

# OHJAUSTA, HARJOITTELUA JA OPPIMISTA

TEORIA JA KÄYTÄNTÖ OHJATUSSA HARJOITTELUSSA



Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2014



# OHJAUSTA, HARJOITTELUA JA OPPIMISTA

TEORIA JA KÄYTÄNTÖ OHJATUSSA HARJOITTELUSSA



Päivi Atjonen, Heikki Happonen,  
Jyrki Korkki, Tarja Lehikoinen-Suviranta,  
Risto Patrikainen ja § Eliisa Vähä (toim.)

Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2014

**Toimittajat**

Päivi Atjonen, Heikki Happonen, Jyrki Korkki,  
Tarja Lehtikoinen-Suviranta, Risto Patrikainen & Eliisa Vähä

**Julkaisija**

Joensuun normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto

© Kirjoittajat

**Etukansikuva**

Gatag

**Graafinen ulkoasu ja taitto**

Jussi Virratvuori / Viestintätoimisto Kirjokansi

ISBN 978-952-61-1590-0 (nid.)

**Paino**

Lasermedia Oy, Joensuu  
2014

# Sisältö

Lukijalle	8
To the reader	9
<i>Heikki Happonen ja Jyrki Korkki</i> Johdanto	10
<b>1. TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN KOHTAAMINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESSA</b>	
<i>Seija Jeskanen</i> Portfolio aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun välineenä ohjatussa harjoittelussa	18
<i>Timo Martikainen</i> Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden keskuudessa	38
<i>Rebekka Pihko, Kaisa Vaaherkumpu, Marika Paavilainen &amp; Olli-Pekka Salo</i> Ohjauskeskustelun kehittäminen ruotsin kielen opetusharjoittelussa	52
<i>Heidi Mouhu</i> eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä	72
<b>2. OPPIMISEN TILAT</b>	
<i>Kirsi Urmson, Juli-Anna Aerila, &amp; Anne Keskitalo</i> Aistimatka vanhaan Raumaan. Äidinkieltä, kuvataidetta ja ajattelutaitojen oppimista yhdistävä opetuskokeilu Rauman normaalikoulun 6. luokalla	92
<i>Juli-Anna Aerila, Eeva-Maija Niinistö, Heli Kallio, Susanna Heino, Elisa Nurmi, Merja Toivonen ja Paula Ärmälä</i> Lukuintoa etsimässä	110
<i>Pirjo Pollari</i> Voiko lunttilappu auttaa oppimaan? Lunttilappukoe osana lukion englannin kurssiarviointia	126

### **3. KOHTI HYVINVOIVAA KOULUA**

<i>Sanna Isopahkala</i> Opettaja tunnekasvattajana luokkatilanteessa	140
<i>Hennariikka Kangas, Marja Pulju ja Suvi Lakkala</i> Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen Monitoimijuus koulussa -hankkeessa	154
<i>Heli Samela</i> Musiikillista navigointia seitsemännellä merellä – musiikillisen vuorovaikutuksen sekä arvioinnin kehittäminen osana seitsemäsluokkalaisen voimaantumista musiikillisena toimijana	168

### **4. PUHEENVUOROJA**

<i>Petri Salo</i> Opettajankouluttajien tohtoriohjelma koulutusta kehittämään	188
<i>Heikki Happonen</i> Koulun uudistaminen ja opetussuunnitelman diskurssit	191
<i>Juha Siltala</i> Nykynuorten vahvuudet ja heikkoudet	201

### **5. THEORY AND PRACTICE IN SUPERVISED PRACTICE**

<i>Heikki Happonen ja Jyrki Korkki</i> Supervised practice – at the intersection of theory and practice	213
<i>Seija Jeskanen</i> Portfolio as a tool for the professional growth of a subject teacher student in supervised practise	219
<i>Timo Martikainen</i> From supervision needs to supervision methods when supervising student teacher	239

*Rebekka Pihko, Kaisa Vaaherkumpu, Marika Paavilainen & Olli-Pekka Salo*  
Developing the supervision discussions in Swedish language  
teaching practice 253

*Heidi Mouhu*  
eNorssi supervisor training supports professional growth  
and strengthens the supervisor's identity 273

## **6. DISCUSSIONS**

*Petri Salo*  
Doctoral programme for teacher educators to develop education 294

*Heikki Happonen*  
Discourses of school reform 297

*Juha Siltala*  
The strengths and weaknesses of modern youth in a changing  
global economy 308

Kirjoittajat 320

Authors 323

# Lukijalle

Käsillä oleva kirja on järjestyksessä kolmas harjoittelukouluverkoston Tutkimus- kokeilu- ja kehittämistoiminnan julkaisu. Kirja on jatkoa kahdelle edelliselle julkaisulle.

Kirjassa on 13 artikkelia ja 24 kirjoittajaa viidestä harjoittelukoulusta ja yliopistosta. Sisällöllisesti artikkelit jäsentyvät kolmeen osaan: opetus-harjoittelun ohjaukseen, opiskeluun ja oppimisympäristöihin sekä kouluhyvinvointiin. Artikkelit perustuvat kirjoittajien havaintoihin ja kysymyksiin, jotka ovat nousseet ohjaustyön ja koulun arjen käytänteistä. Osa artikkeleista kuvaa opettajien omaa pedagogista kehittämistyötä, osa puolestaan liittyy opettajien omaan akateemiseen jatkotutkimukseen. Monet artikkeleista ovat syntyneet yhteistyössä, jossa on ollut mukana harjoittelukoulun opettajia, yliopistonlehtoreita ja opettajaopiskelijoita.

Tämän julkaisun erityisenä teemana on teorian ja käytännön yhteys ohjatussa harjoittelussa, johon kirjan ensimmäisen osan kirjoitukset liittyvät. Artikkelien tavoitteena on tarjota ohjaajille uusia teoreettisia näkökulmia ja käytännön työvälineitä omaan ohjaustyöhön. Kirjan muut artikkelit antavat konkreettisia esimerkkejä oman pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittämiseen. Puheenvuoroja-osassa käydään tulevaisuuskeskustelua opettajankoulutuksesta, koulun uudistamisesta nuorista.

Kirjan toimituskunta kiittää kaikkia kirjoitustyöhön osallistuneita kollegoita hyvästä yhteistyöstä artikkelien muokkaamisessa julkaisuasuun! Jäämme innokkaina odottamaan seuraavaa julkaisua!

Joensuussa 1.10.2014 toimituskunta



## To the reader

The book at hand is the third publication of the teacher training school network's research, experimental and development activities. The book is a continuation of two previous publications.

It includes 13 articles and 23 authors from five different teacher training schools and universities. With regard to content, the articles can be divided into three sections: supervision of teaching practice, studying and learning environments, and well-being at school. The articles are based on the authors' observations and questions that have arisen from the practices of work as a supervisor and everyday life at school. Some of the articles describe the teachers' own pedagogical development work, while others are related to the teachers' own further academic study. Many of the articles have been created in cooperation with teachers from the teacher training school, lecturers at the university and student teachers.

The special theme of this publication is the connection between theory and practice in supervised practice, which the articles in the first section of the book deal with. The goal of the articles is to offer supervisors new theoretical views and practical tools for their own work as a supervisor. The other articles in the book provide practical examples for developing one's own pedagogical thinking and activities. The section on discussions involves a discourse on the future of teacher education, school reform and young people.

The editors would like to thank all of their colleagues who participated in the writing of this book for the excellent cooperation in editing these articles for publication! We are eagerly awaiting the next publication!

The editors, Joensuu, 1 October 2014.

# Johdanto

*Heikki Happonen ja Jyrki Korkki*

*Itä-Suomen yliopisto,*

*Joensuun normaalikoulu*

Harjoittelukoulut ovat yliopistojen kouluja, joiden tehtävänä on toteuttaa ja kehittää tutkimusperusteista ohjattua harjoittelua ja opettajankoulutusta. Viime vuosina tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta on nostettu harjoittelukouluverkostossa keskeiseksi kehittämisalueeksi.

Normaalikoulujen asema yliopiston kouluna luo hyvät lähtökohdat tutkimukseen perustuville tai uutta tietoa tuottaville tai soveltaville hankkeille. Tutkimustoiminnan tehostuminen näkyy käytännössä yliopistojen tutkimushankkeiden jalkautumisena harjoittelukouluihin. Tällöin ne toimivat tutkimusympäristöinä ja usein tutkimuskumppaneina. Harjoittelukouluverkostolla on myös yhteisiä, itsenäisiä tutkimusintressejä, jotka liittyvät ohjatun harjoittelun tutkimusperustaiseen kehittämiseen ja arjen pedagogiikkaan sekä oppimisympäristöihin.

Normaalikoulujen tutkimuspohjainen kehittämistyö antaa hyvän lähtökohdan opettajaopiskelijoiden opettajuudelle. Harjoittelukoulut ovat tulevaisuuden koulun kehittämisen laboratorioita, joiden toimintaan tutustuvat vuosittain sadat kotimaiset ja ulkomaiset opettajat ja tutkijat. Yliopistopohjainen harjoittelukoulu on siis kansainvälisesti kiinnostava.

Kehittämistyö harjoittelukouluissa toteutuu tällä hetkellä muun muassa meneillään olevissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmahankkeissa, joissa harjoittelukoulut ovat opetushallituksen pääyhteistyökumppaneita uusien opetussuunnitelmien perusteiden laadinnassa ja opettajien alueellisissa täydennyskoulutuksissa. Yliopiston harjoittelukoulut ovat reflektiivisiä yhteisöjä, joissa ohjattua harjoittelua, pedagogiikkaa, kasvatusta ja oppimisympäristöjä kehitetään tutkimustietoon pohjautuen.

## **KIRJAN TEEMAT JA JÄSENNYS**

Kirjan ensimmäisessä osassa tarkastellaan opettajaksi kasvamisen prosessia harjoittelukoulun kontekstissa. Kyky kriittiseen reflektioon on avain pedagogisen ajattelun ja käyttöteorian kehittämiseen. Miten opettajaopiskelijoita tuetaan parhaiten reflektiivisen ajattelun taitojen kehittämisessä?

**Seija Jeskanen** tarkastelee artikkelissaan aineenopettajaopiskelijoiden reflektiivistä ajattelua ja ammatillista kehittymistä opiskelijoiden ohjatun harjoittelun portfolioteksteistä. Harjoittelukoulun ohjaussuunnitelmassa portfolio on työtapa, jolla edistetään opiskelijan pedagogisen ajattelun ja ammatti-identiteetin rakentumista. Portfolioon liittyvien reflektiivisten tehtävien tavoitteena on ohjata opettajaopiskelijaa kriittisesti tutkimaan kouluun ja opettamiseen liittyviä uskomuksiaan ja ennakkokäsityksiään, ja tarvittaessa purkamaan ja kehittämään niitä. Miten opettajaopiskelijat kokivat portfoliotyöskentelyn ohjatussa harjoittelussa? Valtaosa tutkimukseen osallistuneista aineenopettajaopiskelijoista koki portfoliotyöskentelyn hyödyllisenä tai melko hyödyllisenä. Opiskelijoiden kokemana portfolion merkitys korostui oman ammatillisen kehityksen ja kasvun kuvaajana, ei niinkään ammatillisen kehittymisen välineenä. Jeskanen toteaa, että portfolion hyödyllisyyttä voidaan parantaa muun muassa lisäämällä ohjaajien ja vertaisryhmän portfoliopalautetta ja integroimalla portfoliotyöskentely kiinteäksi osaksi ohjattua harjoittelua ja pedagogisia opintoja. Myös yliopiston opettajankoulutusyksikön ja harjoittelukoulun yhteisillä näkemyksillä portfolion tavoitteista ja arvosta on merkitystä.

Mitä annettavaa Vance Peavyn sosiodynaamisella näkökulmalla voisi olla ohjatun harjoittelun ohjauksen työtavoille? **Timo Martikainen** jäsentää artikkelissaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia toimivista ohjauskäytännöistä. Opiskelijoiden kuvaamissa hyvissä ohjaustilanteissa keskeisiä asioita ovat keskusteleminen, hyvä ilmapiiri, neuvominen ja suunnittelu. Opiskelijoiden luonnehtimat onnistuneet ohjauksen työtavat ankkuroituvat sosiodynaamisen ohjauskäytännön kolmeen pääasiaan, konstruktivisuuteen, kontekstuaalisuuteen ja kulttuurisiin työkaluihin. Kirjoittajan mukaan ohjatussa harjoittelussa ohjauksen työtavat ovat oikeansuuntaisia, koska ne mahdollistavat sosiodynaamisen ohjauskäytännön mukais- ta ohjausta. Kirjoittaja ehdottaakin entistä tavoitteellisempaa ohjausteoreettisten näkökulmien hyödyntämistä opetusharjoittelun ohjauksessa. **Rebekka Pihko, Kaisa Vaaherkumpu, Marika Paavilainen ja Olli-Pekka Salo** tarkastelevat artikkelissaan, millaisilla ohjauksen työvälineillä on mahdollista auttaa ja tukea opetusharjoittelijoiden henkilökohtaisten ja yhteisöllisten reflektiivisten kehittämis- tä. Kirjoittajien toimintatutkimuksellisen kehittämistyön lähtökohtana ovat olleet ohjaustyön käytännöt ja opiskelijapalautte. Ohjauskeskusteluissa käytetyt työvälineet ovat kirjoittajien mukaan helpottaneet opiskelijan sisäisen kokemus-, tunne- ja ajatusmaailman näkyväksi tekemistä. Systemaattinen ja monipuolinen harjoittelutoimintaan liittyvä kokemuksellinen reflektio on edistänyt ohjauskeskustelujen dialogisuutta. Opiskelijat ovat kokeneet saaneensa mahdollisuuksia pohtia omaa toimintaansa ja kyettyään tämän avulla itsenäiseen oman työnsä kehittämiseen.

Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi perustettiin vuonna 2000, jolloin myös opetusharjoittelun ohjaajakoulutusta ryhdyttiin yhteistyössä kehittämään. **Heidi Mouhu** kuvaa artikkelissaan eNorssin ohjaajakoulutuksen kehittymistä 2000-luvun alusta nykyiseen muotoonsa.

Aiemmin harjoittelukoulun ohjaavaksi opettajaksi tultiin opettajan koulutuksella ja kokemuksella. Ohjaavaksi opettajaksi perehdyttävää ohjaajakoulutusta ei ollut, kuitenkin harjoittelun ohjauksella on erityistä merkitystä opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta. Harjoittelukouluverkoston yhteisen ohjaajakoulutuksen tavoitteena on perehdyttää uudet opettajat ohjaavan opettajan työn tavoitteisiin, sisältöihin ja haasteisiin sekä kehittää kokeneiden opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillista pätevyyttä. Systemaattisen kehitystyön tuloksena ohjaajakoulutus on vakiinnuttanut paikkansa harjoittelukouluissa viimeisen viiden vuoden aikana, ja palaute ohjaajakoulutuksista on ollut erittäin myönteistä. Ohjaajakoulutuksen on koettu antavan valmiuksia ohjaajaan työhön, vahvistavan ohjaajan identiteettiä, tukevan ammatillista kasvua sekä tarjoavan kollegiaalista tukea ja mahdollisuuden verkostoitumiseen.

Teoksen toisessa osassa teemana ovat *oppimisen tilat*. Kiinnostus oppimisympäristöihin on viime vuosina lisääntynyt niin tutkimuksen kuin koulun kehittämisen näkökulmista. Käsitettä oppimisympäristö käytetään varsin väljästi ja hyvinkin erilaisissa merkityksissä riippuen lähinnä siitä, minkä tieteenalan kontekstissa asiaa lähestytään. Käsitteellä oppimisympäristö viitataan usein paikkaan, johonkin tiettyyn tilaan, yhteisöön tai toimintakäytäntöön. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yhtä hyvin koulurakennusta, kirjastoa, museota, niittyä tai toria kuin myös yhä suuremmassa määrin virtuaalisia ympäristöjä. Oppimisympäristö on määritelty myös toimintaympäristöksi, johon kuuluvat oppijat, opettajat, oppimistavat ja -näkemykset, toiminta, oppimisen lähteet ja tekniikka. Oppimisympäristö voidaan ymmärtää myös koulun ulkopuolisena toimintaympäristönä, jossa yksilö toimii erilaisten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kiinnostuksen kohteiden ohjaamana. Perinteisesti oppimisympäristö ymmärretään koulurakennuksena. Tämä ajattelu on mm. viimeaikaisessa opetussuunnitelma-keskustelussa laajentunut. Oppimisympäristö nähdään erilaisten ympäristöjen verkostona ja kokonaisuutena, jossa toimitaan tavoitteellisesti tai ilman selkeitä oppimistavoitteita. Tähän verkostoon kuuluvat koulut, museot, tiedekeskukset, kirjastot ja työpaikat. Yleensä ymmärretään, että oppimista tapahtuu kaikkialla ja eri ympäristöissä. Ympäristöt ovat usein virallisia, formaalisia ja strukturoituja ympäristöjä kuten koulut selkeine tavoitteineen ja toimintoineen. Informaaliset oppimisympäristöt liittyvät työhön, perheeseen ja vapaa-aikaan. Modernissa oppimisympäristötär-

kastelussa on keskeistä oppijan ja oppimisen korostaminen. On myös esitetty, että ideaalinen oppimisympäristö mahdollistaa tiedon rakentumisen erilaisissa ympäristöissä ja vuorovaikutuksessa.

Miten perinteisen oppitunnin luonne muuttuu, kun alakoulun oppilaita kannustetaan luovaan ongelmanratkaisuun ja ajattelemaan itse? **Kirsi Urmson, Juli-Anna Aerila** ja **Anne Katarina Keskitalo** kuvaavat artikkelissaan, miten systemaattista oppilaslähtöistä ongelmanratkaisua on sovellettu Rauman normaalikoulun opetuksessa ja opetusharjoittelussa. Opetuskokeilussa kehitettiin kahden oppiaineen – kuvataiteen ja äidinkielen – yhteisohjausta ajattelutaitojen oppimisen toimiessa yhdistävänä tekijänä. Opetuskokeilun toteuttivat luokanopettajaopiskelijat **Annika Siivonen** ja **Emmi Virtanen** päättöharjoittelussaan. Yhtenä keskeisenä kuvataiteen ja äidinkielen integroinnin perustana toimi kävelypedagogiikka, jossa työskentely tapahtui Vanhassa Raumassa kaupunkiympäristöä tarkkaillen ja kuvallisia ja sanallisia muistiinpanoja tehden. Oppilaiden visuaalinen ja moniaistinen kenttätyö kaupungilla tuotti kuvallista ja sanallista materiaalia harjoitustöihin, joiden perusteella voi todeta oppilaiden paikatuntemuksen ja ympäristöhavainnoinnin syventyneen: ”Vanha Rauma on paljon mielenkiintoisempi, kun käyttää aistejaan”.

*Lukuintoa etsimässä* -artikkelissa **Juli-Anna Aerila, Eeva-Maija Niinistö, Heli Kallio, Susanna Heino, Paula Äimälä, Merja Toivanen** ja **Elisa Nurmi** esittelevät Rauman normaalikoulun Lukuinto-hankeeseen liittyviä pedagogisia kokeiluja. Lukuinto on Oulun yliopiston koordinoima ja Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten kiinnostusta ja kykyä lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä vahvistaa lasten ja nuorten erilaisten tekstien ja mediasisältöjen käyttöä. Kirjoittajat pitävät lukuharrastukseen innostamista erityisen tärkeänä alakoulun ensimmäisillä luokilla. Opetuskokeiluissa lasten lukuharrastusta ja lukumotivaatiota tuettiin lapsilähtöisillä, luovilla ja itseilmaisua tukevilla työtavoilla, kuten lukumökeissä tapahtuvalla pienryhmäluennalla sekä kuvataidetta ja lukemista yhdistävällä varjoteatterilla. Lukuintohanke on lukutaitoon keskittymisen rinnalla antanut uusia näkökulmia oppilaiden väliseen yhteistoimintaan oppimisympäristön ja lasten toiminnallisuuden merkitykseen. Kirjoittajien mukaan Lukuintohanke on lisännyt tutkimuksen ja käytännön dialogia ja vienyt opetusharjoitteluja tutkimuksellisempaan suuntaan.

Vaikka oppimisteoriat, opetussuunnitelmat ja opiskelumenetelmät ovat muuttuneet, **Pirjo Pollarin** mukaan koulun käyttämät oppimisen arviointimenetelmät perustuvat edelleenkin tiedonsiirtoajatteluun, jolloin kokeessa mitataan tiedon ulkoa muistamista ja toistamista – vieläpä varsin määrällisin kriteerein. Kuitenkin perusteet ulkomuistia painottaville koe- ja arviointimenetelmille ovat olleet vanhentuneita jo pitkään. Viimeistään

kirjapainotaidon keksimisen jälkeen tiedon ulkoa muistaminen ei ole ollut ainoa keino säilyttää ja siirtää tietoa sukupolvelta toiselle. Arviointimenetelmillä on keskeinen asema oppimisen tehokkuudessa. Perinteiset arviointimenetelmät suuntaavat opiskelijoiden opiskelustrategioita ja työskentelytapoja ja johtavat usein tiedon pintaprosessointiin. Kirjoittaja on kehittänyt englanninkielen opiskelussa autenttisempaa arviointia, jossa pääpaino on opiskelun ja oppimisen prosessissa. Lunttilappukoe osana englannin kurssiarviointia on opiskelijoiden mukaan tehostanut kookeeseen opiskelua, vähentänyt koestressiä ja monipuolistanut opiskelumenetelmiä.

Teoksen kolmannessa osassa tarkastellaan kouluhyvinvoinnin rakentumista yksilöiden, ryhmän ja kouluyhteisön vuorovaikutuksessa. Kouluhyvinvointi ja erityisesti kuulluksi tuleminen ja osallisuuden kokemus liittyvät olennaisesti henkilöiden välisen viestinnän rakenteisiin.

Miten mahdollistetaan tasavertainen ja toiset huomioiva kommunikointi ryhmässä? Kuinka käsitellään kipeitä tunteita arjen luokkatilanteissa? **Sanna Isopahkala** on omaa työtään tutkivana ja kehittävänä opettajana havainnut, että myönteisen ja kannustavan vuorovaikutusilmaston luominen ja ylläpitäminen vaativat ryhmän ohjaajalta ja oppilailta jatkuvaa huolenpitoa. Tunnekasvatuksen pedagogisena perustana on oivallus ryhmästä voimavarana ja oppimisen alustana. Kokemuksellinen oppiminen toisilta ryhmässä edellyttää luottamusta ja kunnioitusta muita kohtaan. Isopahkalan kokemuksen mukaan tunnekasvatuksen lähtökohtana on ohjaajan oma reflektio ja herkkyyys tunteiden vaikutuksesta itseensä. Oman epävarmuuden ja kipupisteiden tunnistaminen ja käsitteleminen tuo ymmärrystä ja uskallusta tunnekasvattajan työhön. Tunnekasvattajan työ palkitsee, sillä myönteisessä ilmapiirissä oppiminen tehostuu.

**Hennariikka Kangas, Marja Pulju ja Suvi Lakkala** tarkastelevat artikkelissaan, millaisilla edellytyksillä koulua on monitoimijaisessa yhteistyössä mahdollista muuttaa lasten ja nuorten kasvua paremmin tukevaksi yhteisöksi. Kehittämistyö on ajankohtaista tilanteessa, jossa muutokset lasten ja perheiden hyvinvoinnissa edellyttävät varhaista ja ennaltaehkäisevää oppilashuollollista työtä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain myötä koulujen oppilashuoltotyön painopisteen tulisi siirtyä yksilökohtaisesta, korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen työhön. *Monitoimisuus koulussa* -hankkeessa kouluhyvinvoinnin kehittämistyön avaintekijöinä olivat osallisuuden, yhteisöllisyyden ja monitoimijuuden edistäminen. Toimintatutkimuksellisessa hankkeessa uusia toimintatapoja ja yhteisiä sisältöalueita luonnosteltiin Lapin yliopiston harjoittelukoulun, luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteistyönä.

Millaiset musiikintunnit ovat oppilaiden kokemana innostavia ja rohkeita? Miten musiikkikasvatus voi tukea oppilaiden itsetuntemusta, itsetuntoa ja toimijuutta? **Heli Samelan** artikkelissa kuvataan musiikinopettajan tutkivaa kehittämistyötä yhdessä 7. luokan oppilaiden kanssa yhden lukuvuoden aikana. Oppilaan voimaantuminen musiikkitunnilla edellyttää toiminnallista, tilannesidonnaista, sosiaalisesti rakentuvaa ja henkilökohtaista oppimisympäristöä. Oppilaiden kanssa tapahtuvalla jatkuvalla, monimuotoisella arvioinnilla on mahdollista tunnistaa opetukseen ja opiskeluun liittyviä kipukohtia ja toiveita. Arvioiva, reflektiivinen vuorovaikutus mahdollistaa oppilaiden omista lähtökohdista etenevän osallisuuden ja toimijuuden - siis käytännön, joka sallii ja hyväksyy 'musiikillisen amatööriyden'.





# **1. TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN KOHTAAMINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESSA**

# Portfolio aineenopettajaopiskelijan ammattillisen kasvun välineenä ohjatussa harjoittelussa

*Seija Jeskanen*

*Itä-Suomen yliopisto,*

*Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto*

## **TIIVISTELMÄ**

Artikkelissa tarkastellaan ohjatun harjoittelun portfolioyöskentelyn merkitystä aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun kannalta. Tarkastelun keskiössä ovat opiskelijan reflektioidot ja niiden kehittyminen niin kuin ne ilmenevät opiskelijoiden portfolioteksteissä. Nykyisten vallitsevien oppimiskäsitysten, kuten konstruktivismi, sosiokonstruktivismi ja kokemuksellinen oppiminen, mukaan reflektio on merkittävä tekijä oppimisessa. Opettajakoulutus kontekstissa opiskelija paitsi kehittää erilaisia opettamiseen liittyviä teknisiä taitoja, kuten opetuksen suunnittelua ja arviointia, oppimateriaalien tuottamista sekä esimerkiksi luokan tai ryhmän hallintaan liittyviä vuorovaikutuksellisia taitoja, hän rakentaa myös pedagogista ajatteluaan ja käyttöteoriaansa. Portfoliotyöskentelyn tarkoituksena on ollut kehittää opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun taitoja ja sitä kautta heidän pedagogista ajatteluaan ja käyttöteoriaansa. Tutkimukseni mukaan sekä portfoliotyöskentelyyn sinänsä että reflektiotaiteiden kehittämiseen ohjatussa harjoittelussa liittyy useita ongelmia kuten sitoutumattomuus, ohjauksen liittyvät ongelmat sekä tietämättömyys portfolion ideasta ja merkityksestä osana opintoja.

*Avainsanat:* portfolio, pedagoginen ajattelu, käyttöteoria, reflektio

## JOHDANTO

Opettajaksi kasvaminen on pitkällinen ja monimuotoinen oppimis- ja sosiaalistumisprosessi, jonka aikana opettajaopiskelijalle muodostuvat opettajan ammattitaidon edellyttämät ammatti-identiteetti, pedagoginen ajattelu sekä tiedolliset valmiudet. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttavat monet opiskelijan henkilöön liittyvät tekijät, kuten hänen persoonansa ja maailmankatsomuksensa, kasvatuksensa, koulutushistoriansa, mahdollinen työkokemus sekä elämän piiri, joka pitää sisällään niin perheen ja ystävät kuin erilaiset harrastukset ja osallisuuden erilaisissa yhteisöissä. Yksilön henkilökohtainen identiteetti on usein jäsentymätön ja ajassa muuttuva. Myös ammatillinen identiteetti on historiallisesti muuttuva ilmiö, jonka perustekijät ovat yhteiskunnallisesti määräytyneitä. Ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttaa se yhteiskunnallinen ja poliittinen konteksti, jossa opiskelija on tähänastisen elämänsä elänyt. Opettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat muun muassa se, millainen yhteiskunnan henkinen ilmapiiri on, millaista koulutuspolitiikkaa siinä harjoitetaan tai arvostetaanko koulutusta ja opettajan ammattia. (Heikkinen 2001, 31–32; Eteläpelto-Vähäsantanen 2006, 26; Jeskanen 2013, 12–13.)

Opettajan pedagoginen ajattelu on opettajan ammatti-identiteettiin kietoutuva monimuotoinen ilmiö, jonka rakennusosia ovat opettajan käyttöteoria ja käyttötieto, hänen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät uskomuksensa sekä käsitys itsestään opettajana. Pedagoginen ajattelu on henkilökohtaisesti rakentunut ilmiö, joka muuntuu ja kehittyy koko eliniän ajan. Tästä syystä pedagogisen ajattelun tutkiminen on hankalaa. (Patrikainen 1998, 11–12; Erkkilä 1998, 101–102; Väisänen 2004, 32.)

Vuonna 2013 valmistuneessa väitöstutkimuksessani tarkastelin aineenopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä opettajaopiskelijoiden ohjatun harjoittelun portfolion tekstien kuvaamana. Tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat kokivat aineenopettajien pedagogisten opintojen ohjattuun harjoitteluun kuuluvan portfolio työskentelyn ammatillisen kehittymisensä kannalta, miten reflektio ilmeni portfolioteksteissä kohteen ja laadun suhteen sekä millaisina aineenopettajaopiskelijoiden kokemukset ohjattusta harjoittelusta näyttäytyivät portfoliotekstien valossa. Tutkimus oli laadullinen ja sen tutkimusote oli fenomenologinen. Tutkimukseen valittiin 12 aineenopettajaopiskelijan ohjatun harjoittelun portfoliot. Tutkimusmateriaali kerättiin keväällä 2008. Tässä artikkelissa tarkastelen kahden ensimmäistä kysymystä: portfolioteksteissä ilmenevää reflektiota sekä portfoliota ammatillisen kasvun kannalta.

## REFLEKTIIVISEKSI OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN

Reflektio on määritelty tietoiseksi ja tarkoituksenmukaiseksi mentaaliseksi toiminnoksi, jossa muokataan tietoa, tutkitaan ongelmaa, jäsennetään kokemuksia tai oletuksia. (Dewey 1960, 12–16; Ruohotie 2006, 114–115; Korthagen 1999, 183.)

Reflektio on ollut jo kauan käsite, joka on liitetty opettajan ammatin oppimiseen ja siinä kehittymiseen. Jo John Dewey yhdisti reflektion oppimiseen. Deweyn mukaan tietäminen ei riitä, vaan tarvitaan myös taitoa soveltaa, ja tämä edellyttää reflektiota. Deweyn mukaan reflektio edellyttää avarakatseisuutta, eli avoimuutta uusille ajatuksille sekä kykyä kuunnella eri osapuolia ja tarvittaessa muuttaa omaa ajattelu- ja toimintatapaansa. Toinen ominaisuus, jonka Dewey liittää reflektiiviseen ajatteluun, on sitoutuneisuus, joka edellyttää innostuneisuutta ja halua saada uusia kokemuksia, ajatuksia ja ideoita. Kolmas ominaisuus on vastuullisuus, joka ilmenee haluna pohtia omaa toimintaansa ja sen seurauksia. (Dewey 1960, 12–16; Loughran 1996, 4–5.)

Oppiminen on prosessi, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen, ja tämä uudelleen tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä ja toimintaa. Merkityksen annolla on kaksi ulottuvuutta: merkitysskeemat, jotka ovat ennako-odotusten muodostamia kokonaisuuksia, sekä merkitysperspektiivit, jotka ovat oletuksia ja totuttuja ajattelutapoja. Merkitysperspektiivien avulla yksilö tulkitsee kokemuksiaan. Merkitysperspektiivit voivat olla esimerkiksi tiedostamattomasti opittuja stereotyyppioita. Kokemukset vahvistavat ja hiovat merkitysperspektiivejä vahvistamalla odotuksia siitä, miten asioiden tulisi olla. Merkitysskeemat ja -perspektiivit vaikuttavat voimakkaasti siihen, mitä havaitsemme, ymmärrämme ja opimme. (Mezirow 1996, 17–20.)

Ammatti-identiteetin, pedagogisen ajattelun ja sen mukana käyttöteorian kehittyminen edellyttävät metakognitiivisia taitoja. Metakognitio ohjaa oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistansa ja toimintaansa. Reflektion avulla yksilö voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavista uskomuksista ja ennakkokäsityksistä sekä käyttöteoriasta ja sitä kautta kehittyä ammatillisesti. Opettajan käyttöteoria perustuu praktiseen opettamista ja oppimista koskevaan tietoon. Käyttöteoria- ja käyttötietokäsitteitä käytetään usein rinnakkain tekemättä eroa niiden välille. Käyttöteoria ja käyttötieto voidaan kuitenkin nähdä laadullisesti erilaisina pedagogisen ajattelun osina. Erottavina tekijöinä voidaan nähdä muun muassa ristiriidattomuus ja teoreettinen perusteltavuus. (Ruohotie 2006, 107; Handal ym. 1987, 9–10; Ojanen 2003, 19; Aaltonen 2003, 87–91.)

Opettajaopiskelija ei tule opettajaopintoihin ilman ennakkokäsityksiä ja uskomuksia tulevan opettajan ammatin sisällöstä ja omasta opettajuudesta. Opettajaopiskelijoiden omalla koulu- ja oppimishistorialla on tärkeä merkitys opetusta ja oppimista koskevan käytötiedon ja sitä kautta käytöteorian muodostumiselle. Tämä vaikutus on erityisen suuri opettajaksi kasvamisen alkuvaiheessa – opettajaopinnoissa ja vielä ensimmäisinä työvuosinakin. Opettajaopiskelijoiden tulisikin pohtia opettajaopintojen alusta alkaen, mikä on se arvomaailma, jolle heidän pedagogiset ja eettiset ratkaisunsa pohjautuvat, miten tämä arvomaailma on muotoutunut ja mikä sen suhde on opettajan ajatteluun ja toimintaan. (Ruohotie-Lyhty ym. 2009, 300.)

## REFLEKTION TUTKIMINEN

Useat tutkijat ovat esittäneet Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin pohjautuvia kuvauksia reflektioprosessista. Kolbin malli muodostaa kehän, jossa kokemusta seuraa reflektio, jonka avulla kokemus käsitteellistetään. Tämän jälkeen reflektion ja käsitteellistämisen kautta opittua sovelletaan käytännössä. (Kolb 1984; Boud 1994; Korthagen 1999.) Näiden mallien ongelmana on ollut se, että ne soveltuvat huonosti todellisuudessa tapahtuvan reflektion kuvaamiseen. Reflektio ei yleensä etene systemaattisesti mallien esittämällä tavalla.

Eri tutkijat (esimerkiksi Brockbank 2007; Francis 1995; Hatton & Smith 1995) ovat aineistoihinsa perustuen esittäneet kuvauksia todellisesta reflektiosta. Alimmalla tasolla kuvauksissa on kuvailu (narratiivinen reflektio, kuvaileva kirjoittaminen), joka ei vielä sisällä varsinaista reflektiota, mutta on tarpeen reflektoitavan ilmiön taustoittamiseen. Seuraava taso on reflektion alin porras (havainnoiva reflektio, deskriptiivinen reflektio), jolla ilmiötä tarkastellaan hyvin suppeasti. Seuraavalla portaalla ilmiötä tarkastellaan syvemmin ja tuodaan esiin erilaisia näkökulmia (analyytinen reflektio, dialoginen reflektio). Ylimmällä tasolla on kriittinen reflektio, jolloin ilmiötä tarkastellaan laajemmassa, esimerkiksi historiallisessa, poliittisessä tai tulevaisuuteen suuntaavassa kontekstissa. (Jeskanen 2013, 22–23.)

Kriittistä ajattelua voidaan tarkastella kolmen ominaisuuden suhteen: kyky, herkkyys ja taipumus. Kriittiseen ajatteluun kykenevä henkilö omaa taitoja, joita tarvitaan avoimuuteen ja kriittiseen ajatteluun. Tällaisia taitoja ovat muun muassa kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Herkkyys tässä yhteydessä tarkoittaa sensitiivisyyttä erilaisille, vastakkaisillekin näkökulmille ja toisaalta taitoa tunnistaa kapea-alaista ajattelua. Taipumus puolestaan liittyy henkilön tapaan ajatella ja toimia ottaen huomioon erilaisia ajattelutapoja ja näkökulmia. (McBride & al. 30–31.)

Reflektiota voidaan tarkastella paitsi edellä esitetyn reflektion tason suhteen, myös esimerkiksi reflektion kohteen, reflektion ajankohdan tai osallisuuden suhteen. Reflektio voi kohdistua havaitsemiseen, ajatteluun, toimintaan sekä niihin liittyviin tottumuksiin. Reflektio voi kohdistua myös tunteisiin ja emotionaalisiin reaktioihin sekä arvoihin. Reflektiohetken suhteen reflektio voidaan jakaa samanaikaisreflektioon, mieleenpalauttavaan reflektioon sekä ennakoivaan reflektioon. Ohjatun harjoittelun kontekstissa tapahtuva reflektio on pääosin niin sanottua mieleenpalauttavaa reflektiota, jolloin toimintaa tarkastellaan jälkikäteen esimerkiksi portfolioteksteissä. Reflektion ja pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että opettajaopiskelijat saisivat harjoitusta myös samanaikaisesta eli toiminnan kanssa samaan aikaan tapahtuvasta reflektiosta ja tulevaisuuteen suuntaavasta eli ennakoivasta reflektiosta. Osallisuuden suhteen reflektio voi olla yksintapahtuvaa, kollaboratiivista tai situatiivista. Yksintapahtuva reflektio on nimensä mukaan yksilön omaan toimintaansa tai ajatteluunsa kohdistamaa mentaalista toimintaa. Tällöin ajattelun ja toiminnan välillä on läheinen yhteys, ja yksilö voi oppia ja muuttaa toimintaansa ajattelun kautta. Kollaboratiivinen reflektio tapahtuu dialogissa muiden kanssa. Kommunikaation ja toiminnan välillä on läheinen yhteys, ja oppiminen tapahtuu kommunikaation avulla. Situatiivinen reflektio puolestaan on toimijan ja tilanteen välistä dialogia. Ajattelu ja kommunikaatio ovat osa käytännön toimintaa, ja oppiminen on tilanteen mukaan virittäytymistä. (Tiuraniemi 1994, 6–8; Van Manen 1991, 512–513; Dohn 2011, 703–707.)

## **REFLEKTIOTAITOJEN KEHITTYMINEN**

Oman toiminnan reflektointiin liittyy ongelmia. Reflektiotaitojen kehittymistä voi hidastaa esimerkiksi se, että opiskelijalta puuttuu oman oppimisensa hallinta sekä sitoutuneisuus ja osallisuus omaan oppimiseensa. Sitoutuminen on tärkeä reflektion kehittymisen kannalta. Lisäksi reflektiohetken voi liittyä ongelmia: se, onko reflektiohetki ennen kokemusta, sen aikana vai sen jälkeen, vaikuttaa kokemuksesta oppimiseen. Syyt kyvyttömyyteen reflektoida toimintaa voivat löytyä myös esimerkiksi opiskelijan koulu- tai opiskelukokemuksista, joissa opiskelija on oppinut mitätöimään oman kokemuksen merkityksen oppimiselle. Aikaisemmat kokemukset saattavat myös aiheuttaa sen, että opiskelija ei uskalla ilmaista itseään tai ei osaa käyttää kielellisiä taitojaan tai ajatteluaan kokemuksen erittelyyn. (Loughran 1996, 19–20; Ojanen 2003, 16; Hostetler ym. 2007, 233.)

Kollaboratiivisen reflektion on todettu edistävän opettajien ammatillista kehittymistä erityisesti opettajauran alkupuolella paremmin kuin yksintapahtuva reflektio tai kahdenvälinen reflektiokeskustelu. Ryhmässä keskusteleminen tuo esiin erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja, jotka auttavat yksittäistä keskusteluun osallistujaa tunnistamaan omaan toimintaansa liittyviä ongelmia ja ristiriitoja sekä löytämään uusia toimintatapoja. Ryhmässä tapahtuva reflektointi kehittää siis tehokkaasti yksittäisten osallistujien reflektiotaitoja. Kollegiaalinen reflektio ja vertaisilta saatu palaute edistävät sekä palautteen saajan että palautteen antajan ammatillista kehittymistä, koska miettiessään annettavaa palautetta palautteenantaja pohtii samalla myös omaa toimintaansa ja vertaa sitä näkemäänsä. Vertaiset koetaan ohjauskontekstissa tärkeimmäksi ryhmäksi psykososiaalisen tuenantajina ja kasvun edistäjinä. (Danielowich 2012, 104–105; Väisänen 2006, 451.)

## **REFLEKTION KOHDE JA LAADULLINEN TASO**

Tarkastelin tutkimuksessani opettajaopiskelijoiden reflektointia kahden tekijän – reflektion kohteen ja reflektion laadullisen tason – suhteen. Opiskelijoiden portfolioteksteistä nousivat esiin seuraavat teemat: odotukset, oma persoona ja tunteet, arvot ja opettajan etiikka, ammatillinen kehittyminen sekä aineenopettajan pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu. Nämä teemat esiintyvät kaikkien harjoittelujaksojen teksteissä. Teemojen sisällä painotukset muuttuivat pitkälti harjoittelusuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden mukaisesti. Orientoivan harjoittelun teksteissä kirjoitettiin yleisellä tasolla opettajan työnkuvasta, perusharjoittelun teksteissä pohdittiin ammatillista kehittymistä ja erityisesti opettamisen teknisiin taitoihin liittyviä asioita kuten suunnittelua, luokanjohtamista tai aineenhallintaa. Soveltavan harjoittelun teksteissä tarkasteltiin koulua työyhteisönä ja opettajan työn kokonaisuutta. Syventävän harjoittelun teksteissä pohdittiin jo jonkun verran omaa ammatti-identiteettiä ja suunnattiin ajatukset tulevaan työhön. Omasta persoonasta ja tunteista kirjoitettiin runsaasti etenkin orientoivan ja perusharjoittelun teksteissä. Näitä pohdintoja oli myös soveltavan ja syventävän harjoittelun teksteissä, mutta alun jännittämisen ja pelon tunteiden kuvailusta siirryttiin niiden voittamisen ja jopa voimaantumisen tunteiden kuvailuun. Sen sijaan opettajan toimintaa ohjaavista arvoista ja opettajan eettisistä ratkaisuksista sekä aineenopettajan roolista kasvattajana löytyi vain vähän pohdintoja. Tämän tulkitsen johtuvan siitä, että harjoittelujaksoilla ei juuri keskustella näistä asioista, vaan harjoittelussa korostuvat käytännön toiminta ja sen suunnittelu ja arviointi oman oppiaineen näkökulmasta. Normaalikou-

lukontekstissa aineenopettajaopiskelija ei joudu kohtaamaan vaikeita tilanteita, joissa hän joutuisi tiedostamaan oman toimintansa pohjalla olevia arvoja. Opiskelijoille ei muodostu kasvattavan opettajan identiteettiä, vaan perinteinen ainetta opettavan opettajan identiteetti. (Jeskanen 2013, 134.)

Fullerin esittämän opettajan huolenaiheet -mallin (Both 2010, 31–32) mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen ensimmäinen porras on huoli omasta itsestä ja omasta selviytymisestä (self-concern). Kaikki tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat olivat aloittaneet portfoliotekstien mukaan ammatillisen kehittymisensä tältä portaalta. Erityisesti orientoivassa ja vielä osittain perusharjoittelussakin opettajaopiskelijoiden huomio on pääasiassa omassa itsessä ja harjoittelutilanteista selviämässä. Siirtyminen Fullerin mallin seuraaville portaille eli tehtävän tasolle (task) ja edelleen vaikuttavuuden tasolle (impact) tapahtuu eri opiskelijoilla eri vaiheessa harjoittelua. Joillakin opiskelijoilla huoli omasta selviytymisestä (self-concern) oli ilmeistä läpi kaikkien ohjatun harjoittelun jaksojen. Harvat opiskelijat pääsevät portfoliotekstien perusteella vaikuttavuuden tasolle ohjatun harjoittelun aikana. (Jeskanen 2013, 71.)

Opiskelijoiden reflektion laadullisen tason tarkasteluun käytin tutkimuksessani Hattonin ja Smithin (1995, 48–49) esittämää jaottelua: kuvaileva kirjoittaminen, kuvaileva reflektio, pohdinta, kriittinen reflektio.

Taulukko 1. Reflektion tasot Hattonin ja Smithin mukaan. (Hatton & Smith 1995, 48–49.)

<b>Reflektion taso</b>	<b>Esimerkki</b>
1. Kuvaileva kirjoittaminen	Opiskelija kertoo, mitä tapahtui tai mitä hän teki – ei ole vielä reflektiota.
2. Kuvaileva reflektio	Opiskelija kertoo, mitä tapahtui tai mitä hän teki, ja mikä mahdollisesti oli syynä tapahtuneeseen.
3. Pohdinta (dialoginen reflektio)	Opiskelija kertoo, mitä tapahtui tai mitä hän teki, sekä mitkä syyt aiheuttivat tapahtuneen ja mihin toimenpiteisiin tämä mahdollisesti johtaa vastaisuudessa, tai opiskelija perustelee teoreettisesti.
4. Kriittinen reflektio	Opiskelija arvioi kokemuksen tai tapahtuman merkitystä kulttuurisessa, historiallisessa tai sosiaalisessa kontekstissa.



Kuvaileva kirjoittaminen ei varsinaisesti ole reflektiivistä kirjoittamista. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa tapahtumien ja havaintojen kuvailu tai kirjallisuusviitteet ilman pohdintaa. (Hatton ja Smith 1995, 48.) Tutkimukseeni osallistuneiden opettajaopiskelijoiden portfoliotekstit sisälsivät paljon tällaista kuvailevaa kirjoittamista kaikkien harjoittelujaksojen portfolioteksteissä. Kuvailun kohde oli pääasiassa opiskelija itse, hänen tavoitteensa, tunteensa ja toimintansa, vähäisemmässä määrin havainnot harjoitteluympäristöstä. Kuvaileva kirjoittaminen ei ole ristiriidassa reflektion kanssa, jos kuvailevaa kirjoittamista käytetään kokemuksen reflektoinnin taustoittamiseen. Usein kuvailevaa kirjoittamista ei ole kuitenkaan käytetty näin, vaan reflektiota ei ole.

Kuvaileva reflektiivinen kirjoittaminen sisältää tapahtumien ja kokemusten taustalla olevien tekijöiden pohdintaa, mutta pohdinta ei ole syvällistä eikä monipuolista. Kuvaileva reflektio on lähinnä toteavaa ja siinä tuodaan esiin yleensä yksi näkökulma tarkasteltavaan asiaan. Kuvaileva reflektio voi sisältää myös vaihtoehtojen esille nostamista, mutta ilman pitemmälle menevää pohdintaa. (Hatton ja Smith 1995, 48.) Tutkimusaineistossani esiintyi kuvailevaa reflektiota runsaasti, mutta jonkin verran vähemmän kuin kuvailevaa kirjoittamista. Pohdinta teksteissä oli varsin pinnallista ja suppeaa.

Dialoginen reflektio tai pohdinta sisältää tapahtuman, toiminnan tai kokemuksen tarkastelua eri näkökulmista pohtien syitä ja vaihtoehtoja. Dialoginen reflektio voi sisältää myös pohdintaa teorian ja käytännön suhteesta ja se voi perustua teoreettiseen kirjallisuuteen. (Hatton ja Smith 1995, 48.) Tutkimusaineistostani löytyi vain muutamia yksittäisiä tälle reflektion tasolle kuuluvia pohdintoja. Viittauksia teoriaan tai teoreettiseen kirjallisuuteen ei ollut lainkaan.

Kriittinen reflektio edellyttää paitsi tapahtumien, toiminnan ja kokemusten tarkastelua eri näkökulmista, myös niiden tarkastelua taustalla vaikuttavien kulttuuristen, historiallisten ja sosiopoliittisten kontekstien näkökulmasta. (Hatton ja Smith 1995, 48.) Löysin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden teksteistä vain kahdelta opiskelijalta yhteensä kolme lausumaa, joiden katsoin kuuluvan Hattonin ja Smithin esittämien kriteerien mukaan kriittiseen reflektioon. Tosin nämäkin näytteet kriittisesti arvioiden kuuluvat dialogisen ja kriittisen reflektion välimaastoon, sillä yhteydet historiallisiin tai yhteiskunnallisiin tekijöihin ovat heikot ja ilmaistu implisiittisesti.

Portfoliotyöskentelyn tavoitteena on opettajaopiskelijoiden reflektiivisyyden kehittäminen. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat olivat reflektion laadullisen tason suhteen vasta alimmaisella portaalla, sillä portfoliotekstit sisälsivät pääosin kuvailevaa kirjoittamista ja kuvailevaa reflektiota. Ei tietenkään voi olettaa, että kaikki portfoliotekstit sisältäisi-

vät kaikkia reflektion tasoja. Reflektio ei näyttänyt monipuolistuvan eikä sen taso noussut eri harjoittelujaksojen aikana. Reflektiivisyys ei ole myötsyntyinen taito, vaan sitä pitää kehittää, ja sen kehittämisen pitäisi alkaa jo koulussa. Tutkijan mielestä reflektion vaikeuden takana saattaa ollakin edelleen voimissaan oleva perinteinen opettajajohtoinen opetuskulttuuri, jolloin perusasteen oppilaille ja lukion opiskelijoille ei muodostu oman toiminnan arvioinnin taitoja ja tottumuksia. Myöskään myöhemmät yliopisto-opinnot eivät ilmeisesti tarjoa opiskelijoille tarpeeksi mahdollisuuksia reflektiivisen toiminnan harjoitteluun. Reflektiivisyyden kehittäminen opettajankoulutuksessa ei saisi jäädä pelkästään ohjatun harjoittelun tehtäväksi, vaan sen pitäisi olla oleellinen osa kaikkia pedagogisiin opintoihin sisältyviä kursseja. (Jeskanen 2013, 158–159.)

Syvällisen reflektoinnin vaikeus on tullut esille lukuisissa eri maissa ja erilaisissa opettajankoulutusjärjestelmissä tehdyissä tutkimuksissa. Australialaisten Hattonin ja Smithin (1995, 41) omassa tutkimuksessa, jossa suoritettiin useita erityyppisiä mittauksia, opiskelijoiden reflektiivisistä lausumista 60–70 % oli kuvailevia. Kriittisen reflektion tuntomerkit täyttäviä lausumia löytyi vain muutama tutkimusjoukosta, jonka koko oli 1991 yksikköä. Yhdysvaltalaiset Ward ja McCotter (2004, 255) käyttivät tutkimuksessaan neliportaista reflektion laadun mittaria. He toteavat, että ylimmälle reflektion tasolle opettajaopiskelijat ja noviisiopettajat pääsevät reflektioissaan vain harvoin. Israelilaisen Orland-Barakin (2007, 33–36) tutkimuksessa, jossa tutkittiin kahta portfoliolajia, tuotos- ja prosessiportfolioita, kuvaileva reflektio, joka kohdistui opiskelijoiden toimintoihin ja suunnitelmiin, oli vallitseva reflektion laji. Australialaiset Bell ym. (2011) tutkivat opettajaopiskelijoiden reflektion tasoa Kemberin seitsemänportaisella luokittelulla. Tutkimuksen mukaan yli puolet tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden portfolioteksteistä oli ei-reflektiivistä kokemusten kuvausta. Ylimmälle reflektion tasolle sijoittui vajaa kolme prosenttia lausumista.

Sillä, millainen ohjaavan opettajan ohjausnäkemys on, on merkitystä sille, miten ja millaisiksi opettajaopiskelijan reflektion taidot ja sitä kautta myös pedagoginen ajattelu kehittyvät. Perinteisen, niin sanotun teknisrationaalisen mallin mukaan opettajaksi kehittyminen tapahtuu ohjaavan opettajan antamien mallien, hyväksi havaittujen käytänteiden, ”metodipakettien” avulla ilman reflektiivistä pohdintaa esimerkiksi eettisistä tai moraalisisista valinnoista. Dialogisessa mallissa opettajaksi kehittyminen tapahtuu ohjattavan ja ohjaajan välisessä dialogisessa suhteessa, joka on eräänlainen kasvatussuhte. Reflektiivisellä pohdinnalla on tässä mallissa tärkeä osuus. Reflektio on syvälinen itsensä tutkimis- ja löytämisprosessi. Kolmas tunnettu ohjauksen malli on niin sanottu reflektiivinen ohjausmalli. Tällöin opettajaksi kehittyminen tapahtuu kokemukseen pohjautuvan

tiedostavan ja pohtivan toiminnan tuloksena. Tavoitteena on ”ajatteleva opettaja”. Ohjauksen tavoitteena on opiskelijan ajattelutoiminnan kehittyminen niin, että hänellä on taito pohtia ja perustella pedagogisia valintojaan ja tunnistaa niiden taustalla olevat arvot ja asenteet. Tarkastelun kohteena on sekä mennyt (reflection-on-action) että tuleva (reflection-for/with-action). Onnistunut reflektiivinen ohjauskeskustelu paitsi edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä, se myös voimaannuttaa hänet. Reflektiivinen ohjausmalli edellyttää ohjaavan opettajan omaa reflektiota. Tavoitteena on, että sekä ohjattava ja ohjaaja oppivat ohjausprosessissa. (Ojanen 2003; Krokfors 2003; Ghaye 2011.)

## **PORTFOLIO AMMATILLISEN KASVUN VÄLINEENÄ**

Portfolion ja muiden reflektiota edellyttävien kirjoittamistehtävien katsotaan tarjoavan opiskelijoille foorumin kokemusten ja havaintojen käsitteelyyn ja uusien näkökulmien löytämiseen yhdistämällä kokemuksia, arvoja ja uskomuksia. Tutkimusten mukaan reflektiiviset kirjoittamistehtävät koetaan foorumeiksi, joissa voi vapaammin ja turvallisemmin ilmaista mielipiteitään kuin esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa. Reflektiiviset kirjoitustehtävät, joissa voi esittää kysymyksiä ja huolenaiheitaan ja saada palautetta ohjaavalta opettajalta tai muilta opiskelijoilta, auttavat opiskelijaa ymmärtämään havaintojaan ja kokemuksiaan. Reflektiivinen kirjoittaminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden itsetuntemuksen lisäämiseen. Toisaalta reflektiivinen kirjoittaminen antaa ohjaavalle opettajalle mahdollisuuden tutustua paremmin opettajaopiskelijan ajatusmaailmaan ja siihen, millaista apua opiskelija mahdollisesti tarvitsee. (Hammond Stoughton 2007, 1027.)

Kirjoittamisen katsotaan kehittävän opiskelijan reflektointitaitoja, sillä kirjoittaminen hidastaa ja tehostaa ajatteluprosessia. Kirjoittaminen pakottaa järjestämään ja selkeyttämään ajatuksia ja keskittämään huomion reflektoitavaan asiaan. Kirjoittaminen voi myös auttaa ymmärtämään ilmiöitä: jos ei osaa selittää asiaa kirjallisesti, ei ole ymmärtänyt sitä. Kirjoittaminen on myös luova prosessi, joka voi rohkaista syvällisempään ajatteluun ja synnyttää uusia ideoita. (Zubizarreta 2009, 27.)

Reflektiota voidaan edistää opettajankoulutuksessa eri tavoin. Opettajankouluttajat voivat edesauttaa opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä antamalla malleja refleктоimalla omaa toimintaansa. Opettajaopiskelijoiden ymmärrys syvällisen reflektion merkityksestä muodostuu seuraamalla ohjaavan opettajan antamaa mallia. Tietoinen mallintaminen, ohjaaminen ja keskusteleminen auttavat opettajaopiskelijaa kehittämään reflektiotaitojaan. Reflektiotaidot eivät kuitenkaan kehity hetkessä, vaan

sekä ohjaava opettaja että opettajaopiskelija tarvitsevat aikaa näiden taitojen kehittämiseen. (Bates ym. 2009, 108.)

Juuti ym. (2011, 44–48) esittävät artikkelissaan luettelon erilaisista reflektiota tukevista oppimistehtävistä: keskustelu, luokkatilannevideoista keskusteleminen, omat kirjalliset työt, kirjallisten töiden kommentointi, käsitekartat, kysymyksiin vastaaminen, taide, opetustuntien seuraaminen ohjaajan kanssa. Juutin ym. tutkimuksessa opiskelijat pitivät hyödyllisimpinä vuorovaikutteisia työtapoja. Lisäksi opiskelijat kokivat hyödyllisemmiksi sellaiset reflektoinnit, jotka kohdistuivat yleensä opettajan ammattiin ja itseen tulevana opettajana yleisesti, kuin sellaiset reflektoinnit, jotka kohdistuivat omaan opettamisen analysointiin ja pedagogisiin ratkaisuihin, opetukseen liittyviin tunteisiin tai oppilaisiin.

Portfoliota on käytetty osana eri alojen, esimerkiksi lääketieteellisen alan, ammatillista koulutusta 1980-luvun puolesta välistä lähtien. Osana opettajankoulutusta portfoliot alkoivat yleistyä 1990-luvulla. 2000-luvun alusta lähtien on eri puolilla maailmaa kehitetty sähköisiä portfolioita. Suomessa portfolio tuli kouluihin 90-luvun alkupuolella. Portfoliotyöskentelyä kokeiltiin eri puolilla Suomea päiväkodeista lukioihin. Myös yliopistoissa alettiin käyttää portfoliota, ja Tieteentekijöiden liitto perusti työryhmän, joka laati yhtenäiset ohjeet portfolioiden käytöstä yliopistoissa. Alkuinnostuksen jälkeen portfolion käyttö oppilaitoksissa niin työtapana kuin arvioinnin välineenäkin on kuitenkin jäänyt satunnaiseksi. (Klenowski 2010, 236–237; Hauge 2006, 25; Linnankylä ym. 1994; Pollari ym. 1996; Tenhula ym. 1996.)

Yliopistossa, jossa tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat suorittivat aineenopettajan pedagogiset opinnot, portfolio on ollut käytössä 2000-luvun puolesta välistä lähtien. Aineenopettajaopinnoissa portfoliota on kuitenkin käytetty vain ohjatussa harjoittelussa. Opiskelijoilla, jotka osallistuivat tutkimukseeni, oli vain vähän kokemuksia portfoliotyöskentelystä niin koulu- kuin yliopisto-opinnoistakin. Erilaisissa harjoittelujaksoja koskevissa palautekyselyissä portfoliotyöskentely sai opiskelijoilta yleensä varsin kielteistä palautetta, ja sen lopettamista tai kehittämistä toivottiin yleisesti. Opiskelijoilta saatu palaute sai minut ryhtymään tutkimaan portfoliota reflektion edistäjänä ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen välineenä, joksi se aineenopettajaopintojen harjoittelusuunnitelmassa kuvattiin.

Tutkimukseeni osallistuneet aineenopettajaopiskelijat kokivat portfoliotyöskentelyn pääsääntöisesti hyödylliseksi tai melko hyödylliseksi, mutta joukossa oli niitäkin, jotka katsoivat, että portfoliotyöskentely on ylimääräinen, harjoitteluun liittymätön ja rasittava tehtävä, joka pitäisi poistaa. Erityisesti korostui portfolion merkitys opiskelijan oman ammatillisen kehityksen ja kasvun kuvaajana, mutta ei niinkään ammatillisen kehittymisen välineenä. Opiskelijat kokivat, että vertaamalla eri harjoit-

telujaksoilla tuotettuja töitä ja kirjoituksia he voivat tulla tietoisemmiksi siitä, miten he ovat kehittyneet ammatillisesti eri harjoittelujaksojen kuluessa. Joidenkin opiskelijoiden mielestä portfoliotyöskentely on ollut hyödyllistä reflektioon pakottavana harjoittelun osana, ja sitä kautta portfolion kokoamisella on ollut merkitystä myös ammatillisen kehittymisen kannalta. (Jeskanen 2013, 59–62.)

Jotkut opiskelijat kokivat portfoliotyöskentelyn myös eheyttävän harjoittelua ja auttavan kokonaiskuvan muodostamista. Ohjattu harjoittelu suoritetaan useassa eri osassa, joilla on omat tavoitteensa. Harjoittelu voidaan suorittaa myös useamman lukuvuoden aikana, jolloin kokonaiskuvan saaminen voi olla vaikeaa. Tarkastelemalla edellisten harjoittelujaksojen portfoliotehtäviä opiskelijoilla on mahdollisuus saada kokonaisvaltaisempi kuva ohjatusta harjoittelusta. (Jeskanen 2013, 59–62.)

Osa opiskelijoista taas näki portfoliolla olevan lähinnä välineellistä arvoa ohjattuun harjoitteluun liittyvänä dokumenttikokoelmana. Tämä kertoo tutkijan mielestä muun muassa siitä, että portfolion ideaa ja merkitystä ammatillisen kehittymisen kannalta ei ole ymmärretty. Portfolio nähdään konkreettisenä esineenä (kansiona), ei oppimisprosessina. Monet opiskelijat kokivat näyteportfolion laatimisen portfoliotyöskentelyn hyödyllisimmäksi osuudeksi, koska näyteportfolion laatiminen vaati aikaisemmin kootun materiaalin uudelleentarkastelemista. (Jeskanen 2013, 59–62.)

## **PORTFOLIOTYÖSKENTELYN ONGELMIA**

Portfoliotyöskentelyyn liittyy tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä useita ongelmia. Erityisesti nousevat esiin portfoliotyöskentelyn ohjaukseen liittyvät ongelmat. Portfolion laadinnan ohjauksen puute ja se, että portfoliota ei kukaan ohjaavista opettajista pyytänyt esittelemään, koettiin työskentelymotivaatiota heikentäväksi asiaksi. Ohjaavat opettajat eivät myöskään keskustelleet portfoliotehtävistä tai antaneet niistä palautetta. Portfolion merkityksen ja tavoitteen jäätyä epäselviksi opiskelijoiden oli vaikea sitoutua portfoliotyöskentelyyn, jolloin se koettiin turhaksi ja liian työllistäväksi. (Jeskanen 2013, 59–62.)

Myös monissa muissa tutkimuksissa on noussut esiin opettajankoulutukseen sisältyvään portfoliotyöskentelyyn liittyviä ongelmia, ja niistä keskeisimpinä nimenomaan ohjaukseen ja palautteen antoon liittyvät ongelmat. Säännöllisellä, oikein kohdistetulla ja positiivisella ohjaavan opettajan antamalla ohjauksella ja palautteella on suuri merkitys opiskelijan reflektiivisten ajattelutaitojen kehittymiselle. Oikea-aikainen ja oikein kohdistettu palaute on tärkeää myös motivaation kannalta. Ohjaukseen ja motivaatioon liittyvien ongelmien lisäksi portfoliotyöskentelyn etuja voivat

vähentää myös opiskelijan persoonaan ja itsetuntoon liittyvät ongelmat. Itsesuojelu ja epäonnistumisen pelko voivat estää opiskelijaa olemasta rehellinen ja kriittinen arvioidessaan omaa toimintaansa. Myös opiskelijan sitoutumattomuus opintoihin sekä haluttomuus panostaa aikaa ja voimavaroja portfolioityöskentelyyn vähentävät portfolion tehokkuutta. Osalle opiskelijoista voi myös itsensä ilmaiseminen kirjoittamalla olla vaikeaa. (Jamissen ym. 2006, 306–308; Smith ym. 1998, 195; Zubizarreta 2009, 23–26.)

Ohjauksen merkitystä portfolioityöskentelyssä onkin korostettu useissa eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa. Darling-Hammondin ja Snyderin tutkimuksen mukaan (2000, 154) ohjaaja tarvitsee paitsi aikaa ja ammattitaitoa ohjata portfolioityöskentelyä, myös positiivisen asenteen portfolioityöskentelyä kohtaan. Jos ohjaava opettaja ei usko, että portfoliosta on hyötyä opettajaopiskelijan ammatilliselle kehitykselle, vaikuttaa se negatiivisesti myös opiskelijan kokemaan hyötyyn. Myös esimerkiksi Imhofin ja Picardin (2009, 152), van Tartwijkin ym. (2008, 936), Breaultin (2004, 858) ja Farr Darlingin (2001, 118–119) tutkimuksissa tuli esille niin tiedekunnan opettajankouluttajien kuin koulunkin ohjaavien opettajien antaman ohjauksen ja palautteen merkitys opiskelijan portfolioityöskentelylle. Imhofin ja Picardin (2009, 152) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille myös keskustelut toisten opiskelijoiden kanssa portfolioityöskentelyä edistävinä tekijöinä. Jos portfolion laatiminen jää pelkästään opiskelijan yksityisasiaksi, heikentää se portfolion laatua ja motivaatiota sen parissa työskentelyyn. (Vertaa Väisänen 2004, 35.)

Portfolioityöskentelyn hyödyllisyyteen opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta vaikuttaa suuresti se, miten portfolio integroituu toisaalta harjoitteluun ja toisaalta pedagogisten opintojen kokonaisuuteen. Jos portfolio jää erilliseksi opiskelutehtäväksi ilman tiivistä kytköstä opiskelijan harjoittelu- ja opiskelukokonaisuuteen, opiskelijan on vaikea nähdä sen hyötyä ja vaikea sitoutua sen työstämiseen. Opiskelijat kokevat tällöin portfolioityöskentelyn aikaa vievänä ja stressiä aiheuttavana ylimääräisenä harjoitteluun liittymättömänä tehtävänä. Opiskelijat kaipaavat portfolioityöskentelyyn myös selkeämpiä ohjeita ja malleja. Portfolion idean ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta portfoliosta olisi hyötyä opiskelijan ammatilliselle kehittymiselle. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ei juuri ollut kokemuksia portfoliosta opiskelumenetelmänä omilta kouluajoiltaan tai yliopisto-opinnoista, jolloin portfolioon tutustuminen työtapanä ja ohjatun harjoittelun portfolioityöskentelyn tavoitteista keskusteleminen olisi ollut tärkeää. Ohjattu harjoittelu ja siihen sisältyvä portfolioityöskentely eroavat muista yliopistossa suoritettavista opintojaksoista sisällöltään ja toteutustavoiltaan. Tämä aiheuttaa opiskelijoissa hämmennystä ja stressiä, koska ne eivät vastaa opiskelijoiden ennakkoodotuksia ja uskomuksia yliopistokursseista. (Jeskanen 2013, 59–62.)

Tutkimukseni tulokset ovat yhdensuuntaisia Breaultin (2004, 851–856) esittelemien portfoliotyöskentelyn ristiriitojen kanssa. Tarkoitusten ristiriita syntyy, kun sinänsä portfoliotyöskentelylle asetetut tavoitteet, esimerkiksi portfolio arvioinnin välineenä ja portfolio itsensä kehittämisen välineenä, kuten tutkimukseni kohteessa, ovat relevantteja, mutta yhdessä ne aiheuttavat opiskelijoille vaikeuksia tehtävässä suoriutumisessa. Toinen ristiriita syntyy, kun opiskelijat eivät ymmärrä portfoliotyöskentelyn ideaa ja arvoa omalle kehitykselleen. Tämä ristiriita näyttäytyy selvästi tutkimuksessani. Kolmas ongelma liittyy opettajankoulutuksen eri osapuolten, kuten yliopiston opettajankoulutusyksikön ja harjoittelukoulun, erilaisiin käsityksiin portfolion merkityksestä ja arvosta. Neljäs ongelma liittyy ympäristöön, jossa portfolio laaditaan. Jos esimerkiksi koulu, jossa ohjattu harjoittelu suoritetaan, arvostaa enemmän toimintaa kuin toiminnasta keskustelua ja toiminnan kriittistä tarkastelua, paine selviytyä harjoittelusta johtaa siihen, että opiskelijat paneutuvat mieluummin toimintaan kuin omistautuvat portfoliotyöskentelyn edellyttämälle reflektiiviselle pohdinnalle.

Tutkimuksessani opiskelijat toivoivat myös portfoliotyöskentelyn sitomista kiinteämmin harjoitteluun liittyviin erilaisiin toimintoihin. Harjoittelusuunnitelmassa olevan ohjeen mukaan portfoliotehtäviä ovat muun muassa harjoittelujaksojen ennakotehtävät, harjoittelujaksojen raportit, tuntisuunnitelmat kommentointeineen, oppituntien seurantatehtävät sekä yhteenvedot ohjaavilta opettajilta saaduista palautteista sekä vertais- ja oppilaspalautteet. Toisin sanoen kaikkiin olennaisiin harjoittelun osiin liittyy portfoliotehtävä. Opiskelijoille oli kuitenkin jäänyt epäselväksi tämä yhteys. Näen ohjauskeskustelut ja ohjaavien opettajien sitoutumisen portfoliotyöskentelyn ohjaamiseen siksi liimaksi, jolla portfolio liitetään osaksi harjoittelukokonaisuutta ja laajemmin osaksi pedagogisia opintoja. (Jeskanen 2013, 61–62.)

Portfoliotyöskentelyn yhtenä ongelmana on nähty sen vaatima aika. Pedagogisten opintojen ja ohjatun harjoittelun kanssa samaan aikaan opiskelijoilla on myös aineopintoja. Jotta portfoliotyöskentelyllä saavutettaisiin sille asetettuja tavoitteita, pitää opettajaopiskelijoilla olla aikaa paneutua portfoliotehtäviin, ja ohjaavilla opettajilla pitää olla aikaa ohjata portfoliotyöskentelyä ja antaa siitä palautetta opiskelijoille. Portfolion sitominen osaksi opettajaopintojen kaikkia osia ja rinnakkaisten tehtävien poistaminen auttaisivat opiskelijaa ajankäytön suhteen. Opiskelijat toivoivat myös sähköiseen portfolioon siirtymistä. Sähköinen portfolio tekee mahdolliseksi tuotettujen tekstien jakamisen toisille opettajaopiskelijoille ja heidän kommenttinsa saamisen. Sähköinen ympäristö tekee mahdolliseksi esimerkiksi yhteisten portfoliotehtävien tekemisen. Sähköinen portfolio voi

siis edistää opettajaopiskelijoiden kollaboratiivisuutta ja sitä kautta reflektiivisyyttä ja sitoutumista portfoliotyöskentelyyn. (Jeskanen 2013, 61–62.)

Myös yhteiset portfolion arviointikriteerit saattaisivat auttaa sekä ohjaavia opettajia että opettajaopiskelijoita sitoutumaan paremmin portfoliotyöskentelyyn. Arvioinnin pääpainon pitäisi olla itse portfolioprosessissa, ei näyteportfolion ulkoasussa. Tällöin arviointikriteerit voisivat ohjata ohjaavia opettajia ja opiskelijoita kiinnittämään enemmän huomiota portfoliotekstien sisältöön ja sen laatuun. Portfolion arviointiin tulisi sen laatijan ja ohjaavan opettajan (ohjaavien opettajien) lisäksi osallistua myös harjoitteluryhmän muiden opiskelijoiden. Vertaisilta ja ohjaavilta opettajilta saatu palaute auttaisi mahdollisesti opiskelijaa suuntaamaan huomionsa oleelliseen. (Jeskanen 2013, 113.)

Portfolioteksteissään opiskelijat toivat esiin vertaisten antaman tuen ja palautteen merkityksen ammatilliselle kehitykselleen. Vertaisilta saatu koettiin jopa tehokkaammaksi kuin ohjaavalta opettajalta saatu palaute. Danielowich (2012, 105) tutki jo ammatissa toimivien opettajien ammatillista kehittymistä. Hänen tutkimuksessaan tuli esiin se, että erityisesti opettajauran alkupuolella ryhmässä keskusteleminen vertaisten kanssa edistää paremmin opettajien ammatillista kehittymistä kuin yksintapahutuva reflektio tai kahdenvälinen reflektiokeskustelu. Ryhmässä keskusteleminen tuo esiin erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja, jotka auttavat yksittäistä keskusteluun osallistujaa tunnistamaan omaan toimintaansa liittyviä ongelmia ja ristiriitoja sekä löytämään uusia toimintatapoja. Myös keskustelijoiden tasavertainen suhde auttaa tuomaan paremmin esiin omia ongelmiaan ja epäilyksiään.

Portfoliotyöskentely parhaimmillaan voi auttaa opiskelijaa kehittämään reflektiivisen ajattelun taitojaan. Tämä vaatii kuitenkin tukea ja ohjausta opettajankouluttajilta sekä vertaistukea muilta opiskelijoilta. Myös portfolion idean ja merkityksen ymmärtäminen omalle ammatilliselle kehitykselle on tärkeää portfoliotyöskentelyyn sitoutumisen ja motivaation kannalta. Lisäksi opiskelija tarvitsee portfoliotyöskentelyä varten aikaa. (Vrt. Borko ym. 1997, 351–353.)

## **LOPUKSI**

Nousee välttämättä esiin kysymys, mikä on portfoliotyöskentelyn tehtävä ja merkitys ohjatussa harjoittelussa ja laajemmin aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa. Opiskelijoiden reflektiivisyys ja reflektiotaidot eivät näytä portfoliotekstien perusteella kehittyvän ohjatussa harjoittelussa. Ohjaussuunnitelmassa portfolio nähdään työtapana, jolla edistetään opettajaopiskelijoiden reflektiivisyyttä ja sitä kautta ammatillista kehittymistä. Opiskelijat kuitenkin kokevat portfolion enemmän ammatillisen kehity-



misen kuvaajana kuin sen edistäjänä. Opiskelijoiden portfoliokirjoitusten perusteella ohjaavien opettajien keskuudessa ei myöskään ole sisäistetty portfolioa ohjauksen työkaluna ja sitä kautta ammatillisen kehittymisen välineenä. Näyttää siltä, että reflektiivisyydestä opettajankoulutuksessa on muodostunut samanlainen kulttuurinen myytti kuin Britzmanin (1991, 7–8) esittämä ”kokemus tekee opettajan” -myytti.

Britzmanin mukaan opettajan ammattiin ja opettajankoulutukseen liittyy kulttuurisia myyttejä, jotka vaikuttavat opettajaopiskelijoiden näkemyksiin opettajuudesta ja heidän ammatti-identiteettinsä muotoutumiseen. Kulttuuriset myytit sisältävät ajatteluun, tunteisiin ja käytäntöön liittyviä ideaaleja, mielikuvia, määrittelyjä ja oikeutuksia. Koulussa tapahtuvaa harjoittelua pidetään autenttisena osana opettajankoulutusta ja todellisen opettamista koskevan tiedon lähteenä. Eletyn kokemuksen erottaa pelkästä toiminnasta yksilön kyky antaa kokemukselle merkityksiä, olla reflektiivinen ja kehittää toimintaansa. Kokemuksesta ei kuitenkaan voi oppia ilman tietoisuutta kokemuksen merkityksistä ja ilman kokijan aktiivista kokemuksen tulkintaa. Pirstaloitunut kokemus on erillisiin ja mielivaltaisiin osiin jaettua kokemusta. Tällaista kokemusta ei voi laajentaa eikä muuntaa. Fragmentoitunut kokemus erottaa tiedon kokemuksesta ja kokemuksen tietäjästä. (Britzman 35.)

Tutkimuksessani nousi esiin opiskelijoiden kokemus siitä, että harjoittelujaksot eivät muodosta jatkumoa. Aineenopettajan pedagogisiin opintoihin sisältyvä ohjattu harjoittelu on jaettu neljään harjoittelujaksoon, jotka opettajaopiskelija on voinut suorittaa usean vuoden aikana. On vaarana, että opettajaopiskelijan harjoittelussa saama kokemus opettajuudesta on pirstaleinen, niin että opiskelijan tietoisuus kokemuksen merkityksistä jää selkiintymättä. Tällöin opiskelijan on vaikea siirtää oppimaansa tulevaan työhönsä. On vaarana, että opiskelija poimii opettajaopinnoista vain sen, joka sopii hänen aikaisempiin uskomuksiinsa ja käsityksiinsä opettamisesta, jolloin opettajankoulutuksen vaikuttavuus jää heikoksi. Pirstaloituneita aineenopettajaopintoja voitaisiin eheyttää kehittämällä portfoliotyöskentelyä, niin että siitä tulee elimellinen osa opettajaopintoja, eikä portfolio jäisi erilliseksi opiskelutehtäväksi. Myös aineenopettajaopintojen teoreettisen osan ja käytännön eli harjoittelun sisältöjen sitominen tiukemmin yhteen voisi edistää opettajaopintojen eheytymistä.

