään myös kentän ulkopuolella. Tervehdin tulijoita ja menijöitä harjoituskeskuksessani ja olen joukkueeni henkilökunnan käytettävissä. Tunnelman kivijalkana on kunnioitus lajia, joukkueovereita ja itseä kohtaan. Tunnelmaan kuuluu tietoisuus turvallisesta ja vaativasta valmentajasta ja joukosta apuvalmentajia. Yhteishenkeemme kuuluu lupa onnistua, epäonnistua, kokeilla ja ottaa riskejä.

Uskon puheeseen!

Valmennustapani tukeutuu tunnelman ja tekemisen ilmapiirin ohella viestintään. Viestit muuttavat todellisuutta. Valmentaja tuntee pelaajansa, heidän pelitapansa, yksilöiden vahvuudet ja heikkoudet. Antamalla palautetta joukkueelle yhteisesti sekä henkilökohtaisilla keskusteluilla rakennan joukkueen yhteistä menestyksen kulttuuria. Valmentajana uskon puheen merkitykseen. Ilmaissimme itseämme sanoilla, jotka kantavat, tukevat ja nostavat. Paha puhe satuttaa. Se, mitä haluan sanoa, on vasta ajatuksissani. Kun kerron ajatukseni ääneen, mietin, millaiseen muotoon viestini puen. Kannustan, rohkaisen ja kuuntelen joukkuetta. Mietin itse, millaisen viestin haluaisin kuulla. Annan lyhyitä ohjeita käskymuodossa: Käännä, levitä, kokeile, käytä! Kerron aina ohjeeni vain seuraavasta harjoituksesta. Selvennän joukkueelle aluksi mitä ja miksi harjoittelemme.

Syöttöneliö

Harjoitellaan uutta kieliainesta esim. 4 vastaan 2 siten, että uutta sanastoa testaavat pelaajat (4) ovat neliön ulkopuolella ja vastustajat sisäpuolella. Ulkopuolella olevat pelaajat yrittävät kysyä sanoja neliön läpi toisiltaan. Kysyä voi myös neliön ulkopuolelle, mutta vain rajoitetusti peräkkäin. Sanan tai lauseen neliön keskeltä nopeammin tietävä pelaaja pääsee kysyjäksi. Sovella kilpailuksi.

Luotan pelisysteemiin!

Tunnelma ja viestintä kannattelevat pelisysteemin runkopalkkia. Apuvalmentajani ja pelaajani tuntevat pelikirjani. Sen ydin on iloinen peli. Joukkueen kaikki pelaajat osallistuvat peliin, jonka perusasioita kuten syöttötaitoa, pallonkäsittelyä, joukkuepelaamista, reagoin-

tia ja onnistumisia on harjoiteltu pelikirjani mukaan. Uuden asian opettelussa apuvalmentajani oppivat tunnistamaan, ymmärtämään, työstämään ja soveltamaan opittua. Tämän saman taidon he välillisesti siirtävät joukkueen pelaajille harjoitusten kautta. Joukkueelle on hankittu TYTS-treeniliivit kertomaan tunnistamisen, ymmärtämisen, työstön ja sovelluksen voimasta! Jokainen ottelu on pelaajien tilaisuus näyttää valmentajalle, kuinka hyvin he ovat ottaneet vastuuta valmentajan laatimista harjoituksista. Seuraavissa treeneissä luemme taas yhdessä pelikirjaani!

Uuden asian oppiminen

Soveltaminen → 4 = Kyky kehittää uusi ratkaisumalleja opitun perusteella

Työstö → 3 = Suorituksen harjoittelu pelitilannetta varten

Ymmärtäminen → 2 = Kyky ymmärtää suorituksen merkitys

Tunnistaminen → 1 = Kyky tunnistaa oikea tekninen suoritus muuttuvissa olosuhteissa

(Kaavio sovellettu m-teamin juniorivalmennuksen pelikirjasta 2011–2012)