Portfoliotyöskentelyn tehostamiseksi ja kehittämiseksi tarvittaisiin yliopiston opettajankoulutusyksikön ja harjoittelukoulujen välistä yhteistyötä. Portfolio voisi olla koko pedagogisten opintojen kokonaisuutta koskeva, ja kaikkiin kursseihin liittyisi reflektiivisiä tehtäviä. Pedagogisten opintojen osapuolet voisivat tehdä myös yhteistyötä ohjaavien opettajien kouluttamisessa portfoliotyöskentelyn ohjaamiseen. Yhteistyötä voisi tehdä myös reflektointitehtävien ja portfolion arviointikriteerien laatimises-

sa. Samalla olisi mahdollista lähentää teoriaa ja käytäntöä liittämällä teoria tiiviimmin käytäntöön aineenopettajakoulutuksen teoriaosuudessa ja toisaalta käytäntö teoriaan ohjatussa harjoittelussa.

Sähköisessä ympäristössä tapahtuva portfoliotyöskentely tekisi toisaalta eri opettajankoulutuksen osapuolten ja toisaalta myös opiskelijoiden välisen yhteistyön ajasta ja paikasta riippumattomaksi ja siten helpommaksi. Sähköinen ympäristö antaa myös lisää työkaluja portfoliotyöskentelyn kehittämiseksi, esimerkiksi erilaiset keskusteluryhmät ja blogit voisivat monipuolistaa ja tehdä oman toiminnan reflektoinnin opiskelijoille houkuttelevammaksi.

Portfolioon liittyvät ongelmat voidaan ratkaista myös poistamalla portfoliotyöskentely opettajaopinnoista, kuten jotkut tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ja esimerkiksi tanskalainen Nina Bonderup Dohn (2010, 703–707) ehdottavat. Dohnin mukaan sen sijaan, että kehitettäisiin reflektiotaitoja portfolioiden tai muiden kirjoittamista ja kokemusten kielentämistä vaativien tehtävien avulla, pitäisi kehittää käytäntöä. Oppiminen tapahtuisi runsaan käytännön toiminnan, sääntöjen ja mallien avulla niin, että vähitellen opettajaopiskelijan toimintaa ohjaisi intuitio. Reflektio on tällöin toimijan ja tilanteen välistä dialogia ilman sen kielentämistä esimerkiksi keskustelemalla tai kirjoittamalla. Käytännössä ja käytännöstä oppiminen Dohnin edellyttämällä tavalla vaatii kuitenkin koko aineenopettajakoulutusjärjestelmän muuttamista niin, että opettajaopiskelijat saisivat paljon nykyistä enemmän mahdollisuuksia käytännön kokemusten hankkimiseen.

Tutkimuksen tulosten perusteella aineenopettajakoulutuksen tavoitteiden ja aineenopettajakoulutuksen todellisuuden välillä näyttää olevan ristiriita. Ammatillinen kehittyminen näyttäytyy tässä tutkimuksessa lähinnä opettamisen teknisten taitojen (suunnittelu, työtavat, luokanjohtaminen, aineenhallinta) kehittymisenä. Reflektiivisen ajattelun ja pedagogisen ajattelun kehittyminen eivät juuri tule esiin opiskelijoiden portfolioteksteissä. Reflektion kehittyminen edellyttäisikin opettajankoulutuksen teoreettisen sisällön ja ohjatun harjoittelun käytäntöjen, erityisesti ohjauksen työtapojen, tiiviimpää yhteyttä niin, että ne edistäisivät opiskelijan ajattelun taitoja, joita tuleva opettaja tarvitsee enemmän kuin malleja opettamisen teknisestä toteuttamisesta, sillä nämä mallit vanhenevat nopeasti, mutta opettajan ura voi jatkua jopa neljäkymmentä vuotta.

## LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89.
- Bates, A.J., Ramirez, L. & Drits, D. 2009. Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator* 44, 90–112.
- Bell, A., Kelton, J., Mladenovic, R. & Morrison, K. 2011. A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (7), 797–815.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. 1997. Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 345–357.
- Both, E. 2010. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: comparing regular and academic student teachers' changing concerns. Master's thesis, Utrecht University.
- Boud, D. 1994. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & Page, 19–40.
- Breault, R.A. 2004. Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education* 20, 847–859.
- Britzman, D. P. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Brockbank, A. 2007. *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Danielowich, R.M. 2012. Other teachers' teaching: understanding the roles of peer group collaboration in teacher reflection and learning. *The Teacher Educator* 47, 101–122.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. 2000. Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education* 16, 523–545.
- Dewey, J. 1960. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: Heath.
- Dohn Bonderup, N. 2011. On the epistemological presuppositions of reflective activities. *Educational Theory* 61 (6), 671–708.
- Erkkilä, R. 1998. Studying the educational thinking of student teachers. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Department of Teacher Education, Oulu, E 32, 97–110.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto ja J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 26–49.
- Farr Darling, L. 2001. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education* 17, 107–121.
- Francis, D. 1995. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 11 (3), 229–241.
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and Learning through Reflective Practice. A practical guide for positive action*. Second edition. London and New York: Routledge. <http://196.29.172.66:8080/jspui/bitstream/123456789/3084/1/650.pdf>. Luettu 8.3.2014.
- Hammond Stoughton, E. 2007. "How will I get them to behave?": preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education* 23, 1024–1037.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Stony Stratford: Open University Press.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33–49.
- Hauge, T.E. 2006. Portfolios and ICT as means of educational learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation* 32, 23–36.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito*. Jyväskylän yliopisto.

- Hostetler, K., Macintyre Latta, M.A. & Sarroub, L.K. 2007. Retrieving meaning in teacher education: the question of being. *Journal of Teacher Education* 58 (3), 231–244.
- Imhof, M. & Picard, C. 2009. Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 149–154.
- Jamissen, G. & Phelps, R. 2006. The role of reflection and mentoring in ICT teacher professional development: dialogue and learning across the hemispheres. *Teacher development* 10 (3), 293–312.
- Jeskanen, S. 2013. Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä. Publications of the University of Eastern Finland: Dissertations in Education, Humanities and Theology No 38.
- Juuti, K., Krzywacki H., Toom A., & Lavonen, J. 2012. Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehittymisessä. Teoksessa Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 37–49.
- Klenowski, V. 2010. Portfolio assessment. Teoksessa Educational assessment – assessment activities. Brisbane: Elsevier Ltd., 236–242.
- Korthagen, F.A.J. 1999. Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal on Teacher Education* 22 (2/3), 191–207.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 23–26.
- Linnankylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Loughran, J. 1996. Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling. London: Falmer Press.
- McBride, R. Xiang, P. & Wittenburg, D. 2002. Dispositions Toward Critical Thinking: The preservice teacher's perspective, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8:1, 29–40. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681360500487520?&userIP=193.167.41.1>. Luettu 5.6.2014.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, Lehto, L., ja Ahteenmäki-Pelkonen, L. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17–37.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Orland-Barak, L. 2005. Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research* 47 (1), 25–44.
- Patrikainen, R. 1998. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnankylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäki (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 106–122.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. 2009. The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 295–309.
- Smith, K. & Tillema H. 1998. Evaluation Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (2), 193–205.
- Tenhula, T., Kuure, L., Koponen, L. & Karjalainen, A. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 5. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivisen ammattikäytännön käsitteestä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. <http://users.utu.fi/juhtiur/reflektio.htm>. Luettu 14.6.2010.

- Van Manen, M. 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Curriculum studies* 23 (6), 507–536.
- van Tartwijk, J., van Rijswijk, M., Tuithof, H. & Driessen, E. W. 2008. Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education* 24, 927–938.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 31–46.
- Väisänen, P. 2006. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden roolit opetusharjoittelussa – Kohtaavatko toiveet ja todellisuus? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Tutkimuksia yhtenäistävistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. Joensuun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98, 433–454.
- Ward, J.R. & McCotter, S.S. 2004. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20, 243–257.
- Zubizarreta, J. 2009. *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

# Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden ohjauksessa

*Timo Martikainen*

*Itä-Suomen yliopisto,*

*Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto*

## **TIIVISTELMÄ**

Tutkimuksen kohteena olivat opettajaopiskelijoiden ohjaustarpeet ja ohjauksen työtavat opettajankoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Tutkimuksen alkuperäinen aineisto oli 2009–10 valtakunnallisen opiskelijakyselyn kirjoitetut vastaukset (n=905) avoimeen kysymykseen, jossa pyydettiin kuvailemaan yhtä onnistuneeksi koettua ohjaustilannetta ohjatussa harjoittelussa. Aineistosta analysoitiin 77 ohjaustapausta opettajaopiskelijoiden kuvaamien ohjaustarpeiden osalta ja näistä 35 kuvaavaa tapausta ohjauksen työtapojen osalta. Aineiston valinta tapahtui harkinnanvaraisesti ja kohdentui riittävän laajoihin vastauksiin ja sisällöltään erityistä kiinnostusta herättäviin tapauskuvauksiin. Aineiston analyysin lähtökohdana oli sosiodynaaminen ohjausajattelu, sillä tarkoituksena oli kokeilla yhden ohjausteoreettisen näkökulman soveltuvuutta ohjatun harjoittelun ohjauksen tarkasteluun. Varsinainen sisällönanalyysi tapahtui aineistolähtöisellä otteella vastaus kerrallaan tulkiten ja luokitellen sekä luokkia yhdistellen. Aineistosta löytyi viisi ohjaustarpeiden luokkaa: tunteiden ja kuormituksen käsittely, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opetuksen työtavat, opettajaopiskelijan minuuteen liittyvät asiat ja elämäntilanteen huomioon ottaminen. Näitä oli käsitelty ohjauksessa onnistuneesti pääasiallisesti neljällä ohjauksen työtavalla: keskustelemalla, hyvän ilmapiirin luomisen keinoilla, neuvoilla ja suunnittelulla. Artikkelissa olennaista on opettajaopiskelijoiden näkökulman ymmärtäminen, mutta toisaalta kokonaisvaltaista ohjausta kehittävien näkökulmien löytäminen.

*Asiasanat:* opettajaopiskelija, opettajankoulutus, ohjattu harjoittelu, ohjaus, ohjauksen työtavat

## JOHDANTO

Suomalainen perusasteen ja lukion opettajien koulutus sisältää ohjattua harjoittelua yliopiston yhteydessä ylläpidettävissä harjoittelukouluissa. Opetustyöhön ohjaamisesta huolehtivat pääosin harjoittelukoulujen luokan- ja aineenopettajat opetustyönsä rinnalla. Käsite ohjattu harjoittelu korostaa tutkimusperustaisen ohjauksen tärkeyttä harjoittelussa erottaen sen työharjoittelusta.

Ohjatusta harjoittelusta, omaleimaisena osana suomalaista opettajan-koulutusta, on tullut kehittämisen ja tutkimuksen kohde (Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2009; Silkelä 2003; Väisänen & Atjonen 2005). Silkelän (2003) toimittamassa tutkimusartikkelikokoelmassa käsiteltiin muun muassa ohjaussuhdetta ja ohjauskeskustelua mielekkään ja merkityksellisen ohjatun harjoittelun kehittämisessä. Väisänen ja Atjosen (2005) tutkimusartikkelikokoelma jatkoi suomalaisen ohjatun harjoittelun tutkimusperustaista vahvistamista. Sen teemoina olivat teorian ja käytännön kohtaaminen, eettiset haasteet, tunteiden käsittely ja opettajaidentiteetin rakentaminen sekä dialoginen ohjaussuhde ja ohjaajan roolit. Blombergin ym. (2009) teos on ohjatun harjoittelun ohjaajille suunnattu oppikirja, jota on käytetty apuna suomalaisten ohjatun harjoittelun ohjaajien täydennyskoulutuksessa. Kyseiset teokset ovat olleet vahvoja vaikuttajia omiin käsityksiini hyvästä ohjauksesta. Kiinnostukseni ohjatun harjoittelun tutkijana on ollut painotetusti opettajaopiskelijoiden käsityksissä haastattelu- ja kyselyaineistoissa sekä niiden kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa analysoinnissa. Aineistojen ja oman ohjaustyön reflektoinnin pohjalta olen päätenyt etsimään lisää ohjausteoriaa ohjaustyöhön. Tässä lyhyessä artikkelini johdannossa esittelen painotetusti tämän artikkelin käsittelemän tutkimuksen lähtökohdaksi ottamaani sosiodynaamista ohjausajattelua. Tulos- ja pohdintaluvuissa pyrin löytämään lisää yhteyksiä muiden ohjauksen tutkijoiden ajatuksiin.

Sosiodynaamiseen näkökulmaan sisältyy ohjauksen kokonaisvaltaisuus ja ohjattavan palveleminen. Toisaalta siitä löytyy jäsentynyt kuvaus ohjauksen työtavoista. (Peavy 2004, 2002.) Tämän artikkelin empiirinen tutkimusaineisto on lukuvuoden 2009–2010 valtakunnallisen opiskelijakyselyn (Martikainen 2010) opettajaopiskelijoiden kirjoittamat kuvaukset myönteisiksi kokemistaan ohjaustilanteista. Rajasin tutkimustehtäväni ohjaustilanteissa ilmaistujen opettajaopiskelijoiden erilaisten ohjaustarpeiden ja niiden käsittelyssä käytettyjen ohjauksen työtapojen analysointiin ja kuvaamiseen. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Millaisia ohjaustarpeita opettajaopiskelijoilla on ohjatussa harjoittelussa? 2) Millaisia ohjauksen työtapoja ohjaajilla on opettajaopiskelijoiden ohjaustarpeiden käsittelyssä ohjatussa harjoittelussa?

Ohjauksessa luodaan merkityksiä, etsitään merkityksellisyyden kokemista sekä puhutaan suunnitelmista (Peavy 2002, 37). Ohjausta tarvitaan myös käytännön ongelmien selvittämiseen. Ohjaus on tavoitteelliseen, kokonaisvaltaiseen auttamiseen pyrkivää toimintaa, jota Peavy (2004, 23) kuvaa osuvasti:

Ohjaus on henkilökohtaista, sen pitäisi koskettaa kokonaista ihmistä, ja tunteiden pitäisi olla siinä mukana. Se on sopiva paikka puhua tuskasta, kipeistä asioista, menetyksistä ja ahdistuksista samoin kuin päivittäisen ongelmanratkaisun käytännön kysymyksistä. Tunteet ovat normaaleja, ja niiden ilmaiseminen sopivassa tilanteessa (esim. ohjauskeskustelussa) sopivalla tavalla (niin, että niitä kuunnellaan) on olennainen osa huolien tuloksellista käsittelyä. (Peavy 2004, 23.)

Sosiodynaamisen ohjauksen ihmiskäsitystä kuvaavat Peavyn (2002, 37) ihmisestä käyttämät metaforat merkityksenluojana, elämänkentän kartoittajana ja dialoginkävijänä. Merkityksiä luodaan itsestä, tulevaisuudesta ja arkisista toimintatavoista. Elämäkartoittaminen on ideoiden, tunteiden ja muistojen kuvaamista ja jäsentämistä. Dialogin käyminen kuvaa olemisen ja tekemisen sosiaalista luonnetta.

Sosiodynaaminen ohjauskäytäntö ankkuroituu kolmeen pääasiaan (Peavy 2002, 30–36), joita ovat konstruktivisuus, elämänkentän kartoittaminen ja kulttuuriset työkalut. Konstruktivisuudessa on olennaista kokonaisvaltainen ote, jossa vältetään ohjauksen jakamista liikaa eri osa-alueisiin ja tasoihin sekä ohjauksen irrottamista kokemuksesta. Kuvaileva kielien käyttö on olennaista ajatusten ja kokemusten käsittelyssä ohjauksessa. Kartoittaminen ohjauksessa tarkoittaa tekojen ja tapahtumien, tilanteiden, toimijoiden, keinojen ja tarkoitusten nostamista esille kysymysten avulla. Kulttuurisiksi työkaluiksi kutsutaan erilaisia ohjaustapoja, joita ovat tekniset työkalut, kuten tietotekniikka informaation käsittelyssä ja psykologiset työkalut, kuten puhe, kirjoitus, kuvat ja eleet. Tarkemmin kulttuurisia ohjauksen työkaluja voidaan listata seuraavasti (Peavy 2002):

- dialoginen viestintä eli ymmärtämiseen pyrkivä vuorovaikutus
- ajatusten tekeminen näkyväksi ja käsiteltäväksi itseilmaisun kautta
- empaattinen ymmärtäminen, jolla vähennetään väärinkäsityksiä
- suunnittelu
- todistaminen eli perusteluiden etsiminen
- pohdinta, jossa etsitään yhteyksiä eri asioiden välillä
- kielikuvien keksiminen liittyen ohjauksen sisältöihin



- uusia merkityksiä esille tuovat kysymykset
- elämänkentän kartoittaminen (mitä, missä, kuka tai ketkä, miten, miksi?)
- toimintaan valmistautuminen konkretisoimalla visuaalisesti suunnitelmia
- informaation käsittely tietokoneella.

Edellä kuvattu sosiodynaaminen viitekehys oli lähtökohtana tarkastella laadullista aineistoa, opettajaopiskelijoiden kirjoittamia kuvauksia onnistuneista ohjaustilanteista heidän ohjaajiensa kanssa. Seuraavaksi kerron aineistosta ja analyysistä lyhyesti.

## **LAADULLINEN AINEISTO JA ANALYYSI**

Ensimmäisessä vaiheessa luin koko aineiston, 905 kirjoitettua vastausta tutkimuslomakkeen kysymykseen: ”Kuvaile yhtä mieleesi jäänyttä, hyväksi kokemaasi ohjaustilannetta ohjatun harjoittelun jaksoilta. Kirjoita lyhyesti myös, miksi ohjaus tuntui mielekkäältä juuri tuona ohjauksertana. Jätä oikeat nimet pois.” Kokonaismäärä tuntui liian suurelta laadulliseen analyysiin, erityisesti suhteutettuna tutkimuksen analyysiin ja tulosten koaamiseen käytettävissä olevaan aikaan, joka oli tiedossa (2 viikkoa tutkimusvapaata opetustyöstä). Lisäksi suurin osa vastauksista oli lyhyitä mainintoja, joissa oli niukasti kuvausta laadullisen analyysin aineistoksi. Siksi oli valittava harkinnanvaraisesti analyysin kohteeksi laajempaa kuvausta sisältäviä vastauksia, minkä seurauksena aineisto väheni 77 vastaukseen. Tapaani käsitellä laadullisia aineistoja vaikuttaneet Miles ja Huberman (1994, 10–12) nimittävät tätä analyysivaihetta aineiston vähentämiseksi (data reduction). Valituissa tapauksertomuksissa opiskelijat kuvasivat harjoittelun aikana esiin nousseita ohjaustarpeita ja niiden onnistunutta käsittelyä ohjaavan opettajan kanssa. Analyysiotettani luonnehdin aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajarvi 2002). Työskentelyni oli induktiivista, ensin kirjoitettujen vastausten yksityiskohtien tulkintaa tapausittain, sitten näiden tulkintojen tiivistämisen kautta yksittäisen merkityskokonaisuuden (ohjaustilanteen kuvaus tai ohjauksen työtapo) yleisempään merkitysluokkaan sijoittamista. Analyysissa apukeinona käytin taulukointia, jossa vasemmassa laidassa sijaitsivat alkuperäiset vastaukset, keskimmäisessä sarakkeessa yksityiskohtien tulkintaa ja oikeassa laidassa varsinaiset yleisemmän tason luokat, joihin yksittäiset merkityskokonaisuudet mielestäni kuuluivat.

Keskeisimpään tutkimustehtävään ohjauksen työtapojen analyysiin valitsin erityyppisiä ohjaustilannekuvauksia, jotka sosiodynaamisen ohjausajattelun taustaa vasten herättivät kiinnostukseni työtapojen kannalta,

näin aineiston määrä supistui 77 vastauksesta 35 tapauskuvaukseen. Aineiston alkuvaiheen analyysissä käytin taulukointia aineiston hallinnassa. Taulukon kokosin siten, että ensimmäisessä sarakkeessa oli mainittu ohjaustarpeiden luokka, toisessa sarakkeessa luettelin kyseiseen luokkaan sisältyneet tapaukset numerokoodeilla, kolmannessa sarakkeessa kuvasin analyysin kohteeksi poimitut ohjaustyötapatapaukset aineistosta, joi- ta aloin taas analysoida induktiivisesti yksityiskohtia tulkiten ja muodostaen ohjauksen työtapojen luokkia. Tämän analyysivaiheen jälkeen erotuivat ohjauksen työtapojen alaluokat, jotka olivat: neuvominen, keskusteleminen, suunnitteleminen, näkökulman muuttaminen, rohkaiseminen, luottaminen, lohduttaminen, empaattisuus, turvallisen ilmapiirin luominen ja kunnioittava käyttäytyminen. Seuraavassa vaiheessa otin sisällön- analyysiin avuksi ATLAS.ti-ohjelman, jonka käytön etuna on muun muassa nimettyjen merkityskokonaisuuksien eli koodausten (Miles ym. 1994, 56) ja niiden määrien jääminen muistiin samalla kuin analyysia tehdään. Lisäksi on esimerkiksi mahdollista saada tulostuksia valituilla koodeilla ja tarkastella analyysin tuloksia koodien avulla rajattuina kokonaisuuksina. Jatkoanalyysissä luokittelu tiivistyi ja pystyin tuottamaan yleisemmän tason kuvauksen ohjauksen työtavoista. Ohjauksen työtapojen tulkintaan ja tunnistamiseen pohjautuvia koodauksia oli yhteensä 54 kappaletta, jotka yhdistelin neljään pääluokkaan: keskusteleminen, hyvä ilmapiiri, neuvominen ja suunnittelu.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta kiinnitin huomiota analyysissä siihen, että tulkitsisin opettajaopiskelijoiden vastauksia heitä ymmärtävällä otteella eli kuulisin heidän ääntään. Halusin pyrkiä aineiston analyysissä siis aineistolähtöisyyteen. Toisaalta analysoinnissa hyödynsin taulukointia edellä kuvaamallani tavalla, jotta rinnakkain olisi nähtävillä alkuperäinen aineisto, tulkinta ja luokittelu. Metodi on peräisin Milesin ym. 1994 ja Tuomen ym. 2002 menetelmällisistä ideoista, joilla pyritään pitämään analyysi yhtenäisenä ja hallittuna. Analyysin loppuvaiheessa otin käyttöön vielä ATLAS.ti-ohjelman parantaakseni analyysin hallintaa tärkeimpien tulosten kokoamisessa. Tulosten raportoinnissa pyrin kuvaamaan tulkintojani alkuperäisillä aineistolainauksilla, jotta lukijat saisivat kuvan, millaisesta aineistosta ja analyysistä tutkimuksessa oli kyse.

## **TULOKSET OHJAUSTARPEISTA JA OHJAUKSEN TYÖTAVOISTA**

Päästäkseni tutkimaan ohjauksen työtapoja, oli minun ensin analysoitava opiskelijoiden ohjaustarpeet eli ne asiat, joita niin sanotuissa onnistuneissa ohjaustilanteissa oli käsitelty. Oikeastaan tämä oli välivaihe analyysissä kohti ohjauksen työtapojen analyysia. Koulussa harjoitellessaan opetus-

työtä opettajaopiskelija joutuu monenlaisiin käytännön tilanteisiin, joissa hänellä on hankaluuksia tai hän ei yksinkertaisesti tiedä, mitä tehdä saadakseen asiat parempaan suuntaan. Sisällön luokittelussa löytyi viisi ohjaustarpeiden luokkaa (yhteensä 77 tapauskuvausta):

- tunteiden ja kuormituksen käsittely (31 tapausta)
- vuorovaikutus oppilaiden kanssa, työrauhan ylläpito, yksittäisen hankalan oppilaan kanssa toimiminen (20 tapausta)
- opetuksen työtavat (18 tapausta)
- opettajan minuuteen liittyvät asiat (opettajaopiskelijan) (viisi tapausta)
- elämäntilanteen huomioon ottaminen (kolme tapausta).

Komulaisen (2010, 152–156) väitöstutkimuksessa ohjatusta harjoittelusta opettajaopiskelijoiden kyselyvastausten (n=498) laadullisen analyysin kautta löytyi kolme ammatillisen kehityksen pääsisältöä listattuna määrällisesti suurimmasta pienimpään: ammatilliset perustaidot, kognitiiviset taidot ja persoonallisuuden kehittyminen. Ammatillisiin perustaitoihin Komulainen luokitteli didaktiset ja pedagogiset taidot, aineenhallinnan sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Minun aineistossani vuorovaikutus luokan ja yksittäisten oppilaiden kanssa sekä opetuksen työtavat liittyivät ammatillisiin perustaitoihin Komulaisen jaottelun mukaan. Kognitiiviset taidot liittyivät Komulaisen aineistossa pedagogisen ajattelun ja ammatillisen reflektion kehittymiseen. Aineistoni tapauksissa ohjauksessa kognitiivisten taitojen osa-alue oli läsnä, mutta ohjaustarpeet nousivat korostuneesti käytännöllisistä kysymyksistä opettajaopiskelijan näkökulmasta, joten ohjaajan tehtäväksi näyttää jäävän opettajaopiskelijan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen reflektion syventäminen ohjauksessa. Persoonallisen kehittymisen huomioon ottaminen ohjatussa harjoittelussa oli Komulaisen tutkimuksen tulosten mukaan jäänyt sisältönä ohjauksessa vähäisimmäksi. Siihen sijoittuvat esimerkiksi pohdinnat ja tuntemukset, jotka liittyivät identiteettiin, itsetuntoon, omaan tyyliin ja jaksamiseen opetustyön harjoittelussa. Minun aineistossani erityisesti tunteiden ja kuormituksen sekä elämäntilanteen yksilöllinen huomioon ottaminen ohjauksessa kuuluivat opettajapersoonaan liittyviin ohjaustarpeisiin. Opettajaopiskelijat näyttäsivät tarvitsevan ohjauksessa entistä enemmän tukea juuri tunteiden ja kuormituksen käsittelyyn sekä henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien haasteiden ymmärtävään kohtaamiseen ohjauksessa.

Seuraavaksi esittelen opettajaopiskelijoiden kyselyaineistossa kirjoittamalla kuvaamia omasta mielestään hyvien ohjaustilanteiden sisältämiä ohjauksen työtapoja. Tiiviisti aineiston sisältämät ohjauksen työtapojen pääluokat olivat (yhteensä 35 tapausta ja 54 koodausta):

- keskusteleminen (sisältää myös näkökulman vaihtamisen ja ratkaisukeskeisyyden) (16 koodausta)
- hyvä ilmapiiri (sisältää myös empaattisuuden, kunnioittavan käyttäytymisen, lohduttamisen ja rohkaisemisen) (15 koodausta)
- neuvominen (sisältää myös haastamisen ja kriittisen palautteen antamisen) (13 koodausta)
- suunnittelu (kymmenen koodausta).

Mitä yhteyksiä sosiodynaamisen ohjausajattelun viitekehyksellä on syntyneeseen luokitteluun? Muodostamani ohjauksen työtapojen luokat kuvaavat ohjaajien yleisiä toiminnallisia kategorioita ohjaustilanteissa tutkimusaineistossani. Toisaalta sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä ovat muun muassa ohjauksen näkeminen monenlaisena ohjattavan tarpeista nousevana auttamisena, tavoitteellisena ohjattavan käsitysten ja toiminnan jäsentymisen tukemisena sekä ajan varaamisena monipuoliseen kehitävään sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa mukana voi olla esimerkiksi kielellistä ja visuaalista tukea, konkreettista suunnittelua eri vaiheineen, perusteluiden ja monenlaisten yhteyksien pohtimista sekä olennaisten asioiden kysymistä. Ohjattavan kokonaisvaltainen kohtaaminen, myös tunnetasolla ja persoonallisesti, on merkittävä osa sosiodynaamista ohjausta (Peavy 2002.) Olennaista on kysyä, löytyykö aineistostani tällaista sosiodynaamisen ohjauksen kulttuuria ja käytäntöä? Neljä löydettyä ohjauksen työtapojen luokkaa ainakin mahdollistavat ne (keskusteleminen, hyvä ilmapiiri, neuvominen ja suunnittelu).

Jokaisesta pääluokasta esittelen nyt kuvaavia esimerkkejä opiskelijoiden vastauksista. Ensimmäinen tapauskuvaus on hyvin sujuneesta keskustelusta. Siinä on ollut aikaa pohdinnalle. Mukana on ollut myös ratkaisujen ja tulevaisuuden suunnittelua (ratkaisukeskeisyys) sekä rohkaisua opettajana toimimiseen.

**Pieleen menneen harjoittelutunnin jälkeen** ohjaajalla oli aikaa keskustella kanssani, ja pohtia, mikä meni pieleen. Tilaisuus ei ollut kuitenkaan syyllisen etsimistä vaan yhdessä pohdittiin, miten tulevaisuudessa onnistuisin välttämään vastaavat tilanteet. Samalla minua rohkaistiin opettajana entisestään, vaikka samalla kerrottiin suoraan, mitä kannattaa tulevaisuudessa tarkkailla omassa opetuksessa. (Tapaus 54)

Monesti opettajaopiskelija on juuttunut keskustelun aluksi johonkin kielteiseen näkökulmaan. Tällöin yksi ohjauksen työtapo on pyrkiä kiinnittämään huomio johonkin toiseen rakentavaan näkökulmaan eli vaihtamaan ohjattavan näkökulmaa, kuten seuraavassa esimerkissä on tapahtunut.

**Ryhmätyön aiheiden valinta.** Annoin oppilaiden vapaasti valita oman aiheensa valikosta. Moni, liian moni halusi saman aiheen. Jouduin odottamattoman pitkään neuvotteluun ja päättämään nopeasti, mihin ratkaisuun minun tulee päästä. Luokassa säilyi sopu, asiat saatiin järjestymään ryhmäjakoja säätämällä, mutta itselle jäi kurja olo tunnista, jonka **ohjaava opettaja kuittasi kivasti kysymällä pääsitkö siihen, mitä tavoittelit? Sittenhän asia on kunnossa.** Joskus se, että on tarkkailun kohteena aiheuttaa turhista asioista itsensä suomimista, kuten tässäkin tilanteessa. Homman olisi toki voinut hoitaa helpommallakin tavalla, mutta nyt se hoitui vähän työläämmin ja oli kiva, että ohjaava opettaja nosti minut heti itseni suomimisen suosta ja kertoi tunnin hyvistä puolista. (Tapaus 7)

Hyvän ilmapiirin merkitystä ei kai koskaan voida liikaa korostaa ohjauksessa. Hyvässä ohjaustilanteessa ilmenee empatian ja kunnioituksen osoittamista, rohkaisua ja joskus huonolla hetkellä tarvitaan myös lohduttamista.

Muistan tilanteen, jossa käsiteltiin käsityön kaksoistuntia. Tunnilta oli ollut muutamia ns. tilanteita erään **oppilaan käyttäytymisen** kanssa. Ohjauksessa käsiteltiin, miksi toimin niin kuin toimin, ja miten muulla tavalla olisin voinut toimia. Tilanteesta jäi hyvä mieli, sillä opettaja pyysi minua perustelemaan omat ratkaisuni ja hyväksyi ne, mutta esitti myös vaihtoehtoja, joita myös myöhemmin kokeilin. Ohjauksessa sain muutenkin asiallista palautetta, joka kohdistui työtapoihin, suunnitteluun ja tavoitteisiin. Asiat käsiteltiin asioina, ja vaikka kritiikin aihehtakin oli, positiivisia juttuja korostettiin. (Tapaus 11)

**Jännitin** musiikinopettamista, koska en koe sitä vahvuudeksi. Ohjaava opettaja loi uskoa ja sanoi, että kaikesta selvittää. Tunti sujui hyvin, ohjaavan opettajan keskittyminen ja oppilaiden 100 % läsnäolo oli käsin kosketeltavaa. Tunnissa oli paljon asioita joita olisi voinut tehdä toisin, mutta ohjaavan opettajan rohkaisu, mahdollisuus epäonnistua, luottamus ja läsnäolo olivat mieleenpainuvia. (Tapaus 21)

**Olin nukkunut henkilökohtaisista syistä erittäin huonosti kahtena yönä** ennen harjoitustuntia, eikä tunti sujunut kovinkaan hyvin. Ohjaava opettaja käsitteli tuolloin huonosti sujuneet asiat erittäin hienovaraisesti, koska ymmärsi henkilökohtaisten syiden johtaneen huonompaan suorittamiseeni. (Tapaus 41)

Neuvominen on tapa antaa suoria ohjeita ohjattavalle. Neuvoja annetaan monesti mielipiteinä keskustelun lomassa, mistä sitten taas keskustellaan. Joskus ohjaaja saattaa esittää kärkevää kritiikkiä tai haastaa opiskelijaa ohjaustilanteessa parempiin suorituksiin. Liiallista neuvomisesta varoitetaan usein ohjaajia, koska siinä on vaara liian yksisuuntaiseen ohjaamiseen, mikä saattaa johtaa siihen, että ohjattava ei itse osallistu riittävän aktiivisesti omien suunnitelmiansa ja toimintansa pohtimiseen.

Ohjaaja antoi palautekeskustelussa hyviä vinkkejä rakentavassa hengessä siitä, miten saisin **vuorovaikutusta oppilaiden kanssa paremmaksi...** pieniä asioita, joita ei itselle välttämättä tule mieleen. Äärimmäisen arvokkaita ovat juuri sellaiset vinkit, joita ohjaaja on pitkän opettajauran aikana havainnut hyväksi. Itsekin varmasti sellaisia keksisi, mutta miksi keksiä pyörää monta kertaa uudelleen. (Tapaus 74)

Olin **epävarma** kirjoitelmien korjaamisesta. Ohjaaja ystävällisesti neuvoi minua asiassa ja kertoi, mitä kannattaa pohtia. Mielekkääseen ohjaustilanteeseen vaikutti ohjaajan asenne. (Tapaus 76)

Sain todella **murskaavaa palautetta** toiminnastani alkuopetuksen luokassa. Se oli melkoinen shokki. Vaikka vaikeaa oli, muutin toimintaani ja homma alkoi toimia paljon paremmin. (Tapaus 10)

En opettaessani ollut täysin hereillä. Ohjaava lehtori kertoi tämän ja **ravisteli minut hereille** ja perusteli myös miksi asiat eivät nyt hänen mielestään toimineet. Keskustelimme millä tavoin pitäisi toimia. (Tapaus 15)

**Haastavan oppilaan kohtaaminen luokkatilanteissa.** Ekaluokkalainen poika ei suostunut tekemään tunneilla mitään, vaan makasi maassa. Opettaja antoi konkreettisia esimerkkejä toimintatavoista. Keskustelimme myös syistä, jotka voivat aiheuttaa tällaisen reaktion oppilaalle. (Tapaus 22)

Suunnitelmallisuus on tärkeä osa opettajan työtä, ja suunnittelu on yksi keskeisimmistä ohjauksen työtavoista. Ohjatussa harjoittelussa opetuksen järjestämisen suunnittelu ja siitä keskusteleminen vie ehkäpä eniten aikaa. Opetussuunnitelma, opetusjakson suunnitelma, oppituntien ja opetustuokioiden suunnitelmat ja niiden toteutuminen ovat sekä ohjaajan että ohjattavan mielessä ja ohjauksen aiheena paljon harjoittelujaksoilla. Suunnittelu jäsentää, selkeyttää ja auttaa toteuttamaan hyviä opetuskokonaisuuksia.

Harjoittelussa minulle tuli pidettäväksi yksi kerta tekstiilikäsi-työtä, joka ei kuulu omiin vahvuuksiini. Sanoinkin harjoittelun ohjaajalleni, että **jännitän** kyseisen tunnin pitämistä sillä oma aineenhallinta on heikkoa. Opettaja kehotti miettimään työhöjeet tarkasti ja organisoimaan oppilaiden toiminnan hyvin. Toimin hänen ohjeidensa mukaisesti ja tunti sujuikin erittäin hyvin. Ohjaaja myös antoi tosi hyvää, kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta tunnista. (Tapaus 30)

Olin **stressaantunut** edellisten tuntien suunnittelusta suhteetoman paljon. Seuraavia tunteja suunniteltaessa ohjaaja auttoi suunnittelussa (vähän liikaakin), ja suunnitelman laatiminen ja läpivieminen sujui kivuttomammin. Vaikka aluksi tuntui, että ohjaaja saneli suunnittelua turhankin paljon, sain kuitenkin kokemuksen eheästä kokonaisuudesta ja onnistumisen kokemuksen siitä, että saatoin keskittyä enemmän oppilaisiin ja vuorovaikutukseen. Sainkin positiivista palautetta oppilaiden kohtaamisesta niin ohjaajalta, harjoittelijatovereiltani kuin didaktikoltakin (=aiheen didaktiikan asiantuntijoita opettajakoulutuksen puolelta, joilla on pieni kohdennettu resurssi opettajaopiskelijoiden ohjaukseen, tutkijan lisäys). Se vei eteenpäin paljon enemmän kuin mitä olisi voinut palautetta tunnista. (Tapaus 26)

Soveltava harjoittelu: Pidin sivuaineeni tuntia enkä **millään keksinyt miten aloittaisin tunnin**. Kerroin, mitä haluaisin sisällyttää tuntiini (kulttuurimaantietoa, luonnonmaantietoa jne.) ja yhdessä brainstormasimme (=ideointia, tutkijan lisäys) kaikenlaista tehtävää tunneille. Ohjaava opettaja auttoi minut pois epätoivon suosta ja käytti aikaansa niin paljon kuin oli tarpeen, kunnes olin saanut suunnitelman tunnille ja vähän huojentuneemman olon. (Tapaus 65)

Olin **väsynyt ja ideat oli vähissä**. Ohjaava opettaja teki **tuntisuunnitelman** kanssani. Hän auttoi kokoamaan tunnin omien ideoideni pohjalta. Samalla opin laatimaan selkeämmän ja tarkemman tuntisuunnitelman kuin olin aiemmin tehnyt. (Tapaus 71)

Opetuksen järjestäminen vaatii moniulotteista suunnittelua. Opetus on luonteeltaan hyvin tavoitteellista toimintaa, siksi suunnitteluun panostetaan ohjauksessa paljon. (Kansanen 2004, 43–44, 89–98.) Ohjaus ohjatussa harjoittelussa, samalla tavalla, on tavoitteellista (huom. osana opettajakoulutusta ja sen opetussuunnitelmia), mutta kuitenkin enemmän tilannesidonnaista, ohjattavan tarpeista nousevaa. Jokaisen ohjaustilanteen tarkoituksena on edistää harjoittelun yleistä sujumista ja toisaalta opettajaopiske-

lijan opettajana kehittymistä niitä kokemuksia ja kysymyksiä hyödyntäen, joita opetustyön harjoittelussa syntyy (vrt. Martikainen 2012). Löytyikö ohjauksen analysoimistani työtavoista sosiodynaamista otetta (Peavy 2002, 30–36)? Olennaista siinä olisi, että ohjauksessa käytetään paljon kuvailevaa kieltä ja se on kokonaisvaltaisesti ohjattavaa huomioivaa. Ohjauksessa pyritään jatkuvasti pysymään tilanteen tasalla ja jaettuun käsitykseen tarkastelemalla yhdessä eri tavoin tekoja tai tapahtumia (Mitä tapahtui?), tilanteita (Missä tilanteessa?), toimijoita (Kuka tai ketkä olivat toimijoita?), keinoja (Miten, mitkä olivat keinot ja välineet?) sekä tarkoituksia (Mikä oli tavoitteena?). Näin kokemukset tulevat tietoisiksi ja niitä on mahdollista kuvata ja käsitteellistää sekä suunnata sitten toimintaa uudelleen. Tutkimusaineistoni opettajaopiskelijat olivat joutuneet erilaisiin haasteellisiin tilanteisiin, joita oli sitten käsitelty ohjauksessa. Opettajaopiskelijat olivat kokeneet ohjauksen onnistuneeksi, vaikka ohjauksen tarpeet sinänsä olivat alun perin tulleet esille osaamisen puutteina, ongelmina tai ristiriitoina opetustyön harjoittelussa. Onnistuneen ohjauksen työtavan piirteenä aineistoni valossa näyttäisi olevan, että se on auttanut opettajaopiskelijaa käsittelemään ohjaustarpeensa siten, että hän on saanut uuden henkilökohtaisen (persoonallisen) näkökulman entisen toimimattomaksi tai puutteelliseksi koetun tilalle. Sosiodynaamisessa ohjauskäytännössä on ymmärrykseni mukaan juuri tällaisen konstrukttiivisen oppimisprosessin tukemisesta (Peavy 2002, 2004).

## **POHDINTA**

Tuloksista päätellen ohjatussa harjoittelussa ohjauksen työtavat ovat oikeansuuntaisia, koska ne mahdollistavat esimerkiksi sosiodynaamisen ohjauskäytännön mukaista ohjausta (Peavy 2002, 2004). Kuitenkin minulle on muotoutunut hypoteettinen käsitys, että sekä ohjaajien että ohjausyhteisön kannalta saattaisi olla hyödyllistä entistä tavoitteellisemmin etsiä ohjausteoreettisia näkökulmia ohjatun harjoittelun ohjauksen työtapoihin. Voitaisiinko ohjauksen teorioilla, kuten sosiodynaamisella ohjausajattelulla (Peavy 2002, 2004), kehittää ohjatun harjoittelun työtapojen perustaa? Ainakin tämän tutkimuksen perusteella ohjausteoriaa voidaan soveltaa ohjatun harjoittelun kontekstiin.

Opettajaksi opiskeleminen on oppimisen lisäksi kasvua ja sosiaalistumista, siten opettajankoulutus harjoitteluineen on opettamista, kasvatusta ja sosiaalistamista. Opettajaksi kehittyminen on tietojen ja taitojen omaksumista, oman opettajuuden rakentumista sekä sosiaalistumista oman ammattikunnan eetokseen. Ohjaus liikkuu opettamisen, kasvatuksen ja sosiaalistamisen pedagogisessa kentässä ohjattavan aktuaalisten tarpeiden mukaan. (Latomaa 2011.) Ohjatussa harjoittelussa sekä koulukontek-



ti että ohjaus sosiaalistavat opettajaopiskelijoita tehokkaasti opettajan tehtäviin, mikä on harjoittelun vahvuus ja tärkeää sekä ohjaajille itselleen että myös opettajaopiskelijat arvostavat sitä. Kuitenkin olisi tärkeää laajentaa ohjauksellista näkökulmaa lisäksi (vrt. Lomaa edellä) tilannesidonnaisen, ajankohtaisten, persoonallisten tarpeiden käsittelyyn ohjaustilanteissa, esimerkiksi tunteiden ja kuormituksen, oppilaiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen, opetuksen työtapojen, opettajaopiskelijan minuuden sekä elämäntilanteen osalta.

Jos opettajalla on pedagoginen ja didaktinen suhde oppilaaseen, niin myös opettajaohjaajalla on pedagoginen ja ohjaussuhde opettajaksi opiskelemaan. Tässä tehtävässä ohjaaja voi asettua tarpeen mukaan erilaisiin rooleihin suhteissaan, kuten neuvonantajaksi, suunnanantajaksi, helpottajaksi ja tukijaksi, kaikupohjaksi opiskelijan omille ajatuksille, kanssakulkijaksi, kanssakeskustelijaksi, ääneen ajattelijaksi, argumentoivaksi kumppaniksi tai reflektoivaksi asiantuntijaksi joustavasti opettajaopiskelijan tilanteen ja kehitysvaiheen mukaan. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Monipuolisten roolien kautta löytyvät myös monipuoliset, aktivoivat ja ohjattavan tarpeita kohtaavat ohjauksen työtavat. Tämän tutkimuksen aineistossa opettajaopiskelijoiden onnistuneiksi kuvaamat ohjauksen työtavat rakentuivat käytännössä keskustelun, hyvän ilmapiirin, neuvojen ja suunnittelun varaan.

Opettajaksi opiskelevan opiskelua parhaimmillaan olisi, että opiskelupolulla omaksuttaisiin jäsentävää ja käytännössä auttavaa käsitteellisesti kuvattavaa teoriaa (kasvatustiede, didaktiikka ym.), osaamista käytännön tilanteissa (työssä tarvittavat kompetenssit erilaisine tietoineen, taitoineen ja asenteineen) sekä oman tiedon käyttöä ja oman toiminnan ohjaamista hyvän itsesäätelyn (oma ajattelu, tunteiden ja toiminnan pohtiminen, metakognitio, itsearviointi) avulla. (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011.) Hyvässä ohjatun harjoittelun ohjauksessa nivoutuvat yhteen teoria, käytäntö ja itsesäätely (Tynjälä ym. 2011) tai Komulaisen (2010) jaottelun mukaan ammatilliset perustaidot, kognitiiviset taidot ja persoonallisuuden kehittyminen. Tällainen monipuolinen kehittyminen edellyttää opettajaopiskelijan kokonaisvaltaista omaa aktiivisuutta opetustyön harjoittelussa, halua testata omaa osaamistaan ja pyrkimystä itselleen persoonallisesti merkityksellisiin oppimisprosesseihin tavoitteellisissa, mutta tarpeen tullen turvaa tarjoavassa ohjauksessa. Ohjatussa harjoittelussa ohjaajan tehtäväksi jää erityisesti opettajaopiskelijan oman aktiivisuuden syntymisestä, suuntaamisesta ja ylläpitämisestä huolehtiminen sekä erilaisten harjoittelussa saatujen kokemusten asiantuntevasti johdettu yhteinen analysoiminen, aktivoivien ohjauksen työtapojen, kuten tässä tutkimuksessa tunnistettujen, keskustelun, neuvojen ja suunnittelun avulla hyvässä ilmapiirissä.

Ohjatun harjoittelun ohjauksesta on olemassa eettisesti hermistävää tutkimusta (esim. Atjonen 2012). Ohjaus ei aina onnistu tai ohjaaja voi toimia epäeettisesti. Siksi pitäisi rohkeasti tutkia myös ohjauksessa esiintyneitä konflikteja ja niiden syitä. Jos ohjauksesta opiskelijalle syntyy kielteinen kokemus, niin mitä syitä siihen voi olla, ja liittyvätkö syyt esimerkiksi ohjaustarpeiden ja annetun ohjauksen kohtaamattomuuteen tai ohjauksen työtapoihin? Seuraava askel olisi kenties pureutua aineistoon, jossa olisi kuvattu ohjaukseen liittyviä konflikteja. Tällaista aineistoa on jo olemassa, sillä opettajaopiskelijoilta on samoissa yhteyksissä pyydetty kirjoitettuja kuvauksia onnistuneeksi koetun ohjauksen lisäksi tilanteista, joissa on syntynyt päinvastainen kokemus (Martikainen 2010).

Tässä artikkelissa olen jäsentänyt, millaisia ohjaustarpeita opettajaopiskelijoilla on ohjatussa harjoittelussa, mutta ennen kaikkea kuvannut sellaisia ohjauksen työtapoja, jotka opettajaopiskelijat ovat tunnistanee ja kuvanneet toimiviksi. Artikkelissani korostuu ohjauksen sosiaalinen ja konstruktivistinen ydin. Artikkelia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksen kehittämisessä. Tutkimuksellisesta näkökulmasta olen pyrkinyt kuvaamaan, millaisia aineistoja syntyy, kun ohjauksesta kysytään opettajaopiskelijoilta. Tältä pohjalta ohjauksen tutkijoille saattaa syntyä uusia ajatuksia aineistonkeruun ja aineistojen analyysitapojen suunnitteluun.

## LÄHTEET

- Atjonen, P. 2012. Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:1, 39–53. [Http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567395](http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567395) (Luettu 16.6.2014)
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R. Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431,
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, Jyrki. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Martikainen, T. 2010. Perusasteen ja lukion opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjausympäristö ja ohjauspyrkimykset Suomen harjoittelukouluissa 2009–10. eNorssin ohjatun harjoittelun valtakunnallisen opiskelijakyselyn raportti 2010. [Http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/eNorssin\\_ohjatun\\_harjoittelun\\_valtakunnallisen\\_opiskelijakyselyn\\_raportti\\_2009-2010.PDF](http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/eNorssin_ohjatun_harjoittelun_valtakunnallisen_opiskelijakyselyn_raportti_2009-2010.PDF) (Luettu 12.2.2014.)
- Martikainen, T. 2012. Opetusharjoittelijoiden ohjaustarpeet ohjatussa harjoittelussa. Teoksessa van den Berg, M., Mäkelä, R., Ruuska, H., Stenberg, K., Loukomies, A. & Palmqvist, R. (toim.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Helsinki: Suomen harjoittelukoulut, 92–106. [Http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE\\_web.pdf](http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE_web.pdf) (Luettu 12.2.2014.)
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Peavy, V. 2002. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.
- Peavy, V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–47.
- Silkelä, R. (toim.) 2003. *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Kiviniemi, U. 2011. Integriivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) 2005. *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.

# Ohjauskeskustelun kehittäminen ruotsin kielen opetusharjoittelussa

*Rebekka Pihko, Kaisa Vaaherkumpu,  
Marika Paavilainen & Olli-Pekka Salo*

*Jyväskylän yliopisto,  
Jyväskylän normaalikoulu  
etunimi.sukunimi@norssi.jyu.fi*

## **TIIVISTELMÄ**

Artikkelissa käsitellään ohjauskeskustelun kehittämistä ruotsin kielen opetusharjoittelussa Jyväskylän normaalikoulussa. Kehittämisen tarve syntyi ohjaavien opettajien koettua, että kaikkien opiskelijoiden kanssa ohjauskeskusteluissa ei onnistuttu pääsemään sellaiselle tasolle, joka olisi tukenut opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ohjatulle harjoittelulle aineenopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa asetettujen osaamistavoitteiden mukaisesti. Artikkelissa esitellään ohjaavien opettajien toimintatutkimusta, jossa he ovat kehittäneet työvälineitä, joiden avulla ohjauskeskusteluihin on pyritty saamaan lisää syvyyttä ja järjestelmällisyyttä. Tutkimuksen taustalla on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli, jonka mukaan oppiminen etenee toimintaa reflektoiden kohti teoreettista ymmärrystä ja parempia toimintamalleja. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden lisääntymistä, reflektiotaitojen kehittymistä sekä käytöteorian jäsentämistä ja soveltamista on tuettu hyödyntämällä opiskelijan muissa opettajan pedagogissa opinnoissa kirjoittamaa opetusfilosofiaa sekä käyttämällä suullista SWOT-analyysia, reflektioympyrää ja opetustyön osa-alueet-itsearviointilomaketta. Opiskelijapalautteiden perusteella voidaan sanoa, että näiden työkalujen käyttö on terävöittänyt ohjauskeskusteluja ja parantanut ohjauksen laatua.

*Asiasanat:* ohjattu harjoittelu, aineenopettajakoulutus, ohjauskeskustelu, reflektio, käyttöteoria, toimintatutkimus

## JOHDANTO

Aineenopettajakoulutuksessa opettajan pedagogiset opinnot muodostavat nykyisin viidesosan (60 op / 300 op) maisterintutkinnosta ja ohjatut harjoittelut puolestaan noin kolmasosan pedagogista opinnoista (esim. Jyväskylän yliopistossa 20 op / 60 op). Aineenopettajaksi opiskelevan näkökulmasta ohjatut harjoittelut ovat opettajan pedagogisten opintojen keskeisintä antia (ks. esim. Niemi 1995; Virta, Kaartinen & Eloranta 2001; Hotti 2012). Ei ole tavatonta, että opettajat pedagogisista opinnoista puhuessaan mainitsevat pitäneensä kasvatustieteen opintoja melko turhina – harjoittelua lukuun ottamatta. Tämä näkemys nousi esiin myös Veijolan (2013) historian opettajaksi opiskelevia koskevassa tutkimuksessa. Koska aineenopettajaksi opiskelevat kokevat ohjatun harjoittelun merkittäväksi, on tärkeää, että se pystyttäisiin sitomaan tarkoituksenmukaisesti osaksi opettajan pedagogisia opintoja niin, että opiskelija oivaltaisi, miten hän opinnoissaan rakentaa omaa käyttöteoriaansa (ks. esim. Schön 1983; Moilanen 2001) nivomalla pedagogista teoretietoa käytännön kokemuksiinsa. Ohjatun harjoittelun ohjauksella, jonka keskeisiä työtapoja ovat ohjauskeskustelu ja reflektointi (Ojanen 2003), vaikutetaan ratkaisevasti opettajaksi opiskelevan ammatillisen identiteetin kehittymiseen ja siksi on ensisijaisen tärkeää, että ohjauskeskusteluissa peilataan pedagogisissa opinnoissa saatua teoriaa käytäntöön ja päinvastoin (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Tässä artikkelissa kuvaamme, miten olemme kehittäneet ohjauskeskustelua toimintatutkimuksen keinoin ruotsin kielen opetusharjoittelussa Jyväskylän normaalikoulussa.

Harjoittelukoulun ruotsin opettajina olemme vuosien saatossa kohdanneet kymmeniä, jopa satoja opettajaksi opiskelevia. Useimpien opiskelijoiden kanssa ohjauskeskustelujen avulla saadaan rakennettua hyvä ohjaussuhde, jonka perustana ovat Silkelän ja Väisäsen (2005) mukaan päämäärätietoinen vuorovaikutus ja keskusteleavuus. Toisinaan ohjaussuhde ei kuitenkaan syystä tai toisesta ole lähtenyt rakentumaan mielekkäällä tavalla, vaan ohjaajan on ollut vaikea saada opiskelijaa osallistumaan keskusteluun esimerkiksi heikkojen itsearviointi- tai reflektointitaitojen takia. Tämän vuoksi olemme kokeneet tarpeelliseksi kehittää työkaluja, joiden avulla voisimme tukea opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittymistä. Samalla varmistaudumme siitä, että muistamme itse tarkastella ohjauskeskusteluiden teemoja monipuolisesti.

Itsearviointi- ja reflektointitaitojen kehittäminen nivoutuu myös aineenopettajakoulutuksen ohjattujen harjoitteluiden osaamistavoitteisiin, joita ovat perusharjoittelussa muun muassa oman toiminnan kehittäminen arviointitiedon ja palautekeskustelujen perusteella tai harjaantuminen oman toiminnan arviointiin. Syventävän harjoittelun suoritettuaan

opiskelijan tulisi esimerkiksi osata arvioida monipuolisesti omaa ja opilaiden toimintaa, pystyä kehittämään pedagogisia taitojaan ammatillisessa yhteistyössä sekä pystyä itsenäiseen opettajan työhön. (Aineenopettajan koulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2010–2013.)

## **OHJATTU HARJOITTELU JYVÄSKYLÄN NORMAALIKOULUSSA**

Jyväskylän normaalikoulussa aineenopettajaksi opiskelevan opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuudesta ohjatut harjoittelut muodostavat kolmasosan (20 op / 60 op) (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Opettajan pedagogisten opintojen rakenne Jyväskylän yliopiston aineenopettajakoulutuksessa (Aineenopettajan koulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2010–2013)

<b>Kasvatustieteen perusopinnot</b>		<b>25</b>
<i>Teema 1. Orientoituminen kasvatustieteen työhön ja toimintaympäristöihin</i>		<b>op</b>
<b>Kasvatustieteiden tiedekunnan yhteiset kasvatustieteen perusopinnot</b>		<b>15</b>
<i>Alateema 1.1 Johdatus kasvattajan työhön</i>		<b>op</b>
KTKP110	Kasvatustieteen filosofiset ja historialliset perusteet	5 op
KTKP102	Kasvatustieteen psykologiset perusteet	5 op
KTKP103	Kasvatustieteen sosiologiset perusteet	5 op
<b>Laitoskohtaiset kasvatustieteen perusopinnot</b>		<b>10</b>
<i>Alateema 1.1 Johdatus opettajan työhön</i>		<b>op</b>
OPEP411	Oppimisen ohjaaminen ja ainepedagogiikan perusteet	5 op
OPEP510	Orientoiva ohjattu harjoittelu	5 op
<b>Kasvatustieteen aineopinnot</b>		<b>35</b>
<i>Teema 2. Oppiminen ja sen ohjaaminen</i>		<b>op</b>
OPEA110	Kasvattajan etiikka ja kasvatustieteen filosofia	4 op
OPEA210	Vuorovaikutus ja ryhmämiöt	4 op
OPEA310	Opettaja, kouluyhteisö ja yhteiskunta	3 op
OPEA411	Syventävä ainepedagogiikka	6 op
OPEA611	Aineenopettaja oman työnsä tutkijana	3 op
OPEA510	Ohjattu perusharjoittelu	5 op
OPEA520	Syventävä ohjattu harjoittelu	7 op
OPEA530	Soveltava ohjattu harjoittelu	3 op

Ohjattuja harjoitteluja on neljä, joista perusopintoihin kuuluva ensimmäinen eli orientoiva ohjattu harjoittelu (5 op) koostuu sekaryhmätyöskentelystä, opintopiireistä sekä muutamasta, useimmiten pareittain toteuttavasta opetustuokiosta. Opiskelija suorittaa tämän orientoivan ohjatun harjoittelun yleensä toisen opiskeluvuoden keväällä (ks. taulukko 2), sillä useimmat ruotsin opettajaopiskelijat ovat suoravalittuja, jotka jo hakuvaiheessa ilmoittautuvat ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä alkaviin pedagogisiin opintoihin (suoravalinnasta ks. Kalaja ym. 2006).

Taulukko 2. Opettajan pedagogisten opintojen tyypillinen ajoitus (suoravalitut aineenopettajaopiskelijat)

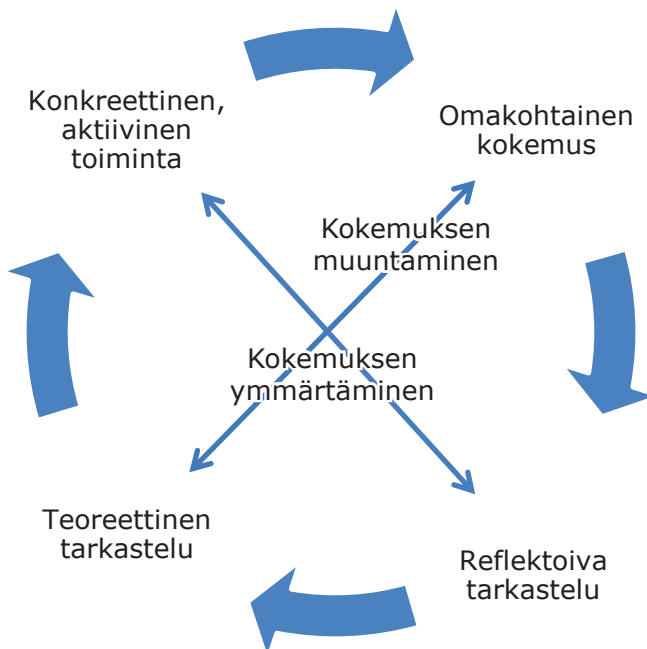
	<b>1. opiskelu- vuosi</b>	<b>2. opiskelu- vuosi</b>	<b>3. opiskelu- vuosi</b>	<b>4. opiskelu- vuosi</b>	<b>5. opiskelu- vuosi</b>
<b>Kasvatus- tieteen opintoja</b>	KTKP110, KTKP102, KTKP103	OPEP411		OPEA110, OPEA210, OPEA310, OPEA411, OPEA611	
<b>Ohjatut harjoittelut</b>		OPEP510		OPEA510, OPEA520, OPEA530	

Aineopintoihin kuuluvia ohjattuja harjoitteluja on kolme, jotka opiskelija suorittaa tavallisesti neljäntenä opiskeluvuonna (ks. taulukko 2). Näistä harjoitelluista yhden (Soveltava ohjattu harjoittelu, 3 op) opiskelija voi tehdä muualla kuin Normaalikoulussa, kun taas muut kaksi ohjattua harjoittelua (Ohjattu perusharjoittelu, 5 op, ja Syventävä ohjattu harjoittelu, 7 op) toteutetaan ruotsin oppiaineessa Normaalikoulussa normaalikoulun ohjaavien opettajien ohjauksessa. Tullessaan pedagogisten aineopintojen alkuvaiheessa Normaalikoululle harjoitteluun opiskelijat kertovat ensimmäisessä tapaamisessa odottavansa harjoittelujaksoilta paljon, sillä he kokevat ne erittäin hyödylliseksi osaksi opintojaan, koska ne valmistavat konkreettisesti tulevaan opettajan työhön.

## RUOTSIN KIELEN OPETUSHARJOITTELUN KEHITTÄMISEN VIITEKEHYS

Olemme kehittäneet ohjaustyötämme toimintatutkimuksellisesti (Carr & Kemmis 1983, 152). Tutkimuksessamme pyrimme vaikuttamaan käytännön toimintojen eli tässä tapauksessa ohjauskeskustelun kehittämiseen. Tavoite on myös lisätä toimintaan osallistuvien, niin ohjaavien opettajien kuin opettajaksi opiskelevien, ymmärrystä toimintaansa kohtaan. (Suoja-nen 1992.)

Toimintamme taustalla on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli (ks. kuvio 1), jonka mukaan oppiminen etenee konkreettisia koke-muksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtä-mistä ja parempia toimintamalleja. Ohjatun harjoittelun kontekstissa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija saa aktiivisen toiminnan (eli to-teuttamansa opetuksen) myötä kokemuksia, joita hän yhdessä ohjaavan opettajan kanssa muuntaa ohjauskeskustelussa refleктоivan havainnoi-nin kautta tiedostetuiksi käsitteiksi ja ymmärrykseksi. Kokonaistavoitteenä on opiskelijan käyttöteorian työstäminen ja soveltaminen.



Kuvio 1. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984, 42)



## **OHJAUSKESKUSTELUN MERKITYS OHJAUKSESSA**

Tässä artikkelissa tarkoitamme ohjauskeskustelulla ”ennalta sovittua, ohjaajan ja ohjattavan välistä yhteistyömuotoa, vuorovaikutussuhdetta, jonka tehtävänä on edistää myönteisessä hengessä ohjattavan tavoitteiden, toiminnan ja kehitymispyrkimysten toteutusta” (Silkelä & Väisänen 2005, 112).

Sikkelän ja Väisänen (2005, 112) mukaan ”ohjauskeskustelu on suunniteltu, toistuva ja systemaattinen oppimisen, arvioinnin ja vuoropuhelun metodi”. Samalla se voidaan nähdä opettajankoulutuksen kehittämisen välineenä, koska sen avulla voidaan ”konkretisoida opetusharjoittelulle asetettuja tavoitteita, lisätä ymmärrystä opetusharjoittelun tavoitteista ja niiden saavuttamiseen tarvittavista toiminnoista” (Silkelä & Väisänen 2005, 112).

Ohjauskeskusteluilla pyritään tukemaan opiskelijan reflektiota, sillä reflektointia pidetään opettajan ammatillisen kasvun pääelementtinä (Alanen & Kajander 2011, 66). Reflektion käsitteestä ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan sitä on tarkasteltu monista eri näkökulmista. Sitä voidaan kuvata esimerkiksi syventymisenä omien ajatusten, toimintojen, asenteiden ja tunteiden tarkasteluun tai se voidaan nähdä oman ammatillisen ajattelun kehittymisenä ja rakentumisena (Ojanen 1996, 53–54). Reflektio voi kohdistua useampaan eri asiaan, sillä oppimistakin tapahtuu monilla tasoilla. Ohjauskeskusteluissa esille tulevia asioita ovat muun muassa oppimisen sisällöt, työmuodot, oppimisympäristö, oma rooli oppimisprosessissa ja omat tunteet. Koska tunteet vaikuttavat oppimiseen, on niiden reflektointi merkityksellistä, eikä reflektiossa voida siksi keskittyä ainoastaan älyllisiin prosesseihin tai saavutuksiin. Reflektio käynnistyy usein ihmetyksestä, epäilystä tai ahdistuneisuuden tilasta, ja sen avulla voidaan löytää uusia toimintatapoja. (Alanen & Kajander 2011, 67.)

## **OHJAUSKESKUSTELUN TYÖVÄLINEITÄ**

Koska opiskelijat kokevat opetusharjoittelun erittäin tarkoituksenmukaiseksi osaksi pedagogisia opintoja, harjoittelun ohjauksessa on syytä kiinnittää erityistä huomiota ohjauksen laatuun ja sisältöihin. Kysyimme syksyllä 2011 (N = 13), millaista ohjausta opiskelijat odottavat, ja he toivoivat poikkeuksetta kannustavaa ja rakentavaa palautetta sekä avointa, keskinäistä vuorovaikutusta, sellaista, joka ”tukee kasvamista opettajaksi” (lainaus opiskelijan vastauksesta syksyltä 2011).

Ohjauksen kehittämiseksi olemme kokeneet tarpeelliseksi miettiä uudenlaisia toimintatapoja, sillä opettajaopiskelijan kehittymisen kannalta on oleellista, että jokaisessa vaiheessa hän voisi saada ohjauskeskusteluista eväitä työstää omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Olimme aikaisemmin joutuneet tilanteisiin, joissa ohjaus ei välttämättä auttanut opiskelijaa eteenpäin tai syvemmälle. Koska tavoitteellisuus ja ohjaajan emotionaalinen läsnäolo ovat keskeisiä onnistuneen harjoittelunohjauksen tekijöitä (Jyrhämä 2005), pyrimme omassa toiminnassamme edistämään niitä johdonmukaisesti. Tarkasteltuamme kahden vuoden (2012–2013) opiskelijapalautteiden (N = 25) pohjalta pedagogisten aineopintojen kahta ohjattua harjoittelua kokonaisuutena huomasimme, ettei meillä ohjaajilla ollut selkeitä, yhteisesti sovittuja pelisääntöjä siitä, mihin ohjauskeskusteluissa keskityttiin eri ohjausjaksoissa (yhteensä neljä jaksoa; ks. kuvio 2). Opiskelija saattoi esimerkiksi huomata

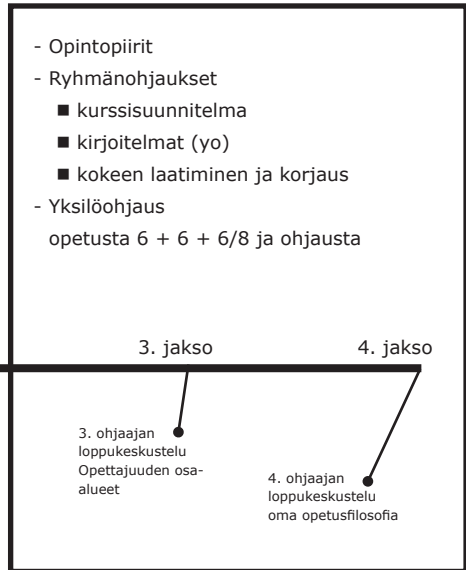
ohjauksen riippuvan paljon ohjaajasta. Jos toiselta ohjaajalta tunsin saavani hyvin tukea luovuuteen ja omien tehtävien kehittelyyn, tuntui toisen ohjauksessa välillä siltä, että käteni olivat melko sidotut, koska pitää tehdä ”tämä, tämä ja tämä”. Myös positiivisen palautteen saamisessa oli ohjaajien välillä ero: toiselta sai positiivista palautetta pienistäkin asioista, toiselta melko paljon vähemmän. (Lainaus opiskelijapalautteesta keväällä 2013.)

Opettajan pedagogisten aineopintojen kumpikin ohjattu harjoittelu (perusharjoittelu ja syventävä harjoittelu) koostuu ruotsin kielessä kahdesta eri ohjaavan opettajan johdolla toteutettavasta ohjausjaksosta, ja siksi on järkevää, että opiskelijan saamien tuntipalautteiden lisäksi hän saa ohjauskeskusteluissa tarkastella toimintaansa eri näkökulmista jokaisen neljän ohjaajansa kanssa eri vaiheissa. Opetusharjoittelun ohjauksen tavoitteena tulisi olla myös opiskelijan reflektiotaitojen tietoinen kehittäminen (Alanen & Kajander 2011), ja tähän päästään parhaiten lähestymällä asiaa systemaattisesti (Farrell 2007). Siksi olemme päätyneet teemoittamaan eri harjoittelujaksoihin liittyvät ohjauskeskustelut (ks. kuvio 2) niin, että hyödynnämme niissä opiskelijan muissa opintojaksoissa työstämää opetusfilosofiaa, suullista SWOT-analyysia sekä kehittämämme reflektointiympyrää (kuvio 3) ja opettajuuden osa-alueiden itsearviointilomaketta (kuvio 4). Omaa ammattitaitoaamme olemme kehittäneet osallistumalla ohjaajakoulutuksiin.

**Ohjattu perusharjoittelu  
syksy**



**Syventävä ohjattu harjoittelu  
kevät**



Kuvio 2. Opettajan pedagogisten opintojen aineopintovaiheen ohjattujen harjoittelujen ohjausteemat

*Opetusfilosofiakeskustelu pedagogisen ajattelun terävöittäjänä*

Ohjatun perusharjoittelun ensimmäisessä jaksossa (ks. kuvio 2) opiskelijat lähettävät syksyn ensimmäiselle ohjaajalleen pedagogisissa perusopinnoissaan tekemänsä kirjallisen, muutamien sivujen mittaisen opetusfilosofiansa. Tätä käyttöteoriaa opiskelijat ovat alkaneet hahmotella jo ensimmäisenä opiskeluvuonna, ja sitä työstetään eri vaiheissa opettajankoulutuksen aikana ja se liitetään lopulta opintojen päätteeksi koottavaan portfolioon, jonka avulla he arvioivat omaa osaamistaan ja identiteettiään opettajana.

Opetusfilosofiassa opiskelijat jäsentävät oman opetus- ja kasvatustietelunsa perusteita. Tekstit ovat hyvin erilaisia: toiset perustavat tekstinsä lähinnä omien kokemusten ja oman ajattelun varaan, toiset taas käyttävät lisäksi tukena kasvatustieteellistä kirjallisuutta. Raporteissa voi esimerkiksi kuvata itseään oppijana, kertoa omista koulukokemuksistaan ja erilaisista matkan varrella kohtaamistaan opettajista sekä muista asioista, jotka ovat vaikuttaneet siihen, että kyseinen opiskelija on kiinnostunut aineenopettajankoulutuksesta. Lisäksi opiskelijat erittelevät opetusfilosofiatekstissä yleensä sellaisia periaatteita ja ominaisuuksia, joita he pitävät kieltenopetuksessa ja hyvässä opettajassa olennaisina.

Vaikka opetusfilosofia on kirjoitettu ensimmäisenä opiskeluvuonna ja opiskelijan ajattelu on saattanut muuttua ja kehittyä opettajaopintojen aikana, toimii teksti hyvänä apuvälineenä ohjaajalle: sen avulla voimme oppia tuntemaan opiskelijaa ja hänen pedagogista ajatteluaan, ja sitä on helppo hyödyntää harjoittelujakson päättävässä ohjauskeskustelussa. Jos opiskelija on käyttöteoriassaan esimerkiksi kuvannut asioita, joita pitää tärkeänä kieltenopetuksessa (esim. autenttisuus, kommunikatiivisuus, kulttuuri), voi loppupalautteessa pohtia, miten nämä asiat konkretisoituvat ja näkyivät opiskelijan toteuttamalla oppitunneilla. Tai jos opiskelija on kuvaillut hyvälle kieltenopettajalle tyypillisiä piirteitä ja ominaisuuksia, voi keskustelussa miettiä, mitkä samat piirteet opiskelija kokee liittyvän itseensä ja mitä piirteitä hän haluaa itsessään kehittää.

### *Suullinen SWOT-analyysi kehitystavoitteiden asettamisen tukena*

Ohjatun perusharjoittelun ensimmäisen harjoittelujakson lopettavassa ohjauskeskustelussa (ks. kuvio 2) olemme hyödyntäneet niin sanottua suullista SWOT-analyysia (S = strengths, W = weaknesses, O = opportunities, T = threats) (ks. esim. Humphrey 2005). Opiskelijan tehtävä on ennen ohjauskeskustelua miettiä, mitkä asiat hän kyseisen harjoittelujakson perusteella kokee vahvuuksiksi, heikkouksiksi, mahdollisuuksiksi ja uhiksi opettajana toimiessaan.

Kokemuksiemme perusteella analyysi voi tuoda lisää syvyyttä ohjauskeskusteluun, sillä se auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan, havainnoimaan omaa oppimistaan sekä refleктоimaan omia kehitysalueitaan. Analyysin ja käydyn keskustelun pohjalta opiskelija voi myös helpommin asettaa itselleen kehitystavoitteita seuraavaan harjoittelujaksoon.

SWOT-analyysi sitoutuu kiinteästi muihin opettajanopintoihin, sillä pedagogisten perusopintojen aikana opiskelijat laativat kirjallisen SWOT-analyysin.

### *Reflektioympyrän avulla pois mukavuusalueelta*

Suurelle osalle opiskelijoista reflektointi on hyvin luontevaa. Olemme kuitenkin huomanneet, että joidenkin opiskelijoiden on ollut vaikeampaa päästä käsiksi syvälliseen, rehelliseen ja avoimeen reflektointiin. Heidän on haastavaa reflektoida omaa toimintaansa tai sanallistaa syy-seuraussuhteita. Tähän saattaa vaikuttaa muun muassa opiskelijan oma henkilöhistoria tapakulttuureineen ja luonteenpiirteineen. Myös reflektion haasteiden käsitteellistäminen voi olla ongelmallista (Mälkki 2011, 151–152). Mälkki (2011) onkin päätenyt käyttämään reflektion tukena käsitteitä mukavuusalue ja reunatuntemukset. Mukavuusalueella koettu hyvä olo viestii tasapainoisesta olotilasta, kun taas sen reuna-alueilla koetaan epämukavaa oloa. Reunatuntemusten ilmaantuessa ihminen

pyrkii usein palaamaan mukavuusalueelle vältellen epämukavien asioiden käsittelyä.

Ohjaussuhteessa tämä ilmenee usein siten, että joidenkin opiskelijoiden on hankala tuoda keskusteluissa esille negatiivisina pidettyjä tuntemuksia ja omaa epävarmuuttaan. Tällöin ohjaustilanteet uhkaavat jäädä pinnallisiksi, eikä opiskelija pääse kohtaamaan omia kasvunpaikkojaan ja saamaan näihin tukea ohjaavalta opettajalta. Tällä tavoin toimiva opiskelija ei ole ehkä ymmärtänyt sitä, että kasvu omaan opettajuuteen ei rakennu ainoastaan positiivisuuden ja hyvistä puolista puhumisen kautta. Siksi olemme halunneet korostaa ohjauskeskusteluissa sitä, että me ohjaavat opettajat olemme rinnalla kulkijoita ja meillä on opiskelijan kanssa sama päämäärä: opiskelijan kasvu hyvään opettajuuteen. Painotamme mukavuusvyöhykkeeltä poistumisen osoittavan rohkeutta kohdata kipupisteitä, minkä myötä solmut usein aukeavat, ja ihminen voi kokea valloittavansa uusia voimavaroja ja osa-alueita aktiiviseen käyttöönsä opettajuuteen kasvussa.

Ohjauskeskustelujemme yhdeksi konkreettiseksi työkaluksi olemme kehittäneet reflektioympyrän (kuvio 3), joka muodostuu kahdesta kehästä: oman opettajuuden reunatuntemuksista sekä oman opettajuuden mukavuusalueesta erilaisine tunteineen. Ympyrän alla olevassa laatikossa luetellaan opettajan työhön liittyviä osa-alueita, joita ovat esimerkiksi ryhmänhallintataidot, ajankäytön hallinta, yksilöllisyyden huomiointi opetuksessa, motivointi sekä eri opetusvälineiden käytön monipuolisuus ja sujuvuus. Koska meidän tapauksessamme kyseessä on ruotsin kielen opetus, sisältyvät opettajuuteen olennaisesti myös esimerkiksi kieliopin ja suullisen kielitaidon opettamistaidot. Näitä opettajan työn osa-alueita voi luonnollisesti muokata oppiainekohtaisten tarpeiden mukaan. Reflektioympyrän avulla voimme tukea reflektiotaidoiltaan erilaisia opiskelijoita käsittelemään opettajuutta kokonaisvaltaisesti kunkin henkilökohtaiset kokemukset ja tarpeet huomioiden. Reflektioympyrän (kuvio 3) tarkoituksena on tukea ennen kaikkea opiskelijan omaa reflektointia harjoitustunnin tai harjoittelujakson jälkeen. Se antaa hänelle samalla virikkeitä siitä, mistä osa-alueista opettajuus koostuu ja mihin asioihin pitäisi siksi kiinnittää huomiota.

Reflektoinnin yhteydessä on tärkeää oppia käyttämään minä-viestiä (ks. esim. Gordon 2006), jotta avoin, rakentava ja turvallinen keskusteluyhteys säilyisi. Kun opiskelija hyödyntää reflektioympyrän innoittamana omia tunteitaan kuvaamaan sen hetkistä suhdettaan esimerkiksi tiettyyn oppitunnin osa-alueeseen, on viesti tällöin vahvasti minä-pohjalta rakennettu. Sisäinen kokemusmaailma on tällöin hyvin läsnä, eikä ongelmien ulkoistaminen ja vastuun karttaminen onnistu kovinkaan helposti. Myös ohjaajan on hyvä näyttää esimerkkiä minä-viestin käytöstä ja rohkaista si-

ten opiskelijaa esittämään oma näkemys asiaan. Näemme asiat aina omasta näkökulmastamme, ja opiskelijalle olisi hyvä tuoda esiin, että hänenkin näkemyksensä on arvokas. Yhdessä keskustellen tehdään uusia löytöjä, avoimen dialogin merkeissä.

Käyttäessämme reflektioympyrää ohjauskeskusteluissa opiskelijan tehtävänä on liittää yksi opettajan työn osa-alue kerrallaan johonkin reflektioympyrän tunteeseen ja samalla avata ajatuksiaan siltä osin. Opiskelija voi esimerkiksi valita opettajan työn osa-alueista ohjeistukset ja sitä kuvaavaksi tuntemukseksi tyytyväisyyden:

Olen tyytyväinen siihen, että olen oppinut nyt ohjeistamaan oppilaita paremmin tuleviin tehtäviin ja harjoituksiin. Kirjallisten ohjeiden tukiessa suullista ohjeistusta viestini on mennyt paremmin perille ja oppilaat ovat päässeet nopeammin työn touhuun. Olen huomannut, että hyvä ohjeistus voi tarkoittaa myös sitä, että käymme vielä ensimmäisen kohdan yhdessä läpi ja näin ollen oppilaiden on helpompi jatkaa tehtävää itsenäisesti.

Tarkoituksena ei ole lähteä psykologisoimaan, vaan tunteen nimeämisen kautta opiskelijan ajatusten, pyrkimysten ja opetusfilosofisten asioiden on mahdollista tulla kuulluiksi. Innostuneisuuden sanoittaminen antaa vapauden kertoa onnistumisesta ja siipien kantamisesta opettajana. Ohjaajan tehtävänä on puolestaan saada opiskelija vastaamaan miksi? kysymykseen. Toisaalta jokin harjoitustunnilla koettu epäonnistuminen on mahdollista kohdata yhdessä rehellisesti, kun opiskelija kertoo tuntevansa pettymystä. Tällöin mietimme, miksi kävi näin ja mitä olisi voinut tai voisi seuraavan kerran tehdä toisin. Ohjauskeskustelussa rohkaisemme opiskelijaa aloittamaan muutamasta mukavuusalueen tunteesta ja jatkamme sen jälkeen reumatunteiden alueelle. Näin opiskelija pääsee kiinni tulevista tavoitteistaan suhteessa omaan opettajuuteensa esimerkiksi kuvaamalla ryhmänhallintataitojaan riittämättömyyden tunteella:

Olen kokenut hieman riittämättömyyden tunnetta ryhmänhallintataidoissani ja toivoisin saavani siihen jatkossa lisätyökaluja.

Olemme pitäneet tärkeänä myös Siitosen (1999) tutkimuksen ideaa opettajaopiskelijoiden voimaantumisen tukemisesta heidän ammatillisessa kasvuprosessissaan. Vaikkei kukaan ulkopuolinen voikaan suoranaisesti voimaannuttaa ketään toista, voidaan tälle kuitenkin luoda suotuisat puitteet. Sisäistä voimantunnetta opettajuuteen kasvamisessa edistävät vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, ilmapiiri ja myönteisyys. Voimaantuminen on myös vahvasti yhteydessä haluun oppia, kehittyä ja kokeilla ennako-



- Oman opettajuuden reunatuntemukset
- Oman opettajuuden mukavuusalue

ajankäytön hallinta	oppilaslähtöisyys	kohdekielen käyttö
opettajajohtoisuus	yksilöllisyyden huomioiminen	
vuorovaikutteisuus	motivointi	kannustava palaute oppilaille
siirtymät	työrauha	ryhmän hallinta
auktoriteetti	työtapojen monipuolisuus	kieliopin opettaminen
	suulliset harjoitukset	ohjeistukset
vastuullisuus kasvattajana		opetusvälineiden käyttö

Kuvio 3. Reflektiioympyrä ja opettajan työn osa-alueet

luulottomasti uusia asioita omien näkemysten pohjalta. Voimaantumisen näkökulmasta olemme kokeneet arvokkaina ne hetket, jolloin opiskelija on saanut opiskelun loppuvaiheessa kertoa mukavuusalueen tunteistaan omassa opettajuudessaan. Kun koko harjoittelun aikana avoin dialogi on mahdollistunut opiskelijan kerrottua avoimesti myös omista riittämättömyyden, epäonnistumisen, avuttomuuden tai arkuuden tunteistaan, on lopuksi voinut yhdessä iloita siitä, että reflektion kautta on löytynyt monta uutta tapaa toimia, ja opiskelijan luottamus omiin kykyihin opettajana on kasvanut.

### *Opetustyön osa-alueet -itsearviointilomake oman opettajuuden selkiyttäjänä*

Opintojen syventyessä ja harjoittelun edetessä pidemmälle ohjauskeskusteluissa on tullut ilmi, että opiskelijat ja ohjaajat tarvitsevat yhteisiä työkaluja harjoittelun kehittämiseen erityisesti kahdella osa-alueella: opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja tietoisuuden lisäämisessä sekä opiskelijoiden yksilöllisessä ohjaamisessa eli siinä, miten opiskelijan oma oppiminen ja kehittyminen ovat edenneet eri harjoittelujaksoissa.

Opiskelijat tarvitsevat ohjausta selkiinnyttämään kuvaa erityisesti siitä, mitä opettajuudella tarkoitetaan konkreettisesti opettajan työssä. Ohjauskeskustelut ovat tuoneet esille myös sen, että opettajuuden peruselementtien tiedostaminen ja tietoinen itsensä kehittäminen ovat keskeinen osa onnistunutta harjoittelua. Kun opiskelija on tietoinen tavoitteistaan tulevissa jaksoissa ja kehittymisestään aikaisemmissa jaksoissa, hänen on helpompaa suunnata toimintaansa niin, että se on tarkoituksenmukaista sekä hänen itsensä että oppilaiden kannalta. Samalla opiskelija voi edetä harjoittelussa omaan, yksilölliseen tahtiinsa. Ohjaajien kannalta olennaista on se, että he voivat uuden harjoittelujakson alkaessa ja uusien opiskelijoiden ensimmäisessä kohtaamisessa olla valmiina jatkamaan työskentelyä siitä, mihin aikaisemmassa harjoittelujaksossa edellisen ohjaajan kanssa on jääty. Ohjaustapahtumassa kokonaiskuvan hahmottamisella opiskelijan harjoittelusta on tärkeä asema. Se auttaa erityisesti yksilöllisessä ohjaamisessa: hyvä kielellinen vuorovaikutus ja ymmärretyksi tuleminen sekä tätä kautta tapahtuva uuden tiedon saavuttaminen ovat hyvän yksilöllisen ohjauksen kulmakiviä (Ojanen 2000, 140).

Edellä mainittujen seikkojen kehittämiseksi ohjauskeskustelun työvälineeksi suunniteltiin niin sanotut tarkistuslistat, jotka toimivat itsearviointilomakkeena (ks. kuvio 4). Ajatuksen taustalla ovat Eurooppalaisen viitekehysten (2003) pohjalta tehdyt tarkistuslistat, joissa oppilas arvioi osaamistaan kielen eri osa-alueilla (ks. Eurooppalainen viitekehys 2003 ja Eurooppalainen kielisalkku 2013). Opetusharjoittelussa itsearviointi keskittyy opettajuuden eri osa-alueille sekä tiedollisiin että taidollisiin teki-



ITSEARVIOINTI		
<p>Tämä lomake on tarkoitettu oman työskentelyn itsearviointiin ja itsensä kehittämiseen. On erittäin tärkeää muistaa, että opettajan työ ei ole koskaan ns. täysin valmis, vaan työn luonteeseen kuuluu keskeneräisyyden sietäminen. Seuraavat väittämät antavatkin siis vain viitteitä asioista, jotka opettajan on syytä tietää ja tiedostaa, jotta kokonaiskuva työstä hahmottuu. Tärkeintä on aina oppilas.</p>		
<b>SUUNNITTELU</b>	+	-
1. Tunnin/opintojakson suunnittelu on mielestäni tärkeää.	_____	_____
2. Tiedän omat tavoitteeni tunnille.	_____	_____
3. Tiedän oppilaiden oppimistavoitteet tunnille.	_____	_____
4. Huomioin tuntuun suunnitelmassa myös sosiaaliset tavoitteet.	_____	_____
5. Tunnin suunnittelussa otan huomioon kulttuuriset tavoitteet.	_____	_____
6. Huomioin myös kasvatustavoitteet omassa toiminnassani tunnin suunnitteluvaiheessa.	_____	_____
7. Suunnittelen harjoitustunnit /mahdolliset saman ryhmän tunnit pitkäjänteisesti harjoitusjakson alussa.	_____	_____
<b>OPPIAINEEN ERITYISPIIRTEIDEN YMMÄRTÄMINEN JA SEN HALLINTA</b>	+	-
1. Osaan tehdä tuntuun suunnitelman itsenäisesti.	_____	_____
2. Käytän tuntuun suunnitelmaa joustavasti tunti-ilanteissa.	_____	_____
3. Tiedän, miten uusi tekstikappale opitaan parhaiten.	_____	_____
4. Osaan käytännössä käsitellä uuden tekstin tarkoituksenmukaisesti.	_____	_____
5. Ymmärrän, miten luetunymmärtämistaidot liittyvät tekstien käsittelyyn.	_____	_____
6. Tiedän, miten kertaan edellisellä tunnilla opittuja asioita (ns. vanha läksy/läksynkuulustelu).	_____	_____
7. Olen oppinut useita tapoja ja tyyliä sanaston oppimisessa ja harjoittelussa.	_____	_____
8. Tiedän, miten opetan kirjoittamiseen liittyviä taitoja.	_____	_____
9. Olen pitänyt kuunteluharjoituksia luokassa tai studiossa.	_____	_____
10. Osaan opettaa kuuntelemiseen liittyviä taitoja.	_____	_____
11. Olen käyttänyt opetuksessa suullisia harjoituksia.	_____	_____
12. Tiedän, miten kehitän oppilaiden suullista kielitaitoa (esim. keskustelut, vuoropuhelut, gallupit, roolileikit, draamaharjoitukset).	_____	_____
13. Olen tuonut tunneilla esille ruotsalaista (tai pohjoismaista) arkikulttuuria (esim. tavat, juhlat).	_____	_____
14. Olen antanut oppilaille mahdollisuuksia tutustua eri pohjoismaiden kulttuureihin (musiikki, kirjallisuus, kuvataide, urheilu, maantiede jne.).	_____	_____
15. Olen oppinut löytämään opetuksessa oppilaille sopivan tason (esim. sanastoharjoitukset, keskustelut jne.).	_____	_____
16. Olen ymmärtänyt, mistä asioista eri-ikäiset oppilaat ovat kiinnostuneita.	_____	_____
17. Olen oppinut opettamaan kielioppia induktiivisesti.	_____	_____
18. Olen oppinut opettamaan kielioppia deduktiivisesti.	_____	_____
19. Osaan johdattaa oppilaat uuteen asiaan mielenkiintoisilla tavoilla.	_____	_____

Kuvio 4. Ote Opetustyön osa-alueet -itsearviointilomakkeesta

jöihin, ja siten myös itsearviointilomakkeesta on pyritty suunnittelemaan mahdollisimman kokonaisvaltainen opettajan työn eri osa-alueisiin pohjautuva lomake, joka sisältää keskeisiä väittämiä opettajuuden eri osa-alueilta. Lomakkeen teemat (suunnitelmallisuus, oppiaineen erityispiirteiden ymmärtäminen, viestintä, havainnollistaminen, vuorovaikutustaidot, tuntityöskentely, arviointi) ja väittämät ovat muotoutuneet opettajien itsensä

käytännön työssä havaitsemiin tärkeisiin opetuksen peruseriaatteisiin, jotka tulevat esiin myös tutkimuksissa opettajuuden erityispiirteistä (ks. esim. Kari 1991; Patrikainen 2009).

Ensimmäisenä itsearviointin teemana on suunnitelmallisuus, jossa kartoitetaan opettajan kykyä ja taitoa suunnitella oppimiskokonaisuuksia siten, että oppituntien sisällölliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja kasvatukselliset tavoitteet tulevat esiin. Seuraavana laajempaan teemana on oppiaineen erityispiirteiden ymmärtäminen ja niiden hallinta tuntitilanteissa. Tämä aihekokonaisuus pohjautuu erityisesti kielen oppituntien erityispiirteisiin, kuten lukemiseen, kuuntelemiseen, suullisen kielitaidon ja sanaston oppimisen vahvistamiseen unohtamatta kuitenkin kohdekielisen kulttuurin tärkeyttä oppimisessa. Itsearviointinissa opiskelijoita rohkaistaan tarkastelemaan myös viestintää ja havainnollistamista opetuksessa. Tämän osa-alueen väittämät liittyvät kiinteästi opiskelijan kielenkäyttötilanteisiin, opetuksen havainnollistamistapoihin sekä tehtävien ja työmuotojen tarkoituksenmukaisuuteen oppitunneilla. Vuorovaikutustaidot on tärkeä itsearviointilomakkeen osa-alue, jossa opiskelijaa kannustetaan pohtimaan omia ja ryhmän ohjaamiseen liittyviä vuorovaikutustaitoja, olemaan tietoinen yksittäisten oppilaiden tarpeista ja oppilaiden välisistä suhteista ryhmässä. Konkreettista osuutta itsearviointilomakkeessa edustaa tuntityöskentely, joka nimensä mukaisesti keskittyy tuntitilanteissa tärkeiksi havaittuihin taitoihin kuten ohjeiden selkeys, johdonmukaisuus työskentelyssä, ajankäytön hallinta ja tuntitilanteiden joustava ohjaaminen. Viimeisenä osa-alueena itsearviointilomakkeessa on arviointi, jossa opiskelija arvioi sekä omaa työskentelyä että oppilaiden tuntityöskentelyä. Itsearviointilomakkeen teemojen jokainen yläkäsite tiivistyy väittämiin kyseisiltä aihealueilta eri muodoissa, ja opiskelija käyttää liukuvaa asteikkoa (+ ----- -) arvioinnissaan. Asteikossa merkintä + tarkoittaa osaan hyvin ja – tarvitsen vielä harjoitusta. Samaa arviointilomaketta käytetään kolme kertaa harjoittelun aikana: opiskelija arvioi omaa osaamistaan ja toimintaansa kolmannen harjoittelujakson alussa ja lopussa (ks. kuvio 2) sekä valmistautuessaan loppukeskusteluun koko aineopintoharjoittelun päätteeksi neljännessä jaksossa.

Keväällä 2014 keräämämme opiskelijapalautteen (N = 15) mukaan suurin osa opiskelijoista koki arvioinnin väittämien muodossa melko helpoksi, samalla opettajuuden eri tasot selkiintyivät, ja ohjauskeskusteluissa opiskelijan ja ohjaajan oli helppo tarttua niihin ilmiöihin, jotka kulloinkin koettiin tarpeellisiksi. Tämä on erityisen arvokasta myös ohjaajille: opettajuuden eri osa-alueet käydään läpi useamman kerran, ohjaajan tietoisuus opiskelijan toiveista ja tarpeista lisääntyy, ja siten ohjaajilla on tarjottavana konkreettisia vinkkejä ja neuvoja opettajuuden eri osa-alueilta. Ohjauskeskustelussa jaetaan ikään kuin samat välineet ja taso: ei puhuta liian

abstraktilla tasolla, muttei myöskään juututa liiaksi yksittäisiin tapahtumiin. Ohjauskeskusteluissa edetään siten selkeämmin kohti yhteistä päämäärää, ja sekä opiskelijan että ohjaajan on myös sujuvampaa suunnata omaa toimintaansa, kun asiat on jollakin tapaa konkretisoitu ja pohdiskeltu yhdessä. Osa opiskelijoista koki itsearviointilomakkeen vaativaksi. Tässäkin kohden tarkistuslistat antoivat ohjaamiseen uusia apuvälineitä: ohjattavan kanssa päästiin tarkasti rajaamaan ne osa-alueet, jotka tuntuivat vaikeilta ja pohtimaan syitä, miksi ne olivat vaikeita. Reflektion vaikeuden taustalla saattoivat kokemuksiemme mukaan olla sellaiset tekijät kuten huono itseluottamus tai aikaisemmat epäonnistumiset esimerkiksi omalta kouluajalta. Itsearviointilomake tuki omalta osaltaan myös harjoitteluprosessin jatkuvuutta mahdollistaen uusien tavoitteiden asettamisen työskentelylle.

## **LOPUKSI**

Edellä kuvattu ohjauskeskustelun ja sitä kautta harjoittelun kehittäminen on lähtenyt liikkeelle käytännön havainnoista ja opiskelijoiden antamasta palautteesta. Olemme nähneet tarpeelliseksi kehittää ohjaamista vaiheittain kohti sitä päämäärää, jossa opettajaopiskelija osaa pohtia käyttöteoriaansa laajemmin, mikä antaa hänelle paremmat valmiudet toimia opetustilanteissa. Tarjoamalla mahdollisuuksia reflektoida harjoittelun aikaista toimintaansa erilaisten työkalujen avulla (opetusfilosofia, SWOT-analyysi, reflektioympyrä ja opettajuuden eri osa-alueiden itsearviointilomake) olemme haastaneet opiskelijan pohtimaan opettajuuttaan aikaisempaa järjestelmällisemmin. Samalla opiskelija on voinut entistä paremmin hyödyntää aikaisempia tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan. Tavoitteena on, että opiskelija pystyisi pedagogisten opintojen jälkeen itsenäisesti havainnoimaan ja refleктоimaan omaa opettajuuttaan ja ottamaan ohjauskeskustelun osaksi myös omaa työtään.

Edellä esittelemämme ohjauskeskustelua kehittävät keinot ovat osoittautuneet hyödyllisiksi, sillä keväällä 2014 kerätyssä palautteessa jokainen ruotsin pääaineopiskelija näki tuntien pitoon liittyvän ohjauksen myönteisessä valossa. Kun kaikilta opettajan pedagogisissa aineopinnoissa olleilta opiskelijoilta kysyttiin, kuinka laadukasta ja kehittävää tuntien pitoon liittyvä ohjaus oli ollut, ruotsin opiskelijat (N = 15) kertoivat ohjauksemme olleen laadukasta ja kehittävää sekä antamamme palautteen rakentavaa ja kannustavaa. Kehittämämme reflektiota tukevat työvälineet ovat osoittautuneet toimiviksi, sillä opiskelijat kokevat saneensa runsaasti mahdollisuuksia pohtia omaa toimintaansa ja kyetneet tämän avulla itsenäiseen oman työnsä kehittämiseen.

Ohjaus on ollut laadukasta ja kehittävää kaikkien ohjaajien kohdalla. Opettajat ovat laittaneet minut miettimään itse, miksi toimin milläkin tavalla. Itsereflektiota on siis saanut harjoittaa paljon. Olen myös huomannut edistyneeni paitsi opetuksessani niin myös itsereflektiossa, ja viime aikoina olen oppinut huomaamaan opetuksen parantamiskeinoja jo itsekseni, tai aiempaa vähäisemmällä ohjaavan opettajan johdattelulla.

Koska jokainen opiskelija harjoittelee usean opettajan ohjauksessa, meidän on ollut tärkeä kehittää yhteisiä työvälineitä ja sopia, missä ohjausjaksossa mitäkin käytetään. Näin jokaista opiskelijaa kohdellaan lähtökohtaisesti tasa-arvoisesti, eikä samoja ohjauksen tapoja käytetä jaksosta toiseen. Opiskelijat ovat pitäneet tätä hyvänä, sillä he ovat kokeneet saavansa tukea opettajuutensa kehittymiseen työskennellessään keskenään hyvin erilaisten ohjaavien opettajien kanssa. Tämä on auttanut näkemään, miten monin tavoin ruotsia voi opettaa mielekkäästi.

Ohjaus oli erittäin pätevää ja laadukasta. Mielestäni kaikilta neljältä ohjaajalta sai hyviä neuvoja, vinkkejä ja rakentavaa palautetta. Lisäksi oli ilo huomata, että ohjaajat olivat kaikki erilaisia persoonia ja opettajia, mikä näkyi myös pieninä eroina asioiden painotuksessa ja opetuksessa; tämä auttoi myös minun oppimisprosessiani ja tarjosi uusia näkökulmia opettajuuteen.

Ohjauksen onnistumisen näkökulmasta on ollut tärkeää, että opiskelija on saanut omasta mielestään riittävästi tukea, vaikka yläkoulu-lukion arjessa kiireettömyyttä on toisinaan vaikea saavuttaa.

Erittäin laadukasta! Kiireestä ja useammasta harjoittelijasta ”huolimatta” jokaisella ohjaajalla on aina ollut aikaa paneutua myös minun harjoitteluuni ja vastata mielessäni pyörineisiin kysymyksiin. Jokainen ohjaaja on omalla tyyllillään tuonut opettajuuteeni uusia puolia.

Harjoittelu Normaalikoululla on ollut minulle erittäin positiivinen ja antoisa kokemus. Olen ollut hyvin tyytyväinen saamaani ohjaukseen ja palautteeseen, joka on ollut sekä kannustavaa että rakentavaa. ... Vaikka luokista saattaakin olla pulaa, olisi mielestäni hyvä, että tuntien jälkeiset palautekeskustelut olisi mahdollista käydä jossain muualla kuin käytävällä. Tällöin asioista voisi keskustella rauhassa ja ehkä vielä avoimemmin.

Myönteisestä palautteesta huolimatta emme ajattele saavuttaneemme ihanteellista tapaa ohjata, vaan ymmärrämme, että jokainen ohjaustilanne on ainutlaatuinen, erityisesti opiskelijan näkökulmasta. Ohjauskeskustelujen onnistumisen kannalta meidän on kuitenkin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota siihen, että keskustelut voitaisiin käydä kiireettömästi rauhallisessa ympäristössä. Tiedostamme myös hyvin, että ohjaamisen kehittämisessä emme ole vieläkään huomioineet riittävästi opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita siitä, miten opettajuuden eri osa-alueita voisi kehittää. Meidän tulisi itse pystyä hyväksymään paremmin opiskelijoiden moninaisuutta ja löytää yhteistyössä heidän kanssaan tarkoituksenmukaiset tavat ohjauksen toteuttamiseksi. Yhtenä haasteena on myös lisätä ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä niin, että he pystyisivät keskustelemaan harjoittelukokemuksistaan toistensa kanssa ilman tuntua siitä, että teemat tuntuisivat loppuun käsitellyiltä. Yhdessä refleктоimalla opiskelijat saattaisivat pystyä näkemään näennäisesti tuttujen asioiden taakse niihin pieniin, merkityksellisiin yksityiskohtiin, joista onnistunut kokonaisuus rakentuu. Ohjaajina emme koskaan voi tulla valmiiksi, vaan ammattitaidon kehittäminen jatkuu kouluttautumalla ja ohjauskeskustelua tukevia työkaluja parantamalla.

## LÄHTEET

- Aineenopettajan koulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2010–2013. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/opiskelu/AIKO%20OPS%2010-13.pdf> (Luettu 11.8.2014.)
- Alanen, R. & Kajander, K. 2011 Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kieltenopettajan arki.* Helsinki: WSOYpro Oy, 65–82.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research.* London: Falmer Press.
- Eurooppalainen kielisalkku 2013. Helsinki: Opetushallitus. [http://kielisalkku.edu.fi/doc/Opettajan\\_opas.pdf](http://kielisalkku.edu.fi/doc/Opettajan_opas.pdf) (luettu 11.8.2014)
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY ja Euroopan neuvosto.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice.* London: Continuum Press.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu.* Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- 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.
- Humphrey, A. 2005. *SWOT Analysis for Management Consulting.* SRI Alumni Newsletter. <http://www.sri.com/sites/default/files/brochures/dec-05.pdf> (Luettu 11.8.2014.)
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi.* Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 19–28.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.
- Kalaja, P., Toomar, J., Pitkänen-Huhta, A., Hirvonen, T. & Dufva, H. 2006. Suoravalinta ja vieraiden kielten opiskelijoiden opinnot. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana.* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 65–83.
- Kari, J. 1991. Opettajan identiteetti. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu.* Helsinki: WSOY, 142–152.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen ja P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Mälkki, K. 2011. Reflektio ja emootiot: teorioiden yhdistämisen ongelmia ja ratkaisuja. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa.* Helsinki: Gaudeamus, 136–155.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.

- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 11–22.
- Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–48.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Siiitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Sikkelä, R. & P. Väisänen. 2005. Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3, 111–129.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 478.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A*: 196.

# eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä

*Heidi Mouhu*

*Jyväskylän yliopisto,*

*Jyväskylän normaalikoulu*

## **TIIVISTELMÄ**

Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi perustettiin vuonna 2000, minkä myötä eNorssin sisällä on ohjaajakoulutusryhmä, joka alkoi rakentaa ohjaajakoulutusta. eNorssin ohjaajakoulutuksen tavoitteena on perehdyttää uudet ohjaavat opettajat ohjaustyön tavoitteisiin, sisältöihin ja haasteisiin sekä tukea kokeneiden ohjattua harjoittelua ohjaavien opettajien ammatillista kehittymistä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin eNorssin ohjaajakoulutuksen kehittymistä nykyiseen muotoonsa internetiin eNorssin sivuille arkistoitujen muistioiden ja raporttien kautta ja eNorssin järjestämän ohjaajakoulutuksen merkitystä ohjaajakoulutuksessa olleille ohjaaville opettajille eNorssin ohjaajakoulutusten osallistujilta saatujen palautteiden avulla (n=58). Pitkällisen kehitystyön tuloksena ohjaajakoulutus on vakiinnuttanut paikkansa harjoittelukouluissa viimeisen viiden vuoden aikana, ja palaute ohjaajakoulutuksista on ollut erittäin myönteistä. Ohjaajakoulutuksen koettiin tukevan ohjaajuuteen sisäänajossa, vahvistavan ohjaajan identiteettiä, tukevan ammatillista kasvua sekä tarjoavan kollegiaalista tukea ja mahdollisuuden verkostoitumiseen.

*Avainsanat:* opetusharjoittelun ohjaus, ohjaajakoulutus, ammatillinen kasvu



## JOHDANTO

Suomalaisen koulutuksen menestyksen yhtenä ansiona on pidetty tutkimusperusteista, akateemista opettajankoulutusta (esim. Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007). Yliopistojen harjoittelukoulujen tehtävänä on järjestää perusopetuksen ja lukiokoulutuksen lisäksi tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa sekä ohjattua harjoittelua ja opettajien täydennyskoulutusta (Jyväskylän normaalikoulun johtosääntö 2009). Harjoittelukoulut järjestävät ohjattua harjoittelua luokanopettajiksi, erityisopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskeleville. Lisäksi monissa harjoittelukouluissa harjoittelevat myös opinto-ohjaajaopiskelijat.<sup>1</sup> Harjoittelukoulun ohjaava opettaja on paitsi opettaja, myös tutkija, kokeilija ja kehittäjä sekä harjoittelun ohjaaja. Lasten ja nuorten opettamisessa ja aikuisten ohjaamisessa on monia yhtäläisyyksiä, mutta myös monia eroavaisuuksia, minkä vuoksi hyvä opettaja ei ole automaattisesti hyvä ohjaaja (Zeichner 2005, 118).

Suomen harjoittelukoulut ovat jo vuosia toimineet valtakunnallisena eNorssi-yhteistyöverkostona oppimisen, opettamisen ja ohjaamisen tutkimiseksi ja kehittämiseksi sekä täydennyskoulutuksen järjestämiseksi ohjaaville opettajille. eNorssin ohjaajakoulutus on eNorssin ohjaajakoulutusryhmän suunnittelemaa ja ylläpitämää täydennyskoulutusta ohjattua harjoittelua ohjaaville opettajille. eNorssin ohjaajakoulutuksen tavoitteena on perehdyttää uudet ohjaavat opettajat ohjaavan opettajan työn tavoitteisiin, sisältöihin ja haasteisiin sekä kehittää kokeneiden opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillista pätevyyttä.

eNorssin ohjaajakoulutus koostuu neljästä koulutusmoduulista: 1. Ohjauksen perusteet, 2. Ohjauksen erilaisia mahdollisuuksia, 3. Ohjaus ja tutkimus  $\frac{3}{4}$  ohjaukseen vaikuttavan tutkimuksen hyödyntäminen ja 4. Ohjauksen etiikka. Ohjaajakoulutusta toteutetaan sekä koulukohtaisesti (moduuli 1), alueellisesti (moduuli 2) että valtakunnallisesti (moduulit 3 ja 4). Tavoitteena on, että jokainen uusi ohjaaja pääsisi heti ohjausuran alkuvaiheessa osallistumaan Ohjauksen perusteet -koulutukseen. Koulutukset on suunnattu ensisijaisesti harjoittelukoulujen ohjaaville opettajille, mutta toisinaan Ohjauksen perusteet -koulutusta tarjotaan myös kunnan koulujen ohjaaville opettajille ja opettajankoulutuslaitoksen pedagogiikan lehtoreille.

<sup>1</sup> Suomalaisesta opettajankoulutusjärjestelmästä tarkemmin esim. Koski & Pollari 2011.

## **ENORSSIN OHJAAJAKOULUTUS KOULUTUSRYHMÄNÄ JA KOLLEGIAALISENA VERTAISRYHMÄNÄ**

Harjoittelukoulun ohjaavaksi opettajaksi tultiin pitkään opettajan koulutuksella ja kokemuksella. Ohjaavaksi opettajaksi perehdyttävää ohjaajakoulutusta ei ollut. Borgenin ym. mukaan ryhmäohjaus mahdollistaa vertaistuen ja kokemusten jakamisen muiden samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa, jolloin ryhmä toimii yksilöiden voimavarana ja vastaa heidän tarpeisiinsa, ja ryhmässä opitaan uusia tietoja ja taitoja, jotka auttavat sopeutumaan uuteen tilanteeseen (Borgen, Pollard, Amundson, & Westwood, 1998). Ohjaajan pitäisikin jatkuvasti pyrkiä rakentamaan tietoa ohjaajuudesta ja ohjaamisesta yhdessä toisten ohjaajien kanssa (Crandall 2000, 36). Lisäksi ohjaajakoulutukseen osallistuneiden keskinäiset vuorovaikutus- ja ystävyysuhteet ovat keskeisessä roolissa yhteisöön sitoutumisessa (Thomas 2002).

Uudessa ammatillisessa roolissa (ohjaajan rooli) aktiivinen oman arvopohjan, ihmis- ja oppimiskäsityksien tarkastelu ja reflektointi nähdään tärkeänä oman ammatillisuuden ja sen kehittymisen kannalta (Aubusson & Schuck 2008, 2). Yhteinen kokemusten reflektointi auttaa sekä noviisi-että eksperttiohjaajia löytämään merkityksiä ja sitä kautta auttaa kehittämään ohjauskäytänteitä sekä luomaan hiljaista tietoa ja käytännöllistä tietoa. Yhdessä reflektointi johtaa uuteen tapaan tietää ja ohjata. (Crandall 2000, 39–40.) Myös Zeichner (2005, 123) haastaa opettajankouluttajat miettimään rooliaan opettajankouluttajana ja refleктоimaan ohjaajuutta. Zeichner korostaa teorian ja käytännön vuoropuhelun merkitystä erityisesti uran alkuvaiheessa.

Kennedy (1998, 25) näkee opettajan ammatillisen kasvun kannalta tehokkaimpana koulutuksen, joka keskittyy opettajan työssä tarvittavaan tietoon, opetussuunnitelmaan tai oppijoiden tapaan oppia (ks. myös Desimore, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002 ja Yoon, Garet, Birman, & Jacobson, 2006.) Garet, Porter, Desimore, Birman & Yoon (2001) taas korostavat koherenssin ja kollektiivisen osallistumisen merkitystä ammatilliseen kasvuun tähtäävässä koulutuksessa. Wesangon ryhmätoiminnan tutkimuksessa osallistujat pitivät tärkeinä tunteiden purkamista, jaettuina kokemuksia ja tuntemusten ääneen lausumista sekä tunnetta, että "olla samassa veneessä" (Wesanko 2005). Penttinen, Skaniakos, Valkonen ja Plihtari (2013, 9) ovat todenneet opettajien ja ohjaajien vertaistuen hyödyntämisen ja mahdollistamisen olevan vähäistä, mikä on ristiriidassa useiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ja työssäoppimisen käsitteiden kanssa.

## **TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Ohjattua harjoittelua ja itse ohjaamista on Suomessa tutkittu eri näkökulmista varsin paljon viime vuosina (esim. Atjonen 1995, 1996; Jyrhämä 2002; Kiviniemi 1997; Komulainen 2010 ja Vartiainen 2011), mutta ohjatun harjoittelun ohjaajaksi kasvamista ja kehittymistä niukasti (Mouhu 2011). eNorssin kehittämää ja lähes 15 vuoden ajan järjestämää ohjaajakoulutusta ei ole tutkittu aiemmin. eNorssin ohjaajakoulutusryhmä on kyllä raportoinut ohjaajakoulutuksen kehitysvaiheita ja kirjannut toteutuneet ohjaajakoulutukset vuosittain, minkä lisäksi yksittäisten koulutusten vastuuhenkilöt ovat keränneet koulutuksista palautetta. Kerätyistä palautteista on tehty koosteet, joiden pohjalta eNorssin ohjaajakoulutusta ja ohjaajakoulutusryhmän toimintaa on kehitetty. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää 1) eNorssin ohjaajakoulutuksen kehittymistä nykyiseen muotoonsa sekä 2) eNorssin järjestämän ohjaajakoulutuksen merkitystä ohjaajakoulutuksessa olleille ohjaaville opettajille.

Aineisto eNorssin ohjaajakoulutuksen kehittymisestä on haettu internetistä eNorssin sivuilta sekä ohjaajakoulutusportaalista että eNorssin syys- ja keväteseminaarien muistioista. Tässä artikkelissa esitetty eNorssin ohjaajakoulutuksen kehityshistoria on tarkastutettu kahdella pitkäaikaisella eNorssin ohjaajakoulutusryhmän jäsenellä. eNorssin järjestämän ohjaajakoulutuksen merkitystä ohjaajakoulutuksessa olleille ohjaaville opettajille tarkastellaan eNorssin ohjaajakoulutuksista saadun palautteen kautta. Aineistoksi pyydettiin eNorssin ohjaajakoulutuksista kerättyjä palautteita kaikilta eNorssin ohjaajakoulutusryhmäläisiltä, mutta palautteet saatiin vain kolmesta koulutuksesta: kahdesta Jyväskylän normaalikoulun vuonna 2010 sekä 2010–2011 järjestämästä moduuli 1 Ohjauksen perusteet (3 op) -ohjaajakoulutuksesta (n=20 ja n=18) sekä yhdestä Jyväskylän ja Joensuun normaalikoulun 2011–2012 järjestämästä moduuli 2 Ohjauksen erilaiset mahdollisuudet (8 op) -ohjaajakoulutuksesta (n=20). Keväällä ja syksyllä 2010 järjestetyssä Ohjauksen perusteet -ohjaajakoulutuksessa oli Jyväskylän normaalikoulun luokan- ja aineenopettajia. Lukuvuonna 2010–2011 järjestetyssä Ohjauksen perusteet -koulutuksessa oli Jyväskylän normaalikoulun luokan- ja aineenopettajien lisäksi Jyväskylän kaupungin koulujen ohjaavia opettajia sekä opettajankoulutuslaitoksen lehtoreita. Lukuvuonna 2011–2012 järjestetyssä Ohjauksen erilaiset mahdollisuudet -ohjaajakoulutuksessa oli sekä luokan- että aineenopettajia Joensuun, Jyväskylän ja Savonlinnan normaalikouluista.

eNorssin ohjaajakoulutusten palauteaineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Palauteaineistosta lähdettiin etsimään erilaisia teemoja (Ryan & Bernard 2008, 780–782). Aluksi kutakin pa-

lautetta tarkasteltiin itsenäisenä yksikkönä ja kukin palaute teemoiteltiin itsenäisesti. Useamman lukukerran jälkeen lähdettiin katsomaan, löytyykö palautteista samoja teemoja, ja luotiin uusi teemoittelu yhdistelemällä samaan teemaan liittyviä asioita.

## **eNORSSIN OHJAAJAKOULUTUS VUOSINA 2000–2014**

### *eNorssin ohjaajakoulutuksen synty*

eNorssi on Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto, joka on perustettu lokakuussa 2000. eNorssin ohjaajakoulutuksen suunnittelu lähti liikkeelle heti samana syksynä, kun eNorssissa perustettu Opetusharjoittelu ja pedagogiset opinnot -työryhmä alkoi suunnitella opetusharjoittelun ohjauksen kehittämistä. Tavoitteena oli kehittää opetusharjoittelun ohjausta, saada jaetuksi kaikkien käyttöön työyhteisöjen sisällä oleva opetusharjoittelun ohjaamiseen liittyvä tietotaito, kehittää virtuaalista tiimityöskentelyä, aloittaa ohjaajakoulutus ja tuottaa eNorssin sivuille materiaalia opetusharjoittelun ohjauksesta. (Heikkilä ym. 2006; [www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut).)

Vuonna 2001 työryhmä ”Opetusharjoittelu ja pedagogiset opinnot” aloitti eNorssin eri harjoittelukoulujen opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen. Alkuun ohjaajakoulutus käsitti kolme erillistä, toisistaan riippumatonta opintokokonaisuutta: Käytännön ohjaustyö tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäen (1 op), konstrukttiivinen ohjaustyöskentely (1 op) ja moniaineinen ohjaus aineenopettajakoulutuksessa (1 op). Koulutus koostui lähi-, etä- ja monimuoto-opetuksesta. Samaan aikaan työstettiin WebCT-ympäristöön verkko-ohjausmateriaalia, joka saatiin käyttöön elokuussa 2001. Osa verkko-ohjausmateriaalista siirtyi myöhemmin osaksi eNorssin ohjaajakoulutuspalveluiden virtuaalista ”Ohjaajan työkalupakkaa”. Ohjaajakoulutuksen kolmesta opintokokonaisuudesta toteutui vain osa liian vähäisen kiinnostuksen vuoksi.

Raportissa eNorssin ohjaajakoulutustyöryhmän toiminnasta vuosina 2000–2006 (Heikkilä ym. 2006, 4) kerrotaan, että verkko-ohjausmateriaali oli edellisenä lukuvuonna saanut hyvän vastaanoton ja että se oli koettu innostavaksi, käytännölliseksi ja tarpeelliseksi, mutta siinä ei kuvata tarkemmin, kuinka palaute oli saatu tai huomattu. Syksyllä 2002 työryhmä alkoi työstää eNorssi-portaaliin sijoitettavaa virtuaalista materiaalia ohjauksen tueksi. (Heikkilä ym. 2006.) Ryhmä alkoi kerätä harjoittelukoulujen ohjaukseen liittyvää tietotaitoa. Näistä materiaaleista työstettiin sekä uusille että kokeneemmillekin ohjaajille tarkoitettu virtuaalinen Ohjaajan työkalupakki -materiaali, jota voitaisiin hyödyntää uusien ohjaavien opettajien perehdytyksessä ohjaajan tehtäviin sekä virikkeenä oman ohjaamisen ke-

hittämislle. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut)) Työskentelyvaiheen aikana eNorssin Opetusharjoittelu ja pedagogiset opinnot -ryhmä ja ohjaajakoulutusryhmä oli päätetty yhdistää yhdeksi Opetusharjoittelun ohjaus -ryhmäksi. Ohjaajan työkalupakin ensimmäinen versio valmistui tammi-kuussa 2003. Materiaalia täydennettiin ja päivitettiin kevääseen 2004 asti. Työryhmä kävi markkinoimassa Ohjaajan työkalupakki -materiaalia kaikissa harjoittelukouluissa. Samalla kerättiin käyttäjäkokemuksia ja pyrittiin rekrytoimaan uusia jäseniä Opetusharjoittelun ohjaus -ryhmään. Myös eNorssin ohjaajakoulutuksen suunnittelu käynnistettiin jälleen. Tavoitteena oli saada koulutus alkamaan syksyllä 2004. (Heikkilä ym. 2006.)

Lukuvuonna 2004–2005 eNorssin ohjaajakoulutuksen tavoitteena oli ohjauksen perusteoriaan perehtyminen, erilaisten näkökulmien tarjoaminen ohjaustyöhön ja sen kehittämiseen, ohjauksen verkkoperusteisten työvälineiden kehittäminen sekä asiantuntijuuden jakaminen ja yhteistyön lisääminen verkostoitumisen avulla. (Heikkilä ym. 2005.) Koulutus oli laajuudeltaan 4 opintoviikkoa ja käsitti neljä lähiopetuspäivää, välitehtäviä, kirjallisuutta ja mentoritehtäviä. Lähiopetuspäivien teemat olivat: 1) Ohjattu opetusharjoittelu: ohjaus opettajankoulutuksessa, ohjaajan työkalupakin käyttö ohjaajakoulutuksessa sekä ohjaajan portfolio. 2) Ohjausajattelusta ohjaukskäytänteisiin: johdatus konstruktivistiseen ohjausajatteluun ja minä ohjaajana. 3) Ohjaustyön reflektointi: johdatus konsultatiiviseen ohjausajatteluun ja ohjaustyön reflektointi konsultatiivisen työskentelyn avulla. 4) Ohjaus professiona: oman ohjaajapersonan kehittäminen ja oman ohjausfilosofian palautekeskustelut. (Heikkilä ym. 2005.) Ohjaajakoulutukseen osallistui kaikkiaan 25 opetusharjoittelua ohjaava opettajaa. Osallistujia oli kaikista harjoittelukouluista. (Heikkilä ym. 2006.)

Lukuvuonna 2005–2006 eNorssin ohjaajakoulutusta kehitettiin edellisvuoden ohjaajakoulutukseen osallistuneilta saadun palautteen pohjalta. Ensimmäinen lähiopetuskerta muutettiin kaksipäiväiseksi. Koulutuksen laajuus muutettiin 5 opintoviikoksi (8 op). Ohjaajakoulutuksen tavoitteena oli edellisvuoden tavoin pureutua ohjauksen teoriaan ja ohjata osallistujia kehittämään omaa ohjaajuuttaan ja konkreettista ohjaustyötä. Koulutus oli suunnattu sekä noviiseille että kokeneille opetusharjoittelua ohjaaville opettajille, jotka halusivat syventää omaa ohjaajuuttaan. Koulutus koostui viidestä lähiopetuspäivästä, opintotehtävistä ja kirjallisuudesta. Lähiopetuspäivien teemat olivat samat kuin edeltävässä ohjaajakoulutuksessa. Ohjaajakoulutukseen osallistui kaikkiaan 26 opetusharjoittelua ohjaava opettajaa kaikista 13 Suomen harjoittelukouluista. (Heikkilä ym. 2006.)

Lukuvuonna 2006–2007 ohjaajakoulutusta kehitettiin edelleen edellisvuosien ohjaajakoulutukseen osallistuneiden antaman palautteen pohjalta. Rakenne ja sisältö oli koettu toimiviksi ja ne säilyivät ennallaan, mutta lähiopetusjaksot muutettiin kaksipäiväisiksi, jotta ryhmäytymiseen

ja koulutusaiheisiin perehtymiseen saatiin riittävästi aikaa. Tavoitteena oli saada koulutukseen mukaan kokeneiden ohjaavien opettajien lisäksi myös ohjaajan uraansa aloittavia ohjaavia opettajia. (Heikkilä ym. 2007.) Lukuvuonna 2006–2007 järjestettiin jälleen valtakunnallinen ohjaajakoulutus (8 op), johon osallistui 27 ohjaavaa opettajaa 12 eri harjoittelukoulusta. Koulutuspäivien teemat pysyivät samoina.<sup>2</sup>Lähiopetuspäivien lisäksi oli kirjallisuutta ja opintotehtäviä. Koulutus sai myönteistä palautetta. Koulutukseen oltiin kaikin puolin tyytyväisiä ja sen koettiin antaneen uusia näkökulmia omaan ohjaustyöhön sekä lisänneen kriittisyyttä omaa ohjausta kohtaan. (Heikkilä ym. 2007.)

Virtuaalinen Ohjaajakoulutuspalvelu-portaali kehitettiin jatkoksi vuosina 2004–2007 eNorssin järjestämille ohjaajakoulutuksille. Suunnittelussa hyödynnettiin kokemuksia eNorssin Ohjaajan työkalupakista. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/))

Lukuvuonna 2008–2009 järjestettiin ensimmäinen ohjaajakouluttajakoulutus (10 op). Ohjaajakouluttajakoulutuksen tavoitteena oli ”kehittää ohjaavien opettajien ammatillista pätevyyttä ja syventää heidän tietouttaan harjoittelun ohjauksen tehtävistä ja luonteesta”. (Kouluttajakoulutus 2008–2009.) Kouluttajakoulutuksen käyneet saivat valmiuksia toimia ohjaajakoulutuksen perus- ja täydennyskouluttajina omissa yksiköissään sekä harjoittelukoulujen että kunnan koulujen ohjaaville opettajille.

Vuonna 2008 eNorssin ohjaajakoulutustyöryhmä alkoi suunnitella uusia eNorssin ohjaajakoulutusmoduuleja. Suunnittelun pohjaksi toteutettiin harjoittelukoulujen, kunnan koulujen ja kasvatustieteellisten tiedekuntien ohjaaville opettajille kysely ohjaajakoulutustarpeiden kartoittamiseksi. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6)) eNorssin ohjaajakoulutuksen koulutusmoduuleiksi muodostuivat:

*Moduuli 1. Harjoittelun ohjauksen perusteet*, josta on muokattu kolme vaihtoehtoista tapaa toteuttaa koulutus: A. Ohjauksen perusteet uusille ohjaajille 3 op, B. Peruspaketti uusille harjoittelukoulun ohjaajille 2 op ja C. Peruspaketti kunnan koulujen (muiden kuin harjoittelukoulujen) ohjaaville opettajille 3 op. Kaikkiin kolmeen vaihtoehtoon kuuluu yhteisiä koulutuspäiviä, kirjallisuuteen perehtymistä ja opintotehtäviä.

*Moduuli 2. Ohjauksen erilaisia mahdollisuuksia* (8 op), jonka tarkoituksena on syventää ohjauksen käyttöteoriaa ja antaa erilaisia täydentäviä valmiuksia. Koulutukseen kuuluvia teemoja ovat esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittäminen, ohjaajan ammatti-identiteetin vahvistaminen, ohjausfilosofian jäsentyminen ja syventäminen sekä reflektiiviset toimintatavat ohjauksessa.

*Moduuli 3. Ohjaus ja tutkimus ¾ ohjaukseen vaikuttavan tutkimuksen hyödyntäminen* (8 op). Koulutuksessa pohditaan, miten voi hyödyntää olemas-

<sup>2</sup> Ohjaajakoulutuksen teemat: ohjattu opetusharjoittelu, ohjausajattelusta ohjauskäytänteisiin, ohjaustyön reflektointi ja ohjaus professiona.

sa olevaa tutkimusta omassa ohjauksessa. Koulutus syventää ja laajentaa ohjausalan teoreettisen viitekehyksen tuntemusta.

*Moduuli 4. Ohjauksen etiikka*, jossa perehdytään ohjauksen eettisiin kysymyksiin ja niiden käsittelyyn ohjaustyössä sekä sanoitetaan ja työstetään omia arvoja ja eettisiä periaatteita. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6))

Vuonna 2009 ilmestyi harjoittelukoulujen opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ja opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtorin yhdessä tekemä Opettajuuteen ohjaaminen -teos (Blomberg ym. 2009). Päätös harjoittelukoulujen yhteisesti työstämästä ohjatun harjoittelun käsikirjan tekemisestä tehtiin jo vuonna 2006 harjoittelukoulujen rehtoreiden kokouksessa. Teoksen oli tarkoitus luoda yhteistä perustaa eri harjoittelukoulujen antamalle opetusharjoittelun ohjaukselle. (Blomberg, Pyysiäinen & Salo 2009, 12.) Opettajuuteen ohjaaminen -teoksessa esitellään sekä ohjausprosessissa käytettävää pedagogista käsitteistöä ja sisältöä että kokeneiden opettajankouluttajien käsityksiä opettajankoulutuksesta ja harjoittelun ohjaamisesta. Pohdinnan alla on esimerkiksi, miksi ohjataan, mitä ohjataan, mihin ohjataan ja miten ohjataan. Teos haastaa ohjaavan opettajan pohtimaan, miten ohjata harjoittelijaa kasvamaan autonomiseksi, osaavaksi ja yhteisölliseksi opettajaksi ja samalla antaa konkreettisia vinkkejä ohjaavalle opettajalle harjoittelijan ammatillisen kehittymisen tukemiseen.

Samana vuonna eNorssin ohjaajakoulutuspalveluihin [www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/) tuotiin opetusharjoittelun ohjaamisen tueksi videomateriaalia: ohjaajan työkalupakin ohjaustapauksiin perustuvat kymmenen eri ohjausimprovisaatiota. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.4](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.4))

### *Nykyinen eNorssin ohjaajakoulutus (2009–2014)*

eNorssin ohjaajakoulutuspalvelut pyrkivät vastaamaan mahdollisimman hyvin ajankohtaisiin ohjauskoulutustarpeisiin. Ohjaajakoulutuspalveluilla on ympäri Suomea 23 ohjaajakoulutuksen käynnyttä ohjaajakouluttajaa suunnittelemassa, organisoimassa ja pitämässä eNorssin ohjaajakoulutuksia. Ohjaajakouluttajat ovat pääsääntöisesti harjoittelukoulujen ohjaavia opettajia ja opettajankoulutuslaitosten lehtoreita, joiden lisäksi kouluttajina on myös muita ohjauksen eri osa-alueisiin perehtyneitä asiantuntijoita. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/))

eNorssin ohjaajakoulutusryhmään on pyritty saamaan mukaan 1–2 ohjaavaa opettajaa kaikista 11 harjoittelukoulusta. Tavoite on lähes toteutunut. Kaikista harjoittelukouluista on mukana yksi tai useampi ohjaava opettaja. eNorssin ohjaajakoulutusryhmä tapaa vähintään kaksi kertaa vuodessa eNorssin syys- ja keväteseminaarin yhteydessä sekä tarvittaessa useammin joko fyysisesti samassa tilassa tai videoneuvottelukokouksena.

Ohjaajakoulutusryhmä kartoittaa vuosittain eri harjoittelukouluissa toteutuneet ohjaajakoulutukset, suunnittelee ja kehittää jo olemassa olevia ohjaajakoulutuksia ja tarvittaessa laajentaa ohjaajakoulutusta sekä suunnittelee vuosittain valtakunnallisesti toteutettavan harjoittelukyselyn, johon opetusharjoittelijat vastaavat, sekä suunnittelee ja kehittää eNorssin ohjaajakoulutusportaalia.

Ohjaajakoulutuspalveluiden suunnittelemista neljästä ohjaajakoulutusmoduulista on tähän mennessä kirjattu eNorssin ohjaajakoulutuspalveluihin toteutuneeksi ensimmäiset kolme moduulia. Moduuli 1 ”Ohjauksen perusteet” on toteutunut koulukohtaisesti viime vuosina osassa harjoittelukouluista lähes vuosittain, kuten tavoite on ollutkin. Osassa harjoittelukouluissa on joko järjestetty typistetty ohjaajakoulutus tai ohjaamiseen perehdytys uusille ohjaaville opettajille, ohjauksen tukemiseksi (ohjauksen tukea) tai on käytössä oma harjoittelukoulun ja opettajakoulutuslaitoksen yhteistyönä toteutettu mentorointi. Osasta harjoittelukouluista ohjaajakoulutus joko puuttuu kokonaan tai sen toteutuminen on jätetty ilmoittamatta eNorssin ohjaajakoulutuspalveluihin.

Taulukko 1. Moduuli 1 -koulutuksen toteutuminen vuosina 2009–2014<sup>3</sup>

	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014
Helsingin normaalilyseo					
Hämeenlinnan normaalikoulu <sup>4</sup>		x			
Joensuun normaalikoulu	x	x			
Jyväskylän normaalikoulu	x	x	1 op perehdytys	1 op perehdytys	
Kajaanin normaalikoulu <sup>5</sup>		x			
Lapin yliopiston normaalikoulu	x	x	x		x
Oulun normaalikoulu	x	x	x	x	x
Rauman normaalikoulu		x	x		x
Savonlinnan normaalikoulu		x		x	x

<sup>3</sup> [www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut); <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkostoasiakirjoja-1/2013-2014/ohjaajakoulutuksen-muistio-jyvaskyla-2013/view>; [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkostoasiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat\\_Turku2013.pptx/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkostoasiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat_Turku2013.pptx/view); <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkostoasiakirjoja-1/2011-2012/enorssik12.pptx/view>; [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkostoasiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus\\_29042011.pdf/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkostoasiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus_29042011.pdf/view)

<sup>4</sup> Hämeenlinnan normaalikoulu oli Tampereen yliopiston alainen harjoittelukoulu, joka lakkautettiin ja siirrettiin Tampereen normaalikouluun vuonna 2012.

<sup>5</sup> Kajaanin normaalikoulu lakkautettiin vuonna 2013.



Tampereen normaalikoulu		x	x	x	
Turun normaalikoulu	x	x	x	x	x
Vasa övningskola	x	x	x		
Viikin normaalikoulu	x			Oma mentori-systeemi yhdessä yliopiston kanssa	Oma mentori-systeemi yhdessä yliopiston kanssa

Moduuli 2 ”Ohjauksen erilaisia mahdollisuuksia” toteutui ensimmäisen kerran lukuvuonna 2011–2012 kahden harjoittelukoulun järjestämänä. Koulutukseen osallistujat olivat kolmesta eri harjoittelukoulusta. Lukuvuonna 2013–2014 moduuli 2 toteutui kahdesti alueellisesti.

Taulukko 2. Moduuli 2 -koulutuksen toteutuminen vuosina 2009–2014

	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014
Helsingin normaalilyseo					
Hämeenlinnan normaalikoulu					
Joensuun normaalikoulu			x		x
Jyväskylän normaalikoulu			x		x
Kajaanin normaalikoulu					
Lapin yliopiston normaalikoulu					
Oulun normaalikoulu					
Rauman normaalikoulu					x
Savonlinnan normaalikoulu			x		x
Tampereen normaalikoulu					
Turun normaalikoulu					x
Vasa övningskola					
Viikin normaalikoulu					

Moduuli 3 toteutui ensimmäistä kertaa valtakunnallisena koulutuksena kevästä 2013 kevääseen 2014 välisenä aikana. Koulutusta tarjottiin kaikille harjoittelukouluille, mutta mukaan tuli ohjaavia opettajia vain viidestä harjoittelukoulusta (14 osallistujaa).

Taulukko 3. Moduuli 3 -koulutuksen toteutuminen

	2013–2014
Helsingin normaalilyseo	
Joensuun normaalikoulu	x
Jyväskylän normaalikoulu	x
Lapin yliopiston normaalikoulu	
Oulun normaalikoulu	
Rauman normaalikoulu	x
Savonlinnan normaalikoulu	x
Tampereen normaalikoulu	x
Turun normaalikoulu	
Vasa övningskola	
Viikin normaalikoulu	

Edellä mainittujen eNorssin moduulien mukaisten ohjaajakoulutusten lisäksi eNorssin ohjaajakoulutusportaaliin on ilmoitettu eri harjoittelukouluissa olleita yksittäisiä ohjaajakoulutustapahtumia.

Taulukko 4. Erilliset ohjaajakoulutukset.

	Kevät 2011	Syksy 2011	Kevät 2012
Hämeenlinnan, Tampereen, Turun ja Rauman normaalikoulujen ohjaavat opettajat	Ohjausfilosofian teemapäivä		
Jyväskylän normaalikoulu	TES-koulutuspäivä: ohjaajakoulutus		
Hämeenlinnan, Tampereen, Turun ja Rauman normaalikoulujen ohjaavat opettajat	Ohjausfilosofian teemapäivä		
Joensuun normaalikoulu (järjestäjä) kohderyhmä: kunnan koulujen ohjaavat opettajat		Metodimessut: ohjauskeskustelu käytännössä opetusharjoittelussa	
Oulun yliopiston kasv. tiet. tdk:n ja normaalikoulun ohjaavat opettajat, Lapin yliopiston kasv. tiet. tdk:n ja normaalikoulun ohjaavat opettajat			Ohjaajana kehittyminen

Tällä hetkellä eNorssin ohjaajakoulutusryhmä suunnittelee yhdessä eNorssin TVT-ryhmän kanssa tv-t-painotteista ohjaajakoulutusta, jossa harjoitellaan tieto- ja viestintäteknologian monipuolista hyödyntämistä harjoittelun ohjauksessa. Tätä varten on kyselyn avulla kerätty tietoa niistä käytänteistä, joita jo nyt eri harjoittelukoulussa käytetään, esimerkiksi käytetäänkö ohjauksessa jotain verkkoalustaa, ohjataan ko skype-/facetime puhelujen avulla tai videoidaanko harjoittelutunteja ohjauskeskustelun pohjaksi.

## **OHJAAJAKOULUTTAJAKOULUTUS**

eNorssin ohjaajakoulutusryhmän ohjaajakouluttajat ovat kokeneita opetusharjoittelua ohjaavia opettajia. Tavoite ja edellytys on, että jokainen ohjaajakouluttaja on käynyt ohjaajakouluttajakoulutuksen ja siten saanut valmiuksia ohjaajakoulutuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen sekä itse kouluttamiseen.

eNorssin ohjaajakouluttajakoulutus toteutettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 2008–2009. Ohjaajakouluttajakoulutus antoi koulutukseen osallistuneille kokeneille harjoittelukoulujen ohjaaville opettajille valmiuksia toimia erityisesti ohjaajakoulutuksen perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelijoina ja toteuttajina harjoittelu- ja kunnan koulujen ohjaaville opettajille. Ensimmäiseen ohjaajakouluttajakoulutukseen osallistui 20 koulutettavaa kaikista Suomen harjoittelukouluista, 1–3 kustakin. Koulutukseen otettiin mukaan myös neljä eri yliopistojen kasvatustieteellisen tiedekunnan lehtoria. Koulutuksen laajuus oli 10 op ja se sisälsi kuusi lähiovetuspäivää, opintotehtäviä ja kirjallisuutta. Keskeisiksi sisällöiksi oli määritelty ohjaajakoulutuksen lähtökohtia, ohjaus eettisenä toimintana, ohjaajan ammatillinen kehittyminen, luovuus ohjauksessa, tulevaisuuden haasteet sekä koulutuskokonaisuuksien suunnittelu. (Kouluttajakoulutus 2008–2009.)

Lukuvuonna 2012–2013 eNorssin ohjaajakoulutusryhmä totesi, että uusia ohjaajakouluttajia tarvittaisiin lisää. Toinen eNorssin ohjaajakouluttajakoulutus alkoi syksyllä 2013 ja päättyi keuhällä 2014. Siihen osallistui kuusi ohjaajakouluttajaa. Koulutus koostui kuudesta koulutuspuväs-tä, opintotehtävistä ja kirjallisuudesta.

## **OHJAAJAKOULUTUKSEN MERKITYS**

eNorssin ohjaajakoulutuksen merkitys ohjaajakoulutettaville jäsenyy ohjaajakoulutuksista saadun palautteen pohjalta. Palaute ohjaajakoulutuksista on ollut poikkeuksetta hyvin myönteistä ja avannut sitä, miksi

ohjaajakoulutukset koetaan merkityksellisiksi oman ohjaajuuden ammatillisessa kasvussa.

*Koulutus sai minut tiedostamaan ohjaajan roolini ulottuvuudet, ohjausfilosofiani ja siihen liittyvät eettiset kysymykset. Koen saaneeni ”kättä pidempää” työni tekemiseen. Janoan kuitenkin seuraavaa ohjaajakoulutusta, jossa ehkä pääsisi tutkimaan... ja kehittämään edelleen.*

### *Ohjaajuuteen kasvaminen*

Ohjaajakoulutus näyttäisi selkeästi tukevan ohjaajaksi kasvamista ohjausuran alkuvaiheessa. Ohjaajuuden alkuvaiheessa oman ohjaajuuden koettiin perustuvan opettajan työn ammatilliselle osaamiselle. Osa oli joutunut aloittamaan ohjaamisen ”ihan tyhjästä” käyttämällä omaa järkeä, ja koulutuksen koettiin antavan paljon tukea omaan ohjaajuuteen. Se, että ohjaajakoulutuksessa on yhdessä juteltu ja tuotu näkyväksi erilaisia ohjaamiseen liittyviä tilanteita, tuotiin esille positiivisena ja rakentavana. Ohjaajakoulutuksesta saatiin toisaalta uusia eväitä omaan ohjaajuuteen, toisaalta ulkopuolista vahvistusta omille ajatuksille. Noviisiohjaajat<sup>6</sup> kokivat koulutuksen erityisen tärkeäksi, sillä he saivat koulutuksesta kaipaa- maansa tukea, mikä taas tukee omaa ammatillista kasvua. Eksperttiohjaajat taas kokivat ohjaajakoulutuksella ja kirjallisuuteen perehtymisellä olleen huomattavan merkityksen erityisesti oman ohjauksen käyttöteorian selkiytymiseen ja kehittymiseen.

### *Ohjaajan identiteetin vahvistaminen*

Ohjaajakoulutuksen koettiin vahvistavan merkittävällä tavalla opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ammatillista ohjaajaidentiteettiä. Koulutus herätti paljon ajatuksia ja pohdintaa omasta opettajan ja ohjaajan identiteetistä sekä ylipäätään koko opettajan professiosta. Tällainen aktiivinen oman arvopohjan, ihmis- ja oppimiskäsityksien tarkastelu ja reflektointi nähtiin hyväksi ja tärkeäksi oman ammatillisuuden ja sen kehittymisen kannalta. Oman ohjaajan identiteetin tunnistamisen koettiin vaikuttavan oman pedagogisen alueen kehittämiseen ja siitä tietoiseksi tulemiseen. Koulutus tarjosi virikkeitä tähän.

### *Ammatillinen kasvu: Teorian ja käytännön vuoropuhelu*

Ohjaajakoulutuksessa luettu, kuultu ja keskusteltu pohdinta ohjaamiseen liittyvistä asioista viritti osallistujat ajattelemaan ja kehittymään. Ohjaajakoulutuksen kirjallisuuden ja opintotehtävien koettiin antaneen hyvän pohjan koulutuspäiviin ja niiden kautta saatiin paljon keskustelua ja he-

<sup>6</sup> Noviisiohjaajaksi luetaan tässä artikkelissa ne ohjaajat, joilla 0–3 vuotta ohjauskokemusta harjoittelukoulussa. Eksperttiohjaajia ovat ne ohjaajat, joilla yli 3 vuotta ohjauskokemusta harjoittelukoulussa.

räteltyä omia ajatuksia. Ohjaajakoulutuksen lähiopetuspäivinä kuultiin ja keskusteltiin tutkimukseen ja kehittämiseen liittyvistä asioista, minkä osa ohjaajista koki koulutuksen parhaana antina. Esimerkkinä mainittiin lähiopetuspäivän laaja keskustelu opettamisen ja teorian välisestä suhteesta, minkä seurauksena osa osallistujista asetti itselleen seuraavaksi kehityshaasteeksi oman ohjaamisen käyttöteorian kehittämisen. Ohjaajakoulutus kehitti omaa osaamista ohjauksessa. Mainittiin esimerkiksi, että tieto jäsenyi paremmin ja tärkeänä pitämät asiat olivat selkeämmin mielessä. Ohjaajakoulutus ja ohjaajakoulutukseen sisältyvä kirjallisuus herätti ajattelemaan ohjauksen lisäksi myös opettajan tehtävää ja vastuuta. Ohjaajakoulutus koettiin huomattavasti motivoivampana tapana ylläpitää ja päivittää omaa teoriaosaamista verrattuna itsenäiseen ammattitaidon ylläpitämiseen, esimerkiksi teoksen lukemiseen yksin.

### *Ammatillinen kasvu: Ohjaamiseen konkreettisia vinkkejä*

Ohjaajakoulutuksen myötä saatiin sekä käytännön ideoita että syvyyttä omalle ohjaamisen käyttöteorialle. Esimerkiksi muiden noviisiohjaajien ja kokeneiden ohjaajien ajatukset herättivät itsellä ajatuksia ja antoivat konkreettisia toimintamalleja oman ohjaustyön tueksi. Lisäksi koulutus herätti pohtimaan enemmän omia ohjaamisen tavoitteita ja harjoittelijoiden kanssa käytyjä ohjauskeskusteluja.

### *Kollegiaalinen tuki*

Vaikka ohjaajakoulutusta kuvattiin hyvin asia- ja tehtäväkeskeiseksi, ohjaajakoulutukseen liitettiin myös paljon sosiaalisia merkityksiä. Ohjaajakoulutus nähtiin merkittävänä kollegiaalisen tuen tarjoajana, sillä yhteiset keskustelut koulutustilaisuuksissa antoivat itselle rohkeutta sanoittaa ajatuksia ja tuoda esille niitä arvoja ja asioita, jotka itse kokee tärkeäksi ohjausprosessissa. Myös ohjaajakoulutuksesta saadussa palautteessa noviisiohjaajat toivat ilmi sen, että ryhmässä oli helpottavaa huomata, että muut noviisiohjaajat painivat ihan samanlaisten kysymysten kanssa kuin itsekkin eikä ole yksin asioiden kanssa.

### *Verkostoituminen*

Ohjaajakoulutuksesta koettiin olevan hyötyä myös uusien sosiaalisten verkostojen luomisessa. Esimerkiksi mainittiin tutustuminen harjoittelukoulun yläkoulun ja lukion sekä alakoulun ohjaaviin opettajiin, kunnan koulujen ohjaaviin opettajiin ja opettajankoulutuslaitoksen lehtoreihin. Alueellisessa koulutuksessa (ohjaavia opettajia kolmesta eri harjoittelukoulusta) oli mahdollisuus vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia eri norssien erilaisista ohjauskäytännöistä.

### *Työyhteisön kehittäminen*

Ohjaajakoulutuksen koettiin tarjonneen mahdollisuuden rauhoittua pohtimaan sekä omaa henkilökohtaista että koko koulun ohjaustoimintaa erityisesti varattuna aikana. Normaalina työaikana on jatkuva kiire eikä aikaa oman ohjaamisen pohtimiselle saatikka kollegoiden kanssa yhdessä syvällisemmille keskusteluille tahdo löytyä. Koulutusten myötä katsottiin mahdolliseksi luoda yhtenäisempiä ohjauskäytänteitä, koska käytännöt vaihtelevat nykyään suurestikin eri yliopistoissa.

## **OHJAAJAKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS**

Onko ohjaajakoulutukselle tarvetta? eNorssin ohjaajakoulutuspalvelut ovat syntyneet vastaamaan selkeään tarpeeseen, uusien ohjaavien opettajien perehdyttämiseen sekä teoreettiseen tietoon ohjauksesta että ohjauskäytänteisiin ja kokeneiden ohjaajien käyttöteorian syventämiseen ja ammatillisen kasvun tukemiseen. eNorssin ohjaajakoulutusta alettiin suunnitella 14 vuotta sitten ja sitä on kehitetty jatkuvasti saadun palautteen pohjalta. eNorssin ohjaajakoulutukset ovat tämän katsauksen perusteella hyväksi ja toimivaksi todennettu käytänne, jonka katsottiin antavan monenlaisia valmiuksia sekä tukevan oman ammatillisen identiteetin kasvua. Ohjaajakoulutus voidaan nähdä vertaisryhmänä, jossa voi jakaa kokemuksia ja saada emotionaalista tukea, palautetta ja uusia näkökulmia ja jossa voi lisätä tietoa, vahvistaa sosiaalisia taitoja sekä uskoa ja luottamusta omaan työhön. (Coman ym. 2002; Symes 2003.) Tulevaisuuden haaste on, että kaikki ohjaajakoulutukseen haluavat voisivat päästä ohjaajakoulutukseen ja että kaikki harjoittelukoulut voisivat tarjota vuosittain vähintäänkin noviisiohjaajille mahdollisuuden eNorssin ohjaajakoulutukseen.

Ohjaajakoulutukseen osallistujat kokivat ohjaajakoulutuksen mielekkääksi ja motivoivaksi. Kuitenkin tutkimuksen palauteaineisto oli hyvin rajallinen koostuen vain kolmesta eNorssin ohjaajakoulutuksesta. Vaikka jokaiseen ohjaajakoulutusmoduuliin on oma opetussuunnitelmansa, koulutuksen toteutus voi vaihdella koulutuskohtaisesti melkoisestikin. Koulutuksen vastuuhenkilöllä ja luennoitsijoilla on vapaus valita, mitä sisältöalueita painottaa ja kuinka käytännössä koulutuksen toteuttaa. Saadun palautteen mukaan ohjaajakoulutukseen ollaan erittäin tyytyväisiä ja sillä koetaan olevan merkittävä vaikutus omassa ohjaajaksi kasvussa ja ohjaajana kehittymisessä. Sosiaalinen tuki ohjaajuuteen kasvamisessa on merkityksellistä paitsi noviisiohjaajien ohjaavaksi opettajaksi ammatillisessa identifioitumisessa, myös eksperttiohjaajien ammatilliselle kasvulle. (Penttinen ym. 2013, 5.) Ohjaajakoulutukseen osallistuneilla oli into kehittyä ohjaajana ja leimallista on, että moni odotti pääsevänsä seuraavaan

ohjaajakoulutukseen, joka olisi teoreettisempi, syvällisempi ja tutkimuspainotteisempi. Koulutukseen osallistuneet kertoivat myös palanneensa koulutuksen materiaaleihin jälkeinpäin ja jakaneensa koulutuksissa saamiaan ideoita kollegoilleen. Koulutuksella oli vaikuttavuutta paitsi koulutukseen osallistuneiden omaan ammatilliseen kasvuun myös laajemmin työyhteisöön. Jatkossa mielenkiintoista olisikin tarkastella yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien välistä suhdetta ohjaajaksi kasvamisessa ja ohjaajana kehittymisessä sekä eNorssin ohjaajakoulutuksen vaikutusta ohjaajuuden kasvu- ja kehitysprosessissa.

## LÄHTEET

- Atjonen, P. (1995). Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktinen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 8.
- Atjonen, P. (1996). Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 3. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 12.
- Aubusson, P. & Schuck, S. (2008). An Invitation. Teoksessa P. Aubusson & S. Schuck (toim.) *Teacher learning and development: The mirror maze, Vol. 3*. Dodrecht: Springer.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) (2009). *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S., Pyysiäinen, M. & Salo, P. 2009. Esipuhe. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–12.
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N., & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu 194. Helsinki: Työministeriö.
- Coman, G. J., Evans, B. J. & Burrows, G. D. (2002). Group counselling for problem gambling. *British Journal of Guidance and Counselling* 30(2), 145–158.
- Crandall, J. J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
- Desimore, L., Porter, A. C., Garet, M., Yoon, K. S., & Birman, B. (2002). Does professional development change teachers' instruction? Results from three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.
- Garet, M., Porter, A., Desimore, L. Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Hongisto, A., Kurttila, P., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2007). *Raportti eNorssin ohjaajakoulutuksesta lukuvuonna 2006–2007*. eNorssi. [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2006-2007/Raportti\\_ohjaajakoulutus\\_2006\\_2007.pdf/at\\_download/file](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2006-2007/Raportti_ohjaajakoulutus_2006_2007.pdf/at_download/file) (Luettu 28.1.2014)
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Hongisto, A., Kurttila, P., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2006). *Raportti eNorssin ohjaajakoulutustyöryhmän toiminnasta vuosina 2000–2006* [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/RAPORTTI\\_OHJAAJAKOULUTUS\\_20061.pdf/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/RAPORTTI_OHJAAJAKOULUTUS_20061.pdf/view) (Luettu 5.2.2014)
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Hongisto, A., Kurttila, P., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2005). *eNorssin ohjaajakoulutus 2004–2005*. eNorssi. [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/OHJAAJAKOULUTUS.ppt/at\\_download/file](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/OHJAAJAKOULUTUS.ppt/at_download/file) (Luettu 5.2.2014)
- Jyrhämä, R. (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance of inservice teacher education* (Research Monograph 13). Madison: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education.
- Kiviniemi, K. (1997). Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Komulainen, J. (2010). Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Koski, K. & Pollari, P. (2011). Teacher training schools ¾ the Finnish way of organizing teacher training. Teoksessa M. Kontoniemi & O-P. Salo (toim.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisu 12, 13–18.