KYSYMYSKORTIT OHJAUKSEN TUKENA

Johanna Hildén, Tampereen normaalikoulu, Tampereen yliopisto
Sanna Hollström, Tampereen normaalikoulu, Tampereen yliopisto
Outi Erkkilä, Tampereen normaalikoulu, Tampereen yliopisto
Eija Niskanen, Tampereen normaalikoulu, Tampereen yliopisto

Tässä artikkelissa pohditaan joitakin ohjauskeskustelun kehittämistarpeita. Lähtökohtana kehitystyölle oli huoli opetusharjoittelijoiden jaksamisesta ja riittävästä kuulluksi tulemisesta. Ohjaustilanteissa on tärkeää tiedostaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellisyys. Artikkelissa esitellään käytännön toimintamalleja ohjauskeskustelujen dialogisuuden ja aidon kohtaamisen lisäämiseksi.

Idean synty

Olemme toimineet opetusharjoittelun ohjaajina useamman vuoden ajan Tampereen yliopiston normaalikoulussa eri kouluasteilla. Työssämme olemme huomanneet kehittämistarpeiksi muun muassa seuraavat asiat:

1. Kuinka voidaan vahvistaa dialogisuutta ohjauksessa ja
2. Miten voi tukea opetusharjoittelijoiden jaksamista.

Tämä teema on ajankohtainen, sillä huoli opetusharjoittelijoiden jaksamisesta on nousut esille useissa yhteyksissä. Esimerkiksi korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa (Kunttu, Pesonen & Saari 2016) todettiin, että 33 % opiskelijoista koki olevansa runsaasti stressaantunut. Jotta opettajan työssä jaksaa, on tärkeä tiedostaa oma jaksaminen ja kuoritus.

Ylläolevat teemat yhdistävät ohjaustyötä kaikilla kouluasteilla. Laadimme opetusharjoittelun ohjaustilanteiden tueksi kysymyskortit, joiden tarkoitus on kehittyä arkiseksi työkaluksi helpottamaan ohjaustyötä kiireisessä ohjauksen arjessa. Lisäksi uskomme korttien palvelevan syksyllä 2019 Tampereen yliopiston luokanopettajan- sekä kielten aineenopettajakoulutuksessa käyttöönotettua matkapäiväkirjaa, joka on sähköinen reflektion väline opetusharjoitteluissa.

Aito tunne- ja vuorovaikutus ohjaustilanteessa

Yksi keskeisimmistä asioista, joihin koimme tarvitsevamme työvälineitä ohjaustilanteissa, oli miten luoda luonteva vuorovaikutustilanne ja -suhde ohjauksessa. Sosiaalinen vuorovaikutus määrittellään ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa ympäristöissä (Kauppila 2011). Ohjaustilanne on opiskelijalle uusi ympäristö ja uusi tilanne. Tällöin ohjaajalla on suuri merkitys luontevan tilanteen luomisessa, jolloin se antaa myös pohjan luottamuksen syntymiseen. Sosiaaliset taidot ovat yhteistoimintataitoja tai niin sanottuja sosio-kognitiivisia eli ihmisen tiedollisia taitoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan.

Jotta sosiaalinen vuorovaikutus toimii hyvin, se edellyttää toisten odotusten ymmärtämistä. Jokaisella opiskelijalla on odotukset onnistuneesta oppitunnista. Miten lähteä purkamaan tilannetta, jos oppitunti ei olekaan mennyt odotusten mukaisesti? Sosiaaliin perustaitoihin kuuluu oman käyttäytymisen seuraamista sekä oivaltamista vuorovaikutukseen liittyvistä eduista ja tappioista.

Hyvä vuorovaikutus edellyttää hyvää viestintätaitoa. Vuorovaikutustilannetta sävyttää aina eräänlainen tunnekuorma. Tämä tunnekuorma tulee esiin äänensävyssä, lauserakenteissa, ilmeissä ja eleissä. Vuorovaikutukseen kuuluu erilaisia tavoitteita, jotka herkkä toinen osapuoli voi havaita. Aistimme helposti ilmapiirin ja tunnelman. Tähän liittyy sympatioiden ja antipatioiden tunnistaminen. Vuorovaikutus herättää aina erilaisia tunnetiloja ja nämä tunnetilat tarttuvat henkilöltä toiselle. Kauppilan (2011) mukaan Martin Heidegger toteaa, että olennaista inhimillisessä vuorovaikutuksessa on ymmärtäminen. Se on ihmisen perusominaisuus.

Reijo A. Kauppila on perehtynyt viestinnän vääristymisiin, joiden vuoksi ihmiset tulkitsevat viestejä virheellisesti ja aiheuttavat näin ollen epäselvyyksiä. Viestinnässä voi olla tahallisia tai tahattomia vääristymiä. Kauppila on määritellyt 11 joko tietoista tai tiedostamatonta puolustusmekanismia, jotka tulevat esiin vuorovaikutuksessa ihmisten kesken.

- **Kieltäminen**, egon puolustuskeino. Tässä tilanteessa ihminen kieltää tehneensä asioita, joista häntä voitaisiin syyttää tai joiden tunnustaminen aiheuttaisi hänelle ikävyyksiä. Tämä tekee vuorovaikutuksen ongelmalliseksi ja lisää epäluottamusta ihmisten välillä.
- **Älyllistäminen**, voi olla puolustuskeinona verbaalisesti lahjakkailta ihmisillä. Tällöin henkilö pyrkii selittämään pettymyksen, epäonnistumisen ja häpeän tunteen aiheuttamia asioita. Tässä tilanteessa henkilö yleistää ongelmia, vaikka kyse on hänen omista asioistaan. Älyllistämistä on muun muassa se, kun opiskelija selittää epäonnistumistaan ulkopuolisilla tekijöillä vähättelemällä omaa osuuttaan.
- **Arvon kieltäminen**, aiheuttaa viestinnän kieroutumista. Tässä vääristymässä henkilö on pyrkinyt tavoitteeseen ja se on jäänyt saavuttamatta, jolloin hän on kokenut vaikeita pettymyksen tunteita. Menetyksen arvo kielletään ja selitetään sillä, ettei sen menetyksen kohde ollutkaan minkään arvoinen. Arvon kieltäminen on usein alitajuista ja joskus vaikea havaita. Tällöin viestinnässä ei päästä samalle aaltopituudelle.
- **Kohteensiirto**, tässä vääristymässä tunteen todellinen kohde korvataan toisella, johon on helpompi purkaa omaa mielipahaa, pettymystä tai kiukkua. Opiskelija voi esimerkiksi kohdentaa kiukkunsa huonosti käyttäytyviin oppilaisiin sen sijaan, että hänen oma toimintansa oppitunnilla oli aiheuttanut ei-toivottua käyttäytymistä.
- **Reaktionmuodostus**, tällöin ihminen ei uskalla näyttää todellisia tunteita toiselle vaikeassa tilanteessa vaan käyttäytyy toisin, usein päinvastaisesti kuin hänen tunteensa edellyttäisivät. Tästä seuraa se, että henkilö ei voi ilmaista aidosti omia tunteitaan vuorovaikutustilanteissa.
- **Tunteiden liioittelu**, tässä vääristymässä henkilö kauhistelee / dramatisoi asioita. Tällöin myös helposti syyllistetään toisia ja kiinnitetään huomio haluttuun aiheeseen.

- **Vähättely**, tällöin toimitaan päinvastoin kuin tunteiden lioittelussa. Vähätellään toisen kokemuksia ja niiden merkityksiä. Vähättely latistaa ihmisten välistä vuorovaikutusta.
- **Verukkeiden esittäminen**, tämä vääristää aitoa vuorovaikutusta. Vältetään puhumista todellisista syistä tai asioihin vaikuttavista tekijöistä. Verukkeiden runsas käyttö tekee vuorovaikutuksesta epäaitoa ja pinnallista.
- **Kilpailutilanteet**, vääristävät vuorovaikutussuhteita siten, että aitoon viestintään ei ole mahdollisuuksia. Tällöin puolustellaan itseä ja omaa osuutta tapahtumissa. Ääri-ilmiöinä voi tulla esiin vetäytymistä, aggressiivista ja hyökkäävää käyttäytymistä.
- **Minäkuva ja itsetunnon häiriöt**, haittaavat myös vuorovaikutusta. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat minäkuvaan ja itsetuntoon. Tässä korostuu aikaisemmat sisäistyneet kielteiset sosiaaliset kokemukset.
- **Huumori**, se keventää vuorovaikutusilmapiiriä ja purkaa jännitystä, mutta jos huumorilla vältetään vastaamista asiallisiin kysymyksiin, vuorovaikutus ihmisten välillä muodostuu ongelmalliseksi.