- Kouluttajakoulutus 2008–2009*. eNorssi. <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2007-2008/Ohjaajakouluttajakoulutus.pdf/view> (Luettu 28.1.2014)
- Mouhu, H. 2011. Becoming a supervisor in the Finnish teacher education system. Teoksessa M. Kontoniemi & O-P. Salo (toim.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisu 12, 157–183.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen L. & Plihtari, E. (2013). Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. Jyväskylä: , 4–13.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 769–801.
- Symes, B. A. (1998). Group counselling for vocational decidedness. *Guidance & Counselling* 13(2).
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy* 17(4), 423–442.
- Vartiainen, K. (2011). Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi. Aineenopettajaopiskelija ammatillinen kasvu ohjatussa harjoittelussa. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA 3/4 and some reasons behind it 2*. PISA 2003. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Wesanko, S-L. 2005. Työelämäohjausta matalapalkka-aloille. 'Tiedot ja taidot näkyviksi' -ryhmäohjauksen arviointia. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteet 93. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 80 - 101.
- Yoon, K. S., Garet, M., Birman, B., & Jacobson, R. (2006). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education* 21, 117–224.
- <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2013-2014/ohjaajakoulutuksen-muistio-jyvaskyla-2013/view> (Luettu 7.2.2014)
- [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat\\_Turku2013.pptx/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat_Turku2013.pptx/view) (Luettu 7.2.2014)
- <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2011-2012/enorssik12.pptx/view> (Luettu 7.2.2014)
- [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus\\_29042011.pdf/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus_29042011.pdf/view) (Luettu 7.2.2014)



## **2. OPPIMISEN TILAT**

# Aistimatka vanhaan Raumaan

Äidinkieltä, kuvataidetta ja ajattelutaitojen oppimista  
yhdistävä opetuskokeilu Rauman normaalikoulun 6. luokalla

*Kirsi Urmson, Juli-Anna Aerila & Anne Keskitalo*

*Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos,  
Rauman yksikkö ja Rauman normaalikoulu*

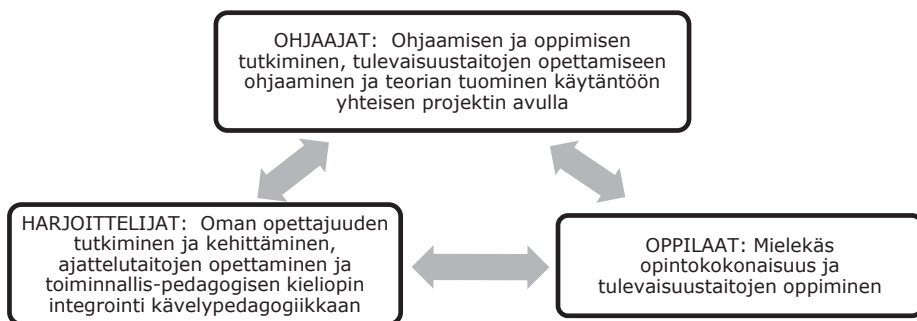
## **TIIVISTELMÄ**

Tässä artikkelissa kuvataan, miten Rauman normaalikoulussa Thinking Approach -mallia on sovellettu opetusharjoitteluun ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opetukseen. Artikkelissä sisältyy konkreettisen kuvauksen lisäksi, miten perinteisen oppitunnin luonne muuttuu, kun oppilaita kannustetaan luovaan ongelmanratkaisuun ja ajattelemaan itse. Opetuksen muuttaminen oppilaiden omaa ajattelua ja aktiivisuutta korostavaan suuntaan vaatii tottumista ja käytäntöjen muutosta sekä opettajilta että oppilailta. Sekä Rauman normaalikoulun oppilaat että Rauman opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat, jotka ovat harjoittelujaksossaan testanneet Thinking Approach -menetelmää, ovat pitäneet sitä motivoivana ja haasteellisena. Ajattelun taito - tehtävät herättävät oppilasta uteliaisuutta opittavaa asiaa kohtaan, antavat heille mahdollisuuksia haastaa itseään ja tuntea mielihyvää onnistumisesta. Artikkelissä kuvataan syyslukukautena 2013 toteutettua opetuskokeilua, jossa Thinking Approach -menetelmään yhdistettiin kävelypedagoginen flaneerausmenetelmä integroimaan kuvataiteen ja äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä. Tavoitteena on luoda pedagoginen malli eri oppiaineiden ja menetelmien integrointiin ohjatussa opetusharjoittelussa.

*Asiasanat:* Thinking Approach, ajattelun taidot, kävelypedagogiikka, integrointi opetuksessa

## JOHDANTO

Aistimatka-opetuskokeilu toteutettiin syyslukukautena 2013. Kokeilun tavoitteena oli rakentaa ilmiöpohjainen ja teemallinen harjoittelu, jossa yhdistettäisiin kuvataidetta, äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä ajattelutaitoja integroidussa kokonaisvaltaisessa prosessissa. Opetuskokeilun toteuttivat luokanopettajaopiskelijat Annika Siivonen ja Emmi Virtanen päättöharjoittelussaan Rauman normaalikoulussa. Annikan tehtävänä oli yhdistää sanaluokkakertaus kirjoittamiseen ja eri tekstilajeihin ja Emmin tuli toteuttaa kolmiulotteinen paperimassatyö. Koko harjoittelun ja opetusjakson lähtökohtana oli luokassa jo useamman vuoden ajan käytössä ollut Thinking Approach -työtapa, jossa sovelletaan kolmivaiheista Thinking Task Framework -mallia systemaattisessa oppilaslähtöisessä ongelmanratkaisua korostavassa opetuksessa. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) esitetään opetuskokeilun tavoitteet eri toimijoiden näkökulmista.



Kuvio 1. Opetuskokeilun tavoitteet

Tarkoituksena oli kehittää kahden oppiaineen yhteisohjausta ajattelutaitojen opettamisen toimiessa yhdistävänä tekijänä. Kahden opetusharjoittelijan yhteisellä teemalla saatiin 26 oppituntin kokonaisuus, johon sisältyi 14 harjoittelijoiden yhdessä pitämää tuntia. Yhtenä kuvataiteen ja äidinkielen integroinnin perustana toimi kävelypedagogiikka, jonka tavoitteiden mukaisesti työskentely tapahtui Vanhassa Raumassa flaneeraten, kaupunkiympäristöä tarkkaillen ja kuvallisia ja sanallisia muistiinpanoja tehden. Flaneerausretket otettiin käyttöön opetuskokeilun suunnittelusta lähtien. Näin opetusharjoittelijat syvensivät omaa havainnointiaan ja suunnittelivat opetuskokeiluun soveltuvaa kävelyreittiä. Opetusharjoittelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa koko harjoittelun ajan. Seuraavassa opetusharjoittelijat kuvaavat ajatuksiaan suunnitteluosuuden loppuvaiheissa (Annika on äidinkielen ja kirjallisuuden ja Emmi kuvataiteen harjoittelija):

Annika: ”Oli tärkeää pohtia ja kokea itse etukäteen reitti ja alueen tarjoamat mahdollisuudet kävelypedagogisessa toimintatavassa. Teemat tuli suunnitella myös niin, että niistä saatu materiaali hyödyntäisi sekä äidinkielen että kuvataiteen oppimista. Äidinkielen osalta halusin oppilaiden sanallistavan aistikokemukset. Koska havaitsin itse Vanhasta Raumasta muun muassa paljon erilaisia pintoja, päätin ottaa aistikokemusten sanallistamisen ohjeeksi adjektiivien listaamisen. Toisella aistimatalla halusin oppilaiden keskittyvän jokaiseen aistiin kunnolla kerrallaan. ”

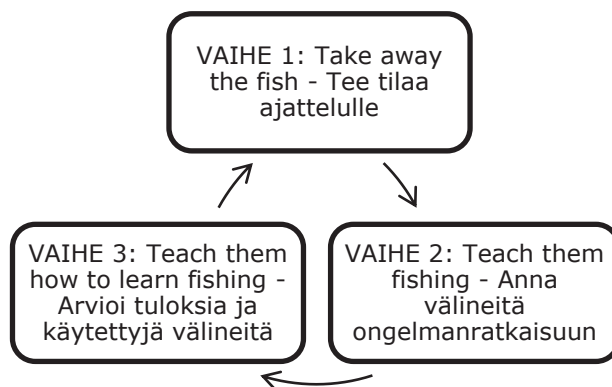
Emmi: ”Flaneerauksen perusteella lähdin suunnittelemaan tarkemmin kuvataiteen projektityötä. Päätin, että aistimatkoilla kerätyn datan perusteella oppilaat saisivat suunnitella kolmiulotteisen työn, joka toteutettaisiin kananverkosta ja liisteripaperista. Halusin, että työ olisi monivaiheinen prosessi, jossa oppilaat pääsisivät samalla kokeilemaan erilaisia työskentelytekniikoita ja materiaaleja. Ajatuksena oli myös lopputulos, jossa jokaisen oppilaan työ olisi yksilöllinen.”

## **THINKING APPROACH -TYÖTAPA JA THINKING TASK FRAMEWORK -MALLI**

Thinking Approach -työtavan mukaan ajattelutaitojen tuominen opetukseen edellyttää aina haasteen asettamista oppilaille. Haasteellisen tehtävän avulla luodaan tarve käyttää erilaisia välineitä ja strategioita ongelmanratkaisuun. Tavoitteena on, että oppilaat kehittävät itse tavan, jonka avulla selvittävät ongelmaa ja jota he käytännössä testaavat ja kehittävät. Opettajan näkökulmasta opetuksen suunnittelun lähtökohtana on taitojen kehittäminen, ei yksittäisten asioiden oppiminen. (TA-teachers [www.sivut.2013](http://www.sivut.2013).)

Thinking Task Framework eli TTF (Sokol 2010) on kolmivaiheinen malli, jonka avulla opettaja voi systemaattisesti tuoda ajattelutaitoja ja taitolähtöisyyttä opetukseen. Haasteellisen tehtävän ja oikeaan elämään liittyvän materiaalin avulla oppilaat luovat itse suunnitelman niistä välineistä ja strategioista, joiden avulla he pyrkivät ratkaisemaan ongelman ja joita he kehittivät refleктоimalla. Kuviossa 2 esitetään TTF-mallin vaiheet.

TTF-mallin ensimmäisessä vaiheessa laaditaan oppimistavoitteiden pohjalta tehtävä, joka sisältää ongelman, johon opettajalla tai annetussa materiaalissa ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Tavoitteena on luoda haasteellinen tehtävä asian selvittämiseksi. (Thinking Approach [www.sivut.2013](http://www.sivut.2013).)



Kuvio 2. Thinking Task Framework (TTF)-mallin vaiheet

Haasteen luomisessa opettajaa auttavat mm. seuraavat asiat (Granlund 2013):

a) *Asetetaan tehtävään tekemiseen vaihtoehtoja vähentäviä tai lisääviä rajoituksia.*

Tehtävän luovuus ja haastavuus saattavat lisääntyä, jos tehtävää ratkaistessa joutuu ottamaan huomioon reunaehtoja. Jos kaikki käy, ei synny luovia ratkaisuja, vaan tuotetaan sitä, mikä ensimmäiseksi tulee mieleen. Opetuskokeilussa aistien käyttäminen oli yksi reunaehdoista: Vanhaan Raumaan lähdettiin tekemään havaintoja eri aistien näkökulmasta.

b) *Tehdään tyypillisestä tehtävästä epätyypillinen muuttamalla tarkastelunäkökulmaa, paikkaa,*

aikaa, kohdeyleisöä tai lisätään erikoistarkoitus.

Tarkastelunäkökulman muuttaminen saattaa lisätä asian kiinnostavuutta ja käynnistää ajattelua. Opetuskokeilussa adjektiiveja piti kuvata maalaamalla ja kirjallista tekstiä typistettiin eri tavoin ja tätä kautta tarkkailtiin sanaluokkien ja aistihavaintojen merkitystä tekstille.

c) *Liitetään toisiinsa kuulumattomia asioita yhteen ja luodaan ristiriita.*

Ongelmat sisältävät aina ristiriidan ja vastauksen löytämiseksi ongelma on pilkottava pienempiin osiin. Tässä voi käyttää apuna ENV-mallia (E=element, N=name of the value/feature/parameter, V=value), jossa selvitetään asiaan vaikuttavat tekijät ja niiden ominaisuudet. Opetuskokeilussa ENV-mallia käytettiin opetuskeskusteluissa erilaisten asioiden määrittelyyn.

*d) Tehdään uudentyyppisiä tehtäviä.*

Uudenlaisen tarkastelunäkökulman tuttuun asiaan voi löytää muuttamalla tehtävä tavanomaista epäodotuksenmukaisemmaksi. Opetuskokeilussa lähdettiin työstämään kolmiulotteista teosta aistihavaintojen avulla. Oppilaat käyttivät keräämäänsä tietoa ja kuvia työhönsä niin, että tuotetusta materiaalista muotoutui kokonaisteos.

*e) Kyseenalaistetaan edellisen tehtävän tulos.*

Toisinaan voi uuden oppimisen haaste löytyä, kun aikaisempaa oppimistulosta testataan tai kyseenalaistetaan. Opetuskokeilussa oppilaat ohjattiin flaneeraamaan aistikokemusten kautta. Opetuskokeilun jatko-osassa, keväällä 2014, he laativat uuden flaneeraussuunnitelman ennalta määriteltyjen reunaehtojen ja aikaisemman kokemuksen mukaan.

TTF-mallin toisessa vaiheessa opettaja antaa tehtävän kannalta oleellisen ongelman, kysymyksen tai pohdinnan sellaisessa kontekstissa, joka on merkityksellinen oppilaalle. Tavoitteena on, että valmis opetusmateriaali ei riitä antamaan vastausta tehtävään. Toisinaan on hyvä joutua ongelmanratkaisussa umpikujaan. Kun ollaan umpikujassa eikä päästä eteenpäin, voidaan opettaa erilaisten strategioiden käyttöä ongelmanratkaisemisessa. TTF-mallin kolmannessa vaiheessa oppilas arvioi omaa strategiaansa ja pohtii, autoiko se häntä asian selvittämisessä. Uuden haastavan tehtävän avulla voidaan taas testata ja kehittää omaa mallia. (Thinking Approach [www-sivut](#) 2013.)

TTF-malli antaa hyvää pohjaa opetusharjoittelijoiden ohjaamiseen tulevaisuuden haasteiden kohtaamisessa. On tärkeää saada nuori opiskelija pohtimaan omaa rooliaan oppilaan kannalta. Systemaattisella ajattelutaitojen opettamisella luodaan oppimistilanteita, joissa oppilaat aktivoituvat ja kiinnostuvat ongelmista ja niiden ratkaisemisesta sekä oppivat käyttämään ongelmaratkaisussa erilaisia strategioita ja malleja hyväkseen. Tavoitteena on kehittää oppilaiden luontaista luovuutta, jolloin oppilas uskaltaa kysyä, uskoo asioiden kehittämismahdollisuuksiin, ei pelkää omien ideoiden kelpaamista, on sisäisesti motivoitunut, kuuntelee muiden ideoita, uskaltaa ajatella vapaasti eikä pelkää virheiden tekemistä (Potter 2010, 5). Sokolin mukaan opettajan ei pitäisi koskaan kysyä oppilailta asioita, joihin hän itse tietää vastauksen (Sokol 2007, 137). Vain sitä kautta syntyy aito motivaatio ratkaista asioita.



## **KÄVELYPEDAGOGINEN AISTIHAVAINNOINTI INTEGROIDUN OPETUSKOKOILUN TYÖSKENTELYTAPANA**

Kävelypedagogisessa lähestymistavassa kävelyllä annetaan tilaa ympäristön havainnoinnille ja aisteilla ajattelemiselle (Classen 1993, 8–9). Pedagogiikan perustana on kävelytaiteen ja kävelykerronnan perinne, jossa taiteilijat, filosofit, runoilijat ja kirjailijat ovat käyttäneen kävelyä oman taiteellisen työskentelynsä innoittajana (ks. Careri 2002/2003; Solnit 2000; Wallace 1994). Kävelyn merkitys työskentelyä innoittavana tilana perustuu liikkeeseen ja aistisuuteen. Lisäksi kävelyn tiedetään aktivoivan molempia aivopuoliskoja ja mahdollistavan liikkeen rentouttamalle kuljijalle erityisen ajattelutilan, jota voidaan soveltaa opetuksen suunnitteluun, opettamiseen sekä tieteelliseen ajatteluun (ks. Keskitalo 2006; Keskitalo 2012). Opetuskokeilussa kävelypedagogiikka antoi oppilaille uudenlaisen näkökulman sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että kuvataiteen sisältöjen oppimiseen. Lisäksi tavoitteena oli saada oppilaat tarkkailemaan omaa ympäristöään uudella tavalla. Kävelypedagogisen aistihavainnoinnin sisältötavoitteiksi asetettiin paikkatuntemuksen ja ympäristöhavainnoinnin syventäminen ja oman havainnoinnin esittäminen kuvina ja tekstinä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppimistavoitteiden lähtökohdista.

Kävellen liikkuminen miellyttävässä kaupunki- tai luontoympäristössä on kävelymetodin lähtökohta (Keskitalo 2006, 62–87). Liike mahdollistaa kokonaisvaltaisen, kehollisen havainnointi- ja ajattelutilan, jolle voidaan ottaa mukaan joko havainnointiin, opetuksen suunnitteluun tai tieteelliseen ajatteluun liittyvä ongelma. Lihasten rentoutuminen liikkeessä mahdollistaa kulkijalle ”ruumiillisen aivoriieheilytilan,” jossa ongelmaan löydetään ratkaisumalleja liikkeen ja aisteilla ajattelemisen myötä (Keskitalo 2006, 62–87). Kävelyn mahdollistama ajattelutila on meditatiivisessa mielessä lähisukulainen unennäkemiselle ja poeettiselle uneksinnalle, joille alitajuinen ajattelu on osa kokonaisvaltaista kehollis-elämäkerrallista tietämisen tapaa (ks. Jung 1991, 20 – 87; ks. Bachelard 2003). Kävelyretken käyttäminen opetuksen suunnittelussa avaa ratkaisumalleja opetuksen rakentamiselle kehollis-toiminnallisessa tilassa (Keskitalo 2012, 83– 95).

Opetuskokeilussa sovellettava flaneeraus puolestaan on menetelmällinen esimerkki kävelypedagogisesta, moniaistisesta opetuksesta, jossa syvennetään ympäristön havainnointia, viritetään aisteja ja rakennetaan koetun kävelypedagogisen harjoitteen pohjalta visuaalisia ja sanallisia esityksiä. Tutkimusmatkailijan roolilla tarkoitetaan flaneeraamisen yhteydessä retken sattumallisuudesta nauttimista, asettumista liikkumisen tilaan, jolla on oma vankka kuvaamis- ja esittämisperintönsä aiemman

kuvallisen ja sanallisen kävelyretoriikan myötä (ks. Careri 2002/2003; Solnit 2000, Wallace 1994; Keskitalo 2006). Flaneeraus pohjautuu 1800-luvun alun kaupunkiympäristön tarkkailemisen perinteeseen sovellettuna Vanhan Rauman havainnointiin (Baudelaire 1989, 38; ks. myös Wilson 1992).

Kävelypedagogiikkaa ei ole aikaisemmin sovellettu perusopetuksessa kahden oppiaineen väliseen integrointiin tai pedagogisen kieliopin sisältöjen oppimiseen äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Kävelypedagogiseen aistihavainnointiin asetettiin seuraavat metatavoitteet: 1. Flaneerausmenetelmän soveltaminen opetuksen suunnittelussa, opetuskäytössä, kaupunkitilan havainnoimisessa ja sen tallentamisessa. 2. Tutustuminen flaneerausmenetelmään ja oman flaneeraussovelluksen rakentaminen. 3. Visuaalisen ja moniaistisen kaupunkiympäristössä tapahtuvan kenttätyön soveltaminen opetuksessa.

Aistimatka Vanhaan Raumaan -projektissa flaneerausmenetelmä otettiin käyttöön jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Harjoittelijat käsittelivät flaneeraamisen, havainnoinnin ja sen esittämisen suhdetta sekä reitin valintaa omilla flaneerausretkillään. Ennakoiva flaneeraus toimi tunnille suunnitellun havainnointiretken testaustilana, jonka jälkeen tunnin käytäntöjä voitiin vielä hioa edelleen.

Havainnoinnin avulla paikkakokemus saa uusia merkityksiä. Kulttuurimaantieteilijä Pauli Tapani Karjalainen jäsentää maiseman hahmottamista kolmesta näkökulmasta: objektiivisista maisemamuodoista, kulttuurisista merkityksistä ja subjektiivisista kokemuksista (Karjalainen 1996, 8–15). Flaneerausretket mahdollistavat kaupunkimaiseman näkemisen objektiivisten maisemamuotojen, rakennetun ympäristön ja luontoympäristön rytmeinä. Kaupunkimaisemana Vanhalla Raumalla on pitkä kulttuurinen esittämisperintö, joka näyttäytyy maisemakortteina, Vanha Rauma -matkaesitteinä, maalauksina, grafiikkana ja valokuvina. Kulttuurisen ja objektiivisen kaupunkimaiseman lisäksi oman flaneeraussovelluksen löytäminen auttaa oppilasta miettimään omaa subjektiivista Vanha Rauma -kuvaansa, johon kietoutuu oppilaan henkilöhistoriallinen tieto ja tunteet omasta kotikaupungistaan.

Paikkatuntemuksen näkökulmasta havaittavalla kohteella kotikaupunkina on oma merkityksensä paikkakokemuksen eksistentiaalista, syvällistä tasoa ajatellen (Relph 1986, 44–61). Eksistentiaalisen paikkakokemuksen saavuttaminen vaatii kaupunkimaaston, maamerkkien ja reittien tuntemisen lisäksi yhteyden paikan yhteisölliseen elämään (Relph 1986, 44–61). Flaneeratesa nämä kolme näkökulmaa kaupunkimaisemaan limittyvät toisiinsa ja havainnointi päästään esittämään kuvina ja teksteinä.

## AISTIMATKA VANHAAN RAUMAAN -OPETUSKOKOILU

Opetuskokeilun suunnitteluun osallistuvien opetusharjoittelijoiden tehtävänannoksi muotoutui TA -työtavan mukaisesti muodostaa oppilaille sisältö- ja ajattelutaitotavoitteiden pohjalta tehtävä, jossa oppimistavoitteisiin liittyvää ongelmaa ratkaistaisiin tietyn suunnitellun strategian avulla. Strategiaa ei saisi antaa oppilaille valmiina, vaan oppilaiden tulisi itse luoda erilaisia ongelmanratkaisustrategioita, joita lopuksi arvioitaisiin yhdessä. Opetusharjoittelijoille työtapa oli teorian tasolla tuttu, mutta käytännössä he eivät olleet sitä aikaisemmin testanneet:

Annika: ”Ajattelutaidot ja TTF olivat minulle sanoina tuttuja jo ennen tätä harjoittelua. Ajattelutaidot yhdistin mielessäni opettajan opetukseen, joka ei saisi tarjota oppilaille valmiiksi puresskeltuja vastauksia. Koulussa kaikkien opiskeltavien asioiden vastauksien ei ajattelutaitojen mukaan pitäisi löytyä oppikirjoista tai opettajalta, vaan tehtävissä tulisi keskittyä vastauksien hankkimisprosessiin ja pohdiskeluun valmiiden vastauksien sijaan. Mielsin oppilaslähtöisyyden ja oppilaista lähtöisin olevan kiinnostuksen kuuluvaksi ajattelutaitoihin. Oppilailla on oltava mielenkiintoa tehtäviä kohtaan, jotta ajattelutaidot kehittyvät.”

Thinking Approach – työtavan mukaista suunnittelua tuettiin seuraavan rakenteen avulla:

Aihe	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tarkka kysymys/ongelma, joka esitetään oppilaille.</li> <li>•Miten järjestämme ja organisoimme saamaamme tietoa? Kuka tallentaa ja mihin?</li> </ul>
Muutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Minkä asian pitäisi muuttua?</li> <li>•Lyhyt kuvaus/lista tehtävistä, joiden avulla muutosta haetaan (aikataulu, haasteet).</li> </ul>
Tavoite	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tarkka tavoite/tavoitteet omassa opetettavassa aineessa.</li> <li>•Ajattelutaitotavoitteet: Miten opiskellaan ja pohditaan omaa ajattelua?</li> </ul>
Reflektointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mitä teimme? Millä tavalla lähestyimme ongelmaamme/kysymystämme?</li> <li>•Auttoivatko tehtävät meitä? Pitäisikö tehtäviä muuttaa?</li> </ul>

Kuvio 3. Suunnittelun tukikaavake

Punaiseksi langaksi opetuskokeilussa muodostui seuraava ajatus: Aistimatka Vanhaan Raumaan ja keskittyminen oppilaiden omien havaintojen, ajatusten ja mielikuvien ilmaisemiseen kuvallisin ja verbaalisin keinoin. Vanhaan Raumaan tutustuttaisiin valokuvauksen, piirustuksen, maalauk-

sen, muovailun ja verbaalisten moniaististen havaintojen keinoin kiinnittäen samalla huomiota eri sanaluokkien rooliin aistihavainnoissa. Havain-toja kirjattaisiin itse retkien aikana sekä vihkoihin että kuvaamalla Vanhaa Raumaa iPadeilla ja lisäksi kirjaamalla muistikuvia vihkoihin myöhemmin koululla.

Opetuskokeilussa päätettiin painottaa erityisesti oppilaiden omaa reflektointia sen suhteen, miten valittu strategia toimii oppimisen apuna. Oppimispäiväkirjoissaan oppilaat kuvasivat oppimaansa ja opetusharjoittelijat saivat tietoa oppimisen edistymisestä seuraavia tuntisuunnitelmia varten. Opetusharjoittelijat omaksuivat TTF-mallin mukaisen toimintatavan nopeasti:

Emmi: ”Koko suunnitteluprosessin ajan minun tuli pitää mielessä, miten opettaisin ja kehittäisin oppilaiden ajattelutaitoja. Haastavinta suunnittelussa olikin se, että oppilaille tuli joka tunti esittää selkeästi tavoitteet ja ongelmat, jotta he oppivat itse suunnittelemaan oppimisstrategiansa. Tavoitteiden ja ongelmien asettelu opetti oppilaille myös sen, että kaikella toiminnalla oli jokin tarkoitus.”

## **AISTIMATKA VANHAAN RAUMAAN -OPETUSKOKOILUN KULKU**

Aistimatka-opetuskokeilu jaettiin kuuteen eri jaksoon. Opetusharjoittelijat suunnittelivat kaikki jaksot yhdessä ja jokaiseen kokonaisuuteen käytettiin sekä kuvataiteen että äidinkielen ja kirjallisuuteen tunteja. Varsinaiset retket Vanhaan Raumaan toteutettiin aamupäivisin ennen ruokailua. Opetuskokeilun kulku esitetään seuraavaksi vaiheittain.

*Ensimmäinen vaihe:*

*Motivointi ja ongelman asettaminen ja strategian luominen*

Asetetut ongelmat: Millä välineillä kuvaan havaintoja, ajattelua ja tunteita? Mitä koen, millä välineillä kuvaan?

Ongelmanratkaisustrategia eli toimintatapa: Aistiharjoitteet ja adjektiivin kuvailu.

Aistimatkan alussa aisteja viritettiin äänimaisemilla, tuoksuilla ja kosketusharjoitteilla, joiden herättämiä tunnelmia visualisoitiin ja sanallistettiin. Ääni-, kosketus- ja tuoksuaistimuksen kuvaamisen harjoitteluun käytettiin erilaisia piirtimiä, liituja ja vesivärejä. Aistimukset muuntuivat abstraktin visuaalisen esityksen rinnalla myös adjektiiveiksi. Esimerkiksi

sitruunan tuoksu sanallistui raikkaaksi ja iloiseksi. Lisäksi oppilaat työstivät adjektiiveja kuvaileviksi teksteiksi, joissa adjektiiveja kuvailtiin käyttämättä itse sanaa. Tekstit luettiin ja toiset koettivat päätellä, mistä sanasta oli kysymys.



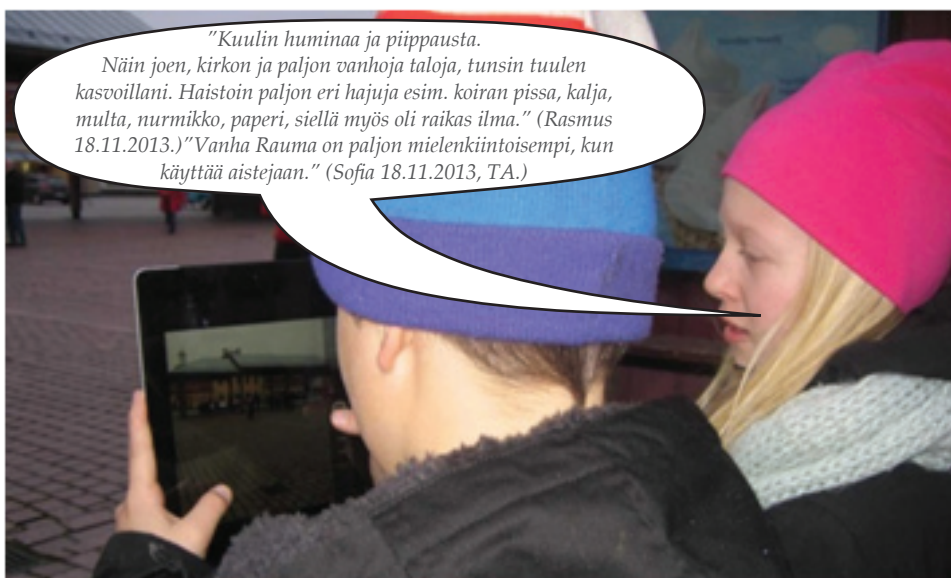
Kuva 1. Ääni-, kosketus- ja tuoksuaistimusten kuvaamisen harjoittelua

### *Toinen vaihe: Ensimmäinen aistimatka Vanhaan Raumaan*

Asetetut ongelmat: Miltä Vanha Rauma näyttää, kuulostaa, tuoksuu tai tuntuu? Miten saamme nämä asiat selville?

Ongelmanratkaisustrategia eli toimintatapa: Yleistä havainnointia kirjoittamalla muistiinpanoja ja kuvaamalla iPadeilla.

Ensimmäinen flaneerausretki alkoi Vanhan Rauman torilta. Retkellä keskityttiin Vanhan Rauman yleiskuvaan, tuoksumaisemiin, äänimaisemiin ja retkellä löydettyihin pintoihin. Oppilaat saivat toimia vapaasti opetusharjoittelijoiden valitsemassa ympäristössä hyödyntäen tehtävänannossa iPadeja ja perinteisiä muistiinpanovälineitä.



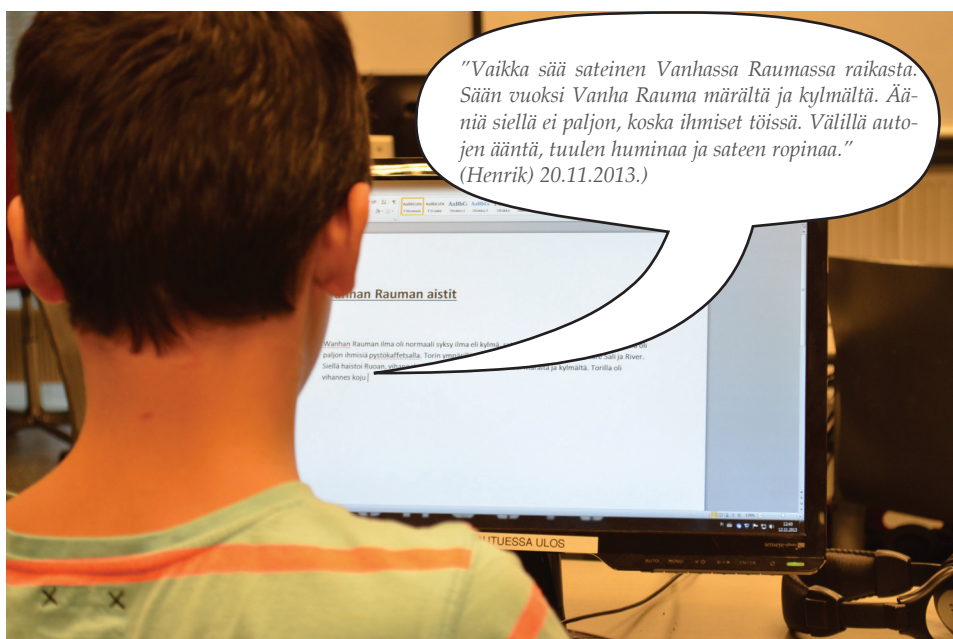
Kuva 2. iPadeilla kuvaamista ensimmäisellä aistimatalla

### *Toinen vaihe: Ensimmäisen aistimatkan reflektointi*

Asetetut ongelmat: Millaisilla adjektiiveilla kuvailen Vanhaa Raumaa? Kuinka siirrän kokemukseni kolmiulotteiseen muotoon ja tarinaksi? Kuinka pystyn hyödyntämään tekemääni muovailumallia kanaverkon muotoilussa?

Ongelmanratkaisustrategia eli toimintatapa: Hankittujen kuvallisten ja verbaalisten aistihavaintojen tarkastelua luokassa.

Flaneerausretken havainnot toimivat luokassa suoritettavien oppimistehävien lähtökohtana. Vanhassa Raumassa tehtyjä havaintoja työstettiin kirjoittamalla äidinkielen tunneilla kuvaileva, kertova teksti retkestä eri aistimuksia hyväksi käyttäen. Kuvataiteen tunnilla aloitettiin kolmiulotteisen työn suunnittelu toteuttamalla aistimatcateoksen prototyyppi muovailuvahalla. Lisäksi keskusteltiin oppimispäiväkirjojen pohjalta aistimatkaan valitun strategian ja oman muun toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta.



Kuva 3. Aistimatkatarinoiden kirjoittamista ja muokkaamista

### *Kolmas vaihe: Toinen aistimatka Vanhaan Raumaan*

Asetetut ongelmat: Miten voimme kehittää ensimmäisen aistimatkan strategiaa? Pystymmekö löytämään uusia aistimaailmoja toisella retkellä? Miten saisimme nämä asiat selville? Miten kuvaan liikkumista paikasta toiseen?

Ongelmanratkaisustrategia eli toimintapa: Tehdään yksityiskohtaisia aistihavaintoja.

Toisella flaneerausretkellä Vanhaan Raumaan keskityttiin erityisesti yksityiskohtiin, reitin värillisyyteen ja pintojen tuntuun. Työtavat olivat samat kuin ensimmäisellä flaneerausretkellä, mutta nyt tavoitteena oli saada oppilaat vielä ensimmäistä matkaakin tarkemmin keskittymään yksityiskohtiin ja eri aisteja hyödyntävään havainnointiin.



Kuva 4. Verbaalisia ja kuvallisia aistihavaintoja

### *Neljäs vaihe: Toisen aistimatkan reflektointi*

Asetetut ongelmat: Millä värisävyillä voisin kuvata Vanhaa Raumaa? Miten saan yhdistettyä valokuvani kolmiulotteiseen työhön? Voiko runon kirjoittamisessa käyttää kuvailevaa tekstiä? Voiko tekstistä poistaa sanoja ja silti säilyttää aistikokemukset? Muuttuuko tekstin merkitys? Miten saan aistikokemukset näkymään kolmiulotteisen työn pinnalla?

Ongelmanratkaisustrategia eli toimintatapa: Hankitun kuvallisen ja verbaalisen aistihavaintomateriaalin tarkastelu ja muokkaaminen.

Toisen flaneerausretken aikana tehdyt yksityiskohtaiset aistihavainnot saavat muotonsa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppimistehtävissä: runo ja kolmiulotteinen työ muotoutuvat. Kuvataiteessa toteutettiin tekniikkaharjoitus kerroksellisesta maalaamisesta tulevaa liisteröintityön maalausta varten. Verkko-liisteröintityössä toisella flaneerausretkellä havaitut yksityiskohdat saivat kolmiulotteisen muodon. Myös flaneerausretkillä valokuvatut yksityiskohdat upotettiin työhön, teos maalattiin ja lakattiin.

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppilaat täydensivät kuvailevia tekstejään Vanhasta Raumasta ja testasivat, miten eri sanaluokkaa olevien sanojen poistaminen vaikuttaa tekstin merkitykseen ja tunnelmaan. Lopulta testattiin, kuinka paljon ja millaisia sanoja kannattaa jättää pois, jotta teksti muuntuisi kertomuksesta runoksi.





Kuva 5. Kuvallisen materiaalin työstämistä kolmiulotteiseksi malliksi

### *Kuudes vaihe: Loppurefleksiointi*

Aistimatkan oppimisprosessiin liittyvät kysymykset: Mitä opin jakson aikana? Miten ajatukseni Vanhasta Raumasta muuttuivat? Saavutinko tavoitteeni? Kuinka ajattelutaitoni kehittyivät? Miten onnistuin tehtävissä? Tekisinkö jotain toisin? Onnistuiko kokeen korvaaminen oppimispäiväkirjalla?

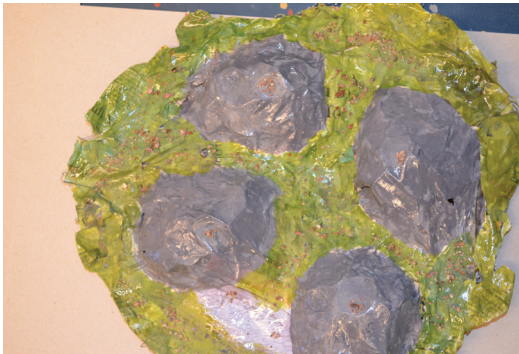
Aistimatkan oppimisprosessin purku- ja palaute: Valmiiden töiden esittäminen Aistimatka Vanhaan Raumaan -näyttelyssä.

Koko opetusprosessia refleктоitiin monesta näkökulmasta: Oppilaat haastettiin pohtimaan omaa oppimistaan, käyttämiään strategioitaan ja osallistumistaan työskentelyyn. Lisäksi jokainen oppilas esitteli oman kuvataidetyönsä ja lausui runonsa sekä kuvasi kummankin produktin valmistumisprosessia. Palautekeskusteluiden suunnittelussa opetusharjoittelijat hyödynsivät oppilaiden oppimispäiväkirjoja ja muuta palautetta:

Emmi: "Jokaisen opetetun tunnin jälkeen luimme oppimispäiväkirjat läpi ja palautteen avulla oli helppo muokata tulevia tunteja oppilaiden ajatuksia ja toiveita silmälläpitäen. Jaksomme perustui suurimmaksi osaksi ajattelutaitojen kehittämiseen, jonka avulla oppilaat pääsivät itse vaikuttamaan opetuksen suunnitteluun ja työskentelytapoihin. Tämä motivoi ja laittoi samalla oppilaat

ajattelemaan ja pohtimaan tuntien tapahtumia ja omaa oppimistaan. Oppilaiden oman elämismaailman jatkuva huomioiminen tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa teki tunneista mielekkäitä kokonaisuuksia, joissa aiheet nivoutuivat mukavasti aiemmin opittuun tietoon.”

*Flaneerausretket Vanhan Rauman mukulakivikaduille saivat visuaalisen muodonannon verkkoliisteröintityössä ja runossa.*



*Päätet joka puolelta  
hiljaista raikasta ja rauhallista.  
Valoisia moderneja ikkunoita  
kuitenkin ne sopivat tunnelmaan.  
Kauniita ulkoa niin kuin sisältä  
erivärisiä taloja  
kauniita koristeltuja hienostuneita kuvioita.*

*Myydään tuotteita torilla  
tuoreita ja raikkaita.  
Aamulla torilla käyt ostamassa  
mitä satut haluamaan.  
Kiveä ja puuta.  
Erotat rajalla helposti erot  
vanhan ja uuden.  
On kirkkaita  
valaisevat kauniisti pimeällä.*

*Kaunis puinen kaupunkimme.*

*Ia Koivisto*



*”Väillä oli vaikeaa tietää,  
mitä oli oppinut.”*

Kuva 6. Valmis kolmiulotteinen kuvataidetyö, aistimatkaruno ja loppukeskustelu

## **AISTIMATKA VANHAAN RAUMAAN -OPETUSKOKEILUN ARVIOINTIA**

Aistimatka Vanhaan Raumaan toteutui integroidun opetuskokeilun kävelypedagogisen aistihavainnoinnin tavoitteiden ja TTF-mallin mukaisesti. Harjoittelijat käyttivät opetuksen suunnitteluun omia flaneerausretkiä ja flaneeraamista käytettiin äidinkieltä ja kuvataidetta integroivan opetuskokeilun havainnointi- ja tallentamistilana. Visuaalinen ja moniaistinen kenttätyö kaupungilla tuotti kuvallista ja sanallista materiaalia, joka jäsenyi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen harjoitustöiksi. Aistimatkaprosessin oppimispäiväkirjoista ja havaintoja esittävästä kuvista ja teksteistä voi todeta oppilaiden paikkatuntemuksen ja ympäristöhavainnoinnin syventyneen. Jotta prosessissa olisi kehitetty oppilaiden omat flaneeraussovellukset, olisi prosessin keston pitänyt olla pidempi.

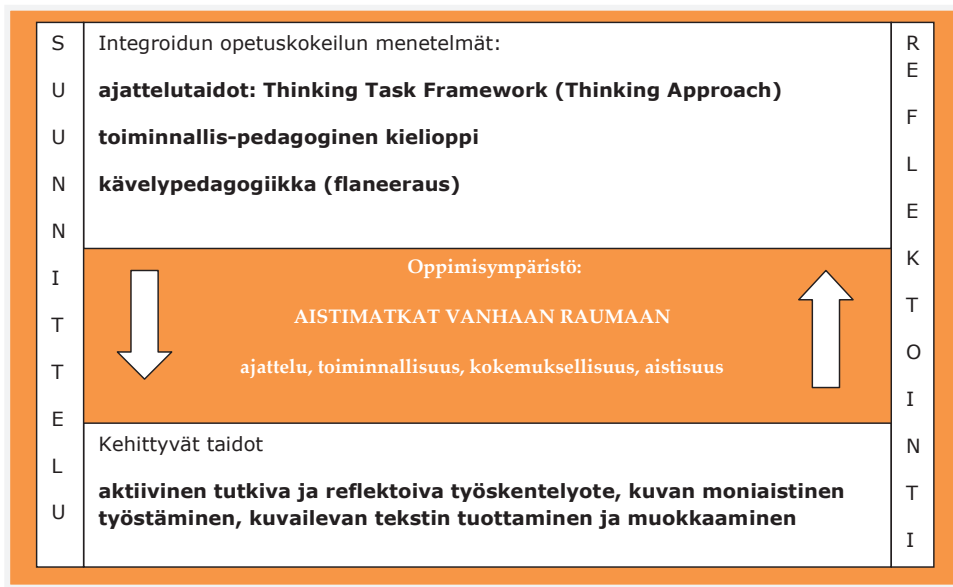
TA-työtapa ja TTF-malli auttoivat taitopainotteisen opetuksen suunnittelussa. Oppilaat pääsivät tutkimaan ja käyttämään keräämäänsä aineistoa luovasti kahdessa aineessa. Oppimispäiväkirja antoi oppilaille mahdollisuuden omien kokemusten ja strategioiden näkyväksi tekemiseen ja kokemusten reflektointiin. Tämä oli tärkeää opetusharjoittelijoille, jotta he pystyivät seuraamaan oppilaiden ajattelua yksilötasolla. Opetuksen eheyttäminen antoi aikaa todelliseen oppimiseen ja oppilaiden kuuntelemiseen. Opetusharjoittelijat ymmärsivät merkityksellisen ja oppilaita henkilökohtaisesti koskettavan oppimisympäristön luomisen tärkeyden. He pohtivat syvällisesti opettajan roolia. Lisäksi keskusteluille varattiin paljon aikaa eikä pelästytty epäjärjestyttä ja kaaostakin, vaan opetustuokioissa edettiin oppilaiden ehdoin tavoitteet kuitenkin tarkasti etukäteen mietittyinä. Opetusharjoittelijat kokivatkin menetelmän hyödyllisenä:

Annika: ”Harjoittelun alkaessa epäilin aistimatkojen ja flaneerauksen hyödyntämistä äidinkielessä. Ilokseni sain kuitenkin havaita, kuinka oppilaiden aistimatkoilla tuottaman materiaali toimi hienosti kaikkien kirjoitelmien pohjana. Näin opetuksen teoria todellakin saatiin sisäistettyä oppilaiden käytännön kokemuksiin ja koko jaksosta muodostui eheä kokonaisuus. Oppilaiden oppiminen ei riipu siitä, kuinka paljon opettaja tarjoaa uutta tietoa, vaan merkittävää on tiedon sisäistäminen itse löytämällä ja havaitsemalla.”

Thinking Approach antoi teoreettisen viitekehyksen ja konkreettisen TTF-työkalun ajattelutaitojen systemaattiseen opettamiseen ja ajattelutaitoja kehittävän opetuskokonaisuuden suunnitteluun. Teoriaa kävelypedagogiikasta ja ajattelutaitojen opettamisesta liitettiin tiiviisti käytännön opetustyöhön siten, että opetusharjoittelijat saivat rakennusaineita omaan tulevaisuuteen suuntautuvan opettajuuden kehittymiseen. Samanaikaisesti opettajuuden ja -ohjaajuuden avulla saatiin harjoittelijoiden ohjaus entistä

monipuolisemmaksi ja ymmärrettiin ajattelutaitojen opetuksen merkitys osana tulevaisuustaitojen opettamista. Opettajankoulutukselle asetetut tutkivan opettajuuden tavoitteet täyttyivät (Blomberg ym. 2009). Ilmiöpohjainen ja teemallinen harjoittelu tuki teorian ja käytännön yhteen soittamista harjoittelussa mutta edellyttää hyvää yhteistyötä ohjaajien kesken.

Opetuskokeilun päätteeksi oli mahdollista muodostaa TTF-malliin ja kävelypedagogiikkaan perustuva integroivan opetuksen prototyyppi (Kuvio 4), joka on sovellettavissa moniin oppisisältöihin ja oppiaineisiin.



Kuvio 4. Integroidun opetuskokeilun menetelmällinen prototyyppi

## LÄHTEET

### *Painetut lähteet*

- Bachelard, G. 2003 (1957). Tilan poetiikka. Helsinki: Nemo.
- Baudelaire, C. 2001. Modernin elämän maalari ja muita kirjoituksia. Suom. Antti Nýlen. Jyväskylä: Gummerus.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange K., Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2009. Opettajuuteen ohjaaminen PS-kustannus
- Careri, F. 2002/2003. Walkscapes. Walking as an aesthetic practice. Land & Scape Series. Barcelo-na: Editorial Gustavo Gili, SA.
- Classen, C. 1993. Worlds of Sense. Exploring the Senses in the History and Across Cultures. Lontoo: Routledge.
- Jung, C. G. 1991(1964). Symbolit. Piilotajunnan kieli. Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: Otava.
- Keskitalo, A. 2006. Tien päällä ja leirissä: matkanteon kokemuksesta taideteokseksi. Lapin yliopiston julkaisuja 108.
- Keskitalo, A. 2012. Kävelymetodi kuvataiteellisena ajattelumenetelmänä. Teoksessa M. Haveri & J. Kiiskinen (toim.) Ihan taiteessa. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta. Aalto-yliopiston julkaisusarja Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 5/2012, 82 - 95.
- Potter M. 2010. Outside the box. Creative thinking ideas to get your class buzzing. London: A & C Black Publishers Ltd
- Relph, E. 1986 (1976). Place and placenessness. London: Pion Limited.
- Sokol A. 2007. Development of Inventive Thinking in Language Education. <http://jproj.org> (Luettu 10.12.2013)
- Solnit, R. 2000. Wanderlust. A history of walking. London: Verso.
- TA-teachers [www.sivut](http://www.sivut). 2013. [www.ta-teachers.eu](http://www.ta-teachers.eu) (Luettu 6.11.2013)
- Thinking Approach [www.sivut](http://www.sivut) 2013. [www.thinking-approach.org](http://www.thinking-approach.org) (Luettu 9.11.2013)
- Wallace, A. D. 1994. Walking, literature, and English culture. The origins and use of peripatetic in the Nineteenth Century. Oxford: Clarendon Press.
- Wilson, E. 1992. The invisible flâneur. New left review 191, 90 - 110.

### *Painamattomat lähteet*

- Granlund, S. 2013. Treenaa Ajattelua. Kurssimateriaali.
- Keskitalo, A. & Urmsen, K. 2013. Aistimatka Vanhaan Raumaan -opetuskokeilun tallennus lokuvin.
- Siivonen, A. 2013. Aistimatka Vanhaan Raumaan –portfolio.
- Virtanen, E. 2013. Aistimatka Vanhaan Raumaan –portfolio.
- 6b-luokan Aistimatka Vanhaan Raumaan -oppimispäiväkirjat, 2013.

# Lukuintoa etsimässä

*Heli Kallio, Juli-Anna Aerila, Susanna Heino, Eeva-Maija Niinistö,  
Elisa Nurmi, Merja Toivanen & Paula Äimälä*

*Turun yliopisto Opettajankoulutuslaitos,  
Rauman yksikkö ja Rauman normaalikoulu*

## **TIIVISTELMÄ**

Monipuolinen kirjallisuustarjonta ja positiiviset lukukokemukset mahdollistavat paitsi hyvän lukutaidon, myös lukuharrastuksen. Lukuharrastuksen näkökulmasta lukemiseen panostaminen alakoulun ensimmäisillä luokilla on tärkeää, sillä myöhemmillä vuosiluokilla lukemiseen varatun ajan saattavat viedä muut harrastukset. Tässä artikkelissa lukemista kuvataan erityisesti alkuopetuksen ja lukuharrastuksen näkökulmasta. Lisäksi keskitytään siihen, mitä koulussa voidaan lukuharrastuksen hyväksi tehdä ja mitä vanhoja käytänteitä voisi olla syytä muuttaa. Kuvaamme Rauman normaalikoulun Lukuinto-vuotta alkuopetuksen luokissa ja kerromme puolentoista vuoden aikana tehdyistä erilaisista kokeiluista lukuinnon löytämiseksi. Artikkelin ensimmäinen osa kuvaa kokeiluja, joissa pyrittiin keskittymään lukemisen perusasioiden kuntoon saattamiseen, ja toinen osa kuvaa kokeiluja, joissa testattiin IPadien mahdollisuuksia lukutaidon kehittämisessä ja lukemaan innostamisessa.

*Asiasanat:* Lukuinto-hanke, lukuharrastus, alkuopetuksen lukutilanteet, lukemaan opettaminen

Rauman normaalikoulu on muiden normaalikoulujen tapaan ollut aktiivisesti mukana Lukuinto-hankkeen kokeilu- ja testausjaksolla. Lukuinto on Oulun yliopiston koordinoima ja Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, jonka tavoitteena on vahvistaa 6–16-vuotiaiden lasten ja nuorten kiinnostusta ja kykyä lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä edistää lasten ja nuorten erilaisten tekstien ja mediasisältöjen käyttöä. (Junes, Kurttila-Matero & Loukusa-Ahonen 2013; Lukuinto-hankkeen www-sivut.)

Tässä artikkelissa kuvataan muutamia Rauman normaalikoulun Lukuinto-hankkeeseen liittyviä kokeiluja. Artikkelin on kaksiosainen: Ensimmäisessä osassa kuvataan opetuskokeiluja, joissa lasten lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyvistä oppimistilanteista on pyritty tekemään mahdollisimman lapsilähtöisiä. Toinen osa keskittyy kuvaamaan iPadien käyttöä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Kaikki artikkelissa kuvatut kokeilut on toteutettu alkuopetuksen luokissa.

## **LUKEMISEN PERUSASIAKUNTOON**

Lukuinto-hankkeen alussa normaalikoulun opettajat perehtyivät siihen, miksi toisissa luokissa lapset lukevat innoissaan ja toisissa luokissa lukeminen on puolestaan vastahakoisempaa. Näyttää siltä, että lukemista harrastavan luokan opettajakin harrastaa ja on innostunut lukemisesta, luokassa ja koulussa on paljon kirjoja tarjolla, oppilailla on mahdollisuus itse valita lukemansa, lukemiselle on riittävästi aikaa ja luokassa on viihtyisiä lukupaikkoja. Lisäksi lukukokemuksista keskustellaan ja kerrotaan mahdollisimman paljon sekä integroidaan kirjallisuutta mahdollisuuksien mukaan luokan muuhun toimintaan. (Morrow & Cambrell 2011; Linna 2012.)

Lukumotivaation ja lukijaminäkuvan tukemista ja ylläpitoa pidettiin tärkeänä erityisesti alkuopetuksen luokissa, sillä koulutulokkaat ovat tutkimusten mukaan innostuneita lukemisesta ja asennoituvat positiivisesti lukemiseen ja lukemisen harjoittamiseen (Aunola & Nurmi 2004, 7–12; Baker & Scher 2002, 260). Yhtenä tavoitteena oli antaa lapsille mahdollisuus saada äänensä kuuluville ja keskustella lukemiseen vaikuttavista tekijöistä auttaen lapsia näin suhtautumaan tietoisemmin lukijaminäkuvaansa ja oman lukemisensa kehittämiseen (Lerkkanen 2006, 10, 42). Riittävä luku-aika, mukavat lukuhetket, kiinnostava kirjallisuus ja yhteiset keskustelut luetusta ovat tärkeitä myös siinä mielessä, että ne kaikki vahvistavat lapsen lukutaitoa, joka myös osaltaan liittyy kiinteästi lasten lukemismotivaatioon ja lukemisasenteisiin (Lerkkanen 2006, 42). Seuraavassa esitellään joitakin kokeiluja, joissa myös opetusharjoittelijat olivat aktiivisesti mukana.

### *Lasten omat lukijakertomukset opettajan työvälineenä*

Lasten asenteet lukemista kohtaan syntyvät jo ennen kouluikää ja joidenkin näkemysten mukaan opettajan vaikutusmahdollisuudet lasten lukuasenteisiin ovat pienet (Appleyard 1990). Tästä syystä osana Lukuinto-hanketta päätettiin selvittää lasten varhaisia lukukokemuksia lasten ja lasten vanhempien kirjoittamien tarinoiden pohjalta.

Kokeilun lähtökohdaksi valittiin yhdysvaltalaisen Dennis Davisin (2013) tutkimus lasten lukuasenteista. Tutkimuksessa Davis selvittää, millaista tietoa lasten lukuasenteista voidaan saada pyytämällä lapsia kirjoittamaan vapaamuotoisia kertomuksia lapsuuden luku- ja lukemaan oppimiskokemuksista. Lasten kertomukset osoittavat, että suurimmalla osalla lapsista lukemiseen liittyvät kokemukset ovat joko positiivisia tai ainakin neutraaleja. Kielteisesti lapset kuvaavat vain sellaisia lukutilanteita, joissa heitä oli pakotettu lukemaan tai heidän lukemiseensa liittyvää autonomiaa on rajoitettu. Lapsille näyttääkin olevan tärkeää, että heillä on vaikutusvaltaa lukutilanteissa ja lukemiseen liittyvät tilanteet ja toiminnot suunnitellaan yhteisesti. Davisin tutkimus osoittaa, että pienilläkin lapsilla on varsin monipuolinen näkemys lukutaidosta ja että he ymmärtävät lukemiseen liittyvän paljon sosiaalisia tekijöitä ja monenlaisia vuorovaikutusta.

Davisin (2013) artikkeli tarjosi selkeän mallin kertomusmenetelmän toteuttamiseksi luokassa ja lasten kertomusten tulkitsemiseksi. Kokeiluun käytettiin kuusi tuntia ja sen kulku muodostui lopulta seuraavaksi:

1. Kyselylomake Davisin mallin luokituksen pohjalta (lapset täyttivät itsenäisesti)
2. Opetuskeskustelu, jossa lapsia rohkaistaan muistelemaan varhaisia lukukokemuksiaan ja lukemaan oppimistaan ja kirjoittamaan ensimmäinen kertomus
3. Vanhemmille kyselylomake lasten luku- ja lukemaan oppimiskokemuksista (vanhemmat täyttivät joko itsenäisesti tai yhdessä lapsen kanssa)
4. Ensimmäisen kertomusversion kirjoittaminen
5. Kertomusten viimeistely.

Rauman normaalikoulun oppilaiden kertomuksista käy ilmi, kuinka samat lukemiseen liittyvät asenteet ovat säilyneet. Kaikilla lapsilla oli varhaislapsuudesta saakka säilynyt positiivinen asenne lukemiseen, mutta lukemiseen ei vain tahtonut riittää aikaa, sillä harrastuksia oli paljon. Heistä oli mukava kuunnella toisten lukemista, vaikuttaa luettavan valintaan ja saada lukea niin, että lukiessa saattoi rauhoittua, olla itsekseen ja



keskittyä. Iltasatuhetki oli monilla vaihtunut yksityiseen iltalukemiseen. Myös suosikkiluettava oli pysynyt pääsääntöisesti samantyyppisenä, sillä suosikkiluettavaa olivat tietokirjat, hauskat ja jännittävät kirjat ja erilaiset sarjakirjat. Lapset kuvasivat kertomuksissaan myös lukemaan oppimistaan. Vaikka lukemaan oppiminen oli ollut monille vaikeaa, kaikilla oli silti myös positiivisia kokemuksia lukemisesta. Toisaalta heikkoudet lukemisessa tekivät heidän mielestään lukemisesta vähemmän miellyttävää. Kaikki lapset ymmärsivät myös, että lukemisesta on paljon hyötyä, ja heidän mielestään lukea kannattaa erityisesti siitä syystä, että kirjojen avulla oppii tuntemaan yhteiskuntaa ja maailmaa yleensä.

Kertomusmenetelmällä tuotettujen tarinoiden ja piirrosten pohjalta tehtiin joitakin johtopäätöksiä, joiden pohjalta yritetään tehdä luokassa konkreettisia, toiminnallisia muutoksia: Lapsille pyritään tarjoamaan sekä kotona että koulussa enemmän aikaa ja mahdollisuuksia lukemiseen. Pulpettikirjan lukeminen tunnin lopussa ei riitä antamaan lapselle mahdollisuutta rauhoittua ja olla itsekseen. Luokkaan on kehiteltävä yhteistyössä lasten kanssa mukavia lukupaikkoja, joissa voi rentoutua ja keskittyä. Lapsille on tarjottava erilaisia, vaihtoehtoisia lukumateriaaleja ja lasten lukumateriaalivalintoja on kunnioitettava. Lisäksi on kiinnitettävä erityistä huomioita niihin oppilaisiin, joilla heikko mekaaninen lukutaito estää lukunautintoa. Tarinoissaan lapset kuvasivat vanhempien ja erityisesti isovanhempien positiivista merkitystä heidän lukemiselleen. Ensi syksynä vanhemmat ja isovanhemmat kutsutaankin koululle lukemaan.

Kokeilussa käytetty Davisin mallin mukainen muistelumenetelmä tarjoaa opettajille hyvän työkalun lasten lukuasenteiden ja -kokemusten selvittämiseen sekä toiminnan suunnitteluun. Lisäksi lapset nauttivat itseään koskevien asioiden kertomisesta ja selvittämisestä.

### *Lukumökit lukemaan innostajina*

Monet lapsista pitävät lukemisesta ja luetusta keskustelemisesta, mutta kokevat luettuun liitettävät tehtävämonisteet ja kokeet epämotivoivina (Tauveron 2004). Laajassa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa selvitettiin lasten suosikitapoja käsitellä kirjallisuutta koulussa. Lapsille esitettiin monenlaisia kiinnostavia työtapoja draamasta ja piirtämisestä aina elokuvien tekoon, mutta lasten suosikiksi nousi lukeminen ja lukurauha. (Ivey & Broaddus 2001.) Tästä syystä osassa Rauman normaalikoulun luokissa keskityttiin tekemään itse lukutapahtumasta mahdollisimman miellyttävä. Lisäksi lukumotivaatioon pyrittiin vaikuttamaan tuomalla lukemiseen sosiaalinen elementti parilukemisen mallin mukaisesti ja antamalla lukemiselle riittävästi aikaa perinteisen pulpettikirjakäytännön lisäksi.

Parilukemisessa oppilaat lukevat pareittain kirjaa ja keskustelevat luetun pohjalta. Tyypillistä on, että lukuhetken jälkeen koko lukukokemus puretaan opettajaohjoisessa keskustelussa koko luokan kesken. (Linna 2001.) Lukumökki-kokeilu alkoi mahdollisimman samantasoisten ja samoista asioista kiinnostuneiden lukuparien muodostamisella. Koska kokeiluun osallistui kaksi luokkaa, voitiin lukuparit muodostaa myös luokkarajojen yli. Kun lukuparit oli muodostettu, parit saivat itselleen yhteisen kirjan, jota lukivat vuorotellen ääneen.

Ennen lukemisen aloittamista oppilaille esiteltiin lukupaikkatutkimus ja heidän roolinsa siinä. Lukuparit jaettiin neljään ryhmään, jotka testasivat eri lukukerroilla erilaisia lukupaikkoja ja pyrkivät valitsemaan suosikkilukupaikkansa ja perustelemaan sen. Lukupaikkoina toimi neljä luokkatilaa, joissa kaikissa oli läsnä yksi aikuinen. Yksi luokkatila oli perinteinen luokkatila, jossa oppilaat istuivat lukemassa pulpeteissa istuen. Toisessa luokkatilassa oli pulpettien ja tuolien lisäksi sohva, nojatuoli, muutama pieni lastenmatto ja pöytälamppuja. Kolmannessa tilassa lukijoilla oli käytettävissään litteitä tyynyjä, paljon lattiatilaa sekä muutama pyöreä pöytä tuoleineen. Neljänteen luokkatilaan saatiin lahjoituksena valtavat pahvilaatikot, joihin opetusharjoittelijat tekivät ovet ja ikkunat. Näihin ”Lukumökkeihin” mahtui kerralla lukemaan yksi lukupari.

Kun jokainen ryhmä oli ollut kaksi kertaa jokaisessa paikassa lukemassa, järjestettiin äänestys siitä, mikä lukupaikka oli lapsista mieluisin. Ylivoimainen lasten suosikki oli pahvilaatikkotila, jossa olivat lukumökit. Lukumökkien merkityksellisyttä kuvaa hyvin se, että jossain vaiheessa osa lukumökeistä hävisi koulun tiloista eikä tilalle saatu heti vastaavia isoja pahvilaatikkoja. Koulussa oli kuitenkin pieniä pahvilaatikoita, ja osa oppilaista luki lukumökkien saapumiseen saakka pää pienemmän pahvilaatikon sisässä lattialla maaten. Lapset korostivat lukupaikkavalinnoissaan mahdollisuutta keskittyä ja olla rauhassa ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä.

Myös oppilaiden ajatuksia parilukemiskokeiluista selvitettiin. Lapset pitivät parilukemisesta, mutta toisen poissaolo harmitti ja parilukeminen toteutettiin oppilaiden toiveesta myöhemmin neljän hengen ryhmissä. Parin kanssa lukemisesta lapset kuitenkin pitivät poikkeuksetta: ”lukeminen yhdessä oli hauskaa, kun yhdessä löydettiin hauskoja kohtia ja naurettiin niille”, ”yhdessä luetusta puhuminen ja samanlaiset havainnot oli kivaa”, ”yhdessä keskustelu luetusta vahvisti mielipidettä luetusta”.

Myös opetusharjoittelijat antoivat palautetta lukumökki- ja lukuparikokeilusta. Heidän mukaansa lukumökissä oman parin kanssa lukeminen vaikutti lapsiin innostavasti ja motivoivasti:

”Suuret määrät erilaisia kirjoja, oma samantasoinen lukupari, rento ilmapiiri sekä yhdessäolo vaikuttavat varmasti lukuasenteseen, mikä taas on suurin edesauttaja lukutaidon kehittymisessä.”

”Itselle jäi hyviä kokemuksia Lukuinto-projektista. Haluan tulevaisuudessa käyttää omassa työssäni projektin aikana saatuja ideoita ja vinkkejä. Oli hienoa huomata, että lukemisen ei tarvitse koulussakaan olla ”pakollista”, vaan siitä voi tehdä innostavaa ja miellyttävää mukavassa ympäristössä parin kanssa. Lukumajoja voisi oppilaiden kanssa sisustaa enemmänkin, laittaa verhoja ym. Voisihan niitä vielä maalatakin.”

Lukumökki- ja lukuparikokeilu jatkuu Rauman normaalikoulussa vaikiintuneena käytäntönä. Lukumökeistä on olemassa monenlaisia versioita ja jatkossa on isompien oppilaiden kanssa tavoitteena ottaa parilukemisen rinnalle lukupiirilukeminen (lukupiireistä esim. Ihalainen & Vainio-Mattila 2004).

### *Kuvataiteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen integrointi varjoteatterin keinoin*

Kuvataiteen ja lukemisen yhdistävässä varjoteatterikokeilussa pyrittiin hyödyntämään oppilaan itseilmaisuutta tukevia työtapoja ja antamaan lapsille mahdollisuuksia käyttää luovuuttaan ja yhteistoimintaa tukemassa kirjallisuuden tulkintaa. Yhteistoiminnallisen periaatteen mukaan yhdessä opiskellessaan oppilaat sekä oppivat itse että auttavat samalla muita ryhmän jäseniä oppimaan. Toimintamuoto hyödyttää sekä hitaammin että nopeammin edistyviä oppilaita ja parantaa oppilaiden itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 69–71, 107.) Saloviidan (1999, 144) mukaan yhteistoiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää kaikissa oppiaineissa ja kaikenlaisten oppilaiden kanssa.

Varjoteatterikokeilun lähtökohtana olivat pienet, valmiit tarinat. Varjoteatteriesityksiin valmistauduttiin yhdistämällä harjoitteluun lukuteatterin piirteitä ja kuvallista ilmaisua. Lukuteatterilla tarkoitetaan jonkin tekstin suullista tulkintaa teatterin keinoin. Tekstin lukemista konkreettisesti lukuteatterissa niin, että luettava teksti on fyysisesti läsnä esitystilanteessa eikä esitettävää tekstiä esitetä ulkomuistista. Menetelmällä on vahva teoreettinen pohja: Tekstien lukeminen ääneen parantaa joidenkin oppilaiden lukusujuvuutta ja edistää luetun ymmärtämistä paremmin kuin äänettömästi luettu teksti tai toisen ääneen lukema teksti. Lisäksi ääneen lukeminen auttaa lukijaa ymmärtämään erilaisia tekstin elementtejä, kuten kertojaa tai henkilöitä. Koska lukija esiintyy lukiessaan, lukija kiinnittää lukiessaan huomiota artikulaatioon, ääntämiseen, sujuvuuteen

ja lukemisen synnyttämiin mielikuviin. (Black & Stave 2007.) Tässä kokeilussa lapset eivät siis opiskelleet tekstiä ulkoa, vaan pyrkivät eläytymään tekstiin esitystilanteessa aikaisemmin tekemiensä kuvien ja tukisanojen avulla.

Varjoteatterikokeilussa luokan 17 oppilasta jaettiin 3–5 hengen ryhmiin. Oppilaat lukivat ryhmissä rooleittain lyhyitä kertomuksia, joita esitettiin eläytyen erilaisiin tunteisiin. Tunteisiin eläytymistä ja tarinan ymmärtämistä tuettiin erityisesti kuvallisin keinoin. Tarinoiden ja kuvien yhdistämisen tarkoituksena oli kehittää oppilaan kykyä tarkastella ja käsitellä taiteen erilaisia muotoja ja konkretisoida omia kirjallisuuden pohjalta syntyneitä ajatuksiaan. Pirosen (1995, 28) mukaan tämäntyyppinen toiminta, ja eri taiteen muotojen tarkastelu yleensä, auttavat lapsia sellaisessa mielikuvien prosessoimisessa ja ilmiöiden sanallistamisessa, jota tarvitaan taiteen vastaanottamisessa ja omassa ilmaisussa.

Kokeilun alussa lapsille kerrottiin menetelmästä ja korostettiin, että jokainen harjoitus ja esityskerta tulisivat olemaan uniikkeja ja että oma esitys ja tulkinta saisivat muuttua harjoituksen myötä. Lasten rohkeus ilmaisuun kasvoikin ja tarinoiden hahmot elävöityivät ja saivat oppilaiden käsissä uusia piirteitä. Omaan hahmoon eläytymistä tuettiin kuvittamalla ryhmän tarinaa monipuolisesti. Jokainen lapsi sai sekä kuvata oman hahmonsä haluamallaan tavalla että visualisoida ympäristön, jossa oma roolihahmo liikkuu. Kuvitustehtävät pyrittiin suunnittelemaan niin, että ne tukisivat paitsi kirjallisuuden tulkintaa myös lasten kuvailmaisallisten taitojen kehittymistä ja kuvaviestinnän harjoittelua.

Kokeilu osoitti, että kuvataide ja äidinkieli ja kirjallisuus tukevat toisiaan monipuolisesti. Kuvailmaisuus onkin hyvin lähellä luetunymmärtämistä, sillä molemmissa on kyse ongelmanratkaisusta. Eisnerin (1972) ja Huuhtasen (1984) mukaan kuvailmaisuus on oppilaan ongelmanratkaisua visuaalisten tehtävien parissa. Siinä yhdistyvät ilmaisuus, omien ajatusten esittäminen sekä ilmaisun keinoin tutustuminen. Kuvailmaisun käyttäminen kirjallisuuden ymmärtämisen tukena on tärkeää erityisesti alkuopetuksessa, sillä monelle oppilaalle itsensä ilmaisuus suullisesti tai kirjallisesti saattaa olla vielä vaikeaa. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana, kun lapsen kirjoittamistaito on vielä vajavainen, ovat omat kuvat tärkeä ilmaisun keino. (Sandberg 1978, 7–9.)

Varjoteatteri toteutettiin dokumenttikameralta heijastaen suurelle valkokankaalle. Esityksissä kokeiltiin dokumenttikameran erilaisten heijastustapojen hyödyntämistä. Varjoteatteri muuttui visuaalisesti monimuotoiseksi. Teatteri sai lapsilta uusia nimiä: hohtoteatteri, yöteatteri (kamera negatiiviasetuksella) ja kuultoteatteri. Joskus ei esitys ollut enää varjoteatteria. Siitäkin iloitettiin. Tarinoiden luonne ja roolien esittäminen muuttivat muotoaan dokumenttikameran asetusten myötä. Lopputulos oli aina yllätyksellinen.

Kuvan, sanan ja äänen yhdistäminen viesteissä on keskeinen osa visuaalista kasvatusta. Tämä vaatii opettajalta oppiaineiden rajojen ylittävää integraatiota. Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan (1991) mukaan opettajan tehtävänä on luoda sellaisia tilanteita, tehtäviä ja haasteita, jotka synnyttävät lapsessa motivaatiota ja toimintaa. Varjoteatterin keinoin toteutetun visuaalisen kasvatuksen yhdistäminen äidinkielen opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin on yksi tapa tähdätä monipuolisen itseilmaisun toteuttamiseen perusopetuksessa.

### *Lukemaan oppiminen kiertopistetyöskentelynä*

Ensimmäisessä luokassa päätettiin tehostaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista lisäämällä lasten toiminnallisuutta ja omatoimisuutta sekä suunnittelemalla työskentely niin, että tehtävät itsessään mahdollistaisivat eriyttämisen. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen lähtökohtana päätettiin säilyttää perinteinen aapinen ja sen harjoituskirjat, mutta oppituntien työskentely toteutettiin kiertopiste- tai pysäkkityöskentelynä. Kiertopiste- tai pysäkkityöskentelyllä tarkoitetaan työskentelyä, jossa lapset kiertävät pienryhmissä työskentelypisteitä tai pysäkkejä ratkoen niissä olevia tehtäviä. Kiertopistetyöskentelyn etuna pidetään perinteiseen opettajajohtoiseen työskentelyyn ja ryhmätyöhön verrattuna sitä, että kaikki osallistuvat kaikkiin tehtäviin aktiivisesti koko työskentelyn ajan. (Palmberg 2005.)

Kiertopistetyöskentelyn tehtävät pyrittiin suunnittelemaan niin, että kiertopistetyöskentelyssä olisi mukana monenlaista liikkumista ja ryhmätoimintaa ja että tehtävät olisivat helposti ymmärrettäviä, mutta mahdollisia suorittaa eri tavoin. Koska motivoivuutta haettiin myös leikin ja hauskuuden kautta, käytettiin kiertopistetehtävien suunnittelun tukena lukuleikkimenetelmää. Lukuleikkimenetelmä korostaa lasten omaa aktiivisuutta, oivaltamiskykyä, monipuolisuutta ja kokonaisvaltaista oppimista leikinomaisin keinoin. Lukuleikkimenetelmässä on monenlaisia työskentelymuotoja, mutta kokeiluun siitä valittiin menetelmiksi erilaiset kuva-sanakortit, kirjainkortit, kokonaisten sanojen käyttäminen äänteiden hahmottamisen tukena ja erilaiset leikit, pelit ja tehtävät. (Karvonen & Rikkola 1993, 2006; Sarmavuori 2011.)

Kiertopistetyöskentelyssä toimintapisteitä oli kymmenen. Ensimmäisillä kerroilla pisteet tehtiin yhdessä, mutta myöhemmin oppilaat saivat itse valita, missä järjestyksessä suorittavat pisteet. Usein oppilaat ehtivät tunnissa tehdä 6–10 pistettä. Jokainen kävi rastittamassa luokan yhteiseen lomakkeeseen tehtyään yhden pisteen. Näin saimme tekemisen näkyväksi oppilaalle itselleen ja opettajalle. Jatkossa huomattiin, että tekeminen sinänsä motivoi, eikä lomaketta aina käytetty.

Kiertopistetyöskentelyssä jokaisella pisteellä oli oma funktionsa ja tehtävyyppeiksi pysyi kussakin pisteessä samana, mutta tehtäviä itsessään vaih-

deltiin. Esimerkiksi äänteen harjoittelemisen kiertopistetyöskentelypisteet olivat seuraavat: 1. *Kuvat*: Oppilaat kertoivat toisilleen, mitä kuvissa on ja oivalsivat, mistä äänneestä on kyse. 2. *Kuvat ja peilit*: Oppilaat nimesivät kuvassa olevan asian katsoen samalla peiliin ja miettivät, missä kohtaa uusi äänne sanassa kuului. Samalla he katsoivat, miltä äänteen sanominen näytti, ja miettivät, missä se ääntyy. Tällä pisteellä tarvittiin etenkin aluksi opettajan ohjausta. 3. *Kirjainlaput*: Aluksi oppilaat lukivat kirjainlappuja äänne kerrallaan ja myöhemmin niistä voitiin muodostaa myös tavuja ja sanoja. 4. *Tavutetut uudella äänneellä* alkavat sanat luokan seinillä: Oppilaat etsivät, lukivat ja taputtivat parin kanssa sanoja. He myös jäljensivät niitä vihkoonsa. 5. *Aapinen*: Oppilaat lukivat kirjasta oman tason mukaisen lukutehtävän (äännelaatikko, sana, lauseet tai tarinasivu) itsekseen oivaltaen. 6. *Lukeminen opettajalle*: Oppilas sai itse valita, minkä tekstin Aapisesta lukee. Siten oli helppo huomata, missä vaiheessa kukin on ja antaa lukuläksyä oppilaan lukukyvyyn mukaisesti. 7. *Aapisen kuvat*: Parit etsivät aukeamalta äänneellä alkavia asioita ja nimesivät niitä yhdessä ja tavuttivat eli taputtivat niitä. 8. *Sanojen kirjoittaminen*: Oppilaat kirjoittivat tai piirsivät vihkoonsa opeteltavalla äänneellä alkavia sanoja. 9. *Loru*: Oppilaat jäljensivät kirjaimeen liittyvän lorun vihkoonsa ja piirsivät kuvan. 10. *Parilukeminen*: Oppilaat lukivat Aapisen aukeamaa vielä pareittain.

Kiertopistetyöskentely toi luokkaan mukavalla tavalla tekemisen meininkiä. Perinteiseen luokkatyöskentelyyn verrattuna työskentely vaikutti huomattavasti tehokkaammalta, sillä kaikki oppilaat työskentelivät koko tunnin ajan sen sijaan, että olisivat istuneet paikoillaan odottamassa vuoroaan. Lisäksi kiertopistetyöskentely vaikutti perinteistä luokkatyöskentelyä tehokkaammalta siinä mielessä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen lisäksi opiskeltiin koko ajan myös esimerkiksi ryhmätyö- ja kuuntelutaitoja. Oli yllättävää huomata, kuinka innokkaasti lapset työskentelivät perinteistenkin lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tehtävien parissa, kun saivat liikkua vapaasti, keskustella ja nauraa työskentelyn lomassa ystäviensä kanssa.



Kuva 1. Lukumökkilukemista ja kuva lempilukupaikasta

## IPAD OPPIMISEN VÄLINEENÄ ALKUOPETUKSESSA

Harjoittelukoulut ovat asiantuntija- ja edelläkävijäyhteisöjä tieto- ja viestintäteknikan laaja-alaisessa pedagogisessa hyödyntämisessä opetuksessa, opetusharjoittelussa sekä tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnassa. Vuonna 2013 kaikki Rauman normaalikoulun ensimmäisen luokan oppilaat saivat henkilökohtaisen iPadin oppimisen välineeksi ja opettajat tutustuivat Tragetonin kirjoittamisesta lähtevään lukemaan opettamisen menetelmään (Trageton 2007).

iPadien käytöstä alkuopetuksessa ei ole vielä paljoakaan tutkimusta, mutta näyttää siltä, että lapset pystyvät hyödyntämään iPadeja oppimisessaan hyvinkin itsenäisesti tai toistensa auttamina (Beschorne & Hutchison 2013). VanderScoter, Ellis & Railsback (2001) ovat tutkineet tieto- ja viestintäteknikan käyttöä pienillä lapsilla ja näyttää siltä, että pienten lasten kohdalla teknologian käyttötavat on suunniteltava hyvin. Heidän mukaansa tulisi valita sellaisia sovelluksia, jotka antavat lapsille mahdollisuuden tehdä omia valintoja ja testata näiden valintojen toimivuutta. Parhaimmillaan TVT:n käyttö tukee lapsen ajattelutaitojen, tunteiden tunnistamisen ja henkisen hyvinvoinnin kehitystä. Ongelmanratkaisun, keksimisen ja luovan ajattelun näkökulmasta iPadeja pidetään erityisen hyvin alkuopetukseen soveltuvina, sillä interaktiivinen kosketusnäyttö on lapsille helppokäyttöinen (Plowman & Stephen 2003).

Pääsääntöisesti iPadeja on käytetty tukena kirjoitustaidon oppimisessa, mutta niiden käyttömahdollisuudet lukemisessa, kirjoittamisessa, puhumisessa ja kuuntelemisessa ovat laajat. Lisäksi iPad auttaa lapsia ymmärtämään lukemisen ja kirjoittamisen kommunikatiivista merkitystä, mikä on keskeistä alkuvaiheessa kehittyvän lukutaidon ja oppimismotivaation kannalta. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen rinnalla lapsi oppii luonnollisesti myös TVT-taitoja ja parhaimmillaan oppiminen saattaa olla todella tehokasta, sillä iPadit mahdollistavat usean asian oppimisen samaan aikaan. Lisäksi iPadien käyttö tuo joihinkin perinteisiin työtapoihin uusia, lapsia aktivoivia mahdollisuuksia. Esimerkiksi perinteinen satujen kuunteleminen voi yhdistyä sovelluksissa omaan tuottamiseen tai tarinan kuvitusten ja hahmojen muuntelemiseen. (Beschorne & Hutchison 2013.)

Beschorne ja Hutchison (2013) ovat testanneet iPadeja luku- ja kirjoitustaidottomilla lapsilla ja huomasivat monia hyötyjä tablettien käytössä kehittyvän lukutaidon tukena: Erilaisten sovellusten ikonit auttoivat lapsia ymmärtämään lukemisen symbolifunktiota ja eri tavoin näytölle tehdyt kirjainmerkit ja kuvat auttoivat lapsia ymmärtämään kirjoittamisen kommunikatiivista merkitystä. Lapset oppivat nopeasti valitsemaan ja käyttämään sovelluksia ikonien perusteella ja lähettämään esimerkiksi

sydämen kuvia toisilleen viestinä ystävyydestä. Viestiminen iPadin avulla näytti nopeuttavan siirtymistä kuvien tekemisestä kirjoittamalla viestimiseen. iPadin käyttäminen motivoi kirjoittamiseen myös siinä mielessä, että kirjaimia saattaa tehdä monella tavalla: näyttöä koskettamalla, piirtämällä, näppäimistöä valitsemalla ja kuvaamalla. Mielenkiintoista on, että kokeiluun osallistuneiden esiopettajien mielestä iPadien suurin hyöty oli kuitenkin lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä: lapset jaksoivat kuunnella toisiaan, oppivat toinen toisiltaan, odottivat puheenvuoroa ja ratkoivat ongelmia spontaanisti yhdessä.

### *Book Creator -sovellus osana ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua*

IPadien monista sovelluksista valitsimme säännöllisesti ensimmäisessä luokassa käytettäväksi Book Creator -sovelluksen. Book Creator on iPadin oma sovellus, jolla voi toteuttaa sähköisiä kirjoja. Book Creator -ohjelman avulla tehtyyn kirjaan voi liittää kuvia, ääntä, eri tavoin tehtyä kirjoitusta ja videoita. Työskentelyn lähtökohtana sovelsimme Arne Tragetonin (2007) ajatuksia lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta tietokoneella kirjoittaen. Tragetonin menetelmässä tärkeää on lapsilähtöisyys, lasten oma toiminta ja lasten kiinnostuksen kohteet. Menetelmässä lapset tuottavat monenlaisia tekstilajeja itse ja oppivat ymmärtämään jo alkuvaiheissa erilaisten tekstien kommunikatiivisen tehtävän.

Book Creator -ohjelman pohjalta luokkiin suunniteltiin muutamia toistuvia toimintamalleja, joiden mukaan lapset oppivat nopeasti toimimaan itsenäisesti. Seuraavassa esitetään muutamia näistä käytännön toimintatavoista:

### *Book Creator -sovelluksen yhdistäminen aapiseen*

Book Creator -ohjelmalla lapset toteuttivat jokainen oman sähköisen aapisen. Vaikka uuden kirjaimen harjoittelu aloitettiin aapisen ja tehtäväkirjan avulla, tehtiin jokaisesta uudesta kirjaimesta sivu sähköiseen aapiseen. Lapset kuvasivat Book Creator -ohjelmalla kirjaimella alkavia asioita luokasta, käytävältä ja kirjoista. Samalle sivulle he kirjoittivat mahdollisimman monta kyseisellä kirjaimella alkavaa sanaa tavuittain. Lopuksi oppilas luki sanat ääneen ja nauhoitti lukemansa joko irrallisella tai tabletin omalla mikrofonilla. Valmiita sähköisen aapisen sivuja tarkasteltiin yhteisesti älytaululle heijastamalla tai pienissä ryhmissä.

### *Luovan kerronnan harjoittaminen Book Creator -sovelluksen avulla*

Book Creator -ohjelma oli erinomainen apu ensimmäisen luokan oppilaiden tarinoiden tallentamisessa ja voi jossain määrin korvata perinteistä saduttamista. Tarinoiden kerronnassa ensimmäisen luokan oppilaat käyt-



tivät rohkeasti mielikuvitustaan. Ensimmäiseksi lapset kertoivat tarinoita pehmoleluista. Lapset toivat kouluun omat pehmolelunsa, jotka lähtivät kolmen oppilaan ryhmissä matkalle ympäri maailman. Oppilasryhmä etsi itselleen rauhallisen paikan, asetti pehmolelunsa sopivaan paikkaan ja kuvasi ne. Tämän jälkeen oppilaat kertoivat pehmolelujen matkasta nauhoittaen tarinan. Oppilaille tarinan keksiminen oli leikinomaista ja hauskaa.

*Asiatekstien kirjoittamisen aloittaminen Book Creator -sovelluksen avulla*

Book Creator -ohjelman osoittautui käyttökelpoiseksi lasten tuotosten dokumentoinnissa. Ohjelman avulla lapset tekivät lukemistaan kirjoista arvosteluja kuvaamalla lukemiaan kirjoja ja kertomalla niistä joko suullisesti tai kirjoittamalla. Lisäksi käytimme käsityössä toteutettua käsinukkea inspiraationa haastattelulle. Äidinkielen tunnilla oppilaat pohtivat oman käsinukkensa mielipuuhiä ja lempiasioita ja tekivät niistä miellekartan vihkoihinsa. Miellekarttaa apuna käyttäen oppilaat haastattelivat toistensa käsinukkea videoimalla. Tabletin videosovellus ja itse käsinukke motivoivat oppilaita eläytymään haastateltavaan rooliin. Myös haastattelijat yllättivät haastateltavat kysymällä nokkelia kysymyksiä. Äänen selkeän nauhoituksen apuna on hyvä käyttää iPadiin liitettävää kuuloke-mikrofonia.

*Omien kirjojen toimittaminen Book Creator -sovelluksen avulla*

Lapset tuottivat omia kirjoja jo ensimmäisen luokan syksyllä. Kirjat koottiin nitomalla papereita yhteen tai ompelemalla papereiden taitoskohta etupistoilla kiinni. Välillä teimme pieniä kirjoja ja välillä nidottiin yhteen vähän isompiakin papereita, joihin mahtui suurempia kuvia ja enemmän sanoja. Osaan kirjoista lapset kirjoittivat tekstiä käsin, osaan iPadin näppäimillä tai sähköisellä kynällä. Lisäksi tarinoita kuvitettiin ja niihin lisättiin tarinaa iPadin äänitystoiminnalla. Kirjojen kirjoittamisessa etenimme Tragetonin (2007) menetelmän mukaisesti aloittamalla sanakirjoista.

*Sanakirjat:* Sanakirjojen aiheiksi oppilaat keksivät esimerkiksi eläimet, vihannekset, vaatteet, kirjaimet, urheilulajit ja lelut. Sanakirjoihin piirrettiin kuvia aiheesta ja viereen kirjoitettiin kuvaa vastaava sana. Oppilaat saivat lukemisharjoitusta myös lukemalla toistensa tekemiä sanakirjoja.

*Omat tarinat:* Varsinaisten kirjojen tekeminen aloitettiin pienesti. Helppoimmillaan oppilaat kirjoittivat tarinoita, joissa esimerkiksi joka sivulle tuli kuva ja yksi lause aiheesta. Esimerkiksi V-kirjainta opeteltaessa tehtiin kirjat variksista. Kirjan toteuttaminen alkoi kansista, jotka valmistettiin kuvataiteen tunnilla piirtämällä hiilellä variksia. Tämän jälkeen pohditettiin, miten varis lentelee ympäri kaupunkia ja löytää kaikenlaista ihmisten kadottamaa ja pois heittämää. Sen jälkeen oppilaat saivat kirjoittaa oman varistarinsa.

*Joulukalenteri saduttamalla:* Joulun alla lapset toteuttivat joulukalenterit saduttamalla. Pienryhmissä keksittiin yhteisiä tarinan aiheita, joista piirrettiin kuvia. Tämän jälkeen oppilaat keksivät joulutarinoita kuvan pohjalta. Nämä tarinat opettaja kirjoitti tai äänitti muistiin. Osa oppilaista kirjoitti näitä tarinoita itsekin. Tämän jälkeen jokainen valmisti kuvataiteen tunnilla seinälle kiinnitettävän paketin, jonka taakse liimattiin oppilaan tekemä kuva tarinasta sekä tarinan teksti. Joka päivä ennen joulua opettaja luki luokalle yhden näistä tarinoista.

*Esimerkki eri oppiaineita integroivasta Dinosaurus-projektista*

Joulun jälkeen äidinkielessä aiheena oli opiskella d-kirjain. Tähän liittyen teemaksi valittiin dinosaurukset. Luokkaan tuotiin dinosauruksia käsitteleviä satu-, loru- ja tietokirjoja sekä julisteita, joita oppilaat saivat lukea, tutkia ja keskustella. Näiden pohjalta jokainen loi itselleen oman dinosaurushahmon piirtäen ja kirjoittaen siitä tietoja kuten nimi, laji, mitä se syö ja mistä se pitää. Näitä hahmoja esiteltiin muille oppilaille.

Lisäksi lapset saivat jakson aikana katsoa lyhyitä piirroselokuvia dinosauruksista. Jokaisen lyhytelokuvan jälkeen taululle kirjattiin näkyviin tarinan juoni, josta selvisi alkutilanne, toiminta ja loppuratkaisu kolmeen kuvaan tiivistettynä ja kirjoitettuna. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin pareiksi ja heille annettiin tehtäväksi suunnitella pieni dinosaurustarina, josta löytyisivät myös nämä kolme juonen osaa. Oppilaat kirjoittivat ja kuvittivat pareittain tarinat. Näiden tarinoiden pohjalta aloimme valmistaa sähköistä kuvakirjaa. Oppilaat muotoilivat dinosaurushahmonsaa muovailuvahasta ja valmistivat ”lavastekuvat” käsikirjoituksen tarpeiden mukaan taustaksi. Valmisteluihin meni aikaa useita tunteja ja parityöskentelytaitojakin harjoiteltiin.

Book Creator -ohjelmaan tutustuttiin rinnakkaisluokan oppilaiden avulla, sillä heille ohjelma käyttö oli tuttu. Jokainen dinosaurus-elokuvan käsikirjoittajapari sai opettajakseen yhden oppilaan, joka jo osasi käyttää ohjelmaa. Järjestely toimi erittäin hyvin. Kun Book Creator-ohjelman käyttöä oli harjoiteltu, oppilaat aloittivat suunnittelemansa tarinan kuvaamisen, kirjoittamisen ja äänittämisen. Taustat ja muovailuvahadinosaurukset aseteltiin sarjakuvien mukaisesti paikoilleen ja oppilaat ottivat asetelmista valokuvia, jotka liitettiin kuvakirjaan. Lisäksi oppilaat äänittivät ja kirjoittivat jokaisen kuvan kohdalle tarinaa. Projektin lopussa tarinat julkistettiin katsomalla ja kuuntelemalla tai lukemalla jokaisen tarinat vielä yhdessä.

### *Yhteenveto iPadien käyttöön liittyvistä kokemuksista*

Tähän mennessä kokemukset iPadien käytöstä ovat olleet lähes pelkästään positiivisia. Erityisen innostuneita ensimmäisen luokan oppilaat olivat omien kirjojen tekemisestä. Mielestämme oppilaat motivoituvat kirjoittamaan tekstejä enemmän ja taidokkaammin kuin olisivat kirjoittaneet omiin kirjoitusvihkoihinsa. iPadin käyttäminen tuki lasten mielikuvitusta ja omatoimisuutta hyvin, sillä Book Creator -ohjelman äänitystoimintoa saatettiin käyttää perinteisen sadutus-menetelmän tilalla (sadutuksesta Karlsson 2003).

Positiivisinta kokeilussa on ollut lasten sosiaalisten taitojen kehittyminen Beschorne & Hutchison (2013) tutkimusten tulosten tapaan: Kyky yhteistyöhön, toisten auttamiseen ja tukemiseen nousivat uuden oppimisvälineen avulla hyvin esille. Lapset oppivat asioita nopeasti toinen toisiltaan ja oli yllättävää huomata, että lapset kääntyivät avun tarpeessa automaattisesti toistensa puoleen opettajan sijaan. Tuntuukin siltä, että iPadien käytön yhteydessä perinteisesti opettajajohtoisesta opettamisesta on luovuttava ja annettava lasten itse keksiä, kuunnella ja oppia toisiltaan.

Ensi syksynä iPadien käyttöön on tarkoituksena yhdistää sähköpostin käyttäminen niin, että Beschorne & Hutchisonin (2013) mallin mukaan oppilaat lähettävät tuotoksiaan vanhemmilleen. Näin oppimisen iloon saadaan vielä uusi kommunikatiivinen ulottuvuus.



Kuva 2. Dinosaurus-projekti ja Varis-kirja

## **AKTIIVISTA LUKUILOA YHDESSÄ TOIMIEN**

Rauman normaalikoulun Lukuinto-hankkeen tavoitteena on ollut tarjota lapsille paljon erilaisia lukutilanteita, monipuolista luettavaa ja positiivisia, lapsilähtöisiä kokemuksia koulupäivän aikana. Mahdollisuuksien mukaan myös lapsia on pyritty ottamaan mukaan sekä suunnittelemaan

että arvioimaan toimintaa. Erilaiset kokeilut ja niiden jakaminen Lukuinto-palavereissa ovat osoittaneet, että pienilläkin muutoksilla on merkitystä. Lukemisen lisääminen ja kaikkien lukutilanteiden tarkastelu lukemisen näkökulmasta on tehostanut opetusta ja vaikuttanut selvästi lasten lukemista koskevaan motivaatioon ja lukemisen määrään. Lisäksi Lukuinto-hanke on lisännyt tutkimuksen ja käytännön dialogia ja vienyt harjoitte-luita tutkimuksellisempaan suuntaan.

Lukuinto-hanke on lukutaitoon keskittymisen rinnalla antanut näkö-kulmia luokan oppilaiden väliseen yhteistoimintaan oppimisympäristön ja lasten toiminnallisuuden merkitykseen oppimisen mielekkyyden kan-nalta. De Castell toteaa, että kasvatus tai opetus ei ole vain tietojen jaka-mista, vaan **tärkeämpää on** yhdessä oppimisen mukanaan tuoma uusi-en taitojen oppiminen, ymmärtäminen, mielihyvä, ilo ja estetiikka. Noita kaikkea on Lukuinto-hanke tuonut luokkiimme.

## LÄHTEET

- Appleyard, J. A. 1990. *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi -tutkimus: Motivaation ja koulutaidonkehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI-Bulletin* 14 (3), 7-12.
- Baker, L. & Scher, D. 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology* 23 (4), 239-269.
- Beschorner, B. & Hutchison, A. 2013. iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24.
- Black, A. & Stave, A. 2007. *A comprehensive guide to reader's theatre. Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond.* Newark: International reading association.
- de Castell, S. 2014. *Concerns of Diversity.* Lillehammer University College.
- Davis, D. S. 2012. What Fifth-Grade Students Reveal About Their Literacies by Writing and Telling Narratives. *Reading Horizons* V52.2, 121-141.
- Eisner, E. W. 1972. *Educating Artistic Vision.* New York: Macmillan.
- Hakkola K., Laitinen S. & Ovaska-Airasmaa Mirja. 1991. *Lasten taidekasvatus.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettiskäsitteelliset perusteet. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja 7. Jyväskylän yliopisto.
- Ivey, G. & Broaddus, K. 2001. Just plain reading! A survey of what makes students want to read in middle schools classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 350-377.
- Junes, M., Kurttila-Matero, E. & Loukusa-Ahonen, R. 2013. Lukuintoa monilukutaidosta. Yhteistyötä koulun ja kirjaston ympärillä. *Virke* 2, 38-39.
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus - Avain osallistavaan toimintakulttuuriin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 1993. *Lukuleikkejä lapsille.* Tampere: Kirjayhtymä.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 2006. *Lukuleikkitaikoja.* Helsinki: Gummerus.
- Lerikkanen, M.-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa.* WSOY.
- Linna, H. 2012. *Lukijaksi! Alkuopetuksen kirjallisuuskasvatus.* Helsinki: SanomaPro.
- Linna, H. 2001. *Lukujuttu.* Helsinki: Opetushallitus.
- Lukuinto-hankkeen www-sivut. 2014. Luettu 14.2.2014. [www.lukuinto.fi](http://www.lukuinto.fi)
- Morrow L. M. & Cambrell L. B. 2011. *Best practices in literacy instruction.* 4. painos. New York: The Guilford Press.
- Palmberg, I. 2005. Kiertopistetyöskentely eli pysäkkityöskentely. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) *Biologia eläväksi.* Jyväskylä: PS-kustannus, 112 - 114.
- Palmberg, I. 2005. Kiertopistetyöskentely eli pysäkkityöskentely. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) *Biologia eläväksi.* Jyväskylä: PS-kustannus, 112-114.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Kuvien maailma.* Helsinki: Opetushallitus, 13-44.
- Plowman, L. & Stephen, C. 2003. A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149-164.
- Sandberg, G. 1978. *Barnets bildvärld.* Tukhoma: Gunnar Sandberg & Bokförlaget Natur och Kultur.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun.* Jyväskylä: Atena.
- Sarmavuori, K. 2011. *Opi ja ohjaa kirjoittamista.* Helsinki: BTJ-kustannus.
- Tauveron, C. 2006. Literature in French primary school. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 35, 3-37.
- Trageton, A. 2007. *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- VanderScoter J., Ellis D., & Railsback J. 2001. *Technology in early childhood education. Finding the balance.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

# Voiko lunttilappu auttaa oppimaan?

Lunttilappukoe osana lukion englannin kurssiarviointia

*Pirjo Pollari*

*Jyväskylän yliopisto,*

*Jyväskylän normaalikoulu*

## **TIIVISTELMÄ**

Vaikka oppimisen nykyteoriat ja opetus suunnitelmat korostavat tiedon prosessointia ja ymmärtämistä, arviointimenetelmät perustuvat usein edelleenkin tiedon ulkoa muistamiseen. Arviointimenetelmät kuitenkin vaikuttavat paljon opiskelustrategioihin ja oppimisen tehokkuuteen. Koekiln ns. lunttilappukoetta osana lukion ENA5-kurssin arviointia. Lunttilapun sisältönä oli kurssin varsin pikkutarkat kielioppiasiat ja lapun koko oli rajattu. Yksi lunttilappukokeen perusajatuksista on, että lunttilapun suunnitteleminen ja kirjoittaminen toimii opiskelu- ja kertausmenetelmänä. Lisäksi rajattu koko pakottaa kirjoitettavien asioiden valikointiin ja siten oman osaamisen analysointiin. Kokeiluun osallistui kaksi ryhmää, yhteensä 47 opiskelijaa. Luntit jakaantuivat kolmeen luokkaan: hyvin perusteellisia luntteja oli 18 kpl, kunnollisia 20 ja vajavaisia luntteja oli kolme. Kuusi opiskelijaa ei tehnyt lunttia. Opiskelijat, jotka olivat laatineet hyvin perusteelliset luntit, saivat kielioppiosasta keskimäärin parhaat pisteet, mutta erot eivät olleet kovin suuria. Vaikka lunttilappu ei dramaattisesti parantanut koetuloksia, opiskelijoiden kokemukset lunttilapusta, sen teosta ja vaikutuksista oppimiseen olivat pääosin positiivisia, sillä useat opiskelijat kokivat lunttilapun tehostaneen kokeeseen opiskelua, tuoneen vaihtelua ja monipuolisuutta omiin opiskelumenetelmiin sekä vähentäneen koestressiä.

*Asiasanat:* lunttilappukoe, arviointi, oppimista edistävä arviointi (assessment for learning), lukio-opiskelu

Hiljainen luokkatila. Kukin oppija puurtaa yksin paperin, kynän ja kumin kanssa omalla paikallaan yrittäen pinnistellä muististaan edellisenä iltana pönttäämiään asioita. Tuttu tilanne, eikö totta? Tosin tilanne olisi ollut tuttu myös aiemmille sukupolville, sillä koetilanne on pysynyt samankaltaisena jo kymmenien, jopa satojen vuosien ajan.

Vaikka oppimisen teorit, opetussuunnitelmat ja opiskelumenetelmät ovat muuttuneet ajan saatossa, arviointimenetelmillä on varsin muuttumaton historia. Opetus ei kuitenkaan voi oikeasti uudistua, ellei myös arviointia kehitetä ja uudisteta samansuuntaisesti (ks. mm. James & Lewis 2012; Linnakylä, Kankaanranta ja Pollari 1996). Sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä kiinnostuttiin myös erilaisista, autenttisemmista arviointimenetelmistä.

## **KOHTI AUTENTTISEMPAA ARVIOINTIA**

Odotettavissa olevat arviointimenetelmät vaikuttavat opiskelijoiden opiskelustrategioihin ja työskentelytapoihin. Suuri osa oppimisen arvioinnista perustuu edelleenkin tiedonsiirtoajatteluun, jolloin kokeessa tai tentissä mitataan tiedon muistamista ja toistamista varsin määrällisesti. Tällaiset arviointimenetelmät johtavat usein opiskelijoiden tiedon pintaprosessointiin, sillä ne korostavat asioiden ulkoa opettelua ja voivat siten jopa estää ymmärtävää oppimista. Ne eivät myöskään arvioi oppimista, esimerkiksi oppimisprosessia, monipuolisesti. (Ks. esim. Atjonen 2007; Huusko 2007; Pickford & Brown 2006; Tenhula 2003; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Lisäksi opiskelijan valta suhteessa opettajan valtaan on tällaisessa arvioinnissa olematon: ”toisella on valta arvostella, ja toisen pitää asettua arvosteltavaksi” (Atjonen 2007, 62). Arviointimenetelmillä on siis keskeinen asema oppimisen tehokkuudessa: jos ne eivät tue oppimisen tavoitteita ja opetusmenetelmiä, opiskelijat eivät välttämättä opi kunnolla, vaikka opettaja opettaisi kuinka hyvin.

Koejäännityksen, josta tutkimusten mukaan suuri osa opiskelijoista kärsii, on todettu heikentävän työmuistia koetilanteissa (ks. mm. Cale, Fowler ja Rempfer 2012; Hembree 1988). Tällöin opiskelijat eivät välttämättä pysty näyttämään todellista osaamistaan sellaisissa koetilanteissa, joissa he toimivat pelkästään muistinsa varassa.

Yliopistopedagogiikassa Asko Karjalainen kollegoineen alkoi kehittää ja kokeilla erilaisia arviointimenetelmiä Oulun yliopistossa 1990-luvulla. He kokivat, että yliopiston perinteiset tenttimenetelmät, joita he kutsuivat keinotekoisiksi tenteiksi, eivät vastanneet tosielämän tilanteita ja tarpeita, sillä niissä ei muun muassa sallittu toimintatapoja tai apuvälineitä, joita kuitenkin tosielämän tilanteissa käytetään. Tentit vaativat

ja siten myös opettivat toimintatapoja, jotka ovat oikeassa elämässä jopa haitallisia:

*”Perinteisessä tentissä opiskelijan tulee noudattaa esim. seuraavia toimintasääntöjä:*

- aineistojen ja muistiinpanojen käyttö kielletty
- avun pyytäminen ja toverin auttaminen kielletty
- kysyminen ja paikaltaan poistuminen kielletty
- kynän ja pyyhekumin käyttö sallittu”

(Karjalainen & Kemppainen 1994).

Karjalainen ja Kemppainen (1994) kritisoivat perinteisiä tenttejä siitä, että ne korostivat liikaa ulkomuistia asian ymmärtämisen sijaan. Karjalaisen (2001) mukaan ulkomuistia painottavat koe- ja tenttimenetelmät periytyvät jo ajalta ennen kirjapainotaitoa: kirjojen ja kirjoitustaidon harvinaisuuden takia ulkomuisti oli silloin lähes ainoa keino säilyttää ja siirtää tietoa, ja koska kirjatietoa oli niin vähän, kaiken tiedon ulkoa oppiminen oli ainakin periaatteessa mahdollista. Enää näin ei ole.

Myös peruskouluissa ja lukioissa autenttinen arviointi herätti 1990-luvulla monipuolista kiinnostusta. Yleissivistävässä koulutuksessa innostuttiin opiskelu- ja arviointivälineenä muun muassa portfolioista (ks. Linnakylä, Pollari ja Takala 1994; Pollari, Kankaanranta ja Linnakylä 1996), jonka toivottiin voimaannuttavan opiskelijoita ja antavan heille aktiivisemmän ja osallistavamman roolin niin oppimisensa kuin arviointinsa suhteen.

Nyt, lähes 20 vuotta myöhemmin, perinteiset kokeet ja tentit ovat yhä säilyttäneet vankan aseman. Peruskysymyksen on yhä sama: voisiko arviointimenetelmillä vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden rooliin, opiskelukoemuksiin ja jopa oppimistuloksiin?

## **LUNTTAAMINEN SALLITTU?**

Vuosina 2006-2007 Länsi-Suomen läänin aikuislukiot selvittivät, millaisia koemuotoja aikuislukioissa käytetään. Ne osoittautuivat varsin perinteisiksi, muistinvaraisiksi kokeiksi tai tenteiksi. Länsi-Suomen läänin aikuislukiot halusivat kokeilla, voiko koemuotoja kehittämällä ja monipuolistamalla vaikuttaa oppimisen laatuun. Karjalaisen ja Kemppaisen kokeilujen innostamana kokeiltiin muun muassa etätenttiä, kotitenttiä sekä oppikirjan tai kaikkien muistiinpanojen tuomista koetilanteeseen. (Lunntaa luvalla 2007).

Aikuislukioissa kokeiltiin myös muistilappu- eli luntilappukoetta, johon opiskelijat saivat tuoda etukäteen itse kirjoittamansa muistilapun



mukaan. Useimmissa kokeiluryhmissä lunttilapun koko ja aihealue oli rajoitettu. Jossain ryhmissä opettaja myös ohjasi opiskelijoita lunttilapun tekemisessä oppitunneilla. Suurin osa kokeilijoista, niin opettajista kuin opiskelijoista, oli tyytyväisiä kokeiltuihin, vaihtoehtoisiin arviointimenetelmiin. Vaikka jotkut opiskelijat kokivat lunttilapun tekemisen ja olennaisen tiedon löytämisen vaikeaksi, lunttilapun koettiin vähentävän koestressiä sekä auttavan asian omaksumista. Samalla huomattiin vahvasti myös se, että lunttilappu ei takaa opiskelijan menestystä esimerkiksi kielen koeksessa, jossa vaaditaan kielitiedon soveltamista käytäntöön – «lunttilappu yksinään ei ratkaise tehtäviä tai pelasta kirjoitelmaa» (Lunntaa luvalla 2007, 20).

Lukion toisen vuosikurssin ENA5-kurssilla olen muutamana vuotena käyttänyt lunttilappukoetta osana kurssin arviointia. Aluksi kokeilin lunttilappukoetta lähinnä vain kokeilunhalusta, mutta mitä enemmän olen sitä käyttänyt, sitä enemmän olen löytänyt siihen myös todellisia pedagogisia perusteita. Kieltenopiskelussa toki ulkoa oppimisella on paikkansa ja tarkoituksensa. Esimerkiksi puhuessaan kielenkäyttäjällä ei ole aikaa etsiä oikeita ilmaisuja sanakirjasta, ei edes google-kääntäjästä, mutta toisaalta silloinkin voi turvautua kiertoilmaisuihin ja muihin kompensatiostrategioihin. Täsmällinen oikeakielisuus ei yleensä ole edes välttämätöntä kommunikaation kannalta. Kirjoittaessaan tai lukiessaan erilaisia tekstejä kielenkäyttäjällä on oikeassa elämässä yleensä mahdollisuus turvautua apuvälineisiin. Kirjallinen koe pyrkii yleensä simuloimaan kirjallisen kielen käyttötilanteita, joten miksi koeksessa apuvälineiden käyttö on niin yksiselitteisesti kielletty?

Kokemukseni ja keräämäni palautteen mukaan opiskelijat ovat pitäneet lunttilappua hyödyllisenä ja myös mukavana vaihteluna. Koetuloksia lunttilappu ei ollut parantanut niin paljon kuin olin alun perin kuvitellut. Keväällä 2013 päätin mutu-tuntumani lisäksi kerätä paremmin dokumentoitua ja analysoitua aineistoa.

## **LUNTTILAPPUKOE OSANA LUKION ENA5-KURSSIA**

Lukion englannin 5. kurssin aihepiirinä on kulttuuri. Kulttuurikurssi toteutettiin koulussamme noin kymmenen vuoden ajan portfoliokurssina. Kurssin keskeisenä ideana oli se, että portfolio menetelmän avulla opiskelijat voisivat ottaa aktiivisemmän ja omaehtoisemmän roolin niin opiskelunsa kuin arviointinsa suhteen. Portfolioarvioinnin toivottiin voimaannuttavan opiskelijoita myös kielitaitonsa haltuunotossa. Kurssin arvosana perustui täysin opiskelijoiden portfolioihin ilman minkäänlaisia perinteisiä kokeita. (Ks. tark. Pollari 2000.)

Nyttemmin kursilla on yhdistynyt opiskelijoiden oma tuottaminen (kaksi pidempää kirjoitelmaa ja suullinen esitelmä) sekä kokeet. Opettamillani kursseilla arviointi perustuu puoliksi opiskelijoiden omiin tuotoksiin eli portfolio-osuuteen; toinen puolikas arvosanasta muodostuu sanakokeista, kuullunymmärtämisen kokeista sekä lunttilappukokeesta. Itse lunttilappukokein jakautuu kahteen yhtä vaikuttavaan osaan, kielioppiosaan (40 pistettä) ja luetunymmärtämistehtävien osaan (40 pistettä). Lunttilappu laadittiin vain kielioppiasioista.

Tammi-helmikuussa 2013 kahdelle ENA5-kurssilleni osallistui yhteensä 47 opiskelijaa, joista 30 oli tyttöjä ja 17 poikia. Myös ryhmien koko jakaantui epätasaisesti: toisessa oli opiskelijoita 30, toisessa 17. Opiskelijoista puolelle lunttilappukoe oli täysin uusi asia. Idean esittelyvaiheessa noin 80 % kaikista opiskelijoista oli pitänyt lunttilappukoeajatuksesta. Näkemystään he perustelivat muun muassa siten, että lunttilapun avulla asiat jäävät paremmin päähän ja että lunttilappu vähentää ulkoa opettelua. Koekaani ei ehkä stressaa niin paljon kuin muuten tekisi. Tosin muutama lunttilappuun positiivisesti suhtautunut opiskelija pohti kokeen mahdollista vaikeutumista lunttilapun takia.

*Tykkäsin ajatuksesta, sillä olen jo kerran aiemmin ollut lunttilappukokeessa. Se on toimiva tapa oppia ihan huomaamatta. Kun kirjoittaa asioita ylös lappuun, jää ne myös paremmin päähän.*

*Pidin ajatuksesta, koska kaikkea ei tarvitsisi opetella ulkoa lyhyessä ajassa, vaikka koe saattaisi siksi olla vaikeampi. Lunttilappukoe oli tuttu yläasteelta.*

*Hauska kokeilla vaihtelua. Uusi juttu minulle. Ei stressannut koe niin paljon.*

Vajaa 20 prosenttia opiskelijoista suhtautui lunttilappuun neutraalisti. Yksi opiskelija koki lunttilapun turhaksi.

*Ei ollut uusi asia ja oli itselle aika se ja sama minkälainen koe tulisi.*

*Lunttilappukokeet kuuluvat yläasteelle. Niistä ei ole mitään hyötyä valmistautuessa ylioppilaskirjoituksiin.*

## LUNTTILAPUN LAATIMINEN

Lunttilappu tehtiin kirjallista koetta varten, jossa oli kielioppia ja luetunymmärtämistehtäviä. Lunttilappu sai sisältää vain kurssin kielioppiasioita, jotka olivat varsin yksityiskohtaista «nippelitietoa» kuten opiskelijat asian ilmaisivat (artikkelien käyttö erisnimien ja maantieteellisten nimien kanssa, aikamuotojen yhteensopivuus, välimerkit ja isot alkukirjaimet, sidossanat, fraasiverbejä). Lunttilapun koko oli rajattu (A4). Koon rajoituksen tarkoituksena oli, että opiskelijat joutuisivat arvioimaan osaamistaan ja valitsemaan mitä lapulle kirjoittavat. Muuten kukin sai tehdä omanlaisensa lunttilapun, joko käsin tai koneella, ja hyödyntää esimerkiksi värejä, esimerkkejä tai muistisääntöjä haluamallaan tavalla. Lunttilappuja ei laadittu oppitunneilla, vaan kukin opiskelija teki lappunsa missä ja miten itse parhaaksi koki. Lunttilapun kokeeseen teki 41 opiskelijaa ja 6 jätti sen tekemättä.

Kokeen jälkeen keräsin lunttilaput kopiaointia ja analysointia varten. Luntit jakaantuivat kolmeen luokkaan: *hyvin perusteellisia luntteja*, jotka olivat hyvin organisoituja, oli 18 kpl, *kunnollisia* 20 ja *vajavaisia luntteja*, joissa oli vain joitain yksittäisiä asioita tai jotka vaikuttivat hyvin nopeasti kyhätyiltä, oli kolme. Ero perusteellisen ja kunnollisen lunttilapun välillä oli lähinnä laadullinen. Vaikka kunnollisessa lunttilapussa saattoi olla yhtä paljon asiaa, perusteellinen lunttilappu vaikutti pohditummalta ja asioita oli prosessoitu enemmän; niissä oli muun muassa käytetty värejä asioiden ryhmittelyyn tai keksitty omia esimerkkejä tai sääntöjä.

Tytöistä suhteellisesti useampi (50 %) kuin pojista (17 %) teki perusteellisen luntin. Luntin tehneillä on aiemman koulumenestyksen ja luntin perusteellisuuden välillä selvä yhteys: mitä parempi koulumenestys, sitä perusteellisempi luntti (Taulukko 1).

Taulukko 1. Aiempi opintomenestys luntin teon mukaan (N=47)

	Vajavainen	Kunnollinen	Perusteellinen	Ei lunttia	Kaikki
Ed. kurssien ka	8,42	8,48	8,68	9,52	8,68
Ed. arvosana	8,33	8,40	8,44	9,67	8,57

Kuusi opiskelijaa, kaksi tyttöä ja neljä poikaa, jätti luntin tekemättä. Heidän edellisten englannin kurssien arvosanakeskiarvonsa ja myös edellinen arvosana on selvästi korkeampi kuin luntin tehneiden. He kertoivat luottaneensa kielitaitonsa riittävyteen ilman lunttiakin:

*En koe sitä englannissa hyödyllisenä, koska kielitaitoni on muutenkin niin hyvä, mutta se on nippelitiedon muistamisessa varmasti apuna.*

*Nippelitieto tulisi kuitenkin oikeassa elämässä tarkistettua jostain, joten lunttilappu auttaa keskittymään tärkeiden asioiden opetteluun. Ja jos asioita ei ymmärrä, luntti ei kuitenkaan auta yhtään.*

*En kokenut sitä tarpeelliseksi. Säästin aikaa, kun en tehnyt.*

Yksi lunttilappukokeen pedagogisista perusajatuksista on se, että lunttilappua kirjoittaessa opiskelija samalla pohtii, prosessoi ja oppii. Lunttilapun suunnitteleminen ja kirjoittaminen toimii opiskelu- ja kertausmenetelmänä. Lisäksi kooltaan rajallisen lunttilapun etuna on, että se pakottaa oman osaamisen analysointiin. Kun opiskelija joutuu valitsemaan, mitä lunttilappuun sen rajoitetun koon takia kirjoittaa, hän pohtii ensin, mitkä asiat osaa ja kirjoittaa sitten ylös asioita, joita ei välttämättä vielä täysin hallitse tai jotka kokee tärkeimmiksi osata kokeessa.

Monet oppimista edistävän arvioinnin (*assessment for learning*) tutkijat korostavat opettajan ja oppijan roolien muutoksen merkitystä. Oppijasta pitää tulla aktiivinen osallistuja eikä vain passiivinen kohde, sillä oppijahan itse viime kädessä säätelee sitä, kuinka aktiivisesti hän opiskelee. Motivaation merkitys opiskeluun ja siten oppimiseen on kiistaton, samoin kuin arvioinnin merkitys motivaatioon. Itsearvioinnilla on tässä myös tärkeä osa. Kun opiskelija motivoituu pohtimaan ja analysoimaan aiempaa oppimistaan ja asettamaan itselleen uusia oppimisen tavoitteita, opiskelijasta tulee autonominen ja tavoitteellinen oppija eikä vain opetuksen kohde. "Itsearviointi lisää itsetiedostusta ja syventää käsitystä arvioinnin merkityksestä eli siinä mielessä auttaa tulemaan paremmaksi oppijaksi" (Atjonen 2007, 82). Se myös osallistaa - ja siten voimaannuttaa - opiskelijoita. (Ks. mm. Atjonen 2007; Black & Wiliam 1998; Gardner 2012; Harlen 2012; Hayward 2012.)

Opiskelijoiden kommentit siitä, mitä asioita he kirjoittivat lunttilappuunsa ja miksi, tuntuvat suurelta osin tukevan yllä mainittuja näkemyksiä:

*Tiivistin pääsäännöt ja keräsin kaikki poikkeukset mitä löysin, koska ne on helppo unohtaa. Kirjoitin myös esimerkkejä.*

*Valitsin lappuun pääosin itselle vaikeita, mutta myös tärkeimpiä asioita.*

*Valitsin lunttilappuun asiat, mitkä arvelin unohtavani tai mitä en vielä osannut, jotta ne jäisivät paremmin mieleen myös tulevaisuutta ajatellen.*

*Kirjoitin lunttilappuun lähes kaikki kielioppiasiat, sillä kertosin siten asioita, vaikka olisinkin osannut jotkut niistä jo ennestään.*

Muutama opiskelija ei valinnut kirjoittamiaan asioita niinkään oman osaamisensa perusteella vaan yritti päätellä, mitä opettaja kysyy kokeessa. Lisäksi muutama halusi varmistaa, että pystyy kokeessa osoittamaan osaamisensa mahdollisesta koejännityksestä huolimatta:

*Listasin kaikki ne asiat, jotka olivat kokeeseen tulevien asioiden listassa, sillä niitä luultavasti kysytään.*

*Kirjoitin kaiken mitä mahtui, koska pelkäsin, että koetilanteessa tulee "blackout".*

## **LUNTIN VAIKUTUS KOETULOKSEEN**

Heti kokeen jälkeen kysyin opiskelijoilta, miten he uskovat lunttilapun vaikuttaneen koetulokseensa. Kysymykseen vastanneista 42 opiskelijasta pääosa (76 %) arveli lunttilapun vaikuttaneen koetulokseen jonkin verran, mutta ei kuitenkaan kovin paljon. Enemmän lunttilapun koettiin auttaneen oppimista kuin tarjonneen oikeita vastauksia itse koetilanteessa. Pari opiskelijaa ei edes käyttänyt lunttia koetilanteessa, vaikka he olivat luntin tehneet.

*Todennäköisesti sain luntin avulla ykköstehtävästä 3-5 pistettä enemmän. Vaikutus ei siis ole valtava, koska opin asioita lunttia tehdessä, mutta riittävä jotta lappua kannatti käyttää.*

*Ehkä pari pistettä tuli lisää, mutta ei kovin paljon. Oli ehkä vähemmän stressiä, lunttilappu loi "turvaa".*

*Uskon, että lapun teko auttoi kielitaitoani. Jos olisin tajunnut kaivaa sen repusta, olisin voinut tarkistaa tehtävän yksi siitä.*

Kysymykseen vastanneista opiskelijoista neljäsosa arveli, ettei lunttilappu vaikuttanut juuri lainkaan:

*En usko, että vaikutti juurikaan.*

*Ei varmaan kauheasti vaikuta, koska minun lapussa ei ollut kauheasti niitä juttuja, mitä olisi tarvinnut.*

Luntin ei koettu vaikuttaneen kovin dramaattisesti koetuloksiin, mutta jotain hyötyä siitä oli numeroidenkin suhteen. Koska en voinut testata samojen opiskelijoiden tuloksia ilman lunttilappua ja lunttilapun kanssa,

vertasin opiskelijoiden kielioppiosion ja luetunymmärtämisosion pisteitä. Oletuksenani on, että kokeen toinen osio, joka sisälsi luetunymmärtämistehtäviä, mittaa enimmäkseen opiskelijoiden yleistä kielitaitoa, ja siihen lunttilappu ei vaikuttanut. Tässä osiossa oli perinteinen luetunymmärtämismonivalintatehtävä, suomennos-/tulkintatehtävä tekstin lauseista sekä lyhyt kirjoitustehtävä (oma kommentti luetunymmärtämistehtävän pohjatekstinä olleesta elokuva-arvostelusta).

Kielioppiosa (tehtävä 1) puolestaan oli varsin haastava 40-kohtainen monivalintatehtävä, joka tehtävänä oli kieltämättä varsin perinteinen ja <behavioristinen>. Vaikka kyseessä oli monivalintatehtävä, tehtävän yksittäiset osiot vaativat sikäli tiedon soveltamista, että useassa kohdassa oikea vastaus vaati kahden tai jopa useamman kielioppiasian samanaikaista prosessointia (esim. merkitykseltään oikea fraasiverbi lauseyhteyteen sopivassa aikamuodossa, tai erisnimen artikkelisääntö ja iso alkukirjain).

Opiskelijat, jotka olivat laatineet hyvin perusteelliset luntit, saivat kielioppiosasta keskimäärin parhaat pisteet (taulukko 2). He saivat kielioppiosasta paremmat pisteet kuin lunttilapun tekemättä jättäneet opiskelijat, joilla kuitenkin oli keskimäärin selkeästi parhaat aiemmat englannin arvosanat, ja siten todennäköisesti paras kielitaito. Perusteellisen luntin tehneet saivat kielioppitehtävästä myös hieman paremmat pisteet kuin luetunymmärtämisosasta. Näin perusteellinen lunttilappu näyttää lisänneen heidän menestystään kielioppitehtävässä.

Taulukko 2. Koemenestys ja aiempi opintomenestys luntin teon mukaan (N=47)

	Vajavainen (n=3)	Kunnollinen (=20)	Perusteellinen (n=18)	Ei lunttia (n=6)	Kaikki
Kielioppipistemäärä A (max 40p)	28,00	31,75	<b>34,78</b>	34,67	33,04
Luetunymm. pistemäärä B (max 40p)	29,50	31,70	32,53	37,83	32,66
A-B: erotus	-1,50	+0,05	<b>+2,25</b>	-3,16	+0,38
Yhteispistemäärä (max 80p)	57,50	63,45	67,31	72,50	65,70
Koearvosana	7,25	7,96	8,46	9,13	8,26
Ed. kurssien ka	8,42	8,48	8,68	9,52	8,68
Ed. arvosana	8,33	8,40	8,44	9,67	8,57

Hyvän luntin laatineet saivat keskimäärin samankaltaisen pistemäärän molemmista kokeen osista. Ne opiskelijat, jotka eivät tehneet lunttia ollenkaan, pärjäsivät luetunymmärtämistehtävissä paremmin kuin kielioppi-tehtävässä.

## KANNATTIKO LUNTTILAPPU?

Kokeen palautuksen yhteydessä, kun opiskelijat olivat jo nähneet koetuloksensa, pyysin heiltä vielä palautetta lunttilappukokeesta: ”Nyt kun olet nähnyt kokeesi korjattuna, mitä mieltä olet lunttilappukokeesta, luntista ja sen annista? Kannattiko lunttilappukoe vai ei? Miksi? Tekisitkö nyt jotain toisin?”

Vaikka lunttilappu ei ollutkaan dramaattisesti parantanut koetuloksia, opiskelijoiden kokemukset lunttilapusta, sen teosta ja vaikutuksista oppimiseen olivat pääosin positiivisia. Vain neljä opiskelijaa kommentoi lunttilapun hyötyä olemattomaksi tai jopa haitalliseksi, osin ehkä vaikeamman kokeen takia:

*No nyt kun katsoo, niin ei tainnut olla paljon hyötyä. Toki olisi voinut tehdä vähän paremman lunttilapun, mutta unohdin ja tein sen edellisellä välkällä/tunnilla, joten en saanut kauheasti hyötyä.*

*Koe oli erittäin vaikea ja aikaa liian vähän. Tuntui, ettei lunttilapusta ollut apua vaikka oli muutenkin valmistautunut. Jos lunttilappu vaikutti siihen, että kokeesta tulisi vaikeampi, olisi ollut parasta tehdä koe ilman lunttilappua.*

Pääosa opiskelijoista oli sitä mieltä, että lunttilapun tekeminen tuki ja tehosti oppimista, ja osa koki sen myös ryhdittäneen kokeeseen valmistautumista. Pari opiskelijaa kertoi stressin vähentyneen.

*Erittäin hyvä juttu. Itse huomasin edellisviikolla, että osasin jo ulkoa vaikeahkoja fraasiverbejä, joita olin lunttilappuun kirjoittanut. Itse koetilanteessa ei ihan kauheasti lunttilappua tarvinnut, mutta siitä oli silti yleisesti paljon hyötyä, esim. fraasit jäi päähän.*

*En käyttänyt lunttilappua kokeessa, mutta sen tekemisestä oli kyllä hyötyä, lähinnä isojen alkukirjainten kanssa. Se auttoi myös muistamaan itselle vieraampia sidossanoja. Mielestäni kannattaisi tehdä lunttilappu tai muu käsikirjoitettu kertauspaperi, koska*

*sen avulla ainakin minulle jää asiat paremmin mieleen. En yleensä tee kertauslappua/luntilappua. Nyt kuitenkin tuli tehtyä ja sen takia myös kerrattua kunnolla kokeeseen.*

*Hyvä idea, hyvää vaihtelua. Helpommin oppii, kun oppii monella tavalla.*

*Kyllä se oli hyödyllinen. Meni asiat ns. moneen lokeroon aivoissa, kun luki ja kirjoitti samalla.*

*Kyllä luntilappukoe kannatti. Just siksi, ettei tullut niin stressaavaa tästäkin kokeesta.*

Jos tekisit luntilappukokeen nyt uudestaan, tekisitkö jotain toisin? Tähän kysymykseen vastanneista opiskelijoista muutama tiivistäisi luntejaan, osa luottaisi hieman enemmän itseensä koetilanteessa, ja muutama opiskelija panostaisi luntin laadintaan tai lukemiseen enemmän. Yksi opiskelija kommentoi, että ottaisi tekemänsä luntin esiin koetilanteessa.

*Olisin kai satsannut siihen vähän enemmän*

*Tein luntista aika kattavan, enemmänkin olisi voinut tiivistää.*

*En tekisi mitään muuta toisin kuin sen, että luottaisin omaan kielikorvaani enemmän kuin lunttiin.*

*Jos tekisin jotain toisin, niin lukisin enemmän enkä vain luottaisi luntilappuun.*

*Olisi ollut aika bonus ottaa se esille, mutta meeh...*

Mitä mieltä olivat lunttia tekemättömät ratkaisustaan jälkeenpäin? He eivät ainakaan suuresti katuneet päätöstään olla tekemättä luntilappua.

*En kadu päätöstäni. Virheeni tulivat sellaisista pikkujutuista, joita en olisi kuitenkaan laittanut luntilappuun.*

*Tekisin luntilapun? Ei se auttaisi paljoakaan.*



## **LOPUKSI**

Opettajana pedagogisena kimmokkeenani lunttilappukokeen pitämiseen on ollut esitellä ja tarjota opiskelijoille väline, joka antaa ensisijaisesti apua opiskeluun ja asioiden oppimiseen. Olen toivonut, että kirjoittaessaan lunttilappujaan opiskelijat pohtivat ja sisäistävät asioita, ymmärtävät niitä eivätkä vain opettele asioita ulkoa unohtaakseen ne heti kokeen jälkeen. Lisäksi olen halunnut ohjata opiskelijoita arvioimaan omia tietojaan, taitojaan ja tarpeitaan valitessaan asioita lunttilapulle. Se, että lunttilapun on saanut ottaa mukaan kokeeseen, on tarjonnut tukea ja jännityksenlievenystä itse koetilanteessa mutta myös tarvittavan porkkanan muistilapun kirjoittamiselle.

Näiden tavoitteiden suhteen lunttilappukoe on osoittautunut onnistuneeksi ratkaisuksi. Lunttilappu on ehkä hieman parantanut opiskelijoiden arvosanoja, mutta ennen kaikkea asioiden sisäistämisen ja tehokkaan opiskelun myötä. Tehokas opiskelu, itsearviointi ja koejännityksen lieventyminen yhdessä voivat mahdollistaa sen, että opiskelijat sekä oppivat paremmin että pystyvät myös paremmin osoittamaan osaamisensa kokeessa. En siis koe, että arvosanat olisivat nousseet turhaan. Ne muutamat opiskelijat, jotka mahdollisesti toivoivat (tai pelkäsivät) lunttilapun tarjoavan nopean ja helpon ratkaisun kokeeseen kertaamisen sijaan - ja hyviä arvosanoja kaikille - varmaankin pettyivät.

## LÄHTEET

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Black, P & Wiliam, D. 1998. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. London: King's College London School of Education.
- Cale, N., Fowler, C., & Rempfer, M. 2012. Test anxiety and learning potential in college students. Undergraduate Research Journal for the Human Sciences, 11(1). <http://kon.org/urc/v11/cale.html>. (Luettu 29.7.2014)
- Gardner, J. (toim.) 2012. Assessment and learning. Second edition. London: Sage.
- Gardner, J. 2012. Assessment for learning: A compelling conceptualization. Teoksessa Gardner, J. (toim.) Assessment and learning. Second edition. London: Sage, 279-286.
- Harlen, W. 2012. The role of assessment in developing motivation for learning. Teoksessa Gardner, J. (toim.) Assessment and learning. Second edition. London: Sage, 171-183.
- Hayward, L. 2012. Assessment and learning: The learner's perspective. Teoksessa Gardner, J. (toim.) Assessment and learning. Second edition. London: Sage, 125-139.
- Hembree, R. 1988. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Huusko, M. 2007. Vaihtoehtoja arviointiin. Teoksessa Vihervaara, E. (toim.) Lunttaa luvalla - opi oikeasti. Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden raportti koekäytänteiden kehittämisestä lukiossa. Länsi-Suomen läänin aikuislukioitten työryhmä. [http://peda.net/img/portal/1877027/LUNTAA\\_LUVALLA\\_EDITA.pdf?cs=1274965583](http://peda.net/img/portal/1877027/LUNTAA_LUVALLA_EDITA.pdf?cs=1274965583). (Luettu 20.2.2013.)
- James, M. & Lewis, J. 2012. Assessment in harmony with our understanding of learning: Problems and possibilities. Teoksessa Gardner, J. (toim.) Assessment and learning. Second edition. London: Sage, 187-205.
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. & Kempainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytänteitä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopisto
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio oppimisen ja arvioinnin tukena. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.
- Lunttaa luvalla - opi oikeasti. Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden raportti koekäytänteiden kehittämisestä lukiossa. 2007. Vihervaara, E. (toim.). Länsi-Suomen läänin aikuislukioitten työryhmä. [http://peda.net/img/portal/1877027/LUNTAA\\_LUVALLA\\_EDITA.pdf?cs=1274965583](http://peda.net/img/portal/1877027/LUNTAA_LUVALLA_EDITA.pdf?cs=1274965583). (Luettu 20.2.2013.)
- Pickford, R & Brown, S. 2006. Assessing skills and practice. London: Routledge.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Pollari, P. 2000. "This is my portfolio." Portfolios in upper secondary school English studies. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Tenhula, T. 2003. Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyylisiin. [http://tievie.oulu.fi/arvioinnin\\_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm](http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm) (Luettu 11.11.2013.)
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen: Konstruktivismi ja realismi. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 20-48.

**3. KOHTI  
HYVINVOIVAA  
KOULUA**

# Opettaja tunnekasvattajana luokkatilanteessa

*Sanna Isopahkala*

*Itä-Suomen yliopisto,*

*Savonlinnan normaalikoulu*

## **TIIVISTELMÄ**

Esittelen tässä artikkelissa tutkimukseni aihepiiriä eli tunnekasvatusta. Aineistoesimerkkien avulla havainnollistan, miten olen toteuttanut tunnekasvatusta luokkatilanteessa. Yhteiskunnan moniarvoistuminen ja elämän sirpaloituminen on tuonut omat haasteensa kouluun ja voikin sanoa, että helppoa oppilasryhmää ei enää ole, vaan opettajina törmäämme jatkuvasti oppilaiden henkilökohtaisesta elämästä nouseviin vaikeisiin asioihin ja kipeisiin tunteisiin. Omaa työtä tutkivana opettajana tavoitteeni on ollut pitää tunnekasvatus osana arkista luokkatyöskentelyä. Aineistoni koostuu erilaisista oppiaineisiin sidotuista tehtävistä, mutta myös yhteisistä keskustelu- ja palautetuokioista. Artikkelissa pohdin myös, miksi tunnekasvatus kuuluu kouluun, miten ryhmä toimii oppimisen alustana ja miten erityisesti sokraattinen pedagogiikka tukee tunnekasvatuksen toteutusta.

*Avainsanat:* tunne, tunnekasvatus, sokraattinen pedagogiikka

## JOHDANTO

Olin tehnyt pro gradu -tutkielman oppilaan surun käsittelemisestä koulussa. Olin valmistunut luokanopettajaksi ja kasvatustieteen maisteriksi ja olin valmis työelämään, tai ainakin niin valmis kuin siinä vaiheessa ollaan. Kukaan vastavalmistunut ei tiedä kaikkea, mutta monista asioista voi ottaa selvää. Moniin kysymyksiin etsinkin vastausta ammattikirjallisuudesta, kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ja työyhteisön kollektiivisesta viisaudesta, tiedosta joka rakentuu keskusteluissa kun vain uskaltaa ottaa asiat esille.

Mutta sitten tuli jatkuvasti tilanteita, joihin ei osannut varautua eivätkä kirjat antaneet suoria vastauksia. Koulussa oli tappeluita, kiusaamista, uhkailua. Kävin kiinnipitotilannekoulutuksen ja tutustuin KiVa-materiaaliin. Opin monta hyödyllistä ja käyttökelpoista asiaa. Lopulta huomasin, että vietän kuitenkin enemmän aikaa käytävässä selvittämässä asioita kuin luokan sisäpuolella tekemässä sitä työtä, johon minut oli koulutettu. Koin, että työhön liittyy paljon vaikeita, kipeitä tunteita, eikä vain oppilastasolla, vaan myös minä koin niitä samoja tunteita: epäonnistumista, pelkoa, häpeää.

Eivätkä ne vaikeat ja kipeät tunteet liittyneet vain näkyviin tappelutilanteisiin. Luokassa oli kolmen hengen ryhmä, jossa vähän väliä yksi jätettiin ulkopuolelle. Oli lapsi, joka puhui jatkuvasti vain kuiskaamalla ja hänelle irvailtiin siitä. ”Puhu lujempaa,” toiset vaativat. Keskustelimme asiasta usein sanatasolla, mutta oppilaiden käytös jatkui silti samanlaisena. Itse tunsin monissa tilanteissa epävarmuutta ja hämmennystä: tällaisen mallin ko haluan lapsille elämästä antaa? Mallin, jonka mukaan vaikeita tunteita ei käsitellä, vaan ne lakaistaan pois, koska niistä on niin vaikea puhua.

Jatkotutkimusoikeuden olin jo saanut ja graduaiheeni oli johdattanut minut etsimään lisää tietoa tunteiden vaikutuksesta oppimiseen. Mitä enemmän tunnetutkimukseen perehdyin, sitä selvemmäksi minulle ilmeni, että kouluihin tarvitaan tunnekasvatusta. Opettajien tunneälytaidoista väitellyt Mirjam Virtanen (2013) sanoo väitöskirjassaan, että selvitäkseen opettajan työn emotionaalisista vaatimuksista opettajan tulee olla tietoinen omista tunnetaidoistaan ja siksi emotionaalinen kompetenssi on kiinteä osa opettajan ammatillista osaamista. Nuorena opettajana haastavan ryhmän kanssa työskennellessä koin, että minulla oli varsin vähän tunnekasvatuksellisia työkaluja. Siksi halusin lähteä tutkimaan omaa työtäni ja kokeilla erilaisia tapoja ratkoa arjessa ilmeneviä vaikeita tilanteita, joissa oppilaiden kipeät tunteet ilmenivät. Samalla halusin myös toteuttaa tunnekasvatusta ennaltaehkäisevästi ja ottaa lasten kanssa rohkeasti käsiteltäväksi perinteisesti vaikeina pidettyjä lasten elämänsä maailmaan kuuluvia asioita. Minusta tuli omaa työtäni tutkiva opettaja.

Tässä artikkelissa esittelen tunteen ja tunnekasvatuksen määritelmiä sekä pohdin ryhmän merkitystä tunnetaitojen opettelussa. Tutkimusaineistoni analysointi on sen verran varhaisessa vaiheessa, että lopullisten tutkimustulosten sijaan nostan esiin aineistosta nousevia mielenkiintoisia tapahtumia, tilanteita ja havaintoja aiheeseen liittyvän teoriakirjallisuuden valossa.

Käsitelmäärittelyn lisäksi pyrin esittelemään, millaisia tunnekasvatuksellisia keinoja opettaja voi käyttää, kun luokassa ilmenee joko oppilaiden omasta kokemusmaailmasta tai ryhmään kuulumisen myötä syntyviä kipeitä tunteita. Lisäksi perustelen, miksi tunnekasvatus on osa koulun tehtävää ja miksi itse nojaudun tunnekasvatusta toteuttaessani sokraattiseen pedagogiaan.

## MITÄ TUNTEET OVAT?

Tunteita voidaan määritellä eri näkökulmista (biologinen, kognitiivinen, sosiaalinen, kulttuurinen) käsin. Tässä artikkelissa nojaan nuo kaikki näkökulmat kokoavaan Marja Kokkosen (2010) määritelmään, jonka mukaan *tunne* on arkikielinen määritelmä yksilöllisestä *tunnekokemuksesta*, johon sisältyy vuorovaikutteisesti toimivia fysiologisia reaktioita, tunneilmaisuja ja omakohtaisia kokemuksia. Tunnekokemus saattaa olla hyvin välitön, tiedostamaton ja siksi sitä on vaikea kuvailla. Toisaalta, mitä paremmin tiedostaa tunnekokemuksensa, sitä paremmin sitä voi säädellä, vertailla, luokitella ja arvioida. Opettajana ja kasvattajana olen mieltynyt myös Martha C. Nussbaumin (2011) näkemykseen tunteista osana ihmisen intellektuaalisuutta ja eettistä arviointia. Sen lisäksi, että tunteet ovat tiedon osa, ne ovat myös ymmärtämisen lähde. Kokkonen myös linjaa tunteen olevan voimakkaampi ja lyhytkestoisempi kuin mieliala, ja se antaa tietoa ympäröivästä maailmasta siinä missä mieliala antaa tietoa sisäisestä maailmastamme.

Opettajana olin kokenut, että oppilaiden on hyvin vaikea sanoittaa tunteitaan, vaikka he saattoivat ilmaista niitä hyvin näkyvällä tavalla esimerkiksi tappelutilanteissa. Ajatteluntaitoja tutkinut Robert Fisher (2008) sanookin, että oppilailla on vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan ääneen ja siksi opettajan tehtävä on auttaa heitä synnyttämään niitä. Auttaakseni oppilaiden omien tunnekokemusten tiedostamista aloitin hankkimalla luokkaan lastenkirjallisuutta, jossa käsitellään kipeitä aiheita. Tätä kirjallisuutta luin joka päivä lapsille vähän aikaa ääneen ja he saivat piirtää sillä aikaa. Sovelsin lukemiani tekstejä äidinkielen tehtäviin. Syntyi runoja, jossa harjoitettiin samalla riimiparia. Yhdessä tutustuimme sotalapsesta kertovaan Inkeri palasi Ruotsista -kirjaan, ja siitä tehtiin näytelmiä. Vuorosanoja, asuja, tapahtumapaikkoja myöten oppilaat keksivät kaiken itse. Koska sanata-

solla keskustelu oli aluksi vaikeaa, käsitelimme asioita ensin toiminnallisella tavalla ja keskustelimme vasta lopuksi. Eräässä tällaisessa loppukeskustelussa oppilas, joka aiemmin oli kyllä ensimmäisenä nostanut nyrkit pystyyn suutuessaan, eikä koskaan ilmaissut mitään myönteistä tunnetta toisten nähden, kysyi kuvitteelliselta kirjan henkilöltä: *”Onko Inkeri sinulle rakas?”* Näytelmäprojektin jälkeen oppilaasta kuoriutui se, joka sanoitti omat ja toisten tunteet ääneen vaivattomasti ja vilpittömästi. Lukukoke-musta ja näytelmää analysoidessaan sanat alkoivat löytyä muillekin ja kolmasluokkalaiset kirjoittivat: *”Inkerin kirjoittama kirje pahoittaa jonkun mielen, mutta joku toinen tulee iloiseksi. Inkeri on yhtä aikaa iloinen ja surullinen.”*

Kuten aineistoesimerkistä käy ilmi, tunteet voidaan jaotella myös myönteisiin tai kielteisiin tunteisiin (ks. Kokkonen 2010). Oman aineistoni yhteydessä puhun myös *kipeistä tunteista*. Tarkoitin silloin sellaisia tunteita, joita perinteisesti on vaikea kohdata, mutta joiden rakentava käsittely kuitenkin lisää sekä yksilön että ryhmän tasolla luottamusta ja toivoa.

Kipeitä tunteita käsitteleviin kirjoitelmiin virittäydyimme ryhmätehtävien avulla. Oppilaat kirjoittivat niin paljon sanoja kuin tuli mieleen. Aiheesta *”Kiukku”* he kirjoittivat *”ääliö, musta, ärsyttävä.”* Sama ryhmä kirjoitti anteeksiannosta *”rakastettu, ihana, halaus.”* Lapsi, joka ei osannut sanoittaa vihantunteitaan, piirsi siitä kuvan. Kuvassa oli punaista ja mustaa päällekkäin, väriä oli käytetty paljon. Lapsen surua tutkineet Kaufman & Kaufman (2006) kirjoittavatkin, että lapsi ei ilmaise tunteitaan samalla tavalla kuin aikuinen, mutta se ei silti tarkoita sitä, että lapsen kokemus olisi vähemmän kivulias. Edellä kertomani aineistoesimerkit perustelevat mielestäni konkreettisesti, miksi tunnekasvatus on osana koulun tehtävää. Aineistoa litteroidessa ja havaintopäiväkirjaa tutkiessa näyttää siltä, että sitä mukaa kun välikohtauksissa syntyneet kipeät tunteet nostettiin yhteiseen käsittelyyn, väheni ristiriitatilanteiden selvittely luokan ulkopuolella.

Alussa kerroin, miten tunteesta puhuttaessa tarkoitetaan tunnekokemusta. Tunteet ovat osa kokemusmaailmaa ja kokemuksellista oppimisprosessia ja ne vaikuttavat moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. Ne liittyvät olennaisesti vuorovaikutukseen ja niiden ilmaiseminen vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Kokkonen 2010). Tia Isokorpi (2003) muistuttaa, että pääsy omiin kokemuksiin ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Myös aineistossani on useita esimerkkejä siitä, että oppilaat vastaavat mielellään välinpitämättömästi *”en tiiä,”* kun heiltä kysytään syytä epäkunnioittavaan käytökseen, riitoihin tai esimerkiksi ulkopuolelle jättämiseen. Oppilailta vaikutti puuttuvan sanat oman toiminnan analysoimiseen ja näin jatkui niin kauan kuin toteutin tunnekasvatusta pelkästään sanatasolla. Erehtymisen ja onnistumisen myötä huomasin, että oppilaiden itsereflektio lisääntyy, kun heillä on käytössään nimenomaan eri aisteja aktivoiva kokemus.

## TUNTEET JA OPPIMINEN

Kokkosen (2010) mukaan tunteiden vaikutus oppimiseen on valtava. Kielteiset ja liian pitkäkestoiset äärimmäiset tunteet uuvuttavat ja estävät keskittymistä. Myönteiset tunteet puolestaan tukevat luovaa ongelmanratkaisua, edistävät keskittymistä, muistamista ja oppimista. Lisäksi ne auttavat palautumaan kielteisten tunnekokemusten rasituksista, parantavat neuvottelutilanteita ja niiden lopputuloksia lisäämällä päätöksenteon nopeutta ja joustavuutta. (Kokkonen 2010, Goleman 1997.) Tämä ilmenee myös tutkimusaineistostani. Näyttää siltä, että mitä huolellisemmin olin valmistellut ryhmäytymistä vahvistavat alkulämmittelyt, sitä sujuvammin sujui oppilaiden yhteistyö erilaisissa ryhmissä. Jos taas ryhmä ei ollut etukäteen "hitsautunut" yhteen, niin ryhmän työskentelyyn tarkoitettu aika kului kiistelyyn käytännön ratkaisuisista ja varsinaista tuotosta syntyi vain vähän tai hyvin heikosti.

Yksi suuri oivallukseni olikin, että ryhmäytymistä täytyy vahvistaa koko ajan, pitkin vuotta, jotta myönteinen tunneilmapiiri pysyy yllä. Myönteiseen tunneilmapiiriin kuuluu mielestäni ehdottomasti vastavuoroisuus; yhteyden etsiminen toiseen ja halu ymmärtää toista. Timo Laine (2008) haastaa meitä opettajia rehelliseen itsereflektioon muistuttaen, että vastavuoroisuus syntyy ilmastossa, joka on vapaa yksisuuntaisista teoista kuten vallankäyttö, omiin intresseihin pakottaminen tai toisen muuttamisen halu.

Tiedetään, että tunteet saavat ihmisen huolehtimaan toisista ihmisistä sekä käyttäytymään ihmiskunnan kannalta oikein ja hyväksyttävästi. Esimerkiksi syyllisyys, häpeä ym. sosiaalisia paineita asettavat tunteet estävät meitä tekemästä vääriä tekoja. (Kokkonen 2010) Myös tunneäly-käsitteen suurelle yleisölle tutuksi tuonut Daniel Goleman (1997) puhuu tunteiden olemassaolon tärkeydestä ihmislajin säilyvyyden kannalta. Läheinen side toiseen ihmiseen synnyttää halun pelastaa ja suojella tätä. Tunnekasvatusta tutkivana opettajana näen toista ihmistä suojelevan ja pelastavan toiminnan olevan sellaista, että kaikki hyväksytään ja halutaan osaksi ryhmää ja kaikkien ajatuksilla sekä olemassaololla on merkitystä. Vietämme koulussa useita tunteja päivässä ja kymmeniä tunteja viikossa. Siksi siellä on mahdollista luoda myös oppilaiden välille niin läheinen side, että he haluavat koko ajan omalla toiminnallaan olla suojelemassa luokkakavereidensa ihmisyyttä.

Aineistossani on esimerkki, josta käy ilmi miten helposti oppilaiden toiminta on toisia oppilaita haavoittavaa, jos opettaja ei puutu siihen. Poissa ollessani oppilaat olivat viettäneet ystävänpäivää sijaisen kanssa ja tehneet perinteiset ystävänpäiväsydämet, joihin kirjoitetaan toisista oppilaista kivoja asioita. Jostain syystä toiminta olikin lähtenyt väärille urille ja



tuloksena oli sydämiä, joissa luki *"kovis, läski, pönttöpää."* Haastatellessani oppilaita myöhemmin, he kertoivat idean lähteneen vitsistä, mutta että lopulta se ei tuntunutkaan enää hauskalta.

Asiaa selvitellessäni kävi ilmi, että pojat olivat alkaneet kirjoittaa näin tytöistä ja sitten tytöt olivat kirjoittaneet samalla tavalla pojista. Tyttöjä haastatellessani he sanoivat, että pojat eivät ehkä uskalla kirjoittaa kivoja sanoja tytöistä, koska silloin joku toinen poika voisi luulla, että kivan asian kirjoittanut poika tykkää työstä *"rakastamistavalla"* ja sitten sitä poikaa kiusattaisiin. Poikia haastatellessa he sanoivat saman asian, kuulematta tyttöjen arvausta. Kysyin esimerkin avulla, että jos Aatu kirjoittaisi Minnasta sanan *"kiva,"* niin kiusaisiko Ilkka Aatua. Ilkka vastasi: *"Ei, mutta joku toinen poika voisi kiusata silti."* Pelko leimatuksi tulemisesta sai siis oppilaat kirjoittamaan asioita, joita he eivät tarkoittaneet, mutta jotka saivat aikaan pahaa mieltä ja surua.

Haastattelua litteroidessani panin merkille, että en syytellyt oppilaita vaan kyselin aidon uteliaasti syitä siihen, miksi asiat kääntyivät näin. Tällä etukäteen valitsemallani neutraalilla tunnetilalla saattoi olla ratkaiseva merkitys oppilaiden rehelliseen itsereflektioon. Kaikki oppilaat sanoivat lopuksi, että haluaisivat tehdä tehtävän uudelleen, jotta voisivat kirjoittaa kivoja asioita. Näin teimme, eikä sukupuoliä asia enää noussut esille ollenkaan, vaan jokainen sai kirjoittaa rauhassa oikeasti myönteisiä asioita. Kyseinen prosessi oli oppilaille tärkeä oppimisen paikka. Minulle opettajana ja tutkijana tuo havainnollisti sen, että panostamalla myönteiseen tunneilmapiiriin voimme muuttaa toisia ihmisiä haavoittavan toiminnan toisia ihmisiä suojelevaksi toiminnaksi.

Isokorpi (2003) muistuttaakin niin ikään tunteiden sosiaalisesta ulottuvuudesta, jolla hän tarkoittaa sitä, että tunteet syntyvät ensin ihmisten välisissä suhteissa ja siirtyvät vasta myöhemmin ihmisen sisäisiksi ominaisuuksiksi. Tunteet säätelevät ihmisten välisiä toimintoja ja ilmenevät tunnekokemuksina, jotka tulevat viesteinä omaan kehoon joko ulkoa tai sisältä. Tiedetään myös, että tunteet tarttuvat ihmisten välillä. Isokorpi selittää sen johtuvan aivojen rakenteesta, nimittäin ihmisäivot ovat rakentuneet luomaan vuorovaikutusyhteyksiä. Tuo on vahingollista eli jos ihminen suhtautuu toiseen inhoten tai halveksivasti, vastapuolen aivoissa aktivoituvat samat hermoradat, jotka alun perin saivat nämä hankalat tunteet aikaan tunteita tartuttavassa osapuolella. (Isokorpi 2008.)

Goleman (1997) kokoaa tämän kaiken edellä esittämäni yhteen painottamalla tunnekyvykkyyden olevan metakyky, josta riippuu, kuinka tehokkaasti osaamme käyttää muita kykyjämme, myös *"raakaa älyä"*.

## **RYHMÄN MERKITYS TUNNEKASVATUKSESSA**

Käsitteenä *tunnekasvatus* on ajankohtainen ja siksi aika vähän käytetty ja määritelty. Itse tarkoitan sillä toimintaa, joka tähtää tunnekokemusten rakentavaan käsittelemiseen tunteiden tunnistamisen ja säätelemisen avulla. Koska tunnetaidot eivät ole luontainen ominaisuus, tarvitaan tunnekasvatusta, jonka avulla taitoja harjoitellaan. Goleman (1997) huomauttaa, että nimenomaan kouluiän aikana saaduilla kokemuksilla on suuri vaikutus tunne-elämän kehitykseen.