Opettajan on tärkeä tiedostaa, millainen vuorovaikutuksen ilmapiiri hänen luokassaan on, ja miten se vaikuttaa oppilaisiin, harjoittelijoihin sekä sitä kautta turvallisen ilmapiirin luomiseen (Heikkilä & Heikkilä, 2001). Aito dialoginen oppimisprosessi on mahdollinen vain ilmapiirissä, jossa voi turvallisesti ajatella keskeneräisiäkin ajatuksia. Opettajille ja harjoittelijoille epätäydellisyyden hyväksyminen vaatii rohkeutta, mutta kun uskaltaa luopua itsensä kontrolloimisesta ja uskaltaa olla oma itsensä, luovuus vapautuu ja sekä oppilaat sekä opiskelijat aistivat sen turvallisuutena.

Opetusharjoittelijoiden jaksaminen ja ajankäytön hallinta

Persoonallinen identiteetti on opettajuuden rakentumisen keskeinen perusta. Opettajan identiteetti koostuu tietoisista pedagogisista valinnoista, jotka pohjautuvat hänen henkilökohtaisiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa. Kuitenkin oman persoonan erottaminen ammatillisesta roolista estää menemästä rikki. Miksi kuitenkin niin usein nuori opiskelija uupuu ja ahdistuu?

Opiskelijoiden jaksaminen sekä opettajien työssäjaksaminen ovat paljon puhututtaneita aiheita ja nousi meilläkin esiin aihetta miettiessämme, myös omista kokemuksistamme johtuen. Siksi haluamme nostaa asian esiin jo ohjauksessa. Myös media on käsitellyt aihetta paljon viime aikoina. Opettaja-lehden kyselyn (2016) mukaan jopa joka viides opettaja lopettaa uransa ennen kuin se kunnolla ehtii alkaakaan ja 2/3 opettajista vaihtaisi alaa, jos tulisi mahdollisuus.

Elämme ajassa, joka on jatkuvasti vaihtelevaa, monimutkaista ja vaikeasti ennakoitavaa. Mukana pysyminen vaatii nuorelta joustavuutta ja kestävyyttä. Niiden oppimiseen tarvitaan sisäisen säätelyn taitoa. Teknologia- ja informaatiokeskeisessä maailmassa edellä mainittujen taitojen oppiminen on entistä vaikeampaa. Näitä taitoja ei opi itsestään, vaan se vaatii harjoittelua.

Uudet tilanteet voivat aiheuttaa stressiä, joka on biologinen reaktio uuteen tilanteeseen. Elimistö säätelee stressiä voidakseen reagoida tarkoituksenmukaisella tavalla jatkuvasti uusiin esiin tuleviin tilanteisiin. Säätelystä on tarpeen oppia, jotta tarpeettomasti pitkittyvät reaktiot voidaan rauhoittaa ja kerätä valmiutta uuteen tilanteeseen. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015) Mikäli säätelykyky on puutteellinen, syntyy stressi, joka voi johtaa uupumukseen.

Pohdimme syitä siihen, miksi nuoret opiskelijat väsyvät niin helposti. Ovatko syynä yhteiskunnan ja yliopiston asettamat odotukset opiskelulle ja valmistumiselle, henkilökohtaisen stressinsietokyvyn laskeminen tai tunnetaitojen puute vai ovatko syyt nykyisen koulumaailman pirstaleisuuteen liittyviä?

Aihetta on myös pohtinut Katariina Stenberg (2011). Hänen mukaansa opetustyö saattaa helposti muodostua päässä kaaokseksi, kun on paljon kaikkea, mitä pitäisi tehdä ja mihin suunnata huomio (kodin ja koulun yhteistyö, oppilaiden oppimisongelmat, tuntien suunnittelu, koulun ulkopuoliset retket jne.) sekä lisäksi, kuuluisaa litania lainaten, pitäisi samaan aikaan olla pappi, psykologi, äiti, isä, terapeutti, pelle jne. Toisin sanoen ei osata erottaa metsää puilta eikä hahmoteta asioiden välisiä suhteita ja tärkeysjärjestystä, olennaista ja epäolennaista. Ei siis ole ihme, että opettaja väsyä ja palaa loppuun. Syitä haetaan helposti ulkopuolelta, resurssipulasta tai vaikka opettajankoulutuksesta: miksi ei siellä anneta tarpeeksi didaktisia niksejä, joilla voisi opettaa ja kohdata erilaiset oppijat ja joilla tehostetaan kodin ja koulun yhteistyötä. Didaktiset keinot tuovat kyllä helpotusta työhön, mutta eivät poista epävarmuuden ja kaoottisuuden tunnetta.

Vastauksena tähän Stenberg mainitsee muutamia vaihtoehtoja, joista valitsimme tähän esimerkiksi opettajan oman henkilökohtaisen käyttöteorian tiedostamisen, sen aktiivisen työstämisen ja tietoisien reflektointien. Jos opettajalla on selkeä kuva, miksi hän toimii niin kuin toimii, se auttaa jaksamisessa. Tällöin opettaja pystyy perustelemaan itselleen ja muille valintojaan opetukseen liittyen ja auttaa erottamaan epäolennaisen olennaisesta.

Stenbergin mukaan reflektio identiteettityön välineenä on hyvä työkalu jaksamiseen. Identiteettityö eli oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin reflektointi voi johdattaa parhaimmillaan prosessiin, jota tunnettu amerikkalainen kasvatustieteilijä Mezirow (1995) kutsuu perspektiivin muutokseksi. Se on tietoisesti tulemista omista uskomuksista, käsityksistä ja siitä, miten ne rajoittavat ymmärrystä maailmasta. Opettajuuden ja sen eri elementtien tiedostaminen ja pohtiminen voi siis tuoda selkeyttä opettajan työhön ja näin auttaa jaksamaan.

Kaisu Mälkki (2011) on todennut, että jos reflektiota ei harjoittele, se jää helposti pinnalliseksi. Tällöin saatamme kyllä hahmottaa olemassa olevaa ymmärrystä asioista paremmin, mutta pysyttäydymme reflektiossa mukavuusalueemme rajojen sisäpuolella. Seurauksena on se, että ajattelumme ei syvene, vaan päädymme tulkitsemaan tilanteita ja omaa kokemustamme itsestään selvinä pitämiemme olettamusten valossa. Omat itsestäänselvyy-

temme ovat muodostuneet sosiaalisissa ympäristöissä (esim. perheen, koulun, työpaikan käytännöt), jolloin omakohtainen reflektio tarjoaa väylän myös näiden käytäntöjen tunnistamiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Syvässä reflektiossa on näin ollen kyse yhtä paljon näkökulman laajentamisesta ja uudesta ajattelusta kuin aiemmin itsestään selvältä tuntuista, turvallisuutta tuottaneista oletuksista ja käsityksistä luopumisestakin. (Mälkki 2011, 2019). Tampereen yliopistossa syksyllä 2019 käyttöön otettu sähköinen matkakirja tuo toivottavasti apua reflektoinnin harjoitteluun opiskelun ajalle ja jää käyttöön myös työuralla.