Myös Isokorpi (2003) korostaa, että tunne-elämän kehityksen herkkyyksikausi on lapsuus- ja murrosiässä. Toisaalta kouluaikana tunteiden ilmaisuun alkaa tulla pidättyväisyyttä. Saatetaan ajatella, että nimenomaan pidättyväisyys on se, johon tunnekasvatuksella pyritään, koska onhan hyvä, että lapsi oppii hillitsemään tunteitaan. On kuitenkin eri asia pidätellä ja padota tunnekokemus kuin tunnistaa, mistä tunteesta on kyse ja käsitellä se rakentavasti. Tunteiden rakentavaa käsittelyä on esimerkiksi käsitellä vihan tunne niin, että ei koe tarvetta ”kostaa” toisille ihmisille. Sitoessani tunnekasvatusta opetussuunnitelman mukaisiin asiasisältöihin etsin lastenkirjoja, joissa päähenkilön elämä ei ole ihan särötöntä. Luimme kirjan nimeltä *Rakas sisareni Vilja*, ja opettelimme äidinkielessä uusia tehtävyytyyppejä ja rivien välistä lukemista. Jatka lausetta –tehtävässä oppilaat kirjoittivat: *”Olli olisi halunnut... ..että Maukka ei puhuisi Viljasta enää.”* Oppilaat osasivat siis tulkita päähenkilön ajatuksia ja tunteita ilman, että niitä kerrottiin kirjassa suoraan. Teimme myös Täytä puuttuvat kohdat -tyylisen tehtävän, josta ilmeni, että eräs oppilaista oli oivaltanut erään erittäin tärkeän asian liittyen yksilön tekoihin ja niiden seurauksiin, nimittäin hän kirjoitti: *”Lopulta Olli ihmetteli, että kuka oli keksinyt sanonnan ‘Kosto on suloista’, koska hänellä ei ollut yhtään suloinen olo.”*

Tunnekasvatuksen perustana on oltava kunnioitus ja luottamus ihmisen voimavaroihin ja näin ollen näkemys ihmisestä aktiivisena toimijana. Pedagogisena perustana on oppimisen kokemuksellisuus, ja siksi tunnekasvatuksen kivijalkana voidaan nähdä holistinen ihmiskäsitys ja sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys. (ks. Isokorpi 2003). Tunneälytaitoja ja yhteisöllisyyden oppimista tutkinut Tia Isokorpi muistuttaakin, että vaikka tunnetaitojen oppiminen on yksilöllistä, niiden kehittyminen tapahtuu sosiaalisissa yhteisöissä. Siksi ryhmän olemassaolon merkitys tunnekasvatuksen kannalta on kiistaton; oman reflektion lisäksi tarvitsemme sitä, että voimme tunnistaa itseämme toisten kautta. Aineistossani ilmenee monia oppilaiden henkilökohtaisesta elämästä nousevia kipeitä tunteita, mutta jo pelkästään ryhmässä oleminen herättää tunteita. (ks. Nikkola 2013.) Siksi väitänkin, että ryhmä ei saa olla koulussa vain rutinoitunut tapa toteuttaa projekteja, vaan sen on oltava oppimisen alusta. Ryhmässä

on mahdollista myös kasvaa sekä yksilönä että joukkona. Kun ryhmän jäsenet tarkastelevat tunteita, on mahdollista oppia itsestä ja siitä, miten oma käytös vaikuttaa toisten tunteisiin. (ks. Isokorpi 2003)

Opettajan tehtävä on luoda ryhmään miellyttävää ilmapiiriä ja olla myös esimerkki ryhmässä toimimisesta. Jos ryhmä on miellyttävä, siinä halutaan olla. Myös opettajan tulee tunnistaa oma vaikutuksensa ryhmässä: luoko hän toiminnallaan yksisuuntaistavaa ilmapiiriä vai rakentaako pohjaa vastavuoroisuudelle. Jos ryhmässä on jännitteitä, osa ryhmän resursseista menee hukkaan. Ryhmädynamiikan perustana on ryhmässä ilmenevien erilaisten tunteiden vaikutus, ja jos tunnekokemus on yhteinen, ryhmädynamiikka voimistaa niitä yhä. (Isokorpi 2003, Laine 2008.) Ryhmän toimintaa tutkinut Tiina Nikkola (2013) sanoo, että jos ryhmän työ ei suju toivotulla tavalla tai sen jäsenet kokevat jonkinlaista uhkaa, alkaa energia jäsenten tiedostamatta suuntautua itsensä suojaamiseen. Aineistossani on esimerkki oppilaasta, joka aluksi pyrki jatkuvasti käyttämään valtaa toisiin oppilaisiin nähden ja asettui selkeästi toisten yläpuolelle. Kun tilannetta purettiin yhdessä, hänen vastauksensa kaikkeen oli aluksi: *”En minä tiedä.”* Kuukausien päästä hän sanoi eräänä päivänä: *”Pahin kiusaaja on mun oman pään sisällä.”* Keväällä oppilas kirjoitti arvion itsestään: *”Olen muuttunut kivemmaksi ja opin parhaiten silloin kun kuuluu rauhallista musiikkia.”* Hänen oma kokemuksensa näytti saavan vastakaikua myös muussa ryhmässä, nimittäin toiset oppilaat alkoivat osoittaa pitävänsä hänestä enemmän.

## **RYHMÄSSÄ OPITAAN TUNTEMAAN MYÖTÄTUNTOA**

Tunnekasvatuksen yhtenä merkittävänä tavoitteena voidaan pitää *empathiakyvyn* kehittymistä. Nussbaum (2011) puhuu empatiakyvyn yhteydessä kertovasta mielikuvituksesta. Hän tarkoittaa sillä kykyä ajatella, miltä asiat näyttävät toisen ihmisen näkökulmasta, ja kykyä ymmärtää toisen ihmisen tarinaa sekä sen päähenkilön tunteita, toiveita ja haluja. Kertomuksiin tutustuen lapsi voi asettua muiden ihmisten asemaan ja nähdä maailmaa heidän silmin. Näin lapsi oppii jakamaan heidän kärsimyksensä mielikuvituksen avulla ja siksi etäisistäkin ihmisistä tulee todellisia ja vertaisia. On eri asia kokea myötätuntoa samanlaista elämää elävää ihmistä kohtaan kuin vieraita ja kaukaisia ihmisiä kohtaan.

Aineistossani on esimerkki siitä, miten oppilaat oppivat tuntemaan myötätuntoa saman kirjan eri henkilöitä kohtaan. Inkeri palasi Ruotsista –kirjassa kerrotaan lapsesta, jonka oli pitänyt luopua kaksi kertaa kodistaan ja rakkaistaan, ensin Suomen kodista sotalapseksi lähtiessään ja sitten Ruotsin kodista Suomeen palatessaan. Aineistossa näkyy, miten oppilaat asettuvat välillä Inkerin, välillä tämän sisarten ja välillä Inkerin äidin

puolelle. Inkerin Ruotsin mammasta he eivät alussa pitäneet, mutta kun lopussa käy ilmi, että Inkeri valitseekin Suomen kodin, oppilailta heräsi myötätunto mammaakin kohtaan.

Nussbaum (2011) määritteleeekin empatian olevan kykyä tarkkailla maailmaa toisen olennon näkökulmasta. Hän muistuttaa, että lapsella on kasvava kyky myötätuntoon ja kykyyn nähdä toinen ihminen arvokkaana eikä vain välineenä. Tämän kyvyn avulla lapsi alkaa tuntea kiitollisuutta ja rakkautta niitä kohtaan, jotka täyttävät hänen tarpeensa. Empatiakyvyn myötä lapsi alkaa välittää muista ihmisistä ja siksi hän kykenee ymmärtämään oman vihamielisyytensä seuraukset näille. Myötätunto ja välittäminen johtavat siis välittämiseen.

## TUNNEKASVATUS KOULUN TEHTÄVÄNÄ

Vaikka tunnekasvatus alkaa varhaislapsuudesta ja jatkuu kotona koulun aloittamisen jälkeenkin, niin näen Nussbaum (2011) tavoin sen osana koulun tehtävää, jotta lapsista kasvaisi *aitoon demokratiaan* kykeneviä kansalaisia. Tiina Nikkola (2013) uskaltaa sanoa ääneen, että koulutusinstituutiot eivät opetussuunnitelmiansa mukaan tunnusta edes oppimiseen liittyviä arvaamattomia tunnekokemuksia ja siksi niiden käsittelyyn ei ole ollut koulussa rakenteita. Näitä rakenteita olen omaa työtä tutkien halunnut kehittää. Nussbaum korostaa tunnekasvatuksen välineinä leikin ohella taideaineita sekä humanistia aineita. Niiden kautta meidän on mahdollista kokemuksellisesti opettaa toisen ihmisen kohtaamista, jolloin lapsi oppii, että muillakin ihmisillä kyky ajatella ja tuntea. Ilman tätä lähtökohtaa demokratia on tuhoon tuomittua ja johtaa vain toisten ihmisten hyväksi käyttämiseen.

Edelleen Nussbaum mukaan mikään toinen eläin kuin ihminen ei ole yhtä avuton, mutta ei myöskään yhtä kykenevä, ja siksi yhteiskunnan tulee tarttua avuttomuuden tunteeseen ja sen aiheuttamaan tuskaan. Kun haavoittuvuus nähdään ihmisen elämään olennaisesti kuuluvana asiana, huomaamme tarvitsevamme toisiamme ja siitä syntyy aitoa turvallisuutta. Ilman tätä ihminen reagoi omaan avuttomuuden tunteeseensa häpeällä ja erityisen voimakas häpeä on tuttua niille, jotka on kasvatettu luotamaan täydellisen hallinnan myyttiin. Nussbaum painottaakin, että lasten tulee kasvaa **välttämään** täydellisen hallinnan tavoittelua. Ne lapset, jotka on kasvatettu ymmärtämään vastavuoroisuuden ja tarvitsevuuden periaatteita, eivät kärsi voimakkaasta häpeän tunteesta. Siksi Nussbaum vaatii, että koulun tulee opettaa lapsia asennoitumaan ihmisen heikkouteen ja avuttomuuteen siten, että heikkous ei ole häpeä eikä toisten tarvitseminen epämiehekästä. Epätäydellisyyttä ei pidä hävetä vaan tarvit-

sevuuden kokeminen antaa mahdollisuuden vastavuoroisuuteen lasten välillä.

Aiemmin kerroin Inkeri palasi Ruotsista –kirjaan liittyvästä projektista. Tätä lastenkirjaa käsitellessämme ja dramatisoidessamme minun piti myös opettajana sietää omaa avuttomuuden ja häpeän tunnettani. Koin häpeää siitä, että en aluksi osannut vetää kirjan käsittelyyn liittyviä tuokioita oppilaita aktiivisesti. Aihe oli vaativa ja siksi keskustelu oli aluksi aina väkinäistä ja vain tietyt oppilaat puhuivat. Kun kehitin toimintaa ja lisäsin oppitunneille kehollisuutta alkulämmittelyiden ja myönteisiä tunteita herättelevien leikkien kautta, ja välissä vielä näyttelimme kirjan tapahtumia, alkoi keskustelu rikastua.

## **TUNNEKASVATUS VAATII USKALLUSTA**

Olen kohdannut jonkin verran epäluuloa tai ainakin ihmettelyä siitä, miten uskallan ottaa oppilaiden riidat ja kinat tai muut kipeitä tunteita aiheuttavat kokemukset yhteiseksi puheenaiheeksi. Isokorpi (2003) sanookin, että oppimisessa omakohtaisten asioiden tutkiminen aiheuttaa epävarmuutta ja jopa ahdistuneisuutta. Mutta mitä enemmän epävarmuutta ja mahdollista ahdistusta yritetään poistaa ja ehkäistä puolustusmekanismeilla, sitä vähemmän kasvulle ja muutoksille jää tilaa. Kallas, Nikkola & Rähä (2013) muistuttavat tähän liittyen, että oppimisen kannalta tärkeintä on pelon vähentäminen, nimittäin pelko on tehokas oppimisen estäjä.

Tunnekasvatuksen tehtävänä onkin, että uskaltaudutaan tutkimaan, mikä aiheuttaa ahdistusta, sillä puolustusmekanismeja käyttämällä ihminen ei tule tietoisiksi omista tunteistaan. Tähän liittyen aineistossani on rohkaiseva esimerkki oppilaasta, joka osasi puhua ainoastaan negatiivien kautta. Hän myös näki muut ihmiset aina syyllisinä omaan pahaan oloonsa ja oman itsensä toisten silmissä ei-tykättynä. Tiesin, että hän oli varhaislapsuudessa kokenut suuren menetyksen, josta hän ei ollut koskaan puhunut ääneen. Mitä enemmän teetätin alkuleikkejä piirissä, sitä enemmän oppilaat alkoivat pitää niistä. Jostain syystä kyseinen oppilas pärjäsi monissa reaktioleikeissä hyvin ja alkoi näin ollen saada hyvää palautetta itsestään. Vähä vähältä hän alkoi ottaa enemmän osaa piirikeskusteluihinkin.

Kerran käsitelimme kirjan tarinaa, jossa päähenkilön vanhempien tilanteesta ei ollut varmuutta, vaan toinen heistä saattoi olla joko lähtenyt pois, kuollut tai mitä tahansa. Kysymys vanhemman olinpaikasta heräsi oppilailta itseltään ja heillä oli myös monia vaihtoehtoja vastaukseksi. Kyseinen oppilas otti ensimmäistä kertaa puheeksi oman menetyksensä projisoiden sen kirjan henkilön tilanteeseen. Aineistosta käy ilmi, että oppilas palaa samaan kirjan kohtaan aina uudelleen. Samana päivänä hänestä

purkautui kaiketi vuosia patoutunut ”*Kaikki vihaavat minua*” -puhe. Toiset oppilaat kuuntelivat hänen vuodatustaan ihan hiljaa, ja lopulta keskustelimme aiheesta. Purimme kohta kohdalta hänen tunteensa ja lopputulos oli se, että hän ei saanut ollenkaan vastakaikua käsitykselleen ”*Kaikki vihaavat minua.*” Uskon, että tuohon hetkeen emme olisi päässeet ilman luottamusta rakentavia leikkejä piirissä, jossa oppilaat olivat vähä vähältä oppineet katsomaan ja koskettamaan toisiaan. Vuoden mittaan kyseisestä oppilaasta alkoi kuoriutua myönteisempi, avoimempi. Pyrin antamaan hänelle jatkuvasti siitä palautetta sanoen ääneen: ”*Kiva nähdä kun hymyilet*” ja ”*Olipa ihana kuulla sinun naurua.*” Sitä mukaa negatiivisuus koko ajan väheni ja lapsi alkoi myös saada luokan muista oppilaista kavereita, jopa sydänystäviä. Erikoisinta oli se, että hän lopulta ystävystyi statukseltaan täysin erilaisen tytön kanssa.

Tunnekasvatuksen tavoitteena ei silti voi olla kaiken ilmenevän tunneaineoksen tiedostaminen ja ymmärtäminen, koska se ei ole mahdollista (ks. Nikkola 2013, 89–90). Olennaista on hyväksyä tunteiden olemassaolo ja pyrkiä tiedostamaan niitä siinä määrin kuin siitä on apua ihmisenä kasvamiselle ja ryhmässä toimimiselle sekä tietoaiksen omaksumiselle. Tunnekasvatuksen tavoittelemien taitojen oppimiseen liittyvät olennaisesti ne menetelmät, joilla taitoja opetellaan. Edellä olen kertonut, miten olen itse soveltanut asiasisältöjä ja menetelmiä keskenään niin, että kaikki toiminta on tapahtunut opetus suunnitelman ja arjen käytänteiden puitteissa. Nussbaum (2011) muistuttaakin, että opetussisällöt yksinään eivät ole tunnekasvatusta, vaan huomio tulee kiinnittää opetusmenetelmiin. Niistä hän painottaa *sokraattista pedagogiaa*.

Tutustuin sokraattiseen pedagogiaan omana opetusharjoitteluaikanaani, ja vakuutuin siitä niin, että olen halunnut omatoimisesti opiskella sitä lisää. Seuraavassa kerron, miksi näen sokraattisuuden istuvan niin hyvin tunnekasvatuksen tueksi koulussa.

## **SOKRAATTINEN OPETTAMINEN TUNNEKASVATUKSEN TUkena**

Mitä annettavaa sokraattisella opettamisella on tunnekasvatukselle? Robert Fisher (2008) määrittelee sokraattisen opettamisen olevan dialoginen tutkimus, jota tuetaan kysymyksillä. Menetelmä tavoittelee ajattelun ja ilmaisutaitojen kehittämistä. Fisher myöntää ääneen sen tosiasian, jonka olin itsekin opettajana arjessa kokenut: oppilailla on vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan ääneen. Siksi nimenomaan opettajan tehtävä on auttaa lasta synnyttämään omia ajatuksiaan. Kun puemme näkemyksiämme sanoiksi, antaudumme *dialogiin*, opimme ottamaan vastuuta omista ajatuksistam-

me ja sanoistamme. Dialogin painopiste on osallistujien kokemuksissa ja ajatuksissa eikä siinä, mitä oppilaat ovat toisen käden kautta lukeneet tai kuulleet.

Aloittaessani tunnekasvatusta sokraattisen opettamisen keinoin omissa oppilasryhmissäni koin, että aluksi keskustelu oli hyvin yleisellä tasolla ja omien kokemusten kertominen ja analysointi oli vaikeaa. Alussa oppilaat puuskahtivat ääneenkin monta kertaa, että *”Tämä on niin vaikeaa.”* Toisaalta piirissä oleminen oli heille mielekästä alusta asti, ehkä siksi, että alussa piirissä oleminen oli enimmäkseen leikkiä. Usein he pyysivätkin, että voidaanko mennä piiriin ja leikkiä. Myöhemmin he sanoivat, että piirissä on helpompi jutella kuin pulpettipaikoilla, mutta syytä tähän he eivät osanneet määrittellä. Mielestäni sokraattiseen pedagogiikkaan olennaisesti sisältyvä piirimuodossa työskentely vastaa nimenomaan tunnekasvatuksen tavoitteisiin siinä, että piirissä oleminen lisää yhdenvertaisuutta. Ympyrässä kukaan ei istu edessäsi eikä takanasi. Kukaan ei ole yläpuolellasi eikä alapuolellasi. (ks. Purokuru 2013.)

Piirikeskustelujen tavoitteena minulla on alusta asti ollut synnyttää aitoa dialogia ja Fisher (2008) muistuttaakin dialogin tapahtuvan interaktiivisesti, jolloin siihen osallistujat ovat pakotettuja perustelemaan omaa ajatteluaan ja ymmärrystään. Laine (2008) jatkaa tästä määrittelemällä dialogisen suhteen olevan kiinnostusta toisen merkity maailmaan. Niin ikään Oscar Brenifier (2008) vaatii, että oppilaita on opetettava keskustelemaan keskenään, kuuntelemaan toisiaan, muotoilemaan molemminpuolisia näkökulmia ja arvioimaan omia ja toistensa ajatuksia. Näin opitaan kunnioittamaan itseään ja toista sekä saamaan kunnioitusta toiselta. Tällöin puhe on enemmän kuin sanoja: se muodostaa olemisen.

Brenifier (2008) moittii koulua siitä, että siellä opetellaan peittämään luonnokset, harha-ajatukset, yliviivaukset ja esittämään vain lopputulos. Koska opetussuunnitelman tehokas toteuttaminen ei jätä aikaa hengähdystauoille, opettaja esittää oppilaille kysymyksiä, joihin tietää vastauksen jo valmiiksi tai odottaa tietynlaista vastausta. Näin ollen ”hyvät oppilaat” haluavat vastata oikein eivätkä uskalla avata suutaan. ”Huonot oppilaat” puolestaan ovat tottuneet siihen, etteivät osaa vastata, koska eivät tiedä, millaista vastausta odotetaan. Varsinkin kipeistä tunteista puhuttaessa oppilaita näytti vaivaavan epävarmuus. Kun he eivät tieneet etukäteen oikeaa vastausta (koska kyseisen aihepiirin äärellä niitä harvoin on), niin he eivät uskaltaneet aluksi esittää omia ajatuksiaan lainkaan, vaan vastaus oli se välinpitämätön ”en tiiä.” Brenifier vaatii virheiden ja keskeneräisyyden kunnianpalautusta ja huomauttaa, että mikäli keskeneräisyydelle ei anneta tilaa prosessin aikana, se näkyy valmiissa työssä. Tunnekasvatusta tutkivana opettajana pohdin, onko ihmisyydessä, ihmiseksi kasvamisessa ja tunnetaitojen kehittämisessä samoin.

Keskustelussa, jossa virheet ja keskeneräisyys sallitaan, opettaja joutuu laittamaan itsensäkin koetukselle samoin kuin oppilaskin. Kuten aiemmin kerroin, aluksi oli vaikeaa sietää sitä, että en osaa ohjailla keskustelua niin hyvin kuin haluaisin. Lopulta pyrin kiinnittämään enemmän huomiota omaan läsnäolooni, niin että olen läsnä hetkessä, joka on meneillään enkä mieti seuraavaa tuntia tai opettajankokouksen asialistaa, vaan osoitan itsekin oppilaille, että kuuntelen. Opettelin antamaan välitöntä palautetta kehollani ja huomasin, että mitä rennommaksi itse käyn, sitä enemmän oppilaat keskittyvät.

Nussbaumin (2011) tavoin Fisher (2008) näkee tärkeänä kasvattaa demokraattisiin prosesseihin osallistuvia kansalaisia. Hän huomauttaa myös, että työnantajat kaipaavat alaisiltaan nykyään ennen kaikkea kehittyneitä valmiuksia tiimityöhön, joten meillä on todellisia perusteita kehittää sokraattiseen opettamiseen perustuvia tunnekasvatuksellisia toimintatapoja luokkahuoneessa.

## **POHDINTA**

Olen esitellyt tässä artikkelissa käsitteitä tunne, tunnekasvatus ja aineisto-esimerkkien myötä nostanut esiin perusteluita, miksi tunnekasvatus mielestäni kuuluu kouluun. Olen myös pohtinut, mikä on ryhmän merkitys tunnekasvatusta toteutettaessa. Lisäksi olen esitellyt käyttämiäni tunnekasvatuksellisia toimintatapoja. Artikkelin loppupuolella valotin sokraattisen pedagogiikan sopivuutta tunnekasvatuksen taustalla.

Aineistoesimerkkien yhteydessä olen havainnollistanut sitä, miten kokemukseni perusteella tunnekasvatus vaatii toiminnallisia toteutustapoja ja eri aisteja aktivoivaa kokemuksellista oppimista. Niiden myötä ja niiden avulla oppilaat rohkaistuvat etsimään käsitteitä sille, mitä ovat kokeneet tai havainneet ja näin verbaalinen vuorovaikutus mahdollistuu. Aineistoesimerkit valaisevat myös sitä, miten esimerkiksi kertomakirjallisuus luo väyliä oppilaiden omiin kipeisiin kokemuksiin ja tunteisiin. Kirjojen henkilöiden kautta on mahdollista sanoittaa myös henkilökohtaisimpia asioita.

Koska yhdessä artikkelissa ei voi käsitellä kaikkia näkökulmia, mainitsin vain niukasti opettajan omakohtaisen reflektion merkityksen. Myös Virtasen (2013) mukaan opettajan herkkyyys omille sisäisille viesteille liittyy siihen, miten opettaja osaa tunnistaa tunteiden vaikutuksen itseensä ja työsuoritukseensa. Olenkin kokenut, että juuri opettajana meidän tulee olla esimerkillisiä siinä, että tunnustamme oman haavoittuvuutemme ja kipumme itsellemme ja käsittelemme niitä ensin itsemme kanssa. Rehellisyys itseä kohtaan onkin mielestäni hyvän tunnekasvatuksen ehdoton edellytys ja tutkimustyötä jatkaessa haluankin perehtyä enemmän tähän näkökulmaan.



**LÄHTEET**

- Brenifier, O. 2008. Filosofointia koulun alaluokilla. Teoksessa Juuso, H. & Tomperi, T. (toim.) Sokrates koulussa. Tampere: Niin & Näin.
- Fisher, R. 2008. Sokraattinen opettaminen. Teoksessa Juuso, H. & Tomperi, T. (toim.) Sokrates koulussa. Tampere: Niin & Näin.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Isokorpi, 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Väitöskirja. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Isokorpi, T. 2008. Pää pyörällä. Kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kallas, K. Nikkola, T. & Rähä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohdaksi. Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino.
- Kaufman, R.K. & Kaufman, N.D. 2006. Childhood mourning: Prospective Case analysis of multiple losses. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07481180590916362>
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laine, T. 2008. Filosofaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa Juuso, H. & Tomperi, T. (toim.) Sokrates koulussa. Tampere: Niin & Näin.
- Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino.
- Nussbaum, M. C. 2011. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.
- Purokuru, V. 2013 <http://www.humap.com/blogi/2013/10/ympyrassa-olemme-yhdenvertaisia/>
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. [www.tampub.uta.fi](http://www.tampub.uta.fi)

# Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen  
Monitoimijuus koulussa -hankkeessa

*Hennariikka Kangas<sup>1</sup>, Marja Pulju<sup>2</sup> & Suvi Lakkala<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Lapin yliopiston harjoittelukoulu

<sup>2</sup>Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta, sosiaalityön koulutus

<sup>3</sup>Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opettajakoulutus

## **TIIVISTELMÄ**

Lapin yliopiston harjoittelukoulun, luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteisessä Monitoimijuus koulussa -hankkeessa tehtiin kehittämistyötä kouluhyvinvoinnin, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja monitoimijuuden edistämiseksi. Kehittämisen kohteena oli tieteiden ja eri toimijoiden välisen ymmärryksen lisääminen hyvinvoinnista ja sen kehittämisestä koulussa. Tärkeänä osana kehittämistyötä oli opettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteisten sisältöalueiden etsiminen ja monitieteisen tutkimustyön kehittäminen. Toimintatutkimuksellisessa hankkeessa saatiin eri toimijoiden tietoa liittyen hankkeen teemoihin ja toimintoihin. Tämä tieto todensi ajatusta siitä, että yhdessä toimimalla voidaan päästä lähemmäs hyvinvoivaa koulua. Monitoimijainen yhteistyö on monivaiheinen prosessi, joka vaatii toisten näkemysten kuulemisen ja arvostamisen oppimista. Se edellyttää tieteiden ja toimijoiden välistä vuoropuhelua niin käsitteellisellä kuin käytännön toteutuksen tasolla. Tämä tulisi ottaa huomioon jo opettajakoulutuksen ja muiden tieteenalojen koulutusohjelmissa, jotta monitoimijuus sisäistyisi osaksi ammatti-identiteettiä.

*Asiasanat:* monitoimijuus, kouluhyvinvointi, osallisuus, yhteisöllisyys, koulun kehittäminen, tieteidenvälisyys

## JOHDANTO

Peruskoulu on merkittävä lapsuuden kasvuympäristö, joka koskettaa koko ikäluokkaa. Tiedonjakamisen lisäksi koululla on myös kasvatustehävä ja sosiokulttuurinen rooli lapsen hyvinvoinnin edistäjänä (vrt. Janhunen 2013). Nämä perustehtävät tulevat näkyviksi koulun toimintakulttuurissa, joka koostuu säädöksistä, suunnitelmista, johtamisrakenteista, työn organisoinnista, oppimiskäsityksestä, pedagogiikasta, vuorovai-  
kutuksesta ja ilmapiiristä. Toimintakulttuuri vaikuttaa koulun jokaisen toimijan hyvinvointiin ja koulutyön mielekkyyteen. Toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa, kun luodaan avoin, luottamuksellinen ja kaikkia koulun toimijoita osallistava keskustelukulttuuri. (Luonnon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, ks. myös Nousiainen & Piekkari 2007.)

Toimintakulttuurin uudistaminen on ajankohtaista, sillä muutokset yhteiskunnassa sekä lasten ja perheiden hyvinvoinnissa ohjaavat oppilashuollollista työtä lasten ja perheiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen. Hyvinvointityön painotus on selkeästi siirtynyt korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen työhön (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittamassa, Lapin yliopiston harjoittelukoulun sekä luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteisessä *Monitoimijuus koulussa* -hankkeessa tehtiin kehittämistyötä näihin haasteisiin vastaamiseksi. Siinä kehitettiin sekä eri toimijoiden että tieteiden välistä ymmärrystä hyvinvoinnista osana koulun toimintakulttuuria. Pilottiprojektissa innovoitiin ja mallinnettiin yhteisöllisiä ja osallistavia toimintatapoja koulujen käyttöön sekä monitieteistä tutkimus- ja harjoittelutoimintaa yliopistotasolla.

Kouluissa tarvitaan yhä enemmän monitoimijaisen osaamisen hyödyn-  
tämistä. Oppilashuollon toteuttamisessa on suuria koulukohtaisia eroja, eikä kaikkia toimintamahdollisuuksia ennaltaehkäisevän työn osalta tällä hetkellä hyödynnetä riittävästi (Koskela 2009). Myös opettajankoulutuksen ja muiden tieteenalojen opiskelijoille tulee mahdollistaa monitoimijaisen yhteistyön sekä yhteisöllisen oppilashuoltotyön teoreettisiin lähtökohtiin ja käytäntöön perehtyminen opiskeluaikana, jotta ne rakentuvat osaksi ammatti-identiteettiä (vrt. Salovaara & Honkonen 2013).

Monitoimijaisessa yhteistyössä korostuu lasten ja vanhempien osallisuus. Oppilashuoltotyöstä tuttu moniammatillisuuden käsite viittaa eri ammattialojen edustajien väliseen keskusteluun ja toimintaan, jossa osapuolet ovat tasaveroisia oman alansa asiantuntijoita. Tämä ei kuitenkaan riitä, sillä kaikkien kouluyhteisön jäsenten osallisuuden tukeminen on tärkeä hyvinvointia edistävä tekijä. Tästä voidaan käyttää nimitystä mo-

nitoimijuus, joka laajentaa osallisuuden koskemaan ammattilaisten lisäksi myös lapsia, vanhempia ja koulun lähiyhteisöä. Hankkeen periaate ”Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua” kuvaa sen tärkeimpiä sisältöalueita.

Artikkeli pohjautuu Opetushallituksen Opettajankoulutuksen tilannekatsaus -teoksessa julkaistavaan artikkeliin (Kangas, Pulju, Lakkala, Laitinen & Turunen, painossa). Kyseisessä tekstissä on kuvattu hankkeen toimintaa opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Tässä artikkelissa näkökulmana on koulun toimintakulttuurin kehittäminen ja mukaan tuodaan hankkeessa kerätyn aineiston (taulukko 1) pohjalta saatuja tuloksia eri toiminnoista. Artikkelissa avataan monitoimijuuden tarvetta koulun kehittämis- ja hyvinvointityössä sekä korkeakouluopinnoissa.

Taulukko 1. Hankkeessa kerätty aineisto ja tehdyt tutkimukset (tilanne 31.7.2014)

<b>Lapset ja perhe -aineistot</b>	<b>Kouluaineistot</b>	<b>Tutkimukset</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän toiminnan ryhmät:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lasten palautteet (n=14)</li> <li>○ Vanhempien palautteet (n=7)</li> <li>○ Opettajien palautteet (n=11)</li> </ul> </li> <li>• Yhteisharjoitteluun liittyvät hyvinvointihaastattelut ja palautteet luokkatyöskentelystä (n=42)</li> <li>• Lasten palautteet kerhotoiminnasta (n=84)</li> <li>• Mitä kehittäisit koulun hyvinvointiin liittyen? -hankkeen alkukartoitus vanhemmille Wilmassa (n=47)</li> <li>• Hankkeen loppuarviointi vanhemmille Wilmassa (n=16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hankkeen alkukartoitus vanhemmille, opettajille ja opettajaopiskelijoille (n=72)</li> <li>• Hankkeen alkukartoitus koulun henkilökunnalle (n=30)</li> <li>• Hankkeen väliarviointi henkilökunnalle (n=36)</li> <li>• Hankkeen loppuarviointi henkilökunnalle (n=15)</li> <li>• Luokkatyöskentelyihin ja yhteisharjoitteluun osallistuneiden opettajien arvioinnit (n=4)</li> <li>• Lasten ja nuorten hyvinvointi sekä monitoimijainen yhteistyö hyvinvoinnin kentässä - yhteistyötapaamisissa kerätty aineisto (n=19)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajankoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen valmistuneet opinnäytetyöt                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pro gradu -tutkielmat (4 kpl)</li> <li>○ Kandidaatin tutkielmat (2kpl)</li> </ul> </li> <li>• Sosiaalityön ammatillinen lisensiaattitutkimus, lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoistumislinja (Pulju, tulossa)</li> <li>• Yhteiseen opinnäyteryhmään liittyvä tutkimus (Turunen &amp; Laitinen, tulossa)</li> <li>• Yhteisharjoitteluun liittyvä tutkimus (Lakkala, tulossa)</li> </ul>

## HANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

*Monitoimijuus koulussa* -hanke käynnistyi helmikuussa 2013 ja päättyi marraskuun lopussa 2014. Sen tavoitteena oli edistää koulun hyvinvointia yhteisöllisin ja osallistavin menetelmin, yhdessä toimimalla. Hyvinvointi on moniselitteinen ilmiö, jota voidaan määrittää eri tieteenalojen ja kontekstien näkökulmasta. Hankkeessa lähestyttiin kouluhyvinvointia yksilö- ja yhteisötason ilmiönä, joka muodostuu sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin ulottuvuuksista. (ks. esim. Konu 2002.) Hankkeen suunnittelusta ja toteutuksesta vastasivat Lapin yliopiston harjoittelukoulun, kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sosiaalityön henkilöstön edustajat. Kehittämisympäristönä toimi Lapin yliopiston harjoittelukoulu, jossa vahvasti käytäntölähtöinen hanke kiinnittyi koulun arkeen.

Tavoitteena oli kehittää koulua aiempaa yhteisöllisemmäksi kouluksi, jossa segregoivia käytänteitä pyritään tiedostamaan ja vähentämään sekä luomaan osallistavia toimintatapoja.

Samalla koulun toimintakulttuuria suunnattiin aiempaa ennaltaehkäisevämpään kouluhyvinvointityöhön. Lähtökohtana oli interventiotasoisien työn sijaan painottaa yhdessä tehtävää ennaltaehkäisevää työtä. (ks. myös Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Toiminta vastasi myös Lapin yliopiston opettajankoulutuksen läpäisevää periaatetta, inklusiivisuutta, jossa tiedostetaan koulun merkitys lasten hyvinvoinnin rakentajana. (Vrt. Booth & Ainscow 2005.)

Hankkeessa tiedostettiin, ettei koulu voi jäädä yksin kehittämis- ja hyvinvointityössä (ks. myös Harinen & Halme 2012; Salovaara & Honkonen 2013). Toimijoiksi pyydettiin mukaan eri ammattilaisten lisäksi niin lapset kuin vanhemmat. Eri toimijoiden välinen yhteistyö on luonteeltaan moniulotteista ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät. Sen sujuvuus ei ole itsensänselvyys. Hankkeessa luotiin käsitteellisen tason monitoimijuusmalli yhteistyön toteuttamisen tueksi.

Monitoimijuuden käsitteellinen perusta nojaa toimijuuteen ja osallisuuteen, jotka näkyvät myös hankkeen tavoitteissa. Osallisuuden edistämisessä ei tyydytty vain siihen, että lapset ja vanhemmat osallistuvat koulun järjestämiin tapahtumiin, vaan heidät otettiin mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan hyvinvointiin liittyvää toimintaa. Osana monitoimijuutta haluttiin korostaa myös jaetun tiedon merkitystä. Esimerkiksi koulun oppilashuoltotyössä ja siihen sisältyvässä sosiaalityössä on yhteisöllistä resurssia ja menetelmäosaamista, jotka systemaattisemmin käytettynä voivat edistää koulun hyvinvointityötä ja lapsen toimijuutta (ks. esim. Niskala 2013). Hankkeessa käytetyt yhteisöllisen sosiaalityön menetelmät ja toimintatutkimuksellinen ote tuottivat sekä ammatillista

kehittymistä tukevaa että opettajakoulutusta ja sosiaalityön koulutusta uudistavaa tietoa.

*Monitoimijuus koulussa* -hankkeen tavoitteet ja toiminta voidaan tiivistää seuraavasti:

Taulukko 2. Tavoitteiden ja toiminnan kuvaus

<b>TAVOITTEET:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poikki- ja monitieteisen tutkimus- ja opiskelutoiminnan kehittäminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä</li> <li>○ Lasten kouluhyvinvoinnin vahvistaminen yhteisöllisin ja osallistavin menetelmin</li> <li>○ Vanhempien toimijuuden ja osallisuuden tehostaminen kouluyhteisössä</li> <li>○ Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän työn nostaminen koulun toimintakulttuurin painopisteeksi</li> <li>○ Monitoimijuusmallin käsitteellistäminen ja luominen käytännön työn sekä koulutuksen menetelmäksi</li> </ul>		
<b>TOIMINTA:</b>		
<p><b>Lapsi ja perhe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Luokkatyöskentely</li> <li>○ Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän toiminnan ryhmät</li> <li>○ Kerhotoiminta</li> <li>○ Välituntitoiminta</li> <li>○ Kokemusasiantuntija-ryhmä vanhemmille</li> </ul>	<p><b>Kouluyhteisö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Yhteisöllinen oppilas-huoltotyö</li> <li>○ Sosiaalityön menetelmien soveltaminen</li> </ul>	<p><b>Yliopisto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välinen <ul style="list-style-type: none"> <li>■ opinnäyteryhmä</li> <li>■ yhteisharjoittelu</li> <li>■ julkaisutoiminta</li> <li>■ opintomodulin alustaminen</li> </ul> </li> </ul>
<p>Lasten, vanhempien ja kouluyhteisön osallisuus toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa</p>		

## HANKKEEN TOIMINTA

### *Lasten hyvinvoinnin ja osallisuuden tukeminen*

Lapset kokevat osallisuuden olevan tärkeä osa koulutyötä (Kemppainen 2014). Monitoimijuus koulussa -hankkeessa etsittiin ja kehitettiin menetelmiä ja toimintatapoja, joilla lasten osallisuutta kouluyhteisössä voidaan vahvistaa. Lapsille luotiin keskeinen tiedontuottaja -asema ja he olivat mukana toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tiedon tavoittamisessa sovellettiin toiminnallisia ja lapsilähtöisiä menetelmiä, kuten piirroksia, sadutusta ja eläytymistarinoita. Osallisuuden lisäksi merkittävänä hyvinvoinnin tuottajana nähtiin sosiaaliset suhteet (vrt. Korkiamäki 2013). Lasten hyvin toimivia vertaissuhteita ja sosiaalista toimijuutta edistettiin hankkeessa monipuolisesti luokka- ja ryhmätyöskentelyn sekä kerho- ja välituntitoiminnan kautta.

Kouluhyvinvoinnin edistämistä luokkamuotoisella työskentelyllä kehitettiin neljässä pilottiluokassa. Jokaiselle luokalle räätälöitiin yksilöllinen jakso, jonka aikana kehittäjätyöntekijät tukivat opettajan kanssa luokan hyvinvointia. Työskentelyn tavoitteita olivat esimerkiksi luokan ryhmäytttäminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen edistäminen ja yläkouluun siirtymisen sujuvoittaminen. Työskentely toteutettiin ennaltaehkäisevänä, varhaisena tukena, jolloin tukea saivat kaikki luokan lapset. He pääsivät säännöllisesti kehittämään ja harjoittelemaan yhteistyötaitojaan tutussa ryhmässä. Toiminta loi uudenlaisia toimintatapoja lasten koulunkäyntiin ja myös opettajien yhteistyöhön, kun työ tehtiin yhdessä luokan-, aineen- ja erityisopettajan kanssa. Opettajien (n=4) mukaan luokkahenki parantui ja lasten sosiaaliset taidot vahvistuivat työskentelyn myötä. He kokivat saaneensa uusia oivalluksia, työniloa, vertaistukea ja apuja opetuksen ja kasvatustyön kehittämiseen. Se antoi myös aiempaa enemmän mahdollisuuksia keskittyä muun muassa luokan lasten yhteistyötaitojen kehittämiseen ja oppilaantuntemuksen parantamiseen. Hankkeen väliarvioinnissa koulun henkilökunta (n=36) toivoi lisää koulutusta hyvinvoinnin tukemisesta luokkatyöskentelyssä.

Lapsille järjestettiin lukuvuoden aikana ohjattua välituntitoimintaa yhdessä oppilaskunnan hallituksen ja vapaaehtoisten lasten kanssa. Ohjattu välituntitoiminta nousi esille vanhempien toiveissa (n=47). Toiminnalla vahvistettiin lasten vertaissuhteita, jotka ehkäisevät yksinäjämistä ja koulukiusaamista (ks. esim. Spets 2014). Lapset odottivat yhteistä välituntia innolla ja taitavista välituntiohjaajista ei ollut pulaa. Leikkimässä ja ohjaamassa oli lapsia kaikilta luokka-asteilta. Koulun henkilökunnalle toteutetun väliarvioinnin perusteella välituntitoiminta oli erinomainen keino harjoitella sosiaalisia taitoja, kasvattaa yhteisöllisyyttä, lisätä osallisuutta ja ehkäistä yksinäisyyden kokemuksia välitunneilla. Keväällä 2014 koulussa otettiin käyttöön Nuoren Suomen Välkkäri-toiminta. Välkkäri-ohjaajakoulutukseen ilmoittautui runsaasti lapsia.

Vanhemmilta (n=47) nousi esille kerhotoiminnan järjestämisen toive ja tarve. Kerhojen teemojen ja sisältöjen suunnittelussa kuultiin lasten toiveita. Lapsille tarjottiin peli- ja toimintakerhoja, puuhakerho, kaverikerho, tyttökerho ja luovuuskerho. Niissä lapsilla oli mahdollisuus tutustua toisiinsa ja toimia yhdessä yli luokka-asterajojen. Yhteisen temaattisen toiminnan ohessa harjoiteltiin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, ja kerhoja ohjattiin moniammatillisina tiiminä, kuten opettaja ja sosiaalityöntekijä tai opettaja ja koulunkäynninohjaaja yhdessä. Kerhotoiminta saavutti suuren suosion etenkin 1.-3.-luokkalaisten lasten keskuudessa. Myös vanhemmat kokivat kerhotoiminnan tärkeäksi osaksi koulupäivää. Yksi ohjattujen kerhojen voimavaroista oli se, että sinne hakeutuivat myös lapset, joiden tunne- ja kaveritaidoista koululla ja perheellä oli ollut huolta. Näin ollen

kerhotoiminta toimi myös oppilashuollollisena syrjäytymistä ehkäisevänä tukimuotona (Perusopetuksen laatukriteerit 2012), jossa tukea voitiin antaa lapselle mieleisen toiminnan ohessa.

Projektin aikana toteutettiin myös tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen sekä sosiaalisten taitojen kuntouttavia ryhmiä. Käytetyissä ryhmätoiminnoissa hyödynnettiin aiempaa menetelmä- ja tutkimustietoa. (Barrett 2011; Goldstein, Glick & Gibbs 2011; Paananen, Heinonen, Knoll, Lepänen & Närhi 2011.) Vanhemmat, opettajat ja opettajaharjoittelijat (n=72) näkivät tällaisille ryhmille tarvetta hankkeen alkukartoituksissa. Lapsilta, opettajilta ja vanhemmilta kerättiin tietoa tuen tarpeista sekä työskentelylle asetettavista tavoitteista. Ryhmät kohdennettiin niille lapsille, joiden opettajien ja vanhempien mielestä arvioitiin hyötyvän ryhmien kuntouttavasta luonteesta. Myös ryhmät olivat moniammatillisesti ohjattuja. Niiden ohjausta toteutettiin opettajan ja sosiaalityöntekijän tai opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyönä. Niissä oli mukana myös sosiaalityön ja luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita joko harjoittelijoina tai opinnäytetyöntekijöinä. Toiminnoista saatujen arviointien mukaan lapset (n=14), vanhemmat (n=7) ja opettajat (n=11) pääsääntöisesti kokivat, että ryhmissä opetelluista taidoista oli apua arkeen. Niiden nähtiin edistävän lapsen ryhmässä toimimista ja tukevan opettajan työtä luokassa. Lasten itsearviointit (n=14) osoittivat, että he kokivat taitonsa vahvistuneen esimerkiksi koulutehtäviin keskittymisessä, omien tunteiden tunnistamisessa ja hallinnassa sekä yhteistyön tekemisessä eri lasten kanssa. (ks. myös Hyppönen 2014.)

### *Vanhempien osallisuuden vahvistaminen*

*Monitoimijuus koulussa* -hankkeen tavoitteena oli vahvistaa vanhempien osallisuutta ja toimijuutta kouluyhteisössä. Kodin ja koulun yhteistyön perusedellytyksinä pidettiin vanhempien tietoisuutta koulun käytänteistä sekä osallistumista ja vaikuttamista koulun toimintaan, kouluyhteisön hyvinvointiin, turvallisuuteen ja yhteisöllisyyteen (vrt. Perusopetuksen laatukriteerit 2012). Uudenlaisten toimintamallien kehittämistarve koti-kouluyhteistyössä nousi esille myös koulun henkilökunnan alkukartoituksessa (n=30). He kokivat vanhempien osallisuuden tukemisen tärkeäksi muun muassa sen vuoksi, että monien harjoittelukoulun lasten kotitaustat ovat monikulttuurisia, jolloin kouluyhteisön merkitys uuteen kulttuuriin kotoutumiselle on merkityksellinen (ks. myös Hietanen & Ylitalo 2014).

Vanhempien tiedon ja asiantuntijuuden tavoittamisessa sovellettiin Tulevaisuusverstaas -työskentelytapaa (Jungk & Müllert 1987). Tulevaisuusverstaas eteni kolmen vaiheen kautta, joita olivat kartoitusvaihe, ideointivaihe ja todentamisvaihe. Vanhempien, opettajien ja opettajaharjoit-



telijoiden yhteinen tilaisuus (n=72) hankkeen alussa toi esiin ensimmäisiä ajatuksia osallisuuden ja kouluhyvinvoinnin teemoista. Tiedon keruuta jatkettiin Wilma -kyselyllä (n=47), joka tuotti tietoa koulun hyvinvointityön kehittämisestä ja vanhempien osallisuuden lisäämisestä. Kartoitusvaiheessa esille nousivat vanhempien pääsääntöinen tyytyväisyys osallistumismahdollisuuksiin koululla. He halusivat osallistua mieluiten omaa lasta ja tämän luokkaa koskeviin tilaisuuksiin. Lisää osallistumismahdollisuuksia he toivoivat yhteisten tapahtumien kautta sekä sähköisellä kommentoinnilla ja äänestämällä. Vanhemmat kokivat tiedonpuutetta esimerkiksi koulun oppilashuoltotyöstä, kolmiportaisen tuen prosesseista sekä hyvinvointipalvelujen sisällöistä. Tähän vastattiin muun muassa järjestämällä vanhempainilta, jonka teemana oli perheiden hyvinvoinnin tukeminen. Iltaa varten vanhemmilla oli mahdollisuus lähettää etukäteen kysymyksiä, joihin illassa mukana olleet tahot vastasivat.

Ideointivaiheen työskentelytapana oli kokemusasiantuntijatyö. Vanhemmista koottiin kokemusasiantuntijaryhmä, jossa tuotettiin koulun toiminnan kehittämiseksi ideoita. Koulun henkilökunnan väliarvioinnin palautteen (n=36) mukaan kokemusasiantuntijaryhmän olisi hyvä käydä vuoropuhelua koulun henkilöstön kanssa ideoiden toimivuudesta. Kehittäjätyöntekijöiden huomioiden perusteella kokemusasiantuntijaryhmän oli kuitenkin tärkeää säilyttää tietyntasteinen työskentelyn säätely ja hallinta. Toisaalta henkilökunta näki toiminnan etuna sen, että tahojen välille muodostuu yhteistoimintaa, joka laittaa koulun työntekijät miettimään uusia näkökulmia.

Tulevaisuusverstas-työskentelyn viimeinen osa, todentamisvaihe, toteutettiin siten, että koulun kaikilla vanhemmilla oli loppukevästä mahdollisuus ottaa kantaa kokemusasiantuntijaryhmän kehittämisideoihin. Lisäksi he arvioivat hankkeen kaikkien tavoitteiden ja toimintojen toteuttamista sekä antoivat ideoita jatkotyöskentelyä varten. Vastauksia tuli erittäin vähän (n=16/355). Vastanneet pitivät hyvänä vanhempien osallisuuden vahvistamista yhteisillä tapahtumilla, kuten perheilloilla. Tapahtumissa tärkeänä koettiin toiminnallisuus ja kohdentuvuus koko koulun luentomaisten vanhempainiltojen sijaan. Vastanneet halusivat, että vanhemmille tarjotaan mahdollisuuksia tulla mukaan koulun retkille tai että he voivat järjestää itse vanhempainiltoja tai teemapäiviä. Tuotettujen ideoiden pohjalta aiotaan rakentaa toimintasuunnitelmaa ensi lukuvuodelle. Kyselyn perusteella yli puolet vastanneista vanhemmista koki hankkeen toimintojen vahvistaneen heidän osallisuutta ja toimijuutta sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Samalla he näkivät niiden lisänneen heidän omia vaikuttamismahdollisuuksiaan ja vahvistaneen heidän omaa kasvatustyötään vanhempana.

### *Kouluhuvinvoinnin edistäminen kouluyhteisön tasolla*

Lapin yliopiston harjoittelukoulun koko henkilökunta on ollut aktiivisesti mukana hankkeen eri vaiheissa kyselyiden, arviointien, reflektointitapaamisten sekä toimintojen toteuttamisen kautta. Henkilökunnan osallisuus on erityisen tärkeää, kun pyritään muuttamaan toimintakulttuuria, sillä se vahvistaa muutoksen syiden ymmärtämistä ja hyväksymistä (Salovaara & Honkonen 2013). Hankkeen toimintoja refleктоitiin myös verkostotapaamisissa, johon kokoontui Rovaniemen kaupungin asiantuntijoita oppilashuollon-, lastensuojelun- ja maahanmuuttajatyön tiimeistä.

Hankkeessa kokeiltiin myös sosiaalityön toimintaympäristössä käytettyjen työtapojen ja menetelmien soveltamista kouluun. Koululla toteutettiin Lapset puheeksi -menetelmän koulutus, johon osallistuivat kaikki koulun opettajat (n=27). Heistä 11 käytti virallista menetelmään liittyvää kyselykaavaketta vanhempaintapaamisessa. Vaikka menetelmään sisälle pääseminen saattoi olla opettajalle työlästä, oli vanhempien palaute käytetystä menetelmästä ollut pääsääntöisesti hyvin myönteistä. He kokivat, että heidän tiedolleen annettiin tilaa ja sitä arvostettiin. Lapset puheeksi -menetelmä pohjautuu dialogiseen keskusteluun ja saattoi näin ollen antaa keinoja aitoon ja tasaveroiseen vuorovaikutukseen.

Sosiaalityön toimintaympäristössä käytettyjen menetelmien soveltamisen lisäksi hankkeessa kohdennuttiin koulun yhteisöllisen oppilashuolto-työn kehittämiseen. Oppilashuoltohenkilöstön osaamista hyödynnettiin aiempaa enemmän yhteisötasoisten hyvinvointitoimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän työskentely oli suunnitelmallista, tavoitteellista sekä systemaattista. Yhteistyötä vahvistettiin myös koulun ulkopuolisten palveluiden kanssa esimerkiksi kutsumalla eri sidosryhmien edustajia yhteisöllisen oppilashuollon kokoukseen.

Hankkeessa luotiin koululle yhteisöllisen oppilashuollon kartoituslomakkeet, joiden pohjalta oppilashuoltoryhmä pysyi ajan tasalla koulun ja luokkien hyvinvoinnin tilasta sekä pystyi suuntaamaan resursseja ennaltaehkäisevästi tai varhaisesti tukien. Koulun henkilökunnan tekemän väliarvioinnin mukaan (n=36) tällainen toiminta nosti tuen tarpeen esille eri luokka-asteilla ja mahdollisti siten varhaisen vaikuttamisen.

### *Monitoimijuuden vahvistaminen yliopistotasolla*

Kehittämisen perusta nojaa tieteiden väliseen yhteistyöhön, jota vahvistettiin luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä sekä yhteisessä tutkimustoiminnassa. (vrt. Rawlings & Paliokosta 2011). Kouluhuvinvointi ja se, millaisia osallisuuden mahdollisuuksia lapsille tarjotaan, ovat eri toimijoiden yhteisiä asioita ja edellyttävät välittävää suhtautumista sekä toimintaa (Janhunen 2013).



Taulukko 3. Käytännön esimerkkejä hankkeen toiminnoista eri toiminnan tasoilla

Kokemusasiantuntija-toiminta	Yhteisöllinen oppilashuolto	Tieteidenvälinen yhteisharjoittelu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kutsu kaikille vanhemmille ja tiedotus vanhempainillassa</li> <li>• Kuusi tapaamista Rovaniemen kaupungin verkostokoordinaattorin johdolla</li> <li>• Yhteistyötapaamiset eri tahojen kanssa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ koulun henkilökunta</li> <li>○ kaupungin vanhempaintoimikunnat</li> <li>○ koulun johto ja hanketyöntekijät</li> </ul> </li> <li>• Kehittämisasioiden esittely               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ koulun vanhemmille Wilma-kyselyssä</li> <li>○ hankkeen seminaarissa</li> </ul> </li> <li>• Kokemusasiantuntijuus osana tutkimusta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän toiminnan aloitus (mm. kokoonpano, säännöllisyys, toimintatavat)</li> <li>• Koulun ja luokkien hyvinvoinnin kokonaistilanteiden kartoitus               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kyselyt koulun eri toimijoille 2-3 kertaa vuoden aikana</li> <li>○ Kyselyiden yhteenvetojen käsittely</li> <li>○ Opettajien tapaaminen luokan tilanteisiin liittyen</li> </ul> </li> <li>• Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (mm. mukana vanhempainilloissa, ryhmän tapaamisissa)</li> <li>• Työskentelyn arviointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteisharjoittelun valmistelu (mm. aikataulut, tavoitteet, sisällöt ja ohjaus)</li> <li>• Yhteisharjoittelusta tiedottaminen opiskelijoille ja opiskelijoiden valinta</li> <li>• Toteutus               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Yhteissuunnittelut ja opiskelijoiden keskinäiset tuntien suunnittelut</li> <li>○ Kouluhuvinvoinnin tukeminen yhteisöllisillä menetelmillä</li> <li>○ Yhteisohjaukset ja alojen omat ohjaukset</li> <li>○ Yhteinen palautekeskustelu ja alojen omat palautekeskustelut</li> </ul> </li> <li>• Tutkimus (yhteishaastattelut ja kyselyt)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ opiskelijat</li> <li>○ harjoitteluiden ohjaajat ja hanketyöntekijät</li> </ul> </li> </ul>

## POHDINTA

Kehittämistoiminnan kannalta on tärkeää miettiä toiminnan jatkuvuutta myös hankkeen jälkeisenä aikana. *Monitoimijuus koulussa* -hanke tuotti menetelmätietoa ja -osaamista erilaisista ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen keinoista kouluympäristössä. Samalla uudistettiin korkeakoulu-pedagogiikkaa kiinnittämällä huomiota yliopiston ja harjoittelukoulun henkilökunnan antamaan yhteistoiminnalliseen malliin sekä luomalla monitieteisiä opintojaksoja ja tutkijaryhmiä. Tuotettu tieto ja kokemukset on tärkeää saada käyttöön ja niitä on tarkoitus hyödyntää jatkossa. Tutkimusperustainen ja kokemuksiin pohjautuva tieto voidaan ottaa käyttöön

kouluilla laajemminkin koulun oman kehittämistyön apuna. Yhteisten kouluhyvinvointitekijöiden pohjalta jokainen koulu voi luoda oman hyvinvointikulttuurinsa (Salovaara & Honkonen 2013).

Sisällöllisinä lähtökohtina hankkeessa ovat olleet jaettu asiantuntijuus, monitieteisyys ja monitoimijuus. Ne ovat ajankohtaisia aiheita niin kouluilla kuin yliopistokoulutuksessa. Moniarvoinen ja monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää tulevilta koulun työntekijöiltä joustavuutta ja kykyä keskustella. Tulevaisuuden vision mukaan opettajia koulutetaan etsimään yhteistyökumppaneita, joiden kanssa voidaan kokeilla ja löytää lasten ja heidän perheidensä hyvinvointia tukevia ja vaikeuksia ennaltaehkäiseviä toimintamuotoja (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2014). Osallisuutta ja vaikuttamista tukevaa toimintakulttuuria kehitettäessä mukaan kutsutaan aktiivisina vaikuttajina myös vanhemmat, jotka ovat entistä valppaampia lastensa asioissa, sekä lapset, joiden mielipiteet nähdään yhtä tärkeinä kuin kouluyhteisön aikuisten ja joille koulu on yksi heidän elämänsä tärkeimmistä ja merkityksellisimmistä toimintaympäristöistään (vrt. Harinen & Halme 2012; ks. Nousiainen & Piekkari 2007; Perusopetuksen laatukriteerit 2012).

Hanke vahvisti käsitystä ulospäin suuntautuneen ja vuorovaikutteisen koulun toimintakulttuurin, opettajuuden ja opettajankoulutuksen tarpeesta. Opettajuuteen, samoin kuin kouluhyvinvointiin liittyvä tieto luodaan kouluyhteisöissä ja yhteiskunnassa. Sosiokonstruktiivisesti syntynyt tieto on aina kontekstiherkkää ja situationaalista. Vuorovaikutussuhteiden merkityksen ymmärtäminen ja hyvinvointiin liittyvän tiedon eettisen ja moraalisen ulottuvuuden tiedostaminen tuovat opettajuuteen uutta sisältöä. (Vrt. Lauriala 2013.) Kouluhyvinvointi toteutuu parhaiten, kun koulu toimii lasten minäkuvaa rakentavana ja suojaavana tekijänä. Mitä tietoisemmaksi koulun henkilöstö tulee yhteisöllisestä merkityksestään, sitä näkyvämmiin voidaan tuottaa tietoa sekä uudistaa opetussuunnitelmia ja toimintatapoja osallisuuden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja minäkuvan tukemisen osalta. Perinteisesti juuri edellä mainitut seikat ovat olleet kirjoittamattomia, piilo-opetussuunnitelmallisia ja niin ollen vaikeasti muutettavia toimintatapoja koulukulttuureissa.

Monitoimijaisen työotteen sekä esimerkiksi samanaikaisopetuksen yleistettyä perinteinen yksintekevän opettajan roolimalli on väistymässä (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2012). Yhdessä tekemisen kulttuurin yleistyessä koulujen tulee kiinnittää huomiota joustavien ja muuttuvien oppimisympäristöjen luomiseen sekä varhaisen vaikuttamisen mallien käyttämiseen ja arviointiin (Perusopetuksen laatukriteerit 2012). Monitoimijuus koulussa -hanke osoitti, että tieteenalojen raja-alueilla toimiminen sekä eri käsitteistöjen ja teoreettisten mallien yhteensovittaminen voi olla haastavaa. Se vaatii aikaa, yhteistä toimintaa ja keskusteluja, joissa asioita jäsennetään, määritellään, tunnustetaan ja ylitetään raja-aitoja.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Barrett, P. 2011. FRIENDS - Ryhmänohjaajan opas lasten kanssa työskentelyyn. Suom. A.-M. Tuominiemi, I. Immonen & M. Intke Hernández. Kolmas painos. Helsinki: Aseman lapset.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio: Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Toim. L. Kokko & E. Pietiläinen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. 2011. ART – Aggression replacement training: Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Suom. T. Röning, S. Reiman & O. Reiman. Kolmas painos. Helsinki: Suomen Art Ry.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf) .(Luettu 30.5.2014.)
- Hietanen, K. & Ylitalo, M. 2014. Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemana. Opettajankoulutuksen pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Hyppönen, H.-K. 2014. Onko maltti valttia? Sosiaalisten taitojen hiominen, vihanhallinta ja moraalisen päättelyn kehittäminen ART-menetelmän avulla. Opettajankoulutuksen kandidaatin tutkielma. Lapin yliopisto.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Itä-Suomen yliopisto.
- Jungk, R. & Müllert, N. R. 1987. Tulevaisuusverstaat. Suom. K. Vaara. Keskinäisen sivistyksen seura – Suomen lataamo. Helsinki: Helsingin Yliopiston Ylioppilaskunta, Kansan Sivistystyön Liitto ja Ruohonjuuri Oy.
- Kangas, H. & Pulju, M. & Lakkala, S. & Laitinen, M. & Turunen, T. (painossa). Monitoimisuus koulussa. Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta. Teoksessa K. Nyyssölä, A. Karjalainen, A. Lauriala, S. Mahlamäki-Kultanen, A. Rautiainen, E. Helin, M. Rökköläinen & P. Pohjonen. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kemppainen, J. 2014. Osallisuus koulussa - Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Opettajankoulutuksen pro gradu - tutkielma. Lapin yliopisto.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampereen yliopisto.
- Korkiamäki, R., Nylund, M., Raitakari, S. & Roivanen, I. (2008). Yhteisösosiaalityö kansalaisyhteiskunnan ja asiakastyön rajapinnassa. Teoksessa I. Roivanen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö: Kansalaisen vai asiakkaan asialla. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–20.
- Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1307. Tampereen yliopisto.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien näkemysten mukaan. Acta Universitatis Lapponiensis 167. Lapin yliopisto.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. How to make the nearest school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming toward inclusion. Journal of research in special education needs. Early view online: doi: 10.1111/1471-3802.12055
- Lauriala, A. 2013. Changes in Research Paradigms and their Impact on Teachers and Teacher Education: A Finnish Case. Teoksessa C.J. Craig, P.C. Meijer & J. Broeckmans (toim.) From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community, vol. 19, Emerald, 569-595.
- Luonnon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/146131\\_Luonnon\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiksi\\_VALMIS\\_14\\_11\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnon_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf). (Luettu 23.3.2014.)

- Niskala, M. 2013. Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa. Laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 14.2.2014.)
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. Maltti – Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Kummi 8. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuksen laatukriteerit 2012. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rawlings, A. & Paliokosta, P. 2011. Learning for interprofessionalism: pedagogy for all. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) Interprofessional working in practice: Learning and working together for children and families. Maidenhead: Open University Press, 53–67.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spets, I. 2014. "Olisipa minullakin edes yksi ystävä." Yksinäisyys lasten silmin. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Torikka, S. 2014. Tyttöjen välinen kiusaaminen koulussa - epäsuora aggressio osallisuuden rajoittajana. Sosiaalityön koulutuksen kandidaatin tutkielma. Lapin yliopisto.

# Musiikillista navigointia seitsemännellä merellä

musiikillisen vuorovaikutuksen sekä arvioinnin kehittäminen  
osana seitsemäsluokkalaisen voimaantumista musiikillisena  
toimijana

*Heli Samela*

*Itä-Suomen yliopisto,  
Joensuun normaalikoulu*

## **TIIVISTELMÄ**

Artikkeli kertoo kehittämiskokeilusta, jonka toteutin seitsemäsluokkalaisten parissa lukuvuotena 2013–2014. Tavoitteeni oli oppilaiden voimaantuminen musiikillisina toimijoina, mihin pyrin kehittämällä oppituntien musiikillista vuorovaikutusta, entistä monimuotoisempaa arviointia sekä yhteistyötä kotien ja luokanohjaajien kanssa. Artikkelissa nostan esiin haasteita, joita kaikille yhteisen musiikkikasvatuksen viimeinen vuosi asetti minulle musiikinopettajana, sekä niitä käytännön toimenpiteitä, joilla pyrin edesauttamaan oppilaiden voimaantumisprosessia. Tutkimusaineisto koostui havainnoistani, oppilailta (n=70) saamista kirjoituksista, palautteistani oppilaille, wilmaviesteistä sekä Kevätkonsertin esiintymiskokemuksista. Aineisto toimi musiikintuntien kehittämistä väljästi ohjaavana kehyksenä sekä peilinä sille, olivatko toiminnan muutokset edesauttaneet oppilaiden voimaantumista musiikillisina toimijoina. Aineistoesimerkein avaan sitä, miten oppilaiden yksilöllinen voimaantumisen prosessi ilmeni oppilaiden kirjoituksissa. Kehittämiskokeiluani voidaan pitää suuntaa-antavana tai pilottina mahdollisesti tulevaisuudessa toteutettavalle systemaattisemmalle tutkimukselle oppilaiden voimaantumista musiikillisina toimijoina. Artikkelini tarjoaa musiikinopettajille käytännön keinoja opetukseen, joka ottaa paremmin huomioon oppilaiden lähtökohdat, ja edistää musiikintuntien musiikillista vuorovaikutusta sekä yksilöllisempää ja oikeudenmukaisempaa arviointia.

*Asiasanat:* musiikkikasvatus, arviointi, musiikillinen vuorovaikutus, voimaantuminen, musiikillinen toimijuus



## MERIMATKAN HAASTEET

Peruskoulun seitsemännellä luokalla on yleensä valtakunnallisesti viimeinen vuosi kaikille yhteistä musiikkikasvatusta. Perusopetuksen tuntijaon mukaan kaikille yhteistä musiikkia on kolme tuntia jaettavaksi vuosiluokille 5–9, mutta nuo tunnit sijoitetaan käytännössä luokille 5–7, jonka jälkeen musiikkia on vain valinnaisaineena (Opetushallitus 2004a). Oppilaat käyvät musiikin aineenopettajan pitämällä tunneilla useimmiten vain seitsemännen luokan ajan, sillä alemmilla luokilla musiikkikasvatuksesta vastaavat luokanopettajat. Yläkouluun siirryttäessä ryhmäkoostumus muuttuu, niin myös useimmat opettajat, tilat ja välineet.

”Alku ei mennyt niin mahtavasti, tykkäsin jo silloin laulamista, mutta en uskaltanu oikein laulaa kunnolla. Ylöspäin ollaan tultu, ja mä oon löytänyt mun jutun – laulaminen. Oon myös yrittänyt olla innoissaan muutenkin musatunneilla myös kun ei lauleta. Musta on aina ollut mukava tulla musatunnille, ja on ihana käyttää täällä ääntä, kun muuten en laula. Paitsi suihkussa! Alussa oli aina tosi mälsää tulla tunnille, kun ei vielä ollu löytänyt mun juttua. Nykyään tulla tosi hyviä muistoja musatunneilta. Sä oot ollu ihanan kannustava ja ilonen. Sun juttuja on ihana kuunnella. Me like! J” [Maija]

Seitsemäsluokkalainen Maija oli löytänyt musiikintunneilla ’oman juttunsa’, laulamisen. Maijan kirjoitus kertoo siitä, miten merkityksellistä oppilaalle on löytää oma musiikillisen kiinnostuksen kohteensa ja vahvuutensa, kokea voimaantuvansa musiikillisenä toimijana. Prosessissa tärkeänä näyttäytyy myös myönteinen ja kannustava ilmapiiri, jota musiikinopettaja voi esimerkillään edistää.

Maijan lailla jokaiselle tulisi jäädä iloisia, innostavia ja rohkaisevia muistoja musisoinnista peruskoulun kaikille yhteisillä musiikintunneilla myös yläkoulussa, jokaisen tulisi saada mahdollisimman paljon irti tunteista ja jokaisen musiikillista harrastuneisuutta tulisi osata tukea parhaalla mahdollisella tavalla myös tulevaisuutta ajatellen (Opetushallitus 2004b, 232; Pääkkönen 2014). Kun musiikin aineenopettajalla on yhteistä matkaa useimpien oppilaiden kanssa vain vuoden, nähdäkseni oppilaantuntemuksen sekä musiikillisen vuorovaikutuksen laadun merkitys korostuu ja arvioinnista tulee erityisen haasteellista.

## **MATKARAPORTTI - PÄÄMÄÄRÄ, MATKUSTAJAT, HAVAINTOVÄLINEET JA KOKEMUKSET**

Artikkelissani avaan sitä, miten musiikinopettajan teoreettinen tausta-ajattelu sekä sen pohjalta tehdyt käytännön muutokset voivat ohjata musiikintuntien toimintaa kohti entistä parempaa musiikillista vuorovaikutusta, tuloksekkaampaa oppimista, näihin nivoutuvaa monimuotoista arviointia ja oppilaan voimaantumista musiikillisessa toimijuudessa. Artikkelini perustuu kehittämiskokeiluun, jonka toteutin seitsemännen luokan oppilaiden (n=70) parissa lukuvuotena 2013–2014. Tutkimusaineisto koostui omista havainnoistani, oppilailta kolmessa eri vaiheessa kerätyistä palautteista ja itsearviointeista, numeraalisista ja sanallisista palautteistani oppilaille sekä kotien kanssa käydyistä keskusteluista ja wilma-viestittelystä. Kevätkonsertti huipensi lukuvuoden työskentelyn yläkoulumme ja lukiomme musiikkikasvatuksessa. Konsertissa esiintyivät kaikki seitsemännen luokat omina luokkaorkestereinaan, yläkoulun musiikin valinnaisryhmät, kuoro sekä koko joukko muita pienempiä ja suurempia ryhmiä yläkoulusta ja lukiosta. Konsertti oli etenkin seitsemänsille luokille merkittävä tapahtuma: koska tärkein tavoitteemme oli oppia musisoimaan yhdessä ja soimaan luokkayhtyeenä mahdollisimman hyvin yhteen, konsertissa puntaroitiin vuoden aikana opittu käytännössä. Myös Kevätkonsertti peilasi osaltaan musiikillisessa toimijuudessa voimaantumista, ja siksi käytän konserttikokemuksia yhtenä aineiston osana tulkintani kautta.

Tutkimusaineisto toimi lukuvuoden edetessä lähinnä musiikintuntien toiminnan kehittämistä ohjaavana kehyksenä sekä peilinä sille, olivatko toiminnan muutokset edesauttaneet oppilaiden voimaantumista musiikillisina toimijoina. En tehnyt aineistolle systemaattista aineistoanalyysiä, vaan hyödynsin palautteita etupäässä poimien ilmenneitä kipukohtia, toiveita tai puutteita, joiden kautta pyrin säätämään oppituntien toimintaa uudelleen ja ottamaan paremmin huomioon yksittäisten oppilaiden tarpeet. Havaitsin myös, että voimaantuminen musiikillisena toimijana on sosiaalisesta luonteestaan huolimatta henkilökohtainen prosessi (Siitonen 1999). Oppilaiden kirjoitukset kulkevat artikkelin lomassa avaten sitä, miten voimaantuminen musiikillisena toimijana sekä oppituntien ilmapiiri ja opettajan rooli osana prosessia näyttäytyivät kirjoituksissa. Valitsin juuri näiden oppilaiden kirjoitukset esimerkeiksi siksi, että oppilaat edustivat eri sukupuolia ja kaikkia seitsemänsiä luokkia, sekä musiikkia harrastaneita ja niitä, joilla ei ollut vapaa-ajan musiikkiharrastusta. Yhtä lukuun ottamatta nämä oppilaat myös kirjoittivat runsaammin tekstiä kuin useimmat muut, mikä antoi minulle tutkijana enemmän aineksia toiminnan kehittämiseen. Jatkossa tulisi kuitenkin etsiä muita keinoja kartoittaa oppituntien koke-

muksia ja kehittää itsearviointia, sillä erityisesti poikien kirjoitukset jäivät usein sangen vähäsanaisiksi. Oppituntien ilmapiiriä, tehtyjä toimenpiteitä sekä konserttikokemuksia peilaan artikkelissani myös omien havaintojeni ja kaikkien osallistujien näkökulmasta. Koska kehittämiskokeiluni ei toteutukseltaan ja raportoinniltaan täytä tarkasti tutkimusprojektilta edellytettäviä piirteitä, kokeiluani voidaan pitää lähinnä suuntaa-antavana tai pilottina mahdollisesti tulevaisuudessa seitsemäsluokkalaisten parissa toteutettavalle systemaattisemmalle tutkimukselle voimaantumisesta musiikillisena toimijana.

## **MUSIIKINOPETTAJAN MERIKARTTA JA MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFINEN ILMASTO**

Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004b) tarjoaa musiikkikasvatukselle toiminnan puitteet. Opettajan musiikkikasvatusfilosofinen ajattelu antaa matkalle päämäärän sekä ilmaston, jossa matkaa tehdään. Havainnot sekä kerätyt palautteet ja arvioinnit luotsaavat karikkojen ohi, ja käytännön muutokset auttavat välttämään karikat todellisuudessa. Yhdessä osat muodostavat musiikinopettajan merikartan eli musiikin-tuntien käytännön toiminnan sekä sen tausta-ajattelun, johon toiminta pohjautuu.

Regelskin (1996) praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian tavoitteena on aktivoida ihmisiä musiikilliseen toimintaan – ‘to get people into action musically’. Regelskille (2005) musiikki praksiksena on käytännöllistä, tilannesidonnaista, henkilökohtaista, itseä todentavaa, sosiaalista ja sosiaalisesti syntyvää, merkitysten synnyttämistä käytännössä ja ainutkertaista. Praksiksen pitäisi rohkaista ja mahdollistaa ‘musiikillinen amatööriys’, räätälöidä opetus osallistujien mukaan ja tarkastella toiminnan onnistumista siitä näkökulmasta, mitä oppilaat pystyvät tekemään uudesti tai paremmin, ja mitä he itse valitsevat – silloin musiikkikasvatuksesta syntyy ‘living praxis’ (Regelski 2005). Musiikkikasvatusfilosofi Elliott (1996, 13, 17; 2005, 7, 9) näkee musiikkikasvatuksen keskeisenä pyrkimyksenä ‘elämänarvojen’ (‘life values’) edistämisen. Elämänarvoina hän pitää nauttimista (‘enjoyment’) kasvua (‘self-growth’), itsetuntemusta (‘self-knowledge’) ja itsetuntoa (‘self-esteem’). Näitä tulisi Elliottin (1996, 17) mukaan tavoitella nimenomaan muusikkouden kautta, ja siinä hän näkee keskeisenä esiintymisen.

## **PÄÄMÄÄRÄNÄ VOIMAANTUMINEN MUSIIKKILISENA TOIMIJANA**

Musiikkikasvattajana päämääräni on auttaa oppilaita löytämään oma musiikkisuhteensa sekä saada heidät uskomaan itseensä ja mahdollisuuksiinsa musiikin tekijöinä ja kokijoina, aktiivisina musiikillisina toimijoina – on kyse voimaantumisesta musiikillisessa toimijuudessa (Elliott 1996, 2005; Regelski 1996, 2005). Toimintani musiikintunneilla pohjautui Regelskin (1996, 2005) ajatuksiin mahdollistaa osallistujien omista lähtökohdista käsin etenevä musiikillinen toimijuus. Oppitunneilla keskityin musiikillisen vuorovaikutuksen ja arvioinnin kehittämiseen sekä Kevätkonsertin järjestämiseen, ja tällä tavoin pyrin edistämään oppilaiden muusikkoutta käytännössä, myös esiintymiskokemuksin. Näin musiikkikasvatuksen parissa koetut elämykset, onnistumiset ja kehittyminen saattoivat edistää myös oppilaan elämästä ja musiikista nauttimista, kasvua, itsetuntemusta ja itsetuntoa. (Elliott 1996, 2005.)

Lähestymistapani voimaantumiseen on sosiaalinen ja erityisesti vuorovaikutuksen laatuun paneutuva. Ajattelullani katson liittyväni toimintatutkimuksen kriittisen ja osallistavan suuntauksen, kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen säveltämisen sekä draamakasvatuksen parissa esitettyihin ajatuksiin voimaantumisesta ja omistajuudesta sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen luonteesta. (Berkley 2004; Burnard 2002; Carr & Kemmis 1986; Harrison & Pound 1996; Kemmis & McTaggart 2005; Owens 2002; Siitonen 1999; Wiggins & Webster 2005.)

Voimaantuminen tarkoittaa Siitosen (1999) mukaan sisäistä voimaantumusta, joka lähtee ihmisestä itsestään. ”Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, eikä voimaa voi antaa toiselle”. (Siitonen 1999.) Musiikki- ja draamakasvatuksen parissa voimaantumista vastaavana käsitteenä käytetään omistajuutta (ks. esim. Berkley 2004; Bowell & Heap 2001; Burnard 2002; Neelands 2002; Owens 2002, 11–13). Berkley (2004) näkee omistajuuden yhtä aikaa niin oppilaan kasvavana autonomisuutena ja auktoriteettina säveltämisessä kuin säveltämisen opettelu päätavoitteena. Owens (2002, 11–13) määrittelee omistajuuden oppilaan haluksi ja kyvyksi ottaa draamatyöskentely omiin käsiinsä ja katsoo, että omistajuus voi kehittyä vain jos osallistujat todella itse saavat määritellä työskentelyn suunnan. Sävellystyöskentelyssä omistajuuden kehittämisessä on näyttänyt olevan tärkeää se, että oppilaita arvostetaan ja heihin luotetaan ja että heidän musiikillisia tuotoksiaan arvostetaan riippumatta siitä, kuinka vaatimattomia tai kunnianhimoisia ne ovat (Berkley 2004; Burnard 2002; Harrison & Pound 1996; Wiggins & Webster 2005).