Koska työelämä on hektistä ja useimmat kipuilevat omien arvojensa puolesta, myös tunnetietoisuus on tärkeä taito. Kun ihminen ottaa tunneosaamisen laajamittaisesti käyttöön, hänen persoonansa ja elämänsä eivät muutu entistä kaoottisemmaksi, vaan hänelle päinvastoin avautuu uusia mahdollisuuksia oman yksilöllisyytensä toteamiseen. Tunneinformaatiota on kaikkialla, kiireessä ja ahdistuksessa osa menee ohi. Jotta ihminen pystyy vastaanottamaan sitä, se vaatii oman elämänrytmin rauhoittamista ja harjoittamista. Tärkeää on oppia tiedostamaan, kuinka tärkeällä sijalla tunnehavainnot ovat. Kun ihminen saa selkiytettyä omaa elämäntilannettaan, hän pystyy kehittämään erilaisia tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (Isokorpi, 2008).

Tunnetietoisuus ja taito rauhoittua ovat olennainen osa jaksamista. Ajankäytön hallinnassa jo opiskelijana on osattava erottaa vapaa-aika työ- ja opiskeluaikasta sekä huolehtia riittävästä levosta ja ravinnosta.

Työprosessi

Kehitystyö toteutettiin prosessina seuraavien työvaiheiden kautta:

1. Pidettiin aivoriihi, jossa tavoitteet valittiin.
2. Kerättiin kollegoiden kokemuksia ohjaustilanteista. Saatujen kokemusten perusteella he nostivat esille seuraavia tarpeita ohjauksen kehittämiseen
 - a. aito tunne- ja vuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välille
 - b. yhteiseen päämäärään kulkeminen
 - c. vastuu opetuksesta ja oppilaan oppimisesta
 - d. eriyttäminen opetuksessa
 - e. opetusharjoittelijoiden jaksamista
 - f. ajankäytön hallinta
3. Laadittiin kysymyksiä, jotka koskivat kohdassa kaksi mainittuja teemoja.
4. Jäsennettiin kysymykset neljään eri teemaan, jotka tukevat opetusharjoittelijan ammatillista kasvua opettajaksi sekä oman matkapäiväkirjan tekoa.

Kysymyssarjat teemoittain

Ensimmäinen kysymyssarja käsittelee ajanjaksoa opetusharjoittelun alussa. Silloin ohjaaja auttaa kysymysten avulla opetusharjoittelijaa pohtimaan hänen omia elämänarvojana ja niiden näkyväksi tulemistä harjoittelussa. Esimerkiksi kysymys: ”Miten arvioit omia mahdollisuuksiasi ja miten uskot saavuttavasi ne harjoittelun aikana?” Lisäksi kysymykset auttavat opetusharjoittelijaa asettamaan tavoitteet harjoittelulle.

Toinen kysymyssarja käsittelee varsinaista opetusharjoittelua. Kysymysten tarkoitus on auttaa opetusharjoittelijaa tiedostamaan, millaisia pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja hän käyttää oppitunneilla. Pidettyä harjoitustuntia tarkastellaan esimerkiksi kysymyksellä: ”Missä erityisesti onnistuit tällä tunnilla?” Kysymyksen tarkoitus on vahvistaa opetusharjoittelijan minäpystyvyyttä. Toisinaan ohjauksessa haasteena on päästä puhumaan vaikeista tilanteista, oppimisen kannalta ne ovat kuitenkin merkityksellisiä. Esimerkiksi kysymyksellä ”Jos saisit pitää tämän tunnin uudelleen, muuttaisitko jotain?” saadaan avattua keskustelu hankalista hetkistä.

Kolmas kysymyssarja käsittelee jaksamista. Ohjauskeskustelussa opetusharjoittelijaa voidaan auttaa tunnistamaan ja tiedostamaan omat jaksamisen rajansa. Esimerkiksi seuraavilla kysymyksillä voidaan avata keskustelu: ”Tunsitko itsesi optimistiseksi ja valmiiksi päivän haasteisiin herätessäsi aamulla?” ja ”Miten palaudut harjoittelupäivän jälkeen?”. Opiskeluaikainen hyvinvointi jatkuu työelämässä, joten on tärkeää ohjata opiskelijaa huolehtimaan jaksamisestaan. Tätä tukee itsesäätelystrategian kehittäminen.