Vaikka voimaa ei voi suoraan antaa oppilaalle, opettajana voi kuitenkin koettaa luoda sellaiset olosuhteet, jotka olisivat mahdollisimman otolliset

voimaantumisen – tai omistajuuden – tapahtumiselle. Sellaisina olosuhteina on nähty avoimuus ja toimintavapaus, rento tunnelma ja rohkaiseminen, turvallisuuden tunne ja luottamus, tasa-arvoisuus ja demokratia. (Berkley 2004; Burnard 2002; Harrison & Pound 1996; Siitonen 1999; Wiggins & Webster 2005.) Toimintatutkimuksen kriittinen, osallistava suuntaus näkee hyvän kommunikatiivisen kulttuurin tunnuspiirteet samansuuntaisina, sillä opettajan tulisi yrittää luoda sellainen kulttuuri, joka kunnioittaa jokaisen osallistujan oikeutta ilmaista mielipiteitään, rohkaisee etsimään yhteisymmärrystä ja demokraattisia ratkaisuja, rakentaa solidaarisuutta osallistujien kesken ja kunnioittaa ryhmän oikeutta ratkaista ongelmat heille parhaiten sopivalla tavalla. Oppilaita tulisi ohjata valitsemaan vapaasti ja neuvottelemaan vaihtoehtoista pakottomasti heidän omalla kielellään. Toiminnan tulisi olla ennen muuta sisällyttävää ja sen tulisi mahdollistaa jokaiselle osallistujalle oma tapa osallistua. (Kemmis & McTaggart 2005.)

Nähdäkseni musiikillisena toimijana voimaantumista voidaan tulkita vain epäsuorasti oppilaan käytöksen ja toiminnan pohjalta: voimaantuminen voidaan nähdä vähittäisenä rohkaistumisena tekemiseen, jossa onnistumisen kokemukset voivat synnyttää lisääntyvää uskoa omiin mahdollisuuksiin ja kykyihin musiikin tekijänä ja kokijana (Berkley 2004; Siitonen 1999). Tämä voi näkyä oppilaan haluna ja kykynä ottaa musiikintuntien työskentelyä enenevässä määrin omiin käsiin ja kykynä viedä toimintaa entistä autonomisemmin eteenpäin (Berkley 2004; Owens 2002, 11–13). Koska voimaantuminen on yksilön sisäinen prosessi, musiikinopettaja voi edesauttaa sitä vain välillisesti luomalla voimaantumiselle otollista ilmapiiiriä ja kommunikatiivista kulttuuria (Burnard 2002; Kemmis & McTaggart 2005; Siitonen 1999).

Aristoteleen (1998, 23–25) Runousopin mukaan vasta toiminta todella määrittelee henkilön tarkoitukset, joten muuttuakseen oikeasti oppituntien todellisuudeksi, myös musiikinopettajan tausta-ajattelu tavoitteen edellytti konkreettisia käytännön toimenpiteitä, joita erittelen seuraavaksi.

## **ARVIOINTI ON MONIULOTTEINEN MATKAKUMPPANI**

Seitsemännen luokan musiikkikasvatuksessa on edelleen yleisesti käytäntönä arvioida oppilaan työskentelyä numeraalisesti lukukaositodistuksiin. Toki musiikinopettajat antavat suullisesti välitöntä palautetta oppitunneilla, mutta virallisena, koteihinkin saakka näkyvänä arviointina toimii usein edelleen todistuksen arvosana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvaavat arviointia kuitenkin selvästi monipuolisempänä, kuten

oppilaan oppimisprosessin jatkuvana ohjaamisena ja opiskelun kannustamisena. Opetussuunnitelma painottaa myös oppilaan itsearviointiin liittyvien taitojen kehittämistä ohjaamalla oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja oppimistaan, sekä tunnistamaan vahvuuksiaan ja haasteitaan. (Opetushallitus 2004b, 262–263.) Myös musiikkikasvattajat Juntunen ja Westerlund (2013, 73–92) kirjoittavat moniulotteisen, jatkuvan ja oppilaslähtöisen prosessiarvioinnin puolesta, ja heidän mukaansa musiikkikasvatuksen kentällä onkin nykyään havaittavissa pyrkimystä suorituskaskeisesta arvioinnista kohti oppilaskaskeista arviointiajattelua; vaikka musiikin alalla on pitkä perinne suorituskaskeisella arvioinnilla, oppimiskäsitysten muutosten myötä myös arviointiajattelu on muuttumassa kohti oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemista.

Musiikin arvioinnin tulisi nähdäkseni painottua ennen muuta oppilaan kehitysprosessiin: osaamisessa tapahtuva muutos ja sen laatu suhteessa oppilaan omiin musiikillisiin lähtökohtiin ovat oppilaan itsensä kannalta huomattavasti merkittävämpiä kuin lopputulos yhteisen vuoden päättyessä. Kehittämismuutoksemme valtakunnallisen opetussuunnitelman kriteerit päättöarvioinnin arvosanalle antoivat suuntaa arvioinnille, mutta henkilökohtainen sanallinen arviointi avasi ja selitti numeron muotoutumiseen johtaneita syitä sekä tarjosi oppilaalle konkreettisia ohjeita jatkoon. (Atjonen 2007, 88–92; Opetushallitus 2004b, 234 & 262–264.)

Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat opettajan työn vahvoja ankkureita. Työ on kuitenkin entistä haastavampaa arvioitaessa oppilaita yksilöllisistä lähtökohdista. (Atjonen 2007, 60.) Toisinaan oppilaat ihmettelivät, miksi saivat huonomman arvosanan kuin kaveri, vaikka olivat mielestään vähintään yhtä taitavia kuin hän. Yritin avata asiaa alusta saakka kertomalla esimerkiksi siitä, kuinka musiikkia harrastamaton oppilas saattaa saada kiitettävän arvosanan vähemmällä taidoilla ja tiedoilla kuin paljon musiikkia harrastanut, sillä musiikkia harrastamaton on osoittanut tunneilla kiitettävää edistymistä lähtötasoaan ajatellen, siinä missä musiikkia harrastanut on ollut jopa passiivinen osallistumisessaan; osaaminen ja edistyminen tulee näyttää oppitunneilla, sillä opettaja ei voi palkita musiikinumerossa osaamisesta, joka tulee esille vain vapaa-ajan harrastuksissa. Mainitsin myös siitä, kuinka eri oppilaat saattavat saada saman arvosanan eri taidoilla tai taitotasolla, koska oppilaita ei arvioitaessa verrata keskenään: kukin ponnistelee omista lähtökohdistaan, ja arviointi painottaa edistymisen laatua, ei niinkään lopputulosta. On tärkeää kertoa myös se, että seitsemännennen luokan arviointi ei ole arvio oppilaan musikaalisuudesta, vaan arviointi on yhden ihmisen näkemys oppilaan toiminnasta yhden vuoden musiikin tunneilla sekä siitä, miten oppilaan musiikillinen osaaminen on opettajalle ilmennyt yhteisten tapaamisten puitteissa (Atjonen 2007, 73).

Oman työn itsearviointi on arvioinnin tärkeä ulottuvuus (Atjonen 2007, 81–85; Opetushallitus 2004b, 264). Seitsemäsluokkalaiset esittivät toiveita ja asettivat itselleen tavoitteita musiikinopiskeluun jo syksyn alussa kirjoittaessaan minulle musiikillisesta taustastaan. Joulun alla tavoitteisiin palattiin, ja jokainen oppilas pohti, missä asiassa ja kuinka hyvin oli onnistunut syksyn mittaan. He saivat antaa itselleen vaikka arvosanan, mutta se piti perustella. Lopulliseksi numeroksi oppilaan oma arvio ei välttämättä päätynyt, mutta se oli hyvä peili minulle siitä, millaisena oppilas itse näki työskentelynsä, ja kuinka hyvin hän ymmärsi eri arvosanojen edellytyksiä. Palasimme oman työn arviointiin taas kevätlukukauden lopussa, jolloin oppilaat pohtivat edistymistään koko vuoden aikana. Kannustin heitä mainitsemaan osaamisestaan erityisesti niitä hyviä asioita, joita toivoivat minun muistavan loppuarviointia tehdessäni. Tämä kertoi minulle lisää siitä, mitä oppilas itse piti erityisessä arvossa osaamisessaan, ja millaisena hän toivoi minun näkevän hänet muusikkona. (Opetushallitus 2004b, 262.)

”No oon panostanu nyt joulusta vielä enemmän musiikkiin, oon ollu aktiivinen, laulanu ja soittanu monipuolisesti. Oon tsempannu itteeni hoitamaan opiskelua eteenpäin, siirtymään korkeampiin tavoitteisiin, enkä ole luovuttanu, vaan olen jatkanut ja ajatellut että oppimassahan täällä ollaan, työskentelen tulevaisuuttani varten. Arvosana: minulla oli 9, mutta nyt on ollut tavoitteena 10 J” [Mirella]

”Itse mietin että 8 (ja osaisin perustella) mutta suuri osa opettajista on sanonut että aliarvioin itseäni joten 9. Haluaisin, että huomioit arvioinnissa lauluni ja kovan yrityksen muuhunkin toimintaan.” [Maarit]

”Mielestäni olen kehittynyt monessa asiassa. Esimerkiksi rumpujensoitossa, rohkeudessa, laulussa ja ylipäättään työskentelyssä. Olen kehittynyt ja oppinut paljon. Minusta on mukava oppia uutta ja mielenkiinnolla opin lisää. Mielestäni työskentelyni on parantunut juurikin siinä että uskallan kokeilla ja minulla on into oppia ja olen mielestäni oppinutkin. Annan arvosanan 9. Harrastin kuusi vuotta ---soittoa [soitin jätetty pois anonyymiyden säilyttämiseksi] ja musiikki on, sekä tulee olemaan aina osa elämäni. Olen aina ollut ”hyvä” musiikissa, mutta tuntuu että joka musantunnin jälkeen olen taas vielä parempi.” [Miina]

Mirella, Maarit ja Miina arvioivat näin omaa työskentelyään lukuvuotemme lopussa. Kukin tytöistä oli kokenut kehittyneensä musiikillisissa taidoissa, joita he osasivat myös nimetä. Edistystä oli havaittavissa myös itsearviointin taidoissa: Mirella oli oivaltanut kehittymisen olevan jatkuva prosessi, jossa oppimista tapahtuu vain sinnikkäällä työnteolla ja jossa työtä tehdään ennen muuta omaa tulevaisuutta varten; Maarit oli tiedostanut aliarvioivansa usein itseään, mikä oli tytön tuntien tärkeä oivallus hänen itsensä kannalta; ja Miina osasi nimetä useita eri asioita, joissa oli kehittynyt, ja erityisesti sen, että hän oli pitkästä soittoharrastuksestaan huolimatta oppinut uusia asioita ja rohkaistunut lisää juuri koulun musiikintunneilla.

Pyydän oppilailta kirjallista palautetta aina lukukausien päättyessä. Samalla harjoittemme rakentavaa palautteen antoa. Jotta oppilaat paremmin uskaltaisivat kirjoittaa rehellisen mielipiteensä, lupasin, että palaute suljetaan heidän oman arviointinsa ulkopuolelle: oppilaspalaute ei saa vaikuttaa oppilaiden itsensä saamiin arvosanoihin tai sanalliseen palautteeseen. En voi varmaksi tietää, kuinka moni oppilas sittenkään tohti kirjoittaa opettajalleen rehellisesti. Palautteista ilmeni kuitenkin selviä kehittämistarpeita, ja osa palautteista myös jalostui käytännön kehitykseksi. Toiveita olivat esimerkiksi se, että oppilaat saavat itse valita Kevätkonsertissa esitettävän kappaleen ja että plus-merkintöjen antamista ei saa unohtaa, vaan niitä tulee oikeasti käyttää silloin kun ne ovat paikallaan. Koska usein innostuin keskustelemaan oppilaiden kanssa turhankin pitkään, joku toivoi, että puhetta olisi vähemmän ja soittoa enemmän.

## **HYVÄ OPPILAANTUNTEMUS ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA**

Uusiin seitsemäsluokkalaisiin on tutustuttava mahdollisimman nopeasti voidakseen tukea kutakin oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla voimaantumaa musiikillisena toimijana. Yksi käytännön keino nopeuttaa tutustumista oli järjestää riittävän paljon yhteistä aikaa. Koulussamme tämä on ratkaistu siten, että musiikkia on seitsemännellä luokalla kaksi vuosiviikkotuntia, vaikka valtakunnallisesti tuntijakoa tulkitaankin yleensä niin, että vuosiviikkotunteja on vain yksi (Opetushallitus 2004a). Lisäksi jokaisella rinnakkaisella seitsemännellä luokalla oli toiveeni mukaisesti musiikkia läpi lukuvuotemme, ja tarkoituksellisesti kaksi musiikintuntia viikossa heti ensimmäisessä koulujaksossa. Koska koulussamme eletään 75 minuuttisten oppituntien puitteissa, ensimmäisen jakson kaksi viikoittaista tapaamiskertaa tarjosivat runsaasti aikaa tutustumiseen ja yhteisen työskentelyn käynnistämiseen. Myös seuraavien jaksojen viikoittainen 75



minuutin pituinen oppitunti antoi aikaa tehdä asioita rauhassa kunkin ryhmän kanssa, ja oli kokemukseni mukaan ehdottomasti sopivampi musiikintunnin pituus kuin perinteinen 45 minuuttia.

Oppilaiden taustakirjoitukset kertoivat minulle tuntimäärääkin seikkaperäisemmin kunkin yksilöllisistä musiikillisista lähtökohdista. Pyydin jokaista oppilasta kirjoittamaan minulle musiikillisesta taustaan ainakin jotakin heti lukuvuoden alussa. Olin kiinnostunut siitä, mikä on heidän suhteensa musiikkiin: harrastavatko he musiikkia tai onko musiikki osa harrastusta, kuuntelevatko he ahkerasti musiikkia, vai onko musiikkia ollut vain koulun musiikintunneilla. Kyse ei ollut musiikkia harrastaneiden arvottamisesta paremmiksi, vaan oppilaiden musiikillisen osaamisen sekä musiikillisten kiinnostuksen kohteiden tiedostamisesta paremmin alusta alkaen. Koin, että työskentelyä suunnitellessani taustakysely edisti yksilöllisten musiikillisten edellytysten huomioimista selvästi paremmin, kuin pelkkä havainnointiin perustuva huomioiminen. (Juntunen & Westerlund 2013; Opetushallitus 2004b, 232, 262.) Kirjoitusten ansiosta osasin tietoisemmin rohkaista oppilasta tarttumaan alusta saakka juuri siihen soittimeen, jonka soitossa hän oli kirjoittanut haluavansa edistyä. Lisäksi tiesin sovittaa tehtäviä soittimille, joiden soittoa oppilaat olivat kirjoittaneet harrastavansa. Toisaalta ymmärsin myös ohjata oppilasta muiden tehtävien ääreen, mikäli hän oli itse kirjoittanut, että koulun musiikintunneilla hän nimenomaan ei halua soittaa sitä soitinta, jonka soittoa hän vapaa-ajallaan opiskelee. Puolestaan niitä, jotka eivät olleet harrastaneet musiikkia, osasin muuten vain rohkaista ja ohjata heti kädestä pitäen enemmän.

”Tunneilla on ollut hirmu kivaa ja kattavaa, haluan kiittää sinua, koska sie oot kannustanut ja tukenut minua henkilökohtaisesti olemaan oma itseni musiikin tunneilla.” [Mirella]

Näin tyytyväisenä kirjoitti Mirella joulun alla saamastaan henkilökohtaisesta tuesta. Yllätyksekseni Miina puolestaan jäi vuoden päättyessä kaipaamaan lisää henkilökohtaista ohjausta. Voi olla, että Miina koki soittoharrastuksensa vuoksi olevansa jo pitkällä musiikillisessa osaamisessaan – hän olisi tarvinnut suurempia haasteita tunteakseen työskentelevänsä itselleen haasteellisella tasolla. Miinan kokemus oli hyvä muistutus riittävän eriyttämisen merkityksestä myös etevämpien oppilaiden kohdalla.

”Opettaja on rohkaiseva, innostava, tykkään hänen opetustyylistä. Mutta haluaisin enemmän palautetta ja vinkkejä työskentelystä, sekä tavoitteita!” [Miina]

Oppilaantuntemus on myös herkkäkorvaista oppilaiden toiveiden kuulemistä. On tärkeää osallistaa oppilaita päätöksentekoon ja pyrkiä luomaan toiminnasta mahdollisimman vapaata, demokraattista ja tasa-arvoista; näin myös musiikintunnit voivat käytännössä toteuttaa osallistavan toimintatutkimuksen henkeä sekä draamatyöskentelyn luonnetta avoimena ja neuvottelevana yhteistoimintana (Kemmis & McTaggart 2005; Neelands 2002; Owens 2002, 11–13, 2004). Tästä syystä otin oppilaiden toiveita huomioon myös kappalevalinnoissa, ja erityisesti Kevätkonserttikappaleessa, jonka kukin luokka sai itse päättää. Käytimme kappaleen valintaan, tehtävien harkintaan ja harjoitteluun suuren osan kevätlukukauden tunteista, sillä pidin tärkeänä tarjota jokaiselle oppilaalle juuri hänelle parhaiten so-piva tehtävä kappaleessa. Itselle mieluisimman tehtävän saaminen konserttikappaleessa oli käytännössä sama asia, mistä draamakasvattaja Allan Owens (2004) puhuu oman paikan löytämisenä draamassa: osallistuja saa vapaasti itse valita miten osallistuu yhteiseen työskentelyyn, ja vain sitä kautta hän voi todella kokea onnistumista ja aitoa osallisuutta. Näin Mirja kirjoitti tyytyväisyydestään Kevätkonserttiin sekä oppilaiden vapauteen saada päättää asioita:

”No tää vuosi on eronnu edeltävistä hyvällä tavalla, myö ollaan ite saatu päättää enemmän asioita, esim. laulettavia kappaleita. Tykkäsin kauheesti siitä Kevätkonsertista. Oot mukava ope, kun et oo ihan ‘kamalan’ tiukka, ja tunteilla tehään kaikkea moni-puolista. Kiitos tästä vuodesta!” [Mirja]

Manun kohdalla yhteiseen päätöksentekoon osallistuminen näkyi oman työn itsearviointinnissa, sillä Manu ymmärsi arvostaa kykyään olla aktiivi-nen, ottaa kantaa ja vaikuttaa, silloin kun siihen oli mahdollisuus:

”Olen mielestäni tunteilla aktiivinen ja otan kantaa myös pul-miin kuten konsertin biisivalintaan.” [Manu]

## **MERIMIEHET OVAT ERI MAATA - TEMPERAMENTTI JA ARVIOINTI**

Keltikangas-Järvinen (2009) on kirjoittanut temperamenttien merkityk-sestä kasvatuksessa. Hän määrittelee temperamentin toimintatyyliksi tai tavaksi reagoida. Temperamentti ei kerro osaamisesta, vaan siitä tavasta, miten temperamentti käyttäytymisessä näyttäytyy. (Keltikangas-Järvinen, 12, 17, 23.) Esimerkiksi temperamentiltaan ujo oppilas saattaa pysytellä paikallaan rohkenematta tarttua soittimiin tai osallistua opetuskeskus-

teluihin oma-aloitteisesti, siinä missä temperamentiltaan impulsiivinen syöksähtelee omia aikojaan soitinten ääreen kykenemättä hillitsemään intoaan ja häiriten oppituntia. Kummankaan toiminta ei kuitenkaan anna vielä kuvaa oppilaan musiikillisen osaamisen tasosta tai edistymisestä musiikillisissa taidoissa, vaan ainoastaan heidän synnynäisestä tyylistään reagoida uudessa tilanteessa.

Opettajalle on hyödyllistä osata tunnistaa oppilaiden erilaisia temperamentteja siksi, että ”erilaisille lapsille ovat erilaiset keinot tehokkaita”. Jotta yhteinen työskentely etenisi sujuvammin ja jokainen oppilas pystyisi osallistumaan opetukseen täydellä potentiaalillaan, opettajan on osattava huomioida temperamentit esimerkiksi rauhoittamalla impulsiivista, rohkaisemalla ujoa tai opettamalla matalarytmiselle järjestyksenpitoa ja sensitiivisyyden puutteesta kärsivälle sosiaalista herkkyyttä. Näin opetustilanteessa voi mahdollistua jokaisen keskittyminen, rohkeneminen ja oppiminen, ja opettaja pääsee näkemään kunkin oppilaan musiikillisen osaamisen ja edistymisen todellisuudessa. (Keltikangas-Järvinen, 29.)

Musiikki on aineena luonteeltaan ilmaisullinen sekä monia muita oppiaineita sosiaalisempi. Yksi oppimisen tavoite musiikissa onkin musiikillisessa vuorovaikutuksessa kehittyminen. Oppilaiden erilaisia temperamentteja ajatellen tämä asettaa musiikin arvioinnille erityisiä haasteita, sillä musiikillisessa vuorovaikutuksessa on tärkeää rohjeta, mutta toisaalta osata antaa tilaa myös toisille ja arvostaa toistenkin työtä. On selvää, että toisilta nämä luontuvat temperamentin johdosta helpommin ja toisille ne tuottavat vaikeuksia. Kuitenkin, kun opettaja kykenee tunnistamaan oppilaiden temperamentteja, hän osaa ohjata yksilöitä itse kullekin sopivimmalla tyyllillä, ja toisaalta erottaa temperamentin osuuden myös oppilaan työskentelyn tyyllissä (Keltikangas-Järvinen, 27). Sanallista palautetta annettaessa oppilaalle voi nähdäkseen kertoa, millaiseksi hänet on tunnistanut temperamentiltaan, ja kuinka tämä näkyy oppilaan yksilöllisessä tyyllissä osallistua. Näin opettaja edistää oppilaan itsetuntemusta ja antaa myös kotiväelle tietoa, että on opettajana tunnistanut oppilaan yksilöllisen tyylin. Arvosana ei kuitenkaan saa perustua temperamenttiin, vaan temperamentista huolimatta näyttöön oppilaan musiikillisessa osaamisessa, niihin tietoihin, taitoihin ja edistymiseen, jonka opettaja on voinut itse havaita oppituntien aikana. Kun opettaja arvioi oppilaan taitoja musiikillisessa vuorovaikutuksessa, hänen tulee muistaa oppilaan yksilöllinen tyyli ottaa osaa yhteiseen toimintaan ja kunnioittaa sitä, sillä tyylistään huolimatta oppilas voi olla taitava myös musiikillisessa vuorovaikutuksessa. (Keltikangas-Järvinen, 12.)

## **ILMAPIIRI NOSTAA OPPILAAN PURJEET MASTOON**

Musiikintuntien ilmapiiriä tulisi rakentaa alusta saakka sellaiseksi, jossa jokaisen oppilaan on mukava ja rento olla omana itsenään ja jossa jokainen voisi tuntea olevansa tervetullut, arvostettu ja tasavertaisesti kohdeltu. On havaittu, että säveltämisessä oppilaat arvostavat rohkaisua, rentoa tunnelmaa, demokraattisuutta ja valinnanvapautta. Oppilaille on näyttänyt olevan tärkeää, että heitä arvostetaan, heihin luotetaan ja myös heidän musiikillisia tuotoksiaan arvostetaan riippumatta siitä, kuinka vaatimatonta tai kunnianhimoisia ne ovat. (Berkley 1994; Burnard 2002; Harrison & Pound 1996; Wiggins & Webster 2005.) Draamatyöskentelyssä on nähty tärkeänä eteneminen osallistujien omista lähtökohdista käsin, neuvottelu ja demokratia sekä avoimuus erilaisille etenemismahdollisuuksille; siten ilmapiirinkin tulisi olla salliva, rohkaiseva ja pikemminkin sisällyttävä kuin poissulkeva (Neelands 2002, 27–32; Owens 2002, 12–13, 2004). Nähdäkseni musiikintunneilla tavoiteltava ilmapiiri voi hyvin olla samanlainen, millaisena musiikki- ja draamak kasvattajat ovat hyvän ilmapiirin nähneet.

”Olet rento, mukava, hauska, puhelias, positiivisella mielellä oleva reilu ja ystävällinen opettaja. Pidän tekemistäsi ja suunnitelluista tunteistasi ja on mukava tulla tunnille oppimaan ja tekemään uutta.” [Miina]

” - - - Olet johdonmukainen ja hauska. Naurat itsellesi mikä on hellyttävää.” [Maija]

” - - - otat vastaan toiveita, kerrot hyvin rakentavaa palautetta.” [Mirella]

Miinan, Maijan ja Mirellan kirjoituksista voi havaita, että miellyttäväksi koetun ilmapiirin luomisessa opettajan omalla roolilla ja asennoitumisella on merkittävä osuus. Huumori, rentous ja oppilaiden toiveiden huomioon ottaminen eivät sulje pois opetuksen suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta.

## **KANNUSTUS JA KIITOS PULLISTAVAT OPPILAAN PURJEET**

On tärkeää huomata pienimmätkin onnistumiset ja saattaa myös oppilaat tietoisiksi niistä. Siksi kiitin ja kannustin oppilaita välittömällä sanallisella palautteella. Esimerkilläni pyrin kehittämään oppilaiden itsearviointin

taitoa havaita onnistumisia ja kyetä iloitsemaan niistä. Toivoin oppilaiden rohkaistuvan antamaan myös toisilleen tunnustusta hyvin tehdystä työstä. Alussa jouduin yleensä itse auttamaan kiitoksen arvoisen toiminnan havaitsemisessa ja sanallistamisessa, mutta vuoden mittaan oppilaat kehittivät palautteenannossa itsenäisemmiksi ja oma-aloitteisemmiksi. Kyse oli jatkuvasta, ohjaavasta ja kannustavasta prosessi-arvioinnista, joka oli luonteeltaan välitöntä, sanallista, erittelevää ja vastavuoroista niin oppilaiden kuin opettajan ja oppilaidenkin kesken. (Atjonen 2007, 66–69, 81–85; Juntunen & Westerlund 2013; Opetushallitus 2003b, 262–263.)

Opetusryhmät saivat alkusyksystä itse määritellä erityisen kiitoksen arvoiset ansiot omilla musiikintunneillaan. Tämän ajattelin edistävän oppilaiden omistajuuden kehittymistä omaan oppimiseensa. (Atjonen 2007, 75.) Kun oppilaat itse määrittivät tavoitteita, he näyttivät myös sitoutuvan niiden taakse paremmin, työskentely oli oikeasti demokraattisempaa ja kasvatti vastuullisempaan vallankäyttöön (Kemmis & McTaggart 2005; Owens 2002, 11–13; 2004; Neelands 2002). Luokat nimesivät erityisiksi ansioiksi esimerkiksi tietämisen, taitamisen, rohkenemisen, itsensä ylittämisen, ahkeran yrittämisen, kaverin auttamisen ja koko ryhmän tsemppaamisen. Ansaittuaan tunnustuksen oppilas sai plus-merkinnän wilmaan heti oppitunnin jälkeen. Siten kiitos kantautui välittömästi, konkreettisesti ja virallisesti myös koteihin (Opetushallitus 2004b, 263).

”Osaat suhtautua jokaiseen oppilaaseen hänen taitotasoonsa lukien. Kehut oppilaita jos siihen on syytä joka on kannustavaa.”  
[Manu]

Manun kirjoituksesta havaitsee, kuinka tärkeää on kiitoksen antaminen juuri oikealla hetkellä. Yhtä lailla kiitos tuli aina perustella samoin tein. Kun annoin plus-merkinnän, kerroin ja perustelin sen siinä tilanteessa. Näin tunnustusten sanallistaminen tarjosi tilaisuuden oivaltaa käytännössä, millainen toiminta ja onnistuminen olivat kiitoksen arvoisia, ja samalla arviointi pysyi läpinäkyvänä, välittömänä ja kannustavana (Atjonen 2007, 68; Opetushallitus 2004b, 262–263). Tunnustuksen antaminen musiikintunnilla herätti toisinaan keskustelua aivan kuten draamaprosesseissa neuvotellaan (Owens 2004). Ryhmällä oli aina oikeus esittää oma kantansa, ja samalla neuvottelu vain osallisti oppilaita syvemmin yhteiseen päätöksentekoon. Joskus neuvottelun tuloksena joku toinenkin sai saman tunnustuksen. Opettajalta edellyttää kuitenkin erityistä herkkyyttä ratkaistessaan, milloin tunnustus on paikallaan – ilman hienovireistä reagointia, johdonmukaisuutta ja oikeudenmukaisuutta tunnustukset voivat menettää merkityksensä tai kääntyä jopa tarkoitustaan vastaan. Keski-talvella väsyin itse hiukan työmäärän vuoksi, enkä hetkeen paneutunut

plus-tunnustusten antamiseen. Pian havaitsin yhden oppilaan joulupalutteesta, että jos tunnustuksia antava menetelmä on luotu, sitä on myös oikeasti käytettävä – vain niin se herää aidosti eloon yhtenä arvioinnin työkaluna ja lisäulottuvuutena.

## **PULLOPOSTIA KOTISATAMAAN JA TAKAISIN**

Pidin aktiivisesti yhteyttä seitsemäsluokkalaisten koteihin lukuvuoden alusta saakka, koska halusin edistää arvioinnin läpinäkyvyyttä koteihinkin päin. Heti ensimmäisten tuntien jälkeen kirjoitin vanhemmille vuoden ohjelmasta, musiikin arvioinnista nykyaikana sekä arvioinnin erityispiirteistä omassa opetuksessani. (Opetushallitus 2004b, 263.) Sain yhdeltä vanhemmalta suullisesti kiittävää palautetta tiedottamisestani; hän koki, että koulun musiikkikasvatus oli muuttunut paljon sitten vanhempien omien kouluvuosien, ja siksi oli hyvä tulla tietoiseksi siitä, mitä kaikkea tämä käytännössä tarkoittaa. Lukuvuoden edetessä tiedotin koteja säännöllisesti wilmaviestein musiikintuntien kuulumisista ja vein ansaitut plussat heti wilmaan. Saatoin kirjoittaa koko luokasta terveisinä esimerkiksi, että ”7D oli tänään erittäin innostunut musiikintunnilla ja sai hienosti yhteen soivan version aikaan kappaleesta *Piupali, paupali*”. Yksilökohtaisissa palautteissa saatoin kirjoittaa vaikkapa ”+ plussa Maijalle erinomaisen taitavasta ja nopeaoppisesta rumpujen soitosta tänään musiikintunnilla”.

Tavoitteeni oli rakentaa musiikillisen vuorovaikutuksen laatuun ja onnistumisiin painottuvista havainnoista ja keskusteluista luonteva osa vuorovaikutusta niin oppilaiden kuin kotienkin kanssa. Viestimällä säännöllisesti pienistäkin asioista, pyrin pitämään kodit hyvin perillä musiikintuntien kuulumisista, ja luomaan mahdollisimman matalan kynnyksen ottaa yhteyttä puolin tai toisin. Aiemman kokemukseni mukaan vanhemmat ovat herkästi yhteyksissä luokanohjaajaan, mutta aineenopettajiin otetaan harvoin yhteyttä. Tähän halusin muutosta, ja siksi toimin itse <sup>1</sup>aloitteentekijänä. Toisaalta halusin olla edistämässä kulttuuria, jossa wilmaa käytetään viestinnässä myös hyvien, kiitoksen arvoisten tekojen kohdalla. Myönteisille wilmaviesteille näytti todella olevan tarvetta, sillä useat vanhemmat olivat hämmästellleet minulle jo aiemminkin sitä, voiko wilman kautta saada myös myönteistä palautetta. Kehittämiprojektin aikana yhteydenpito kodeista lisääntyi valtavasti. Huomattavan suuri osa palutteista koski sitä kiitosta, jonka oma lapsi oli saanut musiikintunnilta. Koteihin saakka kantautuva kiitos tarjosi oppilaalle toisen tilaisuuden saada kiitosta samasta asiasta, tällä kertaa omalta kotiväeltä – kun kiitos

<sup>1</sup> Huuskonen & Valtavaara HS 13.1.2014

kertautui, myös sen myönteinen vaikutus oppilaan koko opiskeluun ja käsitykseen itsestään oppijana saattoi vahvistua ja toimia koko perhettä kannustaen. Toisaalta, kun viestin koteja myönteisissä asioissa, kynnykseni viestiä myös kielteisiä asioita madaltui; koin, että perheissä suhtauduttiin asiallisesti silloinkin, kun musiikinopettajana viestin jostakin huolestuttavasta asiasta.

## **LAIVAN LUOTSAAMINEN ON YHTEISTYÖTÄ**

Musiikintuntien toiminta osoittautui paljastavaksi vuorovaikutustaitojen ja ryhmädynamiikan mittariksi, sillä musiikintunneilla toimittiin liki koko ajan ryhmänä, jossa jokaisella oli oma tehtävänsä osana yhteistä kokonaisuutta (Owens 2004). Yhteinen ponnistelu tarjosi kuitenkin erinomaisen ja jatkuvan tilaisuuden kehittyä vuorovaikutustaidoissa. Parhaimmillaan tämä saattoi heijastua lisääntyvinä taitoina myös muussa yhteistoiminnassa, ja näin työ tuki oppilaan koko koulunkäyntiä sekä luokanohjaajaa haasteellisessa tehtävässään luokkansa ryhmädynamiikan ja yhteishengen rakentajana.

Seitsemäsluokkalaisissa oli muuan Matti, jolle harvoja onnistumisen paikkoja tarjosivat musiikintunnit. Luokanohjaajan mukaan Matin oli erittäin vaikeaa keskittyä yhteiseen tekemiseen ja hän oli erityisen herkkä muun luokan kommenteille ja omalle kokemukselleen onnistumisestaan; Matti tulkitsi herkästi keskustelun koskevan itseään ja loukkaantui usein syyttä. Jokainen musiikintuntikaan ei mennyt häneltä parhain päin, mutta silloin, kun musiikinopettajana sain todistaa Matin onnistumisen riemun, tunsin tehneeni jotain oikein; kokemus vahvisti käsitystäni siitä, kuinka voimaantuminen musiikillisena toimijana on sosiaalisesta kontekstistaan huolimatta yksilön sisäinen prosessi ja kuinka merkityksellinen tuo prosessi voi olla juuri sille yksilölle (Siitonen 1999). Kasvatuksellisesti Matin oli tärkeää oppia tunnistamaan temperamenttiaan, hillitsemään sitä ja käyttäytymään kohteliaasti toisia kohtaan (Keltikangas-Järvinen 2009, 27, 29). Musiikillisesti Matin oli tärkeää oppia iloitsemaan onnistumisistaan ja arvostamaan sitä musiikillista lahjakkuutta ja taitoa, jota hänellä selvästi oli jo yhteisen vuotemme alussa. Tämän vuoksi myös lukukausien lopussa tehtävät itsearviointit olivat tärkeitä peilejä Matin kohdalla. Lyhyesti, mutta ihan kohdallisesti Matti arvioi joulun alla musiikintunneilla onnistumistaan ja haasteitaan:

”Parannettavaa: kirjojen mukana pitäminen. Onnistuminen: soittaminen.” [Matti]

Keväällä Matti ei ollut juuri monisanaisempi, mutta muistaen Matin onnistumisen soittamisessa sekä lukuvuoden aikana tekemämme työn vuorovaikutustaidoissa kehittymiseksi, hän osasi itsekin tunnistaa onnistumisensa ja oli selvästi kokenut olonsa hyväksi seurassani musiikin tunneilla:

”Hyvä, antaisin 9, olen oppinut paljon. Sinä olet kiva.” [Matti]

Luokanohjaajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu yläkouluksessa, sillä aineenopettajana toimiva luokanohjaaja viettää aikaa luokkansa kanssa vähemmän kuin alakoulun luokanopettaja, ja kasvatusvastuu luokasta jakaantuu tasaisemmin eri aineenopettajien tehtäväksi. Matin kohdalla teimme tiivistä yhteistyötä, ja sain itsekin todeta, kuinka haasteellista luokanohjaajan työ on. Luokanohjaajalle oli kuitenkin hyvin arvokasta tietää, että Matilla menee edes musiikissa aika hyvin ja että aineeni tarjoaa juuri tälle oppilaalle hyvän tilaisuuden kehittyä sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa (Opetushallitus 2004b, 232).

## **MATKAN HUIPPUHETKET**

Kaikilla hyvillä matkoilla on huipennuksensa. Koulussamme tämä lippulaiva on joka keväinen Kevätkonsertti. Sen onnistumista saatoinkin arvioida vain oman tulkintani kautta, mutta koin, että konsertti oli erinomainen kokonaisuus tulvillaan pienempiä yksilöiden ja ryhmien onnistumisia. Sellaisena se vastasi nähdäkseni Regelskin (1996, 2005) esittämiin haasteisiin musiikillisesti aktiivisesti toimivista oppilaista ja musiikkikasvatuksesta elävänä praksiksena. Konsertti tavoitti myös Elliottin (1996, 2005) tärkeänä pitämän muusikkoudessa kehittymisen sekä esiintymisen osana tätä kehitystä. Kodeilta saamani kiittävä palaute vahvisti käsitystäni oppilaiden myönteisistä konserttikokemuksista. Muutamat seitsemäsluokkalaiset jopa toivoivat voivansa vaihtaa musiikin yhdeksi kahdeksannen luokan valinnaisaineeksi jo aiemmin tehdyistä valinnoista huolimatta. Syitä valinnaisainevalintoihin voi toki olla lukuisia, eikä valinnoista kannata ryhtyä tekemään omapäisesti pitkälle vietyjä tulkintoja. Voi kuitenkin ajatella, että musiikin valinnaisryhmistä olisi tuskin tullut yhtä suuria, jos oppilaat eivät olisi kokeneet seitsemännen luokan musiikkikasvatusta sekä siihen liittynyttä Kevätkonserttia mielekkääksi – sikäli valinnatkin voivat kertoa voimaantumisen musiikillisessa toimijuudessa.



## **KAIKKI TÄHDET TUIKKIMAAN**

Kaikille yhteisen musiikkikasvatuksen *hyvä matkustaminen* voi nähdäkseni rakentua parhaiten musiikinopettajan tiedostavan ja systemaattisen pedagogisen toiminnan sekä herkkävaistaisen kuuntelemisen ja reagoimisen avulla. Tässä hyvänä apuna toimivat musiikillisen vuorovaikutuksen kehittäminen sekä monimuotoinen arviointi. Musiikkikasvatuksen tulisi kunnioittaa oppilaan omia lähtökohtia ja oppilas tulisi johdattaa hänelle itselleen mieluisimpaan päämäärään; oppilaan tulisi päästä kokemaan innostavia ja rohkaisevia elämyksiä, onnistumista, ja niiden kautta myös voimaantumista musiikillisenä toimijana. Jokaisen oppilaan pitäisi saada loistaa musiikintunneilla edes joskus hänelle itselleen tärkeässä asiassa, sillä jokainen on tähti omalla tavallaan, ja opettajan tehtävä on saada kaikki tähdet tuikkimaan.

## LÄHTEET

- Aristoteles. 1998. Runousoppi. Suomentanut Pentti Saarikoski. Keuruu: Otava.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Berkley, R. 2004. Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education* 21 (3), 239–263.
- Bowell, P. & Heap, B. S. 2001. *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Burnard, P. 2002. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education* 19 (2), 157–172.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Elliott, D. J. 1996. Music Education in Finland: A New Philosophical View. *The Finnish Journal on Music Education* 1 (1), 6–20.
- Elliott, D. J. 2005. Introduction. Teoksessa D. J. Elliott (toim.) *Praxial Music Education. Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Harrison, C. & Pound, L. 1996. Talking music: empowering children as musical communicators. *British Journal of Music Education* 13, 233–242.
- Huuskonen, M. & Valtavaara, M. 2014. Oppilas jää sivuun wilmassa. *Helsingin Sanomat* 13.1.2014, A8.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. *Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, 71–92.
- Neelands, J. 2002. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Drama*. London: Heinemann.
- Opetushallitus. 2004a. Perusopetuksen tuntijako. [http://www.oph.fi/download/46678\\_pops\\_liite4.pdf](http://www.oph.fi/download/46678_pops_liite4.pdf). (Luettu 13.8.2014.)
- Opetushallitus. 2004b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). (Luettu 16.8.2014.)
- Owens, A. 2002. *Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.
- Owens, A. 2004. Muistiinpanot Allan Owensin opetusjaksolta Teatterikorkeakoulussa elokuussa 2004. Opetusjakso oli osa Teatterikorkeakoulun Aikuiskoulutuskeskuksen järjestämiä erikoistumisopintoja ”Draamamenetelmät pedagogisina ja yhteisöllisinä työkaluina”. Julkaisematon lähde.
- Pääkkönen, L. 2014. *Lectio Praecursoria*. *The Finnish Journal of Music Education* 17 (1), 102–106.
- Regelski, T. A. 1996. Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *The Finnish Journal of Music Education* 1 (1), 2–38.
- Regelski, T. A. 2005. Social Theory, Praxis, and Musical Schooling. *The Finnish Journal of Music Education* 8 (2), 7–24.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 37.
- Wiggins, J. & Webster, P. 2005. Fostering Revision and Extension in Student Composing. *Music Educators Journal*, January 91 (3).

## **4. PUHEENVUOROJA**

# Opettajankouluttajien tohtoriohjelma koulutusta kehittämään

*Petri Salo*

*Itä-Suomen yliopisto,*

*Joensuun normaalikoulu*

Suomen korkea opettajankoulutuksen taso on kiitetty muun muassa hyvän PISA-testeissä menestymisemme yhteydessä. Erityisesti maisteritasoinen luokanopettajakoulutus on osoittautunut oivalliseksi ratkaisuksi. Opettajankoulutuksen rakenne on ollut niin onnistunut, että se on säilynyt hämmästyttävän muuttumattomana jo liki 35 vuotta. Rakenteiden muuttamiseen ei ole paineita, koska erityisesti luokanopettajakoulutukseen on runsaasti hakijoita. Koulutus on jäänyt ”kultaiseen häkkiin”, josta murtautuminen vaatii uudenlaisia ratkaisuja. Opettajankoulutuksen sisältöjä on aika ajoin muutettu, mutta koulutusrakenteisiin ei ole missään maamme yliopistossa rohjettu kajota.

Opettajankoulutuksen kehittämistä tulee katsoa nyt uusin silmin. Koulutuksen laatu on ensisijaisesti kytköksissä kouluttajien kompetenseihin. Opettajankouluttajat sekä yliopiston tiedekunnissa että harjoittelukouluissa hankkivat kompetenssinsa pitkän kaavan mukaan lähinnä työssä oppimisen kautta. Mitään erityisiä opettajankouluttajan opinto-ohjelmia meillä ei ole. Harjoittelukoulut järjestävät uusille opettajilleen ohjauskoulutusta, josta opettajat hyötyvät merkittävästi. Tällainen koulutus jää kuitenkin kapealaiseksi keskittyessään pääasiassa opetusharjoittelun ohjausproblematiikkaan. Olisiko jo korkea aika luoda uudenlainen systeemi opettajankoulutuksen kehittämiseksi? Tarkastelen asiaa aluksi kasvatustieteellisen jatkokoulutuksen näkökulmasta ja lopuksi pohdin, miten asian voisi järjestää.

Kasvatustieteellisen alan keskeinen tohtorikouluttaja Suomessa on tohtorikoulutusverkosto KASVA. Tohtorikoulutuksen uudistuessa jokainen tohtorikoulutettava kuuluu oman kotiyliopistonsa tutkijakouluun ja omaan yliopistokohtaiseen tohtoriohjelmaansa. KASVAN tohtoriohjelmat voivat olla luonteeltaan laajempia monitieteisiä tai suppeampia ja rajatumpia ohjelmia. Suoraan opettajankoulutukseen ja sen kehittämiseen liittyvistä tutkimusaiheista ei tällä hetkellä ole koottua tietoa saatavissa, mutta todennäköisesti sellaisia on. Tohtorikoulutettavista osa työskentelee yliopiston harjoittelukoulussa, mutta tästäkään ei KASVAN piirissä ole tarkempaa tietoa.

Opettajankoulutusta järjestävissä yliopistoissa on omat kasvatustieteellisen alan tutkimusstrategiansa, joissa sivutaan opettajankoulutusta lähellä olevia teemoja. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa tutkimusalueina ovat mm. oppimisen, opettamisen ja ohjauksen prosessit sekä tulevaisuuden koulutukseen liittyvät kysymykset. Myös Oulun ja Turun yliopistossa oppimiseen ja opettajuuteen liittyvät tutkimusteemat ovat keskeisesti esillä osana tutkimusperustaista opettajankoulutusta. Helsingin yliopistossa on opettajankoulutuksen kannalta kiinnostava yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö. Lisäksi Helsingin yliopisto onnistui viime vuonna saamaan koordinoitavakseen kansainvälisiin vertailuihin perustuvassa kilpailussa pohjoismaisella rahoituksella toimivan kasvatustieteellisen alan huippuyksikön ”Justice through Education”. Huippuyksikön tutkimustiimeissä ei ole suoraan opettajankoulutukseen liittyviä teemoja, mutta välillisesti niitä luonnollisesti on.

Suomen Akatemian rahoittama Tulevaisuuden oppiminen ja osaamisen -ohjelma vuosille 2014–17 sisältää myös opettajankoulutukseen liittyvää tematiikkaa. Professori Kati Mäkitalo-Sieglin (Itä-Suomen yliopisto) johtamassa konsortiossa perehdytään opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteisiin. Nelivuotisen projektin aikana tutkimukseen osallistuvat ne, jotka aloittavat opettajaksi opiskelun. Opiskelijoiden lähtötaso arvioidaan ja heidän taitojensa kehittymistä seurataan opintojen aikana. Tuloksia voidaan hyödyntää erityisesti opettajankoulutuksen kehittämisessä. Ohjelman yhtenä osana on ”Opettajaksi 21. vuosisadan oppimisen yhteiskunnassa – opettajankouluttajien ajattelu ja työtavat”.

Voisiko opettajankouluttajien tohtorikoulu tai tohtoriohjelma olla ajanmukainen ratkaisu opettajankoulutuksen kehittämiseksi? Harjoittelukouluilla olisi yliopiston kouluina erinomainen mahdollisuus osallistua tällaisen ohjelman luomiseen yhteistyössä muiden yliopistossa työskentelevien opettajankouluttajien ja tutkijoiden kanssa. Itä-Suomen yliopiston filosofisessa tiedekunnassa on korostettu harjoittelukoulujen merkitystä myös tutkimustoiminnassa. Tästä osoituksena on mm. se, että yliopiston koulut olivat kuultavana vuosi sitten järjestetyssä kansainvälisessä tutkimuksen arviointipaneelissa. Yliopistollisen harjoittelukoulujärjestelmän vuoksi meillä on poikkeuksellisen paljon opettajankouluttajiksi itsensä identifioivia henkilöitä. Kaiken kaikkiaan suomalaisilla olisi kansainvälisestikin katsoen aikamoinen etulyöntiasema opettajankouluttajien tohtoriohjelmaa luotaessa ja kehitettäessä.

Tohtorikoulu voisi sisältää tutkimustyön lisäksi käytännön opintojaksuja, esimerkiksi kouluttajaharjoittelua, opettajankoulutusohjelmissa. Ohjelmalla saattaisi aikaa myöten olla huomattava merkitys opettajankoulutuksen tutkimusperustaisessa kehittämisessä. Opettajankouluttajien tohtoriohjelma olisi myös oivallinen koulutusvientituote. Meilläkin

se voisi sangen nopeasti kehittyä kansainväliseksi ohjelmaksi. Maamme monipuolista opettajankoulutuksen tietämystä voitaisiin hyödyntää ohjelman sisältöjä kehitettäessä. Tutkimuksella voitaisiin vangita sellaista hiljaista tietoa, joka nyt valuu eläkkeelle lähtevien opettajankouluttajien myötä tavoittamattomiin. Harjoittelukouluväen hiljaista tietoa ja kentällä olevaa opettajankoulutuksen näkemystietoa saataisiin nykyistä systemaatisemmin tutkimuskäyttöön. Opettajankouluttajien tohtoriohjelmassa tuotettaisiin huomattava määrä tutkimustietoa, jonka pohjalta voitaisiin laatia suosituksia koulutuksen kehittämiseksi. Opettajankoulutuksen jatko-ohjelmista on saatu hyviä kokemuksia Yhdysvalloissa. University of Southern California on kehittänyt ohjelmaa ”opettajuus monikulttuurisessa yhteiskunnassa”. Ohjelmia ovat lisäksi kehitelleet Montclair State University ja University of Pennsylvania.

Ajatus erillisestä opettajankouluttajien tohtoriohjelmasta herättää tietenkin kysymyksiä. Onko erillinen ohjelma edes tarpeen, kun oppimisen, opettajuuden ja opetuksen kysymykset ovat monitieteisiä ja vaativat tieteiden välistä yhteistyötä? Miten yliopistot suhtautuvat tällaiseen hankkeeseen ja miten se olisi viisainta organisoida? Olisiko joku yliopisto erityisen kiinnostunut perustamaan valtakunnallisen opettajankouluttajien tohtoriohjelman? Voisiko ohjelma olla osa KASVA-verkosta? Millainen rooli harjoittelukouluilla voisi hankkeessa olla? Jos tässä esitettyä ohjelmaa lähdetään viemään eteenpäin, tulisi aluksi muodostaa ajatuspaja eri opettajankouluttajista ja tutkijoista sekä laatia ohjelman keskeiset toimintaperiaatteet. Tällä varmistettaisiin se, ettei ohjelmaan sisältyvä tutkimustyö hajoa hallitsemattomaksi sinne tänne polveilevaksi vyyhdeksi. Asiantuntevasti suunnitellulla ohjelmalla olisi käsittääkseni hyvät mahdollisuudet saada rahoitusta sekä koti- että ulkomaisista lähteistä. Näihin kysymyksiin tulisi huolellisesti erikseen paneutua.

# Koulun uudistamisen diskursseja

*Heikki Happonen*

*Itä-Suomen yliopisto, Joensuun normaalikoulu*

## **KOULU - ITSESTÄÄNSELVYYS?**

Suomalaisen koulun tulevaisuusorientaatio on viime vuosina vahvistunut. Virallinen ideaali on ohjannut erilaisilla säädöksillä ja normeilla koulun uudistumista. Tämän päivän koulun uudistamista perustellaan oppimistulosten laskemisella, kasvatus- ja kouluolosuhteiden haasteellisuudella sekä ns. koulun ulkopuolisen maailman nopealla muuttumisella. Hallitusohjelma 2011 (edelleen voimassa) haluaa nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Tähän tavoiteaikaan sisältyvät yleissivistävän koulun opetussuunnitelmamuutokset.

### *Kaikki rakastavat koulua*

Kaikki rakastavat koulua: julkinen sana, hallinto, vanhemmat, talouselämä ja opetusviranomaiset. Koulua on kehitettävä, jotta pärjäisimme. Kehittämisen taustalla ovat koulutuspoliittiset linjaukset ja kasvatusnäkemykset. Rakkaussuhdetta kouluun vaalitaan kontrollimekanismeilla, dokumentoinneilla, vertailevilla tilastoilla, arviointi- ja laatu järjestelmillä. Taustalla näyttäytyy huoli oppimistulosten huippulaadusta ja jatkuvan edistymisen takaamisesta. On kysytty perustellusti, unohtuuko kehittämisessä pedagogiikka ja lapsilähtöinen kasvatus. Miten koulut voivat kasvuyhteisöinä? Miten monitasoiset muutosprosessit saavuttavat koulun arjen?

### *Aikakauden olosuhteet*

Koulu sijoittuu aina aikakautensa olosuhteisiin, jotka heijastuvat monella eri tapaa kouluun. Kustannustehokkuuden vaatimuksen seurauksina tunnistamme ilmiöitä, kuten pienten koulujen lakkauttaminen, suuremmat kouluyksiköt ja luokkakokokysymykset. Edellisten taustalla näkyy selvästi kuntatalouden ahdinko ja muuttoliike. Samaan aikaan valtiolta on nostanut agendaan perusopetuksen laatuhankeen useine eri alahankkeineen, joiden tarkoituksena on ollut perusopetuksen toimintaan vaikuttaminen. Lainsäädännön ja vahvan koulutuspoliittisen keskustelun kautta inklusiivinen kasvatus ja lähikouluperiaate ovat tulleet perusopetuksen ideaalitulaksi. Tähän pyrkimykseen on integroitunut myös kolmiportainen tuki osana perusopetuksen toimintakulttuurista muutosta.

## *Nykyisen analysointia*

Alueellinen tasa-arvo ei ole kaikilta osin toteutunut. Peruskoululaisen opinpolku ei toteudu eri puolilla maata samalla tavalla; jotkut opiskelevat enemmän kuin toiset. Huoltajien koulutuksellisen taustan vaikutus koulussa menestymiseen on edelleen vahva. Radikaaleimmat näkemykset tunnistavat koulu-uudistuksen taustalla uusliberalististen ihanteiden voimistumisen, jossa korostuvat hajautetut, yksilöllisiin valintoihin ja arviointijärjestelmiin perustuvat koulutusjärjestelmät. On hyvä kuitenkin muistaa, että suomalaisen koulun pilarit löytyvät pyrkimyksestä kansalaisten sivistämiseen, koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. On myös todettu, että suomalaista peruskoulutusta eivät ohjaa testit, vaan opetuksessa keskitytään opetussuunnitelman totuttamiseen ja pedagogiikkaan. Suomalaisen koulun menestystarinaa kuuluvat myös yliopistopohjainen opettajankoulutus ja luottamus suomalaisiin opettajiin.

Suomalainen peruskoulu tunnetaan PISA-kouluna. Olemme edelleen maailman mittapuussa osaavia ja menestyviä; perusopetuksen laatu on tässä tarkastelussa mallikelpoista. PISA-sijoittumiseen turvautuminen saattaa tuoda tullessaan kuitenkin vääränlaisen turvallisuuden tunteen. Koulun kehittämisen pitäisi perustua dynaamiseen ja jatkuvaan olosuhteanalyysiin koulun olosuhteista ja tilasta niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Onko kouluilla käytössään riittävästi välineitä ja kulttuuria arvioida omaa tilaansa? Miten paikallisesti arvioidaan esimerkiksi niitä valtakunnallisia tutkimustuloksia, jotka osoittavat yhdeksäsluokkalaisten osaamisen heikentymisen kuudessa vuodessa, erityisesti keskitason osajilla? Miten paikallisesti voidaan vaikuttaa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviin asenteisiin? Piittaamattomuus koulutyötä kohtaan, pyrkimys selvittää koulun vaatimuksista mahdollisimman vähällä ja taipumus antaa periksi haasteellisten tehtävien edessä ovat voimistuvia asenteita peruskoulussamme. Oppimista tukevat asenteet, kuten parhaansa yrittäminen, koulussa opittavan kokeminen tärkeäksi ja halu menestyä koulussa, ovat puolestaan vähenemässä. Vaikka yhdeksäsluokkalaisten keskisaldo on vielä ”plussan” puolella, kyse on haasteellisesta kehitystrendistä ja kouluorientaatiosta. Kyse ei siis ole pelkästään oppiaineissa menestymisestä, vaan yleisestä koulun merkityksellisyyden kokemisesta. Koulu joutuu lunastamaan paikkansa nuorten ja lasten kokemusmaailmassa entistä tarkemmin.

## **KOULU RISTIPAINAISIA**

Koulu elää yhteiskunnallisen ja systeemisen muutoksen ytimessä. Ei ole vain yhtä muutosta, vaan lukuisia samanaikaisia koulua koskettavia muutoksen kenttiä. Meneillään oleva opetussuunnitelmauudistus 2016 pyrkii



löytämään koululle suuntaa asettaessaan perusopetukselle ja lukiokoulutukselle tulevaisuusorientoituneet tavoitteet. Muutokseen asemoituminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista ja helppoa erilaisten ja keskenään ristiriitaistenkin kontribuutioiden keskellä. Rajakaltio (2011) mm. on hahmottanut mielenkiintoisella tavalla suomalaisen koulun ristipaineita erilaisten tehtäväkenttien risteymänä, joita seuraavassa lyhyesti tarkastelen ja käsitelen.

**1. Hyvinvointiyhteiskunnan "yhteisen hyvän" vaaliminen.** Kasvatusinstituutiolla on yhteiskuntaa ylläpitävä ja jatkuvuutta rakentava tehtävä. Tähän asemoituvat myös ne hallinnolliset rakenteet, jotka ohjaavat koululaitoksemme kehittymistä. Julkinen koululaitos palvelee yhteistä hyvää: demokratiaa, tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Ovatko nämä periaatteet edelleen koulun uudistamisen lähtökohtia? Ainakin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostavat em. periaatteet koulu-uudistuksen lähtökohdiksi.

**2. Aanutlaatuisen yksilön kasvun tukeminen.** Koulu muokkaa yksilön identiteettiä. Koulun on tuettava jokaisen aanutlaatuisen yksilön kasvua (PL 3§). Tässä tarkastelussa yksilö nähdään yhteisön jäsenenä ja sen arvojärjestelmistä riippuvaisena, siis muihin liittyvänä yksilönä. Koulutuksen tehtävänä on nostaa esiin yksilön moraalisia ja yhteiskunnallisia kokemuksia ja synnyttää oppilaisissa heidän kasvuaan tukevia kasvatuksellisia kokemuksia. Luokan kommunikaatio ja yhdessä oppiminen ovat yhteisön voimavaroja. Yksilö nähdään nykykoulua uudistavassa keskustelussa aanutlaatuisena ja arvokkaana. Hänellä on oikeus hyvään opetukseen ja omista lähtökohdista tapahtuvaan yksilölliseen kehittämiseen.

**3. Koko ikäluokan koulu ja pakollisuus.** Oppivelvollisuus on kansallisvaltion vallankäytön väline. Joukkomuotoisuus tekee koulusta pienenisyhteiskunnan. Tarkkaileva ja valvova valta on läsnä koulussa. Oppilaat ovat alistetussa asemassa mm. kurinpitokäytänteiden suhteen. Opettajien vallankäytön välineitä puolestaan ovat sanktiomenetelmät, arviointijärjestelmät ja tutkintovelvollisuus (luokittelu, paremmuusjärjestelmään sijoittaminen). Joukkomuotoinen koulu kasvattaa yhteiskunnan jäsenyyteen. Luokkahuoneessa opettaja tasapainoilee jatkuvasti yksilöiden ja luokkayhteisön tarpeiden huomioimisessa. Kasvatuspsykologiaan nojaavassa, yksilöä korostavassa näkemyksessä kohdataan usein ratkaisematon ristiriita: miten tukea yksilöllistä kasvua ryhmämuotoisessa systeemissä? Oman haasteensa tilanteeseen tuo juridisten näkökulmien yksilön asemaa voimistavat lähtökohdat. Miten koulun toimintakulttuuria voidaan muuttaa yksilön aanutkertaisia ominaisuuksia ja oppimisen edellytyksiä tukeviksi menettelyiksi?

**4. Kilpailukyky-yhteiskunta: yksilökeskeisyys.** Siirtyminen hyvinvointivaltiosta kilpailukyky-yhteiskuntaan on muokannut koulutusta ohjaavaa arvo-perustaa, jossa tasa-arvon sijaan korostuu yksilöiden välinen kilpailu. Ajalle ominainen yksilökeskeisyys näkyy oppilaiden ongelmien psykologisointina. Oppilaisiin liittyvät ongelmat, esim. oppimis- ja keskittymisvaikeudet, irrotetaan koulukontekstista yksilötason ongelmiksi, vaikka ne väistämättä ovat monisyisiä ja liittyvät myös itse koululaitokseen ja opettajien asemaan. Kun oppilaiden ongelmat irrotetaan niiden syy-yhteyksistä, niihin ei myöskään löydetä ratkaisuja, vaan ne muodostavat ratkaisemattoman ongelmakehän. Oppilas on kuitenkin aina jonkun sosiaalisen systeemin osa. Systeemin laatu heijastuu yksilön elämään. Vaikuttamalla systeemin laatuun parannetaan yksilön asemaa systeemin osana. Systeemin ajattelutapa voi tuoda tullessaan yksilöä tukevia ja hänen asemaansa helpottavia interventioita, jolloin yhteisöllisten menettelytapojen avulla tuetaan yksilöä oppimaan ja kasvamaan.

**5. Asiakaslähtöisyys.** Koko peruskoulun ajan kodin ja koulun välistä yhteistyötä on kehitetty. Asiakaslähtöisessä hallintokulttuurissa koulu on palvelun tuottaja, oppilaat ja heidän vanhempansa asiakkaita. Tähän liittyy myös koulujen välinen kilpailu, koulujen mahdollinen valintamahdollisuus, koulujen brändääminen ja kilpailu oppilaista. Brändäämiseen puolestaan liittyy koulun viihteellistyminen, millä ei ole mitään tekemistä oppimisen kanssa.

**6. Koulun symbolinen pakkovalta.** Koulutussosiologinen näkökulma eriarvoistavasta luokkayhteiskunnasta tuo syvyyttä koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen tarkasteluun. Ihmisiä erottelee kulttuurinen pääoma, joka on sidoksissa vanhempien sosiaaliluokkaan ja koulutukseen. Kulttuurinen pääoma periytyy. Vaikuttavina tekijöinä mainitaan sosiaaliluokan ja perheen aseman lisäksi kotikasvatus, erityisesti kieli- ja kommunikaatiovalmiudet. Koulun pakollisuutta oppilaalle luonnehditaan symbolisena pakkovaltana, johon perustuen koulu ylläpitää valtakulttuuria ja legitimoit kulttuuripääoman valitsevan jaon. Uusintavotko suomalaiset koulut suomalaisuutta kulttuuristen itsestäänselvyksien kautta? Onko kulttuurimme yhtenäinen? Ovatko kaikki oppilaamme valkoihoisia, puhuvatko he suomea, tunnustavatko he samaa maailmankatsomusta? Oppivatko oppilaat koulussa tietynlaisen koulupelin, jolla he selviävät? Viimeisin PISA-tutkimus osoitti, että huoltajien koulutustausta ylläpitää koulutuksellisia eroja suomalaisessa yhteiskunnassa. Tulevaisuuden koulu on kulttuurisesti moninainen, ja kulttuurisuus nähdään rikkautena. Eikö nuortemme tulevaisuus ole globaalissa maailmassa toimimista? Nykykoulun on reagoitava avoimen rehellisesti kulttuuriseen diversiteettiin. Miten kulttuurinen moninaisuus muuttuu koulun voimavaraksi?

**7. Koulun valikointi- ja luokittelutehtävä.** Kasvatamme kelpo kansalaisia, vai? Koulutuksen tehtävä on kvalifioida, valikoida ja sosiaalistaa

kasvava sukupolvi vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän mukaiseksi. Yksilösuuntautuneet kasvatuspsykologiset oppilaita luokittelevat menettelyt vahvistavat tätä luokittelevaa ajattelua. Entä silloin, kun teemme oppilaille pedagogista arviota tai pedagogista selvitystä? Olisiko tärkeää tunnistaa nykykoulun luokittelujärjestelmät? Onko niitä ja mihin ne liittyvät?

**8. *Koulu muutosvoimana.*** Koulu uudistaa yhteiskuntaa. Mutta onko koulu pelkästään reaktiivinen instituutio, joka toteuttaa koulun ulkopuolelta tulevaa tahtoa, vai voiko se toiminnallaan muuttaa yhteiskuntaa? Mitä tarkoittavat aktiivinen kansalaisuus ja osallistuva oppilas? Salliiko koulu toisin ajattelijat ja kapinoitsijat, entä erilaiset pedagogiset ja ideologiset vaihtoehdot järjestää opetusta? Koulun on luotettava itseensä muutoksen voimana. Monitahoinen koulutuspoliittinen keskustelu takaa uudistusten demokraattisuuden ja läpinäkyvyyden.

**9. *Tulevaisuuteen suuntautuminen.*** Koulussa rakennetaan tulevaisuutta. Koulun tulee tunnistaa, minkälaisessa maailmassa kasvava tulee elämään ja toimimaan. Tässä on pohjimmiltaan kysymys ihmiskäsityksestä, joka heijastaa aikaansa. Tavoittaako koulu tulevaisuuden ymmärryksen tasolla? Minkälainen on maailma yhdeksän vuoden kuluttua niillä, jotka ensi syksynä aloittavat ekaluokalla? Koulua kehittävä keskustelu on aina tulevaisuusdiskurssia, sen vaikutukset näkyvät tavalla tai toisella koulun tulevaisuudessa.

## **OPETUSSUUNNITELMA MUUTOKSEN KENTÄSSÄ**

Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin, toteuttamisen ja kehittämisen keskeisimmän perustan. Suomalainen yhteiskunta ja koululaitos työskentelevät tällä hetkellä koulutuksen rakenteiden ja opetussuunnitelmien muutosprosesseissa sekä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa, perusasteella, lukiokoulutuksessa sekä opettajankoulutuksessa. Meneillään oleva opetussuunnitelmatyö toimii reflektiivisesti, ja suunnittelussa ovat mukana eri tasojen toimijat ja tutkijat. Opetussuunnitelmatyössä eritasoiset keskustelut yhdistyvät ja lopputuloksen tulisi ilmentää eri tahojen välittämää, myös normiohjattua näkemystä koulun muutoksesta ja tulevaisuudesta. Koululainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa sekä runsaassa perusopetuksen laatua kehittävässä hanketarjonnassa on kysymys yhteiskunnalliseen muutokseen asemoitumisesta.

Vahvemmin kuin koskaan aikaisemmin on nostettu esille näkemys koulutuksen (laaja yleiskäsite) tulevaisuudesta. Suomalaisen koulun tulevaisuus nähdään kansainvälisenä, kansallisena ja yksilön näkökulmasta. Tulevaisuuden koulun tulee kasvattaa kansalaisia ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Koulun tehtävänä on luoda perusta laajalle yleissi-

vistykselle, jonka syntymiseen tarvitaan eri tiedonalojen tietoja ja taitoja. Elinikäisen oppimisen periaate nähdään tärkeänä lähtökohtana selviytymiselle tulevaisuuden yhteiskunnassa. Tavoitteena on myös laaja-alainen osaaminen. Oppiminen ei kuitenkaan ole pelkästään tietojen ja taitojen omaksumista, vaan ihmiseksi kasvamista ja sivistymistä. Oppiminen rakentaa myös ihmisen identiteettiä ja vahvistaa yhteisöllisiä siteitä.

Yhteiskuntamme rakentuu yleisen ja yhtäläisen hyvinvoinnin arvolle, jossa perustan muodostavat demokratia, tasa-arvo, yhteisöllinen vastuunkantaminen ja oikeudenmukaisuus. Tähän taustaan sijoittuvat erityisopetuksen strategiassa (2006) esiin nostetut lähtökohdat lasten ja nuorten koulutukseen pääsystä ja koulutuksen laadun kehittämistä siten, että koulutus antaa riittävät valmiudet yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Strategian tavoitteina ovat myös oppimisen esteiden poistaminen ja jokaisen oppijan opiskelun tukeminen. Erityisopetuksen strategian pedagogis-ideologisista linjauksista mm. lähikoulu, inklusiivinen opetus, varhainen puuttuminen, tai jo operatiivisella tasolla olevat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, perustuvat pohjimmiltaan yksilön oikeuksia ja asemaa voimistavaan lähtökohtaan. Eriarvoistuvan yhteiskunnan näkökulmina tulisi olla myös lapsipolitiikka laajasti tarkasteltuna sekä lapsuus elämänkulun vaiheena. On muistettava, että perusopetus toimii koko ajan lapsuuden ja nuoruuden viitekehyksessä. Onko tämä riittävästi esillä koulun uudistamisen diskurssissa?

Ulkoisen ja sisäisen arvioinnin näkökulma on selvästi korostunut koulutusdiskurssissamme ja myös perusopetuksessa. Digitalisoituvaan viestintään ja hallintojärjestelmiin liittyy tietojen keräämisen helppous tai vaiva yhä nuoremmista lapsista ja yhä varhaisemmin. Taustalla näyttäytyy hyvä pyrkimys koota koulutuksen ja opetuksen järjestämisen kannalta oleellista tietoa kasvusta ja kehityksestä, oppimisesta ja käyttäytymisestä. Samalla kuitenkin oppilaasta tulee entistä vahvemmin henkilö, jonka koulupolun vaiheet voidaan jälkeenpäin tarkastikin paikantaa. En mahda mitään sille, että näen tässä myös kontrollin voimistuvan otteen. Taustalla siintelevät myös juridiset kysymykset tehdä asioita oikealla tavalla oikeina aikoina. Jos arviointi tähtää jonkun asian paremmin tekemiseen ja oppilasta opiskelijälähtöisempään oppimispolun suunnitteluun ja työskentelyyn, menettelyt lienevät perusteltavissa.

### *Hyvinvoinnin ja huolenpidon diskurssi*

Hyvinvoinnin diskurssi on osa koulutuksen muutosta, ja se on tarkasteltavissa sekä yhteisöllisesti että yksilön näkökulmasta. Yksi sen elementeistä on syrjäytymisen kysymys. Koululla on merkittävä kaksoisrooli ennaltaehkäistä ja toisaalta tuottaa syrjäytymistä. Tämän tosiasian tunnistaminen on johtanut monentasoisiin interventioihin lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden tasolla. Tulevaisuusoptimismi ja merkityksen ko-

keminen liitetään onnistuneen koulupolun ominaisuuksiin. Tätä taustaa vasten on myös ymmärrettävä syrjäytymiseen liittyvät kokemukset ja merkitykset. Akateemisen marginalisaation kysymys liittyy opetussuunnitelman vaatimuksista selviämiseen, mahdollisuuteen osallistua luokkatyöskentelyyn ja kyvykkyyden arvostamiseen. Luottamuksen säilyttäminen ja yhteenkuuluvuuden vahvistaminen on erityisen tärkeää niille oppilaille, joilta puuttuvat elämästään tuen rakenteet ja järjestelmät. Kolmiportainen tuki -hankkeen kautta etsitään siis vastausta sille, miten ennalta ehkäistä akateemista marginalisaatiota koulun tasolla ja yksittäisen oppilaan tasolla. Samalla pohditaan sitä, miten kunkin koulun toimintakulttuuria tulisi muuttaa em. tavoitteiden suunnassa.

Hyvinvoinnin yksilölliseen ulottuvuuteen liitetään näkemykset yksilöstä yksilönä, yksilöstä sosiaalisena toimijana, terveydestä hyvinvointina ja yksilön elämänlaadusta. Ja toisaalta yksilöllisen näkökulman rinnalla on koko ajan oppilaan systeminen maailma, koti, kaverit, harrastukset, koulutushistoria, perhehistoria ja tuen historia. Koulussa tulisi olla tilaa kysymyksille: Kuka olet? Millaisiin yhteisöllisiin järjestelmiin kuulut? Miten toimit? Mitkä ovat tavoitteesi, vahvuutesi ja unelmasi?

Viimeaikainen keskustelu on liittynyt vahvasti kouluhyvinvointikäsitteen ympärille, jolloin tarkastelussa ovat olleet kouluviihtyminen, kouluviihtyvyys ja koulutyytyväisyys. Kysymys on periaatteessa siitä, miten oppilaat kokevat koulun. Mitä on kouluelämän laatu, oppimisen ja opiskelun mielekkyys, koulutyytyväisyys ja sen vastanäkökulmana koulu-uupumus? Eikö koulun tehtävänä olekin pätevyyden mahdollistaminen ja todistaminen, yksilön henkilökohtaisen kehityksen rohkaisu ja lisääminen, sosiaalisen integraation tukeminen ja sosiaalisen vastuuntunnon kasvattaminen? Hyvinvoinnin diskursseissa liikutaan aina yksilön ja yhteisöjen tasoilla. Kun oppimissuunnitelmaa laaditaan moniammatillisena yhteistyönä, keskusteluun osallistuvat eri toimijoiden osaamisen lisäksi heidän ammatillinen taustansa. Tulevaisuuden koulu on osaamisverkostojen koulu.

### *Koulumetafora*

Professori Jarkko Hautamäki pohti kouluviihtyvyysteemaa Suomen Rehtoreiden syyspäivillä joitakin vuosia sitten. Pitäisikö koulussa viihtyä? Saako koulussa viihtyä? Tuleeko koulussa voida viihtyä? Esittämiinsä kysymyksiin Hautamäki vastasi seuraavasti. Oppilas ei voi valita rooliaan koulussa, hänen tehtävänä on käydä koulua. Viihtyminen ei ole roolikysymys. Merkittävää sen sijaan on se, millainen koulu on. Hautamäki mallittaa neljä koulun mallia: *avoin* ja *joustava* koulu sekä *ajatteleva* ja *humanistinen* koulu. **Avoin koulu** elää yhteistyössä ulkopuolisen maailman (kodit, yhteistyötahot) kanssa, **joustavan koulun** luokkatyöskentelyssä kasvatusvastuu jaetaan yli ammattirajojen. **Ajatteleva koulu** nojaa tietoon ja kallistuu realismiin, jossa on oikeus vaatia tiettyä yhteiskunnallisesti tapa-

na olevaa käyttäytymistä. Koulussa vallitsee toivoon perustuva oppimisilmapiiri ja myös mahdollisuus riskiin siten, että oppiminen ei aina onnistu. **Humanistisen koulun** ilmapiiri ja toimintakulttuuri ovat niin vahvoja, että siellä jokainen uskaltaa olla oma itsensä ja tehdä omia arvovalintoja.

Hautamäen koulumetaforien (avoin, joustava, ajatteleva ja humanistinen koulu) tulisi näkyä jokaisessa luokkahuoneessa. Jos näin on, ne joutavat oppimiseen sitoutumiseen ja ”toivon näkökulmaan”. Nämä puolestaan vaikuttavat siihen, viihtyvätkö oppilaat koulussa. Jos oppilas on peloissaan, masentunut tai kyllästynyt, ajattelulla ei ole merkitystä. Hän ei opi. Kouluviihtyvyys on yhtä aikaa abstrakti asia, johon ei voida vaikuttaa, ja toisaalta konkreettinen asia, johon voidaan puuttua. Mutta miten koulusta voitaisiin tehdä avoin, joustava, ajatteleva ja humanistinen? Kysymys on liitettävissä koulun toimintakulttuurin tarkasteluun.

### *Pedagoginen metafora*

Pedagogisessa diskurssissa tarkastellaan pedagogista muutosta, joka vastaa nykykoulun ja tulevaisuuden koulun tarpeita. Tämä teema onkin varsin vilkkaasti keskusteltu ja on osa meneillään olevaa opetussuunnitelmaprosessia. On hienoa, että opettajat jaksavat ja innostuvat tutkimaan erilaisten pedagogisten toimintatapojen perusteita ja reflektovat omaa toimintaansa tutkimusorientoituneesti. Myös se, että uskalletaan kokeilla, kehittää, testata ja uudistaa toimintoja, on kunnioitettavaa.

Professori Päivi Atjosen (2009) ajatukset tulevaisuuden pedagogiikasta luotaavat tulevaisuuden pedagogiikkaa myös nykytilanteelle palautetta antaen. **Välittämisen pedagogiikalle** on ominaista hitaiden ja nopeiden, arkojen ja rohkeiden, tuen tarvitsijoiden ja lahjakkaiden kysymykset. Ajatuksen sisältyy myös laaja-alainen sivistys, koulujen monipuolinen oppiainevalikoima, vahvuuksia tukevat opetusmenetelmät, kehittymistä rohkaisevat arviointikäytännöt sekä mahdollisuus monipuoliseen näyttöön.