Neljäs kysymyssarja käsittelee ajanjaksoa opetusharjoittelun lopussa. Näiden kysymysten tarkoitus on ohjata opetusharjoittelijaa palaamaan harjoittelun alussa asettamiinsa tavoitteisiin ja arvioimaan niiden toteutumista. Lisäksi refleктоivan ajattelun oppiminen tukee elinikäistä oppimista. Esimerkkinä konkreettisia reflektiokysymyksiä opetusharjoittelijan näkökulmasta ovat: ”Mitä halusin? Mitä ajattelin? Mitä tunsin? Mitä tein?”. Näiden pohdintaa voi syventää miksi-kysymyksillä.

Kysymyskorttien käyttö

Ohjaajan kysymyspakka on helposti käytettävä työkalu, joka ei unohdu kaappiin pölyttymään. Sitä voi käyttää monipuolisesti, esimerkiksi aloittelevalle ohjaajalle tai hänen sijaiselleen tämä on oiva apuväline päästä ohjauksen alkuun. Kysymyskortit auttavat myös tilanteissa, joissa ohjauskeskustelun avaaminen tuntuu vaikealta. Valmiit kysymykset tallennetaan esimerkiksi koulun tietojärjestelmään, josta ne ovat helposti tulostettavissa kunkin ohjaajan käyttöön.

Kortteja voi hyödyntää myös vertaisarvioinnissa, jolloin opetusharjoittelijoita voi pyytää valitsemaan pakasta kysymyksen, josta he haluavat keskustella. Tämä työtapo voi avata myös ohjaajalle uusia näkökulmia, koska toinen opiskelija voi havainnoida asioita, joita ohjaaja ei ole tiedostanut.

Pohdinta

Dialogisuus on yksi avaintekijä toimivassa vuorovaikutuksessa. Aito vuorovaikutus voimaannuttaa ja tukee opettajuudessa kasvamisessa. Ohjaustilanteen herkkyys ja vaativuus saattavat altistaa dialogisuuden vääristymille, joten ne on hyvä tunnistaa ja tiedostaa.

Opetustyössä ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa moniin tahoihin, uupuminen onkin alalla yleistä. Petri Kääriäisen (Opettaja-lehti 2018) mukaan uupuvia opettajia näyttää yhdistävän ainakin kolme tekijää: ylivahva työmoraali, yhä kunnianhimoisemmat paikalliset opetussuunnitelmat sekä se, ettei työnantaja tunnu arvostavan opettajien työtä.

Puolitoistavuotinen eNorssin järjestämä ohjaajakoulutuksen moduuli 3 –koulutus on ollut meille matka syvempään ohjauskeskusteluun ja ohjauksen ytimeen. Sen aikana olemme halunneet luoda konkreettisen työkalun ohjauksen dialogisuuden lisäämiseen, joka syventää ohjaustilanteita ja vuorovaikutteisuutta. Uskomme, että rehellinen vuorovaikutus tukee sekä opiskelijan että ohjaajan jaksamista. Opettajankouluttajina olemme elinikäisiä oppijoita, joten kehittämistehtävämme saa myös kasvaa ja kehittyä.

Tampereen yliopiston normaalikoulu kansainvälisenä lapsen oikeuksien päivänä 20.11.2019
Johanna Hildén, Sanna Hollström, Outi Erkkilä, Eija Niskanen

Lähteet

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. (2001). Dialogi - avain innovatiivisuuteen. Helsinki: Sanoma Pro.

Isokorpi, T. (2008). Pää pyörällä, kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R.A. (2011). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.


Mezirow, J. (toim.) (1995). Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Mälkki, K. (2011). Reflektio ja emootiot: teorioiden yhdistämisen ongelmia ja ratkaisuja. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 136–155.

Mälkki, K. (tulossa). Coming to grips with edge-emotions. The gateway to critical reflection and transformative learning. Teoksessa A. Kokkos, F. Finegan & T. Fleming (toim.): European perspectives on transformative learning. Palgrave Macmillan.

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., Mäkelä, J.E. (2015). Stressin säätely, Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.



Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen
eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2020

Toim. Olli-Pekka Salo