**Viipyilemisen pedagogiikassa** tarjotaan yhdeksänvuotinen perusopetusaika perusopetukselle ja rohkaistaan pysähtymiseen, perehtymiseen ja kysymysten esittämiseen. Vain näin voi arvioida omaa entistä osaamistaan. Huolenpito on myös viipyilyä. **Suvaitsevaisuuden pedagogiikassa** ymmärretään erilaisten oppilaiden olemassaolo ja kehitystrendi heterogeenisempään suuntaan. Tarkastelussa ovat tällöin oppimisvalmiudet, arvot ja odotukset sekä etnisuus. Myös tasa-arvokysymykset ovat keskeisiä niin sukupuolisesti kuin alueellisesti. **Vaihtelevuuden pedagogiikassa** oppilaalla on oikeus näyttää kykyjään ja osaamistaan ja lieventää puutteitaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja arviointikäytännöissä. Vahvana arvona mainitaan oikeudenmukaisuus.

**Kriittisyyden pedagogiikassa** oppijat opetetaan arvioimaan hankkimaansa tietoa, ja oppilaat perehdytetään monipuolisiin tiedonlähteisiin. Opettajalta edellytetään vahvaa aineen hallintaa. Pedagogisina metodeina

ovat neuvottelut, kuuntelu ja kysyminen. **Uteliaisuuden pedagogiikassa** ollaan uteliaita ja kiinnostuneita. Kun haluaa tietää, haluaa toimia. Oppiaineorientaatioihin voidaan vaikuttaa ja ilmiökeskeisyyden pedagogiikka eheyttää opetusta, tiedonalat ovat integratiivisia.

Atjosen malli on monella tapaa mielenkiintoinen: Siinä ei käsitellä oppilasta stereotyyppisenä hahmona, vaan tunnustetaan monella eri tavalla oppiva, tunteva, tahtova, ryhmiin kuuluva ja kulttuurinen ihminen. Tämän pedagogiikan sisältämästä ihmiskäsityksestä löytyy myös yleistä, tehostettua ja erityistä tukea tarvitseva koululainen.

Professori Hannu Savolaisen (2010) mukaan **hyvän koulun** kolme keskeistä lapsiin liittyvää kriteeriä ovat siinä, missä määrin kaikki lapset saavat osallistua (sosiaalinen yhteenkuuluvuus), oppia (elämän kannalta tärkeitä asioita) ja voida hyvin (pedagoginen ja psyykinen hyvinvointi). Tulee osata myös tunnistaa, mikä on jo hyvää ja missä on kehittämisen tarvetta. Lähtökohtaisesti on ymmärrettävä ja arjessa toimittava siten, että oppilaan tukeminen on kaikkien opettajien asia. Erityisopetuksen tulee kehittyä ja saada ottaa uusia rooleja koulussa, erityisesti opettajia tukevaan suuntaan. Kehittyvässä koulussa opettajien toimintamallit ja yhteistyömuodot kehittyvät ja muuttuvat. Miten sitten tuen roolit, muodot ja mallit muotoutuvat? On kysymys yhteisestä pohtimisesta, opettajuuden laadun kehittämisestä, ammatillisesta kasvusta, osaamisen johtamisesta ja verkottumisesta, aidosta yhteistyöstä.

## **LOPUKSI**

Suomalaisen koulun uudistuminen perustuu edelleen oppimisen ja koulutuksen korkeasta laadusta huolehtimiseen. Kyky oppia uusia asioita, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen ongelmien ratkaisu sekä suunnittelu ja luovuus monitasoisissa vuorovaikutuksen systeemeissä ovat tekijöitä, joihin koulun on valmennettava opiskelijoitaan. Tämä edellyttää myös koulun omien toimintatapojen uudistamista. Koulun uudistaminen on diakroninen prosessi, jossa opetussuunnitelma muokkautuu vastaamaan muuttuvan maailman tarpeisiin. Samalla opetusmenetelmien tulee kehittyä vastaamaan nykykäsitystä opiskelusta ja oppimisesta. Koulu ei uudistu ja kehity, ellei se vakavasti tutki informaalin ja formaalin oppimisen suhdetta ja sillanna niitä taitoja ja tietoja, joita nuoret oppivat koulun ulkopuolella. Oppimisympäristöt on nähtävä laajana oppimisen maisemana, jossa oppilaat ja opettajat toimivat. Digitalisoitunut maailma haastaa myös opettajat etsimään ja löytämään uudenlaisia toimintamuotoja, joissa kaikki oppilaamme voimaantuvat ja kasvavat tulevaisuuden kansalaisiksi. Nykykoulun kehittyminen ankkuroituu yhteiskunnallisten haasteiden tunnistamiseen ja pedagogiseen reformiin, joka puolestaan nojaa tieteelliseen tutkimukseen ja asioiden ihmislähtöiseen tarkastelutapaan.

## KIRJALLISUUTTA

- [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/113942\\_tulevaisuuden\\_pedagogiikka\\_paivi\\_atjonen.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/113942_tulevaisuuden_pedagogiikka_paivi_atjonen.pdf)
- Cimo, 2010. Strategia 2020. Suuntana avarakatseinen Suomi.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu. Tietosanoma.
- Hautamäki, A. (toim.) 2008. Oppimisen muuttuva maasto. Kansallinen ennakointiverkosto.
- Hautamäki, J. 2004. Suomen rehtoreiden syyspäivät.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 167.
- Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki 2011. Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010. Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus.
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnos, yleinen osa.
- Perusopetus 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1
- Perusopetuksen laatukriteerit, opetusministeriön julkaisuja 2010:6
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686.
- Ruoho, K., Koskela, H., & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma*. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97.
- Savolainen, H. 2010. Itä-Suomen erityisopetuspäivät 23.–24.11.2010 Joensuu.
- Simola, H. 2009. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Opetushallituksen kutsuseminaari 25.8.2009. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/112969\\_pirjo\\_stahle\\_mita\\_tulevaisuus\\_vaatii\\_perusopetukselta\\_160909.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/112969_pirjo_stahle_mita_tulevaisuus_vaatii_perusopetukselta_160909.pdf)



# Nykynuorten vahvuudet ja heikkoudet maailmantalouden murroksessa

*Juha Siltala*  
*Helsingin yliopisto*

Aina kun aikuiset eliittiryhmät osoittavat itsesätelyn puutetta ja sotkevat talouden, nuoria syytetään holtittomiksi. Niin kävi länsimaissa heti sekä 1990-luvun alun laman että nykyisen finanssikriisin alettua. Vaikka nuoriso-ongelmista uutisoidaankin enimmäkseen siksi, että ollaan huolestuneita nuorista, talouskriisien aikana tällaisia uutisia kulutetaan ilmeisesti myös pelätyn riittämättömyyden siirtämiseksi vanhemmalta polvelta nuoremmille.

Nuorisoa voitaisiin hyvin käsitellä yhteiskunnan ongelmien heijastajana ja säiliönä. Nykyinen tilanne saa kuitenkin hakemaan vastapainoja niille ja tarkastelemaan, miten nuoret ovat selvinneet kilpailun kovenemisestä ja näköalojen synkistymisestä niinkin rauhallisesti. Ongelmien kiistämättömän todellisuuden takaa pilkistää vähemmälle huomiolle jäänyt kehitys nuorten enemmistön osalta:

- enemmistön entistä paremmat sosiaaliset taidot vuosikymmenestä toiseen
- vanhempien koetaan välittävän lapsistaan ja vanhemmille voi puhua
- omien lasten kanssa vietetyn ajan lisääntyminen vielä 2000-luvulla kiireestä huolimatta
- parinkymmenen vuoden laskeva trendi päihteiden käytössä lama-aikojen nousupiikkejä lukuun ottamatta
- työssä olevien nuorten työasenteet ovat jopa innokkaampia kuin vanhemmilla työntekijöillä
- konservatiiviset parisuhde- ja perheasenteet vastapainona lyhytjännitteisyydelle ja piittaamattomuudelle.

Minua kiinnostaa sivilisaatio- ja psykohistoriallisesta näkökulmasta, kuinka toisten huomioon ottaminen ja väkivallan pidäkkeet on vähitellen sisäistetty, ja mikä niitä tukee. Itsesätelyn paraneminen viittaa siihen, että suurempi puolisko nuorista jaksaa toivoa hyvää: eihän nykyhetken

tuhoisia nautintoja muuten uhrattaisi huomisen elämäntalouden hyväksi. Tasapainon ylläpitämisen ongelmista moniongelmaisten vähemmistöä laajemminkin kertovat kuitenkin:

- vaikeasti kitkettävä kiusaaminen kouluissa ja nuorten kokeman väkivallan lisääntyminen ainakin jonkin verran
- lapsuuden koetaan loppuvan jo siirryttäessä yläasteelle, kun taas taloudellinen itsenäistyminen onnistuu yhä myöhemmin
- lukemisen väheneminen ja lukutaidon ohentuminen sekä vaikeudet keskittyä pitkäjänteisesti
- entistä jämäkemmän itseluottamuksen kääntöpuolena esiintyy liioiteltujakin käsityksiä omista kyvyistä
- huostaanottojen lisääntyminen sekä psykoterapian kasvanut tarve.

Kehitystrendien ristiriitaisuutta voisi selittää yhteiskunnan polarisoitumisen ohella se, että myönteiset ilmiöt kuvastavat pitkäaikaisia kehityskulkuja, kielteiset puolestaan liittyvät lyhyemmän aikavälin taloudellisiin suhdanteisiin ja odotuksiin.

## **VANHEMMAT JA KOULU OVAT ONNISTUNEET JOSSAIN**

Vaikka 1990-luvun lamalapsuus ja vanhempien huoli omasta asemastaan heittivät varjonsa moneen silloin lapsuuttaan viettäneeseen, aika monet vanhemmat kykenivät kuitenkin suojelemaan lapsiaan omien huoliensa siirtymiseltä lasten taakaksi. Kiire työelämässä kasvoi 1990-luvulla, kun työntekijöitä vähennettiin mutta tuottavuutta lisättiin. Vielä 2000-luvulla työsuhteista ja työmäärästä on vaivannut epävarmuus. Lapset ovat oppineet inhoamaan vanhempien kiirettä ja kaipaamaan ohjelmoimatonta yhdessäoloa, mutta niin ovat monet vanhemmatkin ja ovat koettaneet asettaa arvot uuteen järjestykseen. Työ on hoidettu mutta ylitöistä ja päivystyksistä kieltäytytty. On nipistetty aikaa kavereilta ja harrastuksilta mieluummin kuin omilta lapsilta. Työaikapankit, työelämän suosituin uudistus, ovat auttaneet. Uusimpien kyselyiden mukaan myös isät ovat lisänneet läsnäoloaan pientenkin lasten elämässä.

Myös koulu ja päiväkodit ovat onnistuneet paljon paremmin kuin ”kilpailijamaissa”, vaikka resursseja on nipistetty, ryhmäkokoja suurennettu ja henkilöstöä kuormitettu muulla kuin lasten kanssa tehtävällä uuden julkishallinnon byrokratiatyöllä.

Utiset ylilevottomista lapsista ja pitelemättömistä kouluhäiriköistä ovat tietysti totta ja kertovat paitsi opettajien suojelevan auktoriteetin mu-

renemisestä, kun heistä on tehty valituksia pelkääviä asiakaspalvelijoita, myös häiriöistä lasten perusturvallisuudessa ja rajojen kohtaamisessa yhdessä aikuisten kanssa. Jollei oikeudenmukainen auktoriteetti estä vahvimpien ylivalta-yrityksiä, itsehillintää ja toisten huomioon ottamista ei sisäistetä parhaana sopeutumiskeinona. Toisten pelottelua ja terrorisointia palkitaan liialla sallivuudella. Se voi toki antaa piilovalmennusta eriarvoiseen yhteiskuntaan, jossa heikompia halveksitaan ja voittaja vie kaiken.

Ongelmiin joutunut ja niitä tuottava vähemmistö ei ole mikään kapea marginaaliryhmä; vaikeudet kasautuvat vähenevien keinovarojen, näköalattomuuden syrjäytymisen ja itsesäätelyn heikkouden kierteiksi. Mutta jos 1990-luvun huolet lasten ja nuorten kohtalosta lamassa ja sen jälkeen olisivat toteutuneet sellaisinaan, enemmistö nuorista olisi nyt syrjäytyneitä ja itsetuhokierteessä. Jos koveneva kilpailu pienenevin voitonmahdollisuuksin pääsisi vaikuttamaan täydellä voimalla, tavat raaisuisivat nykyistä pahemmin. 1990-luvun asiantuntijaennustukset henkisen heitteille jättämisen vaikutuksista taisivat estää uhkia toteutumasta täydellä voimallaan.

En vähättele ongelmia enkä niiden vaatimia resursseja, saati yritä todistella, että elämme parhaassa mahdollisessa maailmassa tai että ihmiset sopeutuisivat talouskriisien kaltaisiin mullistuksiin helposti. En liioin näe vanhempia kaikkivaltiaina estämään köyhyyden suoria vaikutuksia tai muita ulkoa tulevia paineita. Aineellinen puute välittyy kuitenkin sen kautta, miten paljon huomiota lasten koulunkäynnin tukemiseen liikenee. Lapsille ja nuorillekin on kuitenkin tärkeää, että anteeksiantamattoman todellisuuden ja erehtyvän itsen välissä vaikuttaa vielä inhimillinen pus-kuri. Asioita voidaan käsitellä yhdessä, lieventää vanhempien elämäntekemyksellä ja huumorillakin. Pahat olotilat voidaan yhdessä kielellistää ja jakaa. Jotta vanhemmilta liikenisä henkistä vieraanvaraa lapsilleen, heidän elämänehtonsa saisivat pysyä vakaina ainakin lasten ollessa pieniä. Mutta juuri silloin asunovelka on kuitenkin suurimmillaan ja näytön paikka töissä vaativimmillaan vakinaistamisen toivossa. Tämä on epätaloudellista laajemmassa perspektiivissä. Vanhempien henkinen läsnäolo lastensa maailmassa on lasten itsesäätelyn kannalta niin tuottavaa työtä, että yhteiskunnan kokonaisedun kannalta pienten lasten vanhempien ei kannata uhrata ihan kaikkea huomiotaan työnantajan tarpeille. Vanhemman kanssa keskusteleminen vähentää esimerkiksi masentumisriskiä. Olen samaa mieltä kuin kouluterveyskyselyitä pitkään johtanut dosentti Matti Rimpele: hyvä tilanne ei välttämättä ole pysyvä.

Nuorten sosiaaliset selviytymistaidot pohjaavat siihen, että lapsia on kohdeltu heidän lähtökohtiinsa eläytyen. Kaksi lama-aikaa ei ole riittänyt katkaisemaan pitkäaikaista kehitystä lastenkasvatuksessa entistä paremmin mielen kieltä lukevaan ja lukemaan opettavaan suuntaan. Vaikka lapsia

ei enää piiskata toisten alistuviksi välikappaleiksi, se ei tarkoita ”vapaata kasvatusta” tai vanhempien luopumista vastuusta asettaa rajoja ja opettaa, että työn palkinto vaatii aina myös vaivaa. Kun keskustellaan vapaasta kasvatuksesta kriittisessä sävyssä, tarkoitetaan yleensä, että lapsen tilanteita ei kohdata yhdessä hänen kanssaan vaan vanhemmuus korvataan palkinnoilla – eikä varsinkaan välitetä ottaa vastuuta turhauttamisesta ja konflikteista.

## **MIELENKIELI RATKAISEE**

Päivähoitoryhmää ja varhaishoivaa ei pidä nähdä vaihtoehtoina. Ilman turvallista tukikohtaa perushoivassa ryhmään ei pysty oikein liittymään. Itsesäätely perustuu siihen, että joku on auttanut käsittelemään ja symboloimaan olotiloja. Jos pystyy luottamaan siihen, että tulee ymmärretyksi oikein ja A:sta seuraa B, uskaltaa tutkia maailmaa ja avautua kontakteihin. Ryhmä on varmasti parempi kuin alkoholisoitunut koti, mutta jostain lapsen on myös löydettävä luotettava ymmärtäjä, joka pysyy kyllin kauan samana. Jos ei ymmärrä toisten toimintamotiiveja ja heidän tulkintaansa tilanteesta, päätty nykymaailmassa helposti paitsioon.

Pienten lasten mielenkielen luominen voidaan määritellä tuottavaksi työksi myös kovan talouden kannalta: ehkäpä uusi sukupolvi onnistuu eläytymään asiakkaiden tarpeisiin entistä paremmin, yhdistelee joustavasti eri alojen tietoa ja keksii vientimarkkinoille muutakin kuin vaihtosuhteeltaan epäedullista bulkkia? Jo lapsena leikissään lannistettu ei leiki ideoilla vaan pysyy karsinassa, hierarkiassa.

Tilanteiden tulkintaa eri osapuolten kannalta sekä tunnelmien yhdistämistä faktoihin edesauttaa myös yhdessä lukeminen ja keskustelu luetusta, tarinoiden kehittäminen. Vaikka tarinoita ja tilanteita kuvitellaan pelimaailmoissakin, nettisurffaus ei pikapalkinnoillaan edistä asioiden syvällisempää jäsentymistä. Vaikka netti avaa väyliä sosiaalisuudelle, syventyvän lukemisen poisjääminen varsinkin USA:ssa on rapauttanut empatiakykyä.

Empatia on oikeastaan biologinen valmius, joka tarvitsee tuekseen moraalista kasvatusta vastavuoroisuuteen ja tarpeeksi tilanteita, joissa yhteistyö kannattaa verisen kilpailun sijasta. Empaattinen lastenkasvatus on liittynyt keskiluokan nousuun länsimaissa, sekin monisatavuotinen kehityskulku. Keskiluokan laajeneminen enemmistöksi länsimaissa toisen maailmansodan jälkeen, meilläkin viimeistään 1960-luvulta lähtien, ruokki uskoa elämän parantumiseen tulevaisuudessa ja piti yllä koulutusmotivaatiota. Kun aineellinen perusturva alkoi riittää, laadulliset tavoitteet nousivat etualalle. Yksilöllisille valinnoille tuli tilaa, kun selviytymisyksikkönä ei enää ollut perhe tai suku tai muu ryhmä, johon synnyttiin.

Sivilisaatiohistoriassa paljon käsitelty länsimaiden tai Euroopan erityistie perustuu juuri vapaisiin sopimissuhteisiin, joiden turvana on oikeusvaltio ja usein myös ei-persoonallinen keskinäisen sosiaalivakuutuksen turvaverkko. Niiden turvin ihmisoikeudet ovat edistyneet. Ihmisoikeudet ovat voineet parhaiten silloin, kun vastavuoroisuuden periaatetta on vaalittu välistävetoa estävillä instituutioilla. *Kaikki mulle tänne heti nyt* -asenne syntyy, jos toinen näyttää joka tapauksessa ottavan enemmän kuin oman osansa, eikä häntä saada kuriin – silloin ei itsekään kannata ajatella kokonaisuuden etua. Nuoret oppivat siinä missä aikuisetkin keskinäisen epäluottamuksen ja etuilun vaatimat valmiudet, mutta heillä on nollasummapelin vastapainoksi mielessään luottamuksen muistoja ja saarekkeita käytettävissä, jos vastavuoroista välittämistä ilmenee. Vaurauden ajanjakso ei ole tuottanut vain narsistista itsetietoisuutta vaan parhaimmillaan myös kykyjä neuvotella yhteistyöstä eriytyneiden yksilöiden kesken.

Nuoruus erillisenä elämänvaiheena kuuluu osana modernin erikoistumisen, pitkitetyn koulutuksen ja yksilöllisen liikkumatilan historiaan. Yksilölliset valinnat ovat tulleet mahdollisiksi työnjaon luomassa keskinäisen riippuvuuden järjestelmässä. Nuorten kyky katsoa asiaa toisen osapuolen kannalta ja pyrkiä molempia hyödyttävään ratkaisuun voidaan nähdä sopeutumisenä aineellisesti turvattuihin, vaihdannaltaan monimutkaisiin yhteiskuntiin. Vastaavasti voidaan ajatella, että jos vanhemmilta ei olemassaolontaistelun mahdollisesti koventuessa enää liikene resursseja lapsilleen, lapset lakkaavat odottamasta ymmärretyiksi tulemistä ja lakkaavat tukeutumasta toisiin. Vastaavasti he aikuisina pitävät huolta lähinnä itsestään, hetyttä liiemmin toisten kärsimyksestä.

Tiikeriäidin kasvatusohjeiden suosio kuuluu sekin tiettyyn historian vaiheeseen: menestysneuvoja kysytään, kun taistellaan materiaalisesta noususta tai sosiaalista laskua vastaan suurilla riskeillä ja vain huiput näyttävät yltyvän säälliseen elämään. Silloin yksilöt palaavat suvun tai muun kollektiivisen selviytymisyksikön välineiksi resurssitaistelussa. Näin on ollut laita Aasian nousevissa talouksissa ja köyhien maaltamuuttajien laitakaupungeissa ympäri maailmaa. Parhaassa tapauksessa nousta kohti keskiluokkaa sukuverkoston liiketoiminnassa ja koulutukseen kurottuen, pahemmassa tapauksessa taistellaan asemiesjengeissä suojelumarkkinoiden herruudesta.

Länsimaisten nuorten työasenteet juontuvat paitsi kasvatuksesta myös yhteiskuntien vaurastumisesta muutaman vuosisadan aikana ja viidensikymmenen viime vuoden yleisestä keskiluokkaistumisesta. Nuoria on syytetty laiskoiksi, koska he eivät kyselyjen mukaan halua kilpailla aineellisesta menestyksestä hinnalla millä hyvänsä vaan asettavat etusijalle työn sisällön, sen mielekkyyden omien arvojen kannalta ja sosiaaliset suhteet niin töissä kuin töiden ulkopuolella. Nuoret arvostavat enemmän omaa

aikaa kuin rahaa. Ammattikoululaiset arvostavat rahaa hieman enemmän kuin sisältöä, mutta sisältö tulee kyllä heti perässä – ja hekin haluavat säännöllisiä työaikoja ja vakaita työpaikkoja. Vastoin luuloja nuoret sitoutuvat työhönsä siinä missä vanhemmatkin ikäluokat, jos saisivat työn johon sitoutua. Päätoimisesti työssä olevat nuoret suhtautuvat työhön jopa valoisammin kuin vanhat. Nuoria kohdellaan kuitenkin tarvittaessa käyttöön otettavana puskurityövoimana tai heitä pidetään harjoittelijan asemassa pitkään. Kun kilpailu pakottaa maksimoimaan tuottoja, riskit siirtyvät yhä enemmän työntekijöille. Työmarkkinoilla lisääntyy vuokratyö, itsensä työllistämiseksi naamioitu palkkatyö (alihankkijat) ja silpputyö. Ne voivat sopia perheettömälle opiskelijalle mutta riittävät huonosti perusturvallisuuden pohjaksi perhettä perustettaessa ja asuntoa maksettaessa. Koulutus on yhä välttämättömämpää mutta ei takaa välttämättä pääsyä keskiluokkaan tai odotusten mukaan omia vanhempia paremmalle tasolle.

1990-luvun lama ei vielä katkaissut uskoa siihen, että normaaliin voitaisiin palata säästöjen palkaksi. Vielä vuosina 1998–2007 Suomessa reaalityöt kasvoivat keksimäärin kolmanneksella, joten keskiluokka proletarisoi-tui vain aikapaineiden osalta. Meneillään olevan talouskriisin aikana odotushorisontti on muuttunut, vaikka palkka- ja työaikatilastojen mukaan kaikki on jatkunut ennallaan ensimmäisinä talouskriisin vuosina, lomautuksia ja irtisanomisia lukuun ottamatta. EK:n kampanjointi pidemmistä työurista ja -ajoista tai nollalinjasta huokuu vakaata uskoa, että elämä tulee kovenemaan eikä entistä tasoa voida huoltosuhteen ja halpatyökilpailun vuoksi säilyttää. Suomen talousasiantuntijat ovat ottaneet Thomas Piketyn analyysin rahan kertymisestä rahan luo ja omalla työllä toimeentulevan keskiluokan hiipumisesta länsimaissa jonkinlaisena globalisaation ja ATK:n sanelemana luonnonlakina: täytyy vain sopeutua siihen, että työllä vain köyhdytään, koska vaihtoehtona olisi yleinen köyhtyminen (Paul Lil- lrank *Suomen Kuvalehdessä* 30/2014). Yhdysvalloissa ja Britanniassa keski- luokka on taantunut jo keskustelua aiheuttavalla tavalla, kun palkat ovat vuosikymmeniä polkeneet paikoillaan tai pienentyneet, hinnat nousseet, omavastuut terveydestä, koulutuksesta ja eläkkeestä kasvaneet, yhteis- kunnan toimintamenot siirtyneet veroparatiiseihin tilittävältä korporaa- tiorälssiltä omalla työllään eläville, ja työpäivät pidentyneet. Mutta näiden maiden talous on kuulemma hyvässä vedossa!

Talouden painopisteen siirtyessä keskiluokat kasvattavat osuuttaan työvoimasta muualla kuin Euroopassa tai Yhdysvalloissa. Sitä ei vielä kannata surkutella. Päinvastoin voisi odottaa, että immateriaaliset arvot nousevat Kiinassakin tärkeämmiksi aineellisen perustason tultua saavu- tetuksi; työn hinnalla kilpailu on jo vaikeutunut ikäluokkien pienetessä siellä nopeammin kuin meillä.

Ongelmia tulee kuitenkin, jos keskiluokkien osuus länsimaissa todella pienenee ja yhteiskunnat polarisoituvat asemansa lujittaneeksi eliitiksi ja silppupalkatuksi, osittain alityölliseksi enemmistöksi. Jos rikkaudet synnytetään epäreilulla pelillä eikä reilulla työllä näytä säällisesti pärjäävän, keskinäinen luottamus hiipuu ja suojautumiskustannukset nousevat.

Niin ei tarvitse tapahtua mitenkään ennalta määrätysti, vaikka juuri nyt ei näytäkään siltä, että teollisen toiminnan siirtäminen ulos automaattisesti toisi tilalle siistejä sisältöitä suunnittelun ja innovoinnin parissa (niin kuin vielä 1990-luvulla monesti esitettiin). Työelämän palveluvaltaisuus on tosiasia, mutta ansaintalogiikan luominen palveluvientiin ja keskiluokkaisten työpaikkojen synnyttäminen teollisten työpaikkojen tilalle kangertelee. Kyse ei ole vain nuorten oman työnjaollisen lokeron löytämisestä vaan kansantaloudellisen lokeron löytämisestä kaupan järjestelmässä.

Keskiluokan supistumisen ja sosiaalisen nousun seisahtumisen haasteesta voisi lietsoa vielä toistaiseksi vakinaisesti työllistyneiden, eläkettäkin ehkä vielä saavien ikäluokkien ja nuorten prekaarien sukupolvisotaa. Onkin jo väläytelty, että miksi omat eläkkeensä ja terveydenhoitonsa maksavien silppuyrittäjien tulisikaan motivoitua rahoittamaan julkisia järjestelmiä. Mielekkäämpää molempien kannalta olisi kysyä, mihin katosikaan 1960-luvun odotus siitä, että automaatio vapauttaa ihmiset mielekkäämpiin toimiin ja lisää vapaa-aikaa. Miksi laskennallinen vauraus muuttuu koventuneeksi resurssitaisteluksi? Miksi raha ei kierrä oikeasti tarpeellisiin, korkean tuottavuuden toimintoihin, kuten hoitamiseen, opettamiseen ja tutkimiseen vaan ruuhkautuu hakemaan tuottoja ylikapasiteetin kuormittamilta tavaramarkkinoilta työn hintaa polkien?

*Occupy Wall Street* -liike tulkittiin arabikevään tavoin koulutettujen nuorten näköalattomuuden ilmaisuksi. Occupy-liike lyötiin, arabikevät johti entistä pahempaan sotkuun. Meillä vastaavaa ei ole esiintynyt, mutta koulutususko näyttää hieman notkahtaneen verrattuna viime lamaan tai vuosituhannen vaihteeseen. Samoin sosiaalinen luottamus on kolmessa vuodessa heikentynyt: entistä enemmän pelätään välistävetoa. Kun odotukset entistä sisällökkäämmästä työstä kohtuullisin ehdoin ja korvauksin törmäävät töiden tarjontaan finanssitalouden tiukasti kilpailuttamalla ylikapasiteettimarkkinoilla, voi seurata pettymyksiä. Pettymys voi masentaa tai vihastuttaa. Se voi suuntautua syntipukkijahtiin tai heikommista erotautumiseen statuksen kohentamiseksi. Se voi saada vetäytymään vaihtoehtoisille pelikentille. Mutta se voi myös kannustaa luomaan parempaa todellisuutta ainakin pienessä mittakaavassa.

Nuoret eivät heti luovu pyrkimyksestä luottaa lähimmäisiinsä ainakin pienemmässä piirissä, vaikka suuremmassa maailmassa menestytyään ilmeisen epäreiluilla keinoilla. Nuoret ovat selvinneet kilpailupaineista niinkin hyvin paitsi vanhempien ja opettajien uhrautuvuuden myös omi-

en yhteistyö- ja tukeutumisvalmiuksiensa ansiosta. Ne heijastuvat myös fiktioihin. Nuorten suosimissa selviytymistarinoissa *Harry Potterista* ja *Nälkäpelistä* mangoihin nuoret tukevat ja lohduttavat toisiaan dystoopisissa ympäristöissä, joissa hyvät aikuiset ovat voimattomia auttamaan ja saalistajat hallitsevat omaksi edukseen. Riikka Korkiamäen tutkimuksen mukaan vertaistuki on täyttä totta 13–16-vuotiailla: läheisten kavereiden porukka neuvoo ja lohduttaa. Kaveriporukan keskinäistä huolenpitoa pidetään hyvänä, mutta jo koululuokan huomio tuntuu kielteiseltä. Yleensäkin kyselyvastauksissa optimismi vallitsee puhuttaessa itsestä ja oman elämänpiirin asioista, kun taas epäily kasvaa siirryttäessä suuriin systeemeihin, joihin itse ei voi vaikuttaa. Koti ja sen laittaminen ovat nousseet suosioon perhearvojen ohella. Nuoret seuraavat meillä maailmaa mutteivät usko voivansa siihen kovin paljon vaikuttaa. Kaverien keskinäinen lupauksen pitäminen on ylin arvo, joka heijastaa pelkoa petetyksi tulemisesta laajemmissa yhteyksissä.

Vaikka koulu ei lietsoisi kilpailuhenkeä, aikuisten maailmassa nykyään jyräävät arvot heijastuvat myös nuoriin: vain huipuilla on arvoa eikä heilläkään koskaan tarpeeksi. Jos kakku ei kasva ja odotushorisontti sulkeutuu, omaa arvoa haetaan entistä enemmän toisten kustannuksella. Keskiluokan pienetessä statustaistelu muuttuu yhä enemmän nollasummapeliksi. Tulonjaoltaan tasaisemmat yhteiskunnat ovat myös terveellisempiä ja vähemmän väkivaltaisia, koska niissä elimistön ei tarvitse olla niin paljon taisteluvälitöissä oman arvon puolustamiseksi sen poisottajia vastaan. Oligarkkiseen talouteen on vaikea kuvitella luottamusta ruokkivia yhteistyötilanteita.

## **KOALITIONMUODOSTUS KOVIEN AIKOJEN KEINONA?**

Avartuva työmarkkinahorisontti vähentää paineita ja tekee suopeammaksi muita kohtaan, kun taas supistuvat tulevaisuudennäkymät saavat helposti kokemaan, että toisen arvo on toiselta pois. Koulukiusaaminen tarkoittaa oman arvon korottamista alentamalla toisen arvoa. Yhdysvalloissa aina itsemurhiin saakka ajava koulukiusaaminen on yleistynyt. Siellä viimeisen kolmen vuosikymmen aikana kouluampujat ovat olleet kiusattuja ja syrjittyjä poikia, jotka nousevat hetkeksi nokkimisjärjestyksen huipulle kostaessaan koululle. Tämän laman alussa maailmanlaajuisesti Meksikosta Iraniin ja Venäjälle alettiin kiusata emo-nuorisokulttuuriin kuuluvia poikia, joita pidettiin liian haavoittuvina ja tuntevina kovaan maailmaan ja joissa saattoi torjua omaa haavoittuvaa puoltaan. Suomessa 1800-luvun Etelä-Pohjanmaan puukkojunkkarit paikkasivat sosiaalisen nousun vajetta ja sosiaalisen laskun uhkaa uhoamalla miehuuttaan mahdollisille kilpailijoille naisten edessä.



Meillä tyytymättömiä omaan elämäänsä ja yhteiskuntaan ovat parikymppiset nuoret miehet koulun ja työelämän välisessä vaiheessa. Poikien koulutusmotivaatio kypsyä myöhemmin kuin tytöillä, he eivät heti pääse opiskelemaan, ja perinteiset miestyöt ilman koulutusta ovat hävinneet. Samaan aikaan pitäisi perustaa perhe ja selviytyä aikuisen miehen vastuista. Sosiaalisen aikuisuuden lykkääntyminen kuormittaa ja koventaa asenteita. Siksi poikien asenteet voivat olla astetta kovempia kuin tytöillä. Se todistaa enemmän suhteellisesta paineesta kuin poikien tunteettomuudesta. Mutta huomiota ansaitsee, että pojatkin tukevat kavereitaan eivätkä vain kilpaile toistensa kustannuksella. Se lieventää varmasti myös statuspaineita.

Nuorista miehistä puhutaan harvoin mitään hyvää. Melkein aina heidät nähdään väkivaltaisena uhkana tai erityissopeutusta vaativana ongelmaryhmänä. Todellisuudessa pojat kykenevät empatiaan siinä missä tytötkin ja puhuvat nykyään yhä useammin asioistaan toisilleen. Silti pojilta voidaan yhä odottaa yksinäistä kestäkykyä ja väkivallan sietoa. Kiusattuna pojalla on vähemmän tukijoita, ja peruskoulussa useampi poika kuin tyttö on vailla ystävää. Nuoret miehet ovat useimmiten väkivallan uhreja. Kyse ei ole kansanluonteesta eikä miessukupuolen pidättelemättömästä väkivaltaisuudesta. Tytöt esiintyvät yhtä paljon kiusaajina kuin pojat.

Kun taistelu resursseista on koventunut, nuoret miehet ovat muodostaneet koalitioita. Tässä ei tarvitse ajatella vain puukkojunkkareita tai liivijengejä. Jo nimetön, nopeasti ohimenevä nettikeskustelu sopivaa vihollista vastaan lietsoo yhteisyyden voimaa, lisää kontrollintunnetta, siirtää haavoittuvuuden itsestä kohteeseen. Kestävämmän koalitiotalustan tarjoaa yhä perinteinen kansallinen yksikkö. Siihen kuulumalla voi kokea pysyvyyttä ja arvokkuutta, vaikka omasta arvostaan markkinoilla verrattuna maailman parhaisiin ei voikaan olla niin varma. Siksi maanpuolustusta pidetään arvossa. Koalitionmuodostus suojautumiskeinona on melko yleisinhimillinen eikä rajoitu mihinkään aatteelliseen eikä uskonnolliseen suuntaan. Sen ei tarvitse ottaa edes poliittista muotoa, heimoksi käy jo samanmielinen facebook-ystävien kokoelma. Koventuva kilpailu ei näytä tuottavan yksinomaan keskenään kovin panoksia kilpailevia yksilöitä vaan tiivistyvää ryhmäytymistä. Yhteistyötä tekevien joukko voi selvitä paremmin kuin ryhmät, joissa yksilöt menestyvät muiden kustannuksella. Sellaiset hyveet kuin reiluus ja välittäminen auttavat sopeutumaan vauraaseen yhteiskuntaan, jossa yksilöiden on toimittava suhteellisen autonomisesti erikoistuneessa työnjaossa ja vaihtosuhteissa. Kun kamppaillaan niukoista resursseista, lojaaluis ryhmää kohtaan ja sitä koossa pitävät perinteet korostuvat selviytymiskeinoina. Siksi ryhmäidentiteettejä ja -symboleita puolustetaan kiihkeästi mahdollisia uhkia vastaan. Uhkan ulkoistaminen helpottaa yksilöllisiä ahdistuksia. Resurssikamppailussa ihmiset

käyttäytyvät toisistaan riippuvaisina yhteisöinä kuin muurahaiset, kun taas resurssirunsauden vallitessa ja identiteetiltään turvattuina he mieltävät itsensä muista erottuviksi yksilöiksi.

Jos resurssit todella niukkenevat, kovettaako kilpailu niistä empaattisimmatkin vai muuttaako niin monien nuorten kehittynyt valmius nähdä asiat myös toisten näkökulmasta nollasummapelin asetelman yhteistyökuvioiden suuntaan? Teoreettinen kysymys niukkuuden jakamisen tavoista voidaan sivuuttaa tarpeettomana vain, jos talouskasvu länsimaissa sittenkin vielä kasvattaa kakkua tarpeeksi monelle ja teknologia ratkaisee ympäristökysymykset optimistisimpien odotusten mukaisesti.

## **5. THEORY AND PRACTICE IN SUPERVISED PRACTICE**

## To the reader

The book at hand is the third publication of the teacher training school network's research, experimental and development activities. The book is a continuation of two previous publications.

It includes 13 articles and 23 authors from five different teacher training schools and universities. With regard to content, the articles can be divided into three sections: supervision of teaching practice, studying and learning environments, and well-being at school. The articles are based on the authors' observations and questions that have arisen from the practices of work as a supervisor and everyday life at school. Some of the articles describe the teachers' own pedagogical development work, while others are related to the teachers' own further academic study. Many of the articles have been created in cooperation with teachers from the teacher training school, lecturers at the university and student teachers.

The special theme of this publication is the connection between theory and practice in supervised practice, which the articles in the first section of the book deal with. The goal of the articles is to offer supervisors new theoretical views and practical tools for their own work as a supervisor. The other articles in the book provide practical examples for developing one's own pedagogical thinking and activities. The section on discussions involves a discourse on the future of teacher education, school reform and young people.

The editors would like to thank all of their colleagues who participated in the writing of this book for the excellent cooperation in editing these articles for publication! We are eagerly awaiting the next publication!

The editors, Joensuu, 1 October 2014.

# Supervised practice – at the intersection of theory and practice

*Heikki Happonen ja Jyrki Korkki*

*University of Eastern Finland*

*Teacher Training School in Joensuu*

Teacher training schools are university schools with the task of implementing and developing research-oriented supervised practice. In addition to this, the teacher training schools are tasked with developing teacher education from their own position. In the last few years, the research, experimental and development activities of the teacher training schools have been highlighted in the network of teacher training schools as a central agenda and area of development. The position of the teacher training schools as university schools creates a good setting for projects that are based on research or that create or apply new information. In practice, the increased effectiveness of research activities is visible in the way research projects are being put into practice at the teacher training schools. In this way, the teacher training schools act as research environments and often also as research partners. The network of teacher training schools also has common, independent research interests, which are related to the research-based development of supervised practice as well as everyday pedagogy and learning environments. The research-based development work at teacher training schools provides a good starting point for the student teachers to form and develop their conception of themselves as teachers. The teacher training schools are laboratories for the development of the school of the future; hundreds of Finnish and foreign teachers and researchers come to learn about their operation annually. The university-based teacher training school model is interesting on the international level. At the moment, development work at teacher training schools is realised in ongoing national curriculum projects, for example, in which the teacher training schools act as the main partners of the Finnish National Board of Education in drawing up the foundations for new curricula and the regional in-service education projects for teachers, together with the regional administrative authorities. The university teacher training schools are reflective communities, in which supervised practice, pedagogy, education and learning environments are developed based on research data.

## THEMES AND STRUCTURE OF THE BOOK

The first section of the book studies the process of growing as a teacher in the context of a teacher training school. The ability to engage in critical reflection is the key to the development of pedagogic thinking and the theory-in-use. What is the best way to support the student teachers in developing their reflective thinking skills?

In her article, **Seija Jeskanen** studies the reflective thinking and professional development of subject teacher students as illustrated by the texts in the portfolios from the student teachers' supervised practice. In the supervision plan at the teacher training school, the portfolio is seen as a method that promotes and creates a framework for the construction of the student's pedagogic thinking and professional identity. The goal of the reflective tasks related to the portfolio is to guide the student teachers in a critical study of their beliefs and preconceptions related to school and teaching and if necessary, deconstructing and adapting them. How do the student teachers' reflection skills develop during supervised practice? Most of the subject teacher students that participated in the study found the portfolio work to be useful or fairly useful; however, whilst the importance of the portfolio as an indicator of the students' own professional development and growth was emphasised, but it was not really considered to be an instrument of professional development. Jeskanen states that the usefulness of portfolio work can be improved, among other things, by increasing portfolio feedback from the supervisors and the peer group, and by integrating the portfolio work as a fixed part of supervised practice and pedagogical studies. The common views of the teacher education unit at the university and the teacher training school are that the goals and value of the portfolio are also important.

What could Vance Peavy's sociodynamic perspective give to the methods of supervision in supervised practice? In his article, **Timo Martikainen** analyses student teachers' experiences of successful supervision practices. Key issues in the good supervision situations described by the students include discussion, a good atmosphere, advice and planning. The successful supervision methods defined by the students are anchored to the three main factors of sociodynamic supervision practice: constructivity, context and cultural tools. According to the author, the methods of supervision of practice are going in the right direction, because they enable supervision in accordance with sociodynamic supervision practice. In fact, the author suggests that perspectives on supervision theory should be utilised in the supervision of teaching practice in an even more goal-oriented way.

**Rebekka Pihko, Kaisa Vaaherkumpu, Marika Paavilainen** and **Olli-Pekka Salo** study in their article what kind of supervision tools can be

used to help and support the development of the personal and communal reflection skills of student teachers. The starting point for the authors' development work with an action research approach consists of the practices of supervision and student feedback. According to the authors, the tools used in supervision discussions have made it easier to make the student teachers' inner world of experiences, emotions and thoughts visible. The systematic and diverse experiential reflection related to practice has effectively contextualised the students' situation and promoted dialogue.

The students have felt that they have gained opportunities to reflect on their own activities, which has helped them to develop their own work independently.

eNorssi, the Finnish cooperation network of teacher training schools, was established in 2000; the development of teaching practice supervisor training as a cooperation started then, too. In her article, **Heidi Mouhu** describes the development of the eNorssi supervisor training from the early 2000s to its current form.

Previously, people became supervising teachers at a teacher training school with training and experience as a teacher. There was no specialist training for becoming a supervising teacher; nevertheless, the supervision during practice has been of particular importance to the professional development of student teachers. The goal of the joint supervisor training of teacher training schools is to familiarise new supervising teachers with the goals, content and challenges of supervision and to develop the professional competence of experienced supervising teachers that supervise teaching practice. As a result of systematic development, the supervisor training has established its position in teacher training schools over the last five years, and the feedback from the supervisor training has been highly positive. The supervisor training has been found to provide possibilities for work as a supervisor, strengthen the supervisor's identity, support their professional growth, and provide collegial support and an opportunity for networking.

The theme of the second section involves *learning environments*. In the last few years, interest in learning environments has increased from both the point of view of research as well as school development. The concept of a learning environment is used relatively loosely and with very different meanings, depending mainly on the discipline that provides the context for approaching the issue. The concept of a learning environment is often used to refer to a place, or a certain space, community or operating practice. Learning environments refer to the school buildings much as they do to libraries, museums, fields or marketplaces, and increasingly often also virtual environments. A learning environment has also been defined as an operational environment, which includes learners, teachers, learning

methods and views, activity, sources of learning and techniques. A learning environment can also be understood as an operational environment outside the school, where the actions of individuals are guided by different ambitions. Traditionally, a learning environment is understood to be the school building. In recent discussions, such as the curriculum reforms, this thinking has expanded. A learning environment is seen as a network of different environments as well as a whole, where people can operate purposefully or without clear learning objectives. This network includes schools, museums, science centres, libraries and workplaces, and it is generally understood that learning occurs everywhere and between different environments. The environments are often official, formal and structured environments, such as schools with their clear goals and functions. Informal learning environments are related to work, family and leisure time. The key issue in the modern review of learning environments is an emphasis on the learner and learning. It has also been proposed that an ideal learning environment makes it possible for information to be structured with the help of environmental experiences, social interaction and shared assignment of meaning.

How does the nature of a traditional lesson change, when pupils in the lower grades of comprehensive school are encouraged to solve problems creatively and think for themselves? In their article, **Kirsi Urmson**, **Juli-Anna Aerila** and **Anne Katarina Keskitalo** describe how systematic, pupil-oriented problem-solving has been applied in teaching and teaching practice at the Teacher Training School in Rauma. The teaching experiment developed joint instruction in two subjects – visual arts and mother tongue – where learning thinking skills acted as a linking factor. The teaching experiment was conducted by the class teacher students **Annika Siivonen** and **Emmi Virtanen** in their final practice. One of the central foundations of the integration of visual arts and mother tongue was walking pedagogy, where the work was done by strolling around Old Rauma, observing the city environment and making verbal and visual notes. The visual and multisensory fieldwork of the students in the city produced verbal and visual material for exercises, based on which it can be stated that the students' local knowledge and environmental observations became more in-depth: "Old Rauma is much more interesting when you use your senses".

In the article "*Lukuintoa etsimässä*" ("*Finding enthusiasm for reading*"), **Juli-Anna Aerila**, **Eeva-Maija Niinistö**, **Heli Kallio**, **Susanna Heino**, **Paula Äimälä**, **Merja Toivanen** and **Elisa Nurmi** present the pedagogical experiments related to the "*Lukuinto*" ("*Enthusiasm for reading*") project at the teacher training school in Rauma. *Lukuinto* is a project coordinated by the University of Oulu and financed by the Ministry of Education and



Culture; its goal is to reinforce the interest and abilities of children and young people in reading and writing, and strengthen the use of different texts and media content by children and young people. The writers consider it particularly important to invest in reading as a hobby during the first years of comprehensive school. In the teaching experiments, having reading as a hobby and the children's reading motivation were supported by child-oriented, creative methods that support self-expression, such as reading in small groups in reading cabins, and shadow theatre that combined visual arts with reading. In addition to focusing on reading skills, the Lukuinto project has provided new points of view on collaboration between the students in the class, and the importance of the learning environment and the children's activity with regard to meaningful learning. According to the authors, the Lukuinto project has increased the dialogue between research and practice and led teaching practice in a more research-oriented direction.

Even though the learning theories, curricula and study methods have changed, according to **Pirjo Pollari**, the learning assessment methods used by schools are still founded on thinking on the transfer of information, where tests are used to measure committing information to memory and repeating it – with very quantitative criteria. However, the bases for testing and assessment methods that emphasise rote memorisation have been considered obsolete for a long time. Since the invention of printing at the latest, learning information by heart has not been the only way to store and transfer information from one generation to another. The assessment methods have a key role in the effectiveness of learning. The expected assessment methods direct the students' studying strategies and working methods, and they often lead to a superficial processing of information. The author has developed a more authentic assessment for the study of English, where the main focus is on the process and context of studying and learning. As an experiment, in the students' experience, a test with notes allowed as a part of the course assessment for English has made studying for the test more efficient, reduced stress during tests, and diversified study methods.

The third section of the book studies how well-being at school is constructed in an interaction between multiple actors, such as individuals, the group and the school community. Well-being at school and the experience of participation and being heard in particular are integrally linked to the structures of communication between people.

How can you enable equal communication that takes others into account? How do you process painful emotions in everyday classroom situations? As a teacher who studies and develops her own work, Sanna Isopahkala has found that creating and maintaining a positive and en-

couraging atmosphere of interaction requires constant attention from the instructor of the group as well as the pupils. The insight about the group as a resource and a platform for learning forms the pedagogical basis for emotional education. Experiential learning from the others in a group requires trust and respect for others. In Isopahkala's experience, the starting point for emotional education is the instructors' personal reflection on and sensitivity regarding the effect of emotions on themselves. Identifying and processing pain points and one's own uncertainty creates understanding and courage as an emotional educator. The work of an emotional educator is rewarding, because learning is more effective in a positive atmosphere.

In their article, Hennariikka Kangas, Marja Pulju and Suvi Lakkala study the prerequisites needed to change the school in interaction with multiple actors; cooperation to make a community that supports the growth of children and young people better. Development work is relevant and necessary in a situation, where changes in the welfare of children and families require early, preventive pupil care in order to promote the welfare of children and young people. With the new Act on Student and Pupil Care, the focus of pupil care work at schools should move from individual-oriented, corrective work towards preventive and communal work. In the project "Monitoimisuus koulussa" (about having multiple purposes at school), the key elements of the development work for well-being at school were the promotion of participation, communality and the involvement of multiple actors. In the project with an action research approach, new methods and common areas of content were drafted in a cooperation between the University of Lapland's teacher training school, class teacher education and social work education.

What kind of music lessons did the pupils find exciting and encouraging? How can musical education support the pupils' self-knowledge, self-esteem and agency? The article by Heli Samela describes a music teacher's development work including research together with year 7 pupils over one school year. A pupil's empowerment in a music class requires a learning environment that is operational, situation-specific, socially constructed and personal. The continuous, multifaceted assessment that occurs with the pupils can be used to identify fears, hopes and pain points related to teaching and studying. An evaluative, reflective interaction enables participation and agency that progresses based on the pupils' own starting points. A practice that allows and approves being a "musical amateur".

# Portfolio as a tool for the professional growth of a subject teacher student in supervised practise

*Seija Jeskanen*

*University of Eastern Finland,*

*School of Applied Educational Science and Teacher Education*

## **ABSTRACT**

The article studies the importance of portfolio work in supervised practice for the professional growth of subject teacher students. At the centre of the study are the students' reflection skills and their development, as expressed in the texts in the students' portfolios. According to the current predominant conceptions of learning, such as constructivism, socio-constructivism and experiential learning, reflection is an important factor in learning. In the context of teacher education, the students not only develop different kinds of technical skills related to teaching, such as the planning and assessment of teaching, creating study materials and interactive skills related to the management of a class or a group, for example, but they also construct their pedagogical thinking and theory-in-use. The purpose of portfolio work has been to develop the students' skills in reflective thinking, and, thereby, also their pedagogical thinking and theory-in-use. According to my study, there are several problems with the portfolio work in itself, as well as the development of reflection skills in supervised practice, such as a lack of commitment, problems related to supervision, and ignorance about the idea of a portfolio and its importance as a part of the studies.

*Keywords:* portfolio, pedagogical thinking, theory-in-use, reflection

## INTRODUCTION

Becoming a teacher is a long and multifaceted process of learning and socialisation, during which the student teacher forms the professional identity, pedagogical thinking and cognitive abilities required for proficiency as a teacher. The formation of the professional identity of student teachers is affected by several factors related to the students as persons, such as their personality and worldview, how they were raised, their educational history, possible work experience and their environment, which includes both family and friends, as well as various hobbies and participation in different communities. The personal identity of an individual is often unstructured and changes over time. The professional identity is also a historically changing phenomenon, whose basic elements are socially determined. The formation of professional identity is influenced by the social and political context in which the students have lived their lives up until this moment. Among other things, the ethos of the society, the educational policy pursued there, and whether education and the profession of a teacher are valued, all affect the development of a teacher's professional identity. (Heikkinen 2001, 31–32; Eteläpelto-Vähäsantanen 2006, 26; Jeskanen 2013, 12–13.)

The pedagogical thinking of a teacher is a multifaceted phenomenon, intertwined with the teacher's professional identity; its components include the teacher's theory-in-use and knowledge-in-use, their beliefs regarding learning and teaching, and their view of themselves as a teacher. Pedagogic thinking is a personally constructed phenomenon, which changes and develops throughout a person's life. This makes it difficult to study pedagogical thinking. (Patrikainen 1998, 11–12; Erkkilä 1998, 101–102; Väisänen 2004, 32.)

In my dissertation, which was completed in 2013, I studied the professional development of subject teacher students, as illustrated by the texts in the supervised practice portfolios of student teachers. The goal was to discover how the students experienced portfolio work as a part of supervised practice in their subject teacher's pedagogical studies with regard to their professional development, how reflection manifested in the texts of the portfolio concerning the object and the quality, and how the subject teacher students' experiences of supervised practice appeared in light of the texts of the portfolios. The study was qualitative, and it used a phenomenological approach. The supervised practice portfolios of 12 subject teacher students were selected for the study. The material for the study was collected in spring 2008. In this article, I investigate the first two questions: the reflection that manifests in the texts of the portfolios and portfolios from the perspective of professional growth.

## **DEVELOPING AS A REFLECTIVE TEACHER**

Reflection has been defined as a conscious mental function that is appropriate for the purpose, in which information is processed, problems are studied, and experiences or assumptions are analysed. (Dewey 1960, 12–16; Ruohotie 2006, 114–115; Korthagen 1999, 183.)

For a long time, reflection has been a concept that has been linked to learning the profession of a teacher and developing in it. John Dewey already connected reflection with learning. According to Dewey, it is not enough to know; the skill of applying the knowledge is also needed, and this requires reflection. According to Dewey, reflection requires an open-minded attitude, or an openness to new ideas and an ability to listen to different parties and, if necessary, change one's own way of thinking and acting. Another characteristic linked by Dewey to reflective thinking is commitment, which requires enthusiasm and a desire to gain new experiences, thoughts and ideas. The third characteristic is responsibility, which manifests as a desire to reflect on one's own activities and their consequences. (Dewey 1960, 12–16; Loughran 1996, 4–5.)

Learning is a process, in which the meaning of experience is reinterpreted, and this reinterpretation guides later understanding and activity. Assigning meaning has two dimensions: meaning schemata, or entities formed by preconceptions, and meaning perspectives, or assumptions and habitual ways of thinking. Individuals interpret their experiences through meaning perspectives. The meaning perspectives can be unconsciously learned stereotypes, for example. Experiences reinforce and refine meaning perspectives by reinforcing expectations of how things should be. Meaning schemata and perspectives strongly influence what we observe, understand and learn. (Mezirow 1996, 17–20.)

The development of a professional identity, pedagogical thinking and a theory-in-use all require metacognitive skills. Metacognition guides learners' abilities to reflect, understand and control their own learning and activity. With the help of reflection, individuals can become aware of the beliefs and preconceptions that guide their activities, as well as their theory-in-use; this allows them to develop professionally. A teacher's theory-in-use is based on practical knowledge of teaching and learning. The concepts of theory- and knowledge-in-use are often used in parallel, without differentiating them from each other. However, theory-in-use and knowledge-in-use can be seen as qualitatively different parts of pedagogical thinking. Among other things, consistency and theoretical validity can be considered to be differentiating factors. (Ruohotie 2006, 107; Handal et al. 1987, 9–10; Ojanen 2003, 19; Aaltonen 2003, 87–91.)

Student teachers do not arrive at teacher studies without preconceptions and beliefs regarding the content of their future profession as a teacher and themselves as teachers. The student teachers' own educational and learning history are significant in the formation of the knowledge-in-use regarding teaching and learning, and as a result, the formation of the theory-in-use as well. This effect is particularly great in the first stages of growing as a teacher – during the teacher studies and even the first years at work. In fact, from the start of their teacher studies, student teachers should reflect on what are the values on which their pedagogical and ethical decisions are based, how these values have been formed, and what is their relationship with the thinking and actions of a teacher. (Ruohotie-Lyhty et al. 2009, 300.)

## **STUDYING REFLECTION**

Several researchers have presented descriptions of the reflection process, based on Kolb's model of experiential learning. Kolb's model forms a cycle, in which experience is followed by reflection, which is then used to conceptualise the experience. After this, the things learned through reflection and conceptualisation are applied in practice. (Kolb 1984; Boud 1994; Korthagen 1999.) The problem with these models has been that they are not really suitable for describing reflection in reality. Usually, reflection does not progress systematically in the way presented in the models.

Various researchers (such as Brockbank 2007; Francis 1995; Hatton & Smith 1995) have presented descriptions of real reflection based on their materials. The lowest level in the descriptions is description (narrative reflection, descriptive writing), which does not yet include actual reflection, but is necessary in order to provide a background for the phenomenon that is the object of reflection. The next level is the lowest level of reflection (observant reflection, descriptive reflection), which studies the phenomenon in a very limited way. On the next level, the phenomenon is studied more deeply and different points of view are highlighted (analytical reflection, dialogic reflection). The highest level is critical reflection, where the phenomenon is studied in a wider context, such as a historical, political or future-oriented context. (Jeskanen 2013, 22–23.)

Critical thinking can be studied in relation to three characteristics: ability, sensitivity and aptitude. People with the ability of critical thinking have the skills required for openness and critical thinking. Such skills include the ability to study issues from different points of view, among other things. In this context, sensitivity refers to a sensitivity to different points of view, even conflicting ones, and on the other hand, the skill to identify narrow thinking. As for aptitude, it is linked to people's way of thinking

and acting by taking different mindsets and points of view into account. (McBride et al. 30–31.)

In addition to the level of reflection presented above, reflection can also be studied with regard to the object or time of reflection or participation in reflection. Reflection can be focused on perception, thinking, action and the habits related to them. Reflection can also be focused on emotions and emotional reactions as well as values. With regard to the moment of reflection, it is possible to divide reflection into simultaneous reflection, recollective reflection and anticipatory reflection. The reflection that occurs in the context of supervised practice is mainly recollective reflection, in which actions are analysed later in the texts of a portfolio, for example. However, for the development of reflection and pedagogical thinking, it would be important for the student teachers to gain practice in simultaneous reflection that occurs at the same time as the activity, and anticipatory reflection that looks toward the future. Regarding participation, reflection can be solitary, collaborative or situative. Solitary reflection refers to the mental activity that individuals focus on their own actions or thinking. In this case, there is a close connection between thinking and action, and individuals can learn and change their actions through thinking. Collaborative reflection occurs in a dialogue with others. There is a close connection between communication and activity, and learning occurs with the help of communication. As for situative reflection, it is a dialogue between the actor and the situation. Thinking and communication are a part of a practical activity, and learning means becoming in tune with the situation. (Tiuraniemi 1994, 6–8; Van Manen 1991, 512–513; Dohn 2011, 703–707.)

## **DEVELOPMENT OF REFLECTION SKILLS**

There are problems associated with reflection on one's own activities. The development of reflection skills may be slowed down by issues such as the students' lack of control over their own learning and a lack of commitment and participation in their own learning. Commitment is important for the development of reflection. Moreover, there may be problems with the moment of reflection: whether the moment of reflection occurs before, during or after the experience can affect learning from the experience. Reasons for the inability to reflect on activities may also be found in the students' experiences at school or during their studies, where the students have learned to invalidate the importance of their own experience in learning. Previous experiences may also result in the students being too afraid to express themselves or unable to use their verbal skills or thinking to analyse the experience. (Loughran 1996, 19–20; Ojanen 2003, 16; Hostetler et al. 2007, 233.)

Collaborative reflection has been found to promote the professional development of teachers, especially during the start of their teaching career, better than solitary reflection or a reflective dialogue between two parties. Discussing issues in a group brings forward different approaches and points of view, which help individual participants to the discussion to identify problems and conflicts related to their own activities and find new methods. Therefore, reflection that occurs in a group develops the reflection skills of the individual participants effectively. Collegial reflection and peer feedback promote the professional development of both the recipient of the feedback and the party giving feedback, because while the thinking on what kind of feedback to give to someone, the givers also reflect on their own activities and compare them to what they see. Peers are seen as the most important group of providers of psychosocial support and promoters of growth in the context of supervision. (Danielowich 2012, 104–105; Väisänen 2006, 451.)

## **THE OBJECT OF REFLECTION AND THE QUALITY LEVEL**

In my study, I investigated the reflection of student teachers with respect to two factors – the object and the quality level of reflection. The following themes arose in the texts of the students' portfolios: expectations, own personality and emotions, values and teacher's ethics, professional development, and subject teacher's pedagogical studies and supervised practice. These themes were present in texts from all practice periods. Within the themes, the emphasis changed largely in accordance with the goals stated in the teaching practice plan. The texts for orientation practice involved the duties of a teacher at a general level, and the texts for basic practice reflected on professional development and issues related to the technical skills of teaching in particular, such as planning, leading a class or mastery of the subject. In the texts for applied practice, the school as a work community and the work of a teacher as a whole were studied. The texts for advanced practice already included some reflection on one's own professional identity, with thoughts directed to future work. The texts for orientation and basic practice in particular included much discussion of one's own personality and emotions. These thoughts were also expressed in the texts for applied and advanced practice, but the discussion moved on from the description of initial nervousness and feelings of fear to descriptions of overcoming these emotions and even empowerment. In contrast, there were only a few reflections on the values guiding a teacher's activities and a teacher's ethical decisions as well as the role of a subject teacher as an ed-



ucator. I interpret this as being due to a lack of discussion about these subjects during the practice periods; instead, the practice focuses on practical activity and its planning and assessment from the point of view of one's own subject. In the context of a teacher training school, subject teacher students are not forced to face difficult situations where they would have to be aware of the values that underlay their own activities. The students do not form an identity of a teacher as an educator, but a traditional identity of a teacher teaching a specific subject. (Jeskanen 2013, 134.)

Based on the model of teacher's concerns proposed by Fuller (Both 2010, 31–32), the first step in a teacher's professional development is self-concern, or concern for oneself and how one can cope. In accordance with the texts of the portfolios, all students involved in the study had started their professional development on this level. In the orientation practice and partially also the basic practice, the attention of the student teachers is mainly focused on themselves and getting through the practice situations. Moving on to the next levels in Fuller's model, or the level of task and further on to the level of impact, occurs during different phases of the practice with different students. For some students, self-concern was evident throughout all periods of supervised practice. Based on the texts in the portfolios, few students reach the level of impact during supervised practice. (Jeskanen 2013, 71.)

For the study of the level of quality of the students' reflection, I used the division proposed by Hatton and Smith (1995, 48–49) in my study: descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection and critical reflection.

Table 1. Levels of reflection according to Hatton and Smith. (Hatton & Smith 1995, 48–49.)

<b>Level of reflection</b>	<b>Example</b>
1. Descriptive writing	The students describe what happened or what they did – no reflection yet.
2. Descriptive reflection	The students describe what happened or what they did, and what may have caused the events.
3. Dialogic reflection	The students describe what happened or what they did, what may have caused the events and what actions this may lead to in the future, or they provide theoretical grounds.
4. Critical reflection	The students assess the importance of the experience or event in a cultural, historical or social context.

Descriptive writing as such is not reflective writing. This group includes, among other things, the description of events and observations or references to literature without reflection. (Hatton & Smith 1995, 48.) The texts in the portfolios of the student teachers that participated in my study included much of this type of descriptive writing in texts from all of the practice periods. The objects of description mainly included the students themselves, their goals, emotions and activities, and to a lesser extent, observations on the practice environment. Descriptive writing is not in conflict with reflection, if it is used to provide background for the reflection on the experience. However, descriptive writing has not been used in this way often; reflection is simply missing instead.

Descriptive reflective writing includes reflection on the factors in the background of events and experiences, but the reflection is not deep or diverse. Descriptive reflection is mainly declaratory, and it usually only presents one point of view regarding the issue being studied. Descriptive reflection can also include the presentation of alternatives, without any further reflection. (Hatton & Smith 1995, 48.) My research material included plenty of descriptive reflection, but somewhat less than descriptive writing. The reflection in the texts was fairly superficial and limited.

Dialogic reflection includes a review of the event, action or experience from different points of view, with an analysis of the causes and options. Dialogic reflection can also include reflection on the relationship between theory and practice, and it can be based on theoretical literature. (Hatton & Smith 1995, 48.) My research material included only a few single reflections on this level. There were no references to theory or theoretical literature.

Critical reflection requires not only the study of events, actions and experiences from different points of view, but also studying them from the point of view of the cultural, historical and socio-political contexts in the background. (Hatton & Smith 1995, 48.) Of the texts by the students that participated in the study, I only found a total of three statements by two students that I considered critical reflection based on the criteria presented by Hatton and Smith. However, when critically assessed, even these examples are in the middle ground between dialogic and critical reflection, because the connections to historical or social factors are weak, and they have been expressed implicitly.

The goal of portfolio work is to develop the reflectivity of student teachers. The students that participated in my study had only reached the lowest of the levels of reflection quality, because the texts in the portfolios mainly included descriptive writing and descriptive reflection. It is naturally impossible to assume that all texts in the portfolios would include all of the levels of reflection. The reflection did not seem to diversify or reach a higher level during the different practice periods. Reflectivity is not an

innate skill; it must be developed, and its development should already start at school. In the researcher's opinion, the reason for the difficulty in reflection may be the traditional teacher-led teaching culture that remains strong, in which the pupils in basic education and general upper secondary education do not gain the skills and habits of assessing their own activity. Apparently, neither do the later studies at university offer the students enough opportunities to practice reflective action. Therefore, developing reflectivity in teacher education should not be the sole task of supervised practice; instead, it should be an integral part of all of the courses in pedagogical studies. (Jeskanen 2013, 158–159.)

The difficulty of deep reflection has come up in studies carried out in several different countries and teacher education systems. In the study by two Australians, Hatton and Smith (1995, 41), in which several measurements of different types were carried out, 60–70% of the reflective statements of the students were descriptive. Only a few statements fulfilling the criteria of critical reflection could be found in the study sample, whose size was 1991 units. Ward and McCotter (2004, 255) from the United States used an indicator of the quality of reflection with four levels in their study. They state that student teachers and novice teachers only rarely reach the highest level of reflection. In the study by Orland-Barak (2007, 33–36) from Israel examining two types of portfolios, the product and the process portfolio, descriptive reflection that focused on the actions and plans of the students was the dominant type of reflection. Bell et al. (2011) from Australia studied the level of reflection of student teachers using Kember's classification with seven levels. According to the study, over one half of the texts in the portfolios of the students who participated in the study consisted of non-reflective description of experiences. Less than three per cent of the statements reached the highest level of reflection. The supervising teacher's view of supervision affects how and what kind of reflection skills and thereby also pedagogical thinking the student teacher develops. According to the traditional technical-rational model, developing as a teacher occurs based on the models provided by the supervising teacher, practices that have been found good, and "method packages" without reflection on ethical or moral choices, for example. In the dialogic model, developing as a teacher occurs in a dialogic relationship between the supervisee and the supervisor, which is a kind of an educational relationship. Reflection plays an important role in this model. Reflection is a profound process of studying and discovering oneself. The third known model of supervision is the reflective supervision model. In this model, developing as a teacher occurs as a result of conscious and reflective activity based on experience. The goal is a "thinking teacher". The goal of supervision is the development of the students' thinking, so that they gain the skill to reflect on and

provide reasons for their pedagogical choices and identify the values and attitudes behind them. The object of observation includes both the past (reflection-on-action) and the future (reflection-for/with-action). Successful reflective supervision discussions both promote the professional development of students and also empower them. The reflective model of supervision requires reflection from the supervising teachers. The goal is that both the supervisor and the supervisee learn during the supervision process. (Ojanen 2003; Krokfors 2003; Ghaye 2011.)

## **PORTFOLIO AS AN INSTRUMENT OF PROFESSIONAL GROWTH**

The portfolio and other writing assignments that require reflection are considered to offer students a forum for processing experiences and observations and finding new points of view by combining experiences, values and beliefs. According to studies, reflective writing tasks are seen as forums, where it is possible to express feelings more freely and safely than in a group discussion, for example. Reflective writing tasks where students can ask questions, present their concerns and receive feedback from the supervising teacher or other students help the students to understand their observations and experiences. Reflective writing gives students an opportunity to increase their self-knowledge. On the other hand, reflective writing gives the supervising teacher an opportunity to become more familiar with the student teachers' way of thinking and what kind of help the students may need. (Hammond Stoughton 2007, 1027.)

Writing is considered to develop the students' reflection skills, since writing slows down the thinking process and makes it more efficient. Writing forces you to organise and clarify your thoughts and focus on the issue under reflection. Writing can help you to understand phenomena: if you cannot explain an issue in writing, you have not understood it. Writing is also a creative process, which can encourage deeper thinking and engender new ideas. (Zubizarreta 2009, 27.)

Reflection can be promoted in different ways in teacher education. The teacher educators can assist in the development of the student teachers' reflection skills by providing models through reflection on their own activities. The student teachers' understanding of the importance of deep reflection is formed by following the model provided by the supervising teacher. Conscious modelling, supervision and discussion help the student teachers to develop their reflection skills. However, reflection skills are not developed overnight; instead, both the supervising teacher and the student teacher need time to develop these skills. (Bates et al. 2009, 108.)

In their article, Juuti et al. (2011, 44–48) propose a list of different learning assignments that support reflection: discussion, talking about videos on class situations, own written work, commenting on written work, concept maps, answering questions, art, and observing lessons with the supervisor. In the study by Juuti et al., the students found the interactive methods the most useful. In addition, the students found those reflections that focused on the profession of a teacher and oneself as a future teacher in general more useful than the reflections that were focused on one's own analysis of teaching and the pedagogical solutions, the emotions linked to teaching, or the pupils.

Portfolios have been used as a part of vocational education in different fields, such as medicine, since the mid-1980s. Portfolios started to become a more common part of teacher education in the 1990s. Starting from the early 2000s, electronic portfolios have been developed around the world. In Finland, portfolios arrived at schools in the early 1990s. Portfolio work was tested in different parts of Finland, from day care centres to general upper secondary education. Universities also started to use portfolios, and the Finnish Union of University Researchers and Teachers (FUURT) established a working group that drew up uniform instructions on the use of portfolios in universities. After the first rush of excitement, the use of portfolios in educational institutions, both as a method as well as a tool for assessment, has nevertheless remained only occasional. (Klenowski 2010, 236–237; Hauge 2006, 25; Linnankylä et al. 1994; Pollari et al. 1996; Tenhula et al. 1996.)

At the university where the students that participated in my study completed their subject teacher's pedagogical studies, portfolios have been used since the mid-2000s. However, in subject teacher studies, portfolios have only been used in supervised practice. The students that participated in my study did not have much experience with portfolio work from their studies at school or the university. In the feedback surveys on different practice periods, the portfolio work usually received fairly negative feedback from the students, and there was a general desire to either develop it or end it completely. The feedback from the students made me study portfolios as a way to promote reflection and an instrument of professional growth and development, as it was described in the teaching practice plan during subject teacher studies.

In general, the subject teacher students that participated in my study found the portfolio work to be useful or fairly useful, but the group also included those who considered portfolio work as an extraneous and tiresome task, which had no connection to the practice and should be removed. In particular, the importance of the portfolio as an indicator of the students' own professional development and growth was emphasised, but it was not really considered to be an instrument of professional develop-

ment. The students found that by comparing the works done and texts created during different practice periods, they could become more aware of how they had developed professionally during the different practice periods. Some students thought that the portfolio work had been useful as a part of a practice that forced them to engage in reflection, and therefore putting the portfolio together was also important with regard to the professional development. (Jeskanen 2013, 59–62.)

Some students found that portfolio work made the practice more unified and helped them to form an overall picture. Supervised practice is completed in several different parts, each of which has its own goal. Practice can also be completed over several school years, which may make it difficult to form an overall picture. By studying the portfolio assignments from the previous practice periods, the students have a chance to get a more comprehensive picture of the supervised practice. (Jeskanen 2013, 59–62.)

On the other hand, some of the students saw the portfolio as having a mainly instrumental value as a collection of documents related to supervised practice. In the researcher's opinion, this indicates, among other things, that the idea of the portfolio and its importance for professional development has not been understood. The portfolio is seen as a concrete object (a folder), not as a learning process. Many students considered putting together a sample portfolio as the most useful part of portfolio work, since putting together a sample portfolio required the re-examination of previously assembled material. (Jeskanen 2013, 59–62.)

## **PROBLEMS OF PORTFOLIO WORK**

The students who participated in the study saw several problems with portfolio work. The problems related to the supervision of portfolio work stood out in particular. The lack of guidance in putting the portfolio together and the fact that none of the supervising teachers asked the students to present the portfolio were found to weaken the work motivation. The supervising teachers did not discuss the portfolio assignments or give feedback on them, either. As the importance and the goal of the portfolio remained unclear, it was difficult for the students to commit to portfolio work, which meant that it was considered to be pointless and involve too much work. (Jeskanen 2013, 59–62.)

Many other studies have also presented problems related to the portfolio work included in teacher education, and the most central of them have been the problems specifically related to supervision and providing feedback. Regular, correctly focused and positive guidance and feedback

provided by the supervising teacher are very important to the development of the students' reflective thinking skills. Correctly timed and correctly focused feedback is also important for motivation. In addition to the problems related to supervision and motivation, the benefits of portfolio work can also be undermined by the problems related to the students' personality and self-esteem. Self-protection and fear of failure may prevent students from being honest and critical in assessing their own activities. The students' lack of commitment in their studies and unwillingness to invest time and effort in portfolio work also decrease the effectiveness of a portfolio. For some of the students, expressing themselves in writing may also be difficult. (Jamissen et al. 2006, 306–308; Smith et al. 1998, 195; Zubizarreta 2009, 23–26.)

In fact, the importance of supervision in portfolio work has been emphasised in several studies carried out all over the world. According to a study by Darling-Hammond and Snyder (2000, 154), supervisors not only need time and professional skill in supervising portfolio work, they also need a positive attitude towards portfolio work. If supervising teachers do not believe that portfolios benefit the student teachers' professional development, this negatively affects the benefit felt by the students, too. In addition, in the studies by Imhof and Picard (2009, 152), van Tartwijk et al. (2008, 936), Breault (2004, 858) and Farr Darling (2001, 118–119), for example, the importance of supervision and feedback from both the teacher educators at the faculty and the supervising teachers at the school on the students' portfolio work has come to the fore. In the study by Imhof and Picard (2009, 152), students also highlighted discussions with other students as factors promoting portfolio work. If putting a portfolio together remains nothing more than a private matter of the students themselves, this weakens the quality of the portfolio and the motivation for working on it. (C.f. Väisänen 2004, 35.)

The usefulness of portfolio work for the professional development of a student teacher is greatly affected by the way the portfolio is integrated into the practice on one hand and the entire pedagogical studies on the other hand. If the portfolio remains a separate study assignment without a close link to the students' practice and studies, it is difficult for the students to see its utility and commit to working on it. In that case, students regard the portfolio work as a time-consuming and stress-inducing extraneous task that has no relevance to the practice. The students also want clearer instructions and models for portfolio work. Understanding the idea of a portfolio is essential in ensuring the portfolio's benefit to the students' professional development. The students that participated in this study did not have much experience with portfolios as a study method from their time in school or their studies in the university, which means that becom-

ing familiar with the portfolio as a method and discussing the goals of portfolio work in supervised practice would have been important. Supervised practice and the related portfolio work differ from the other study periods in the university with regard to their content and implementation method. This results in the students becoming confused and stressed, as they do not match up with the preconceptions and assumptions of the students concerning university courses. (Jeskanen 2013, 59–62.)

The results of my study are in parallel with the conflicts of portfolio work presented by Breault (2004, 851–856). The conflict of purposes is created, when the goals set for the portfolio work itself, such as portfolios as an instrument of assessment and portfolios as a method of developing oneself as in the object of my study, are relevant, but together they cause difficulties to the student in completing the assignment. Another conflict is created when students do not understand the idea behind portfolio work and its value for their own development. This conflict is clearly visible in my study. The third issue is related to the differing ideas on the importance and value of a portfolio of the various parties involved in teacher education, such as the teacher education unit at the university and the teacher training school. The fourth issue is related to the environment, in which the portfolio is created. For example, if the school where the supervised practice is carried out values action higher than talking about the activity and its critical examination, the pressure to get through the practice leads to the students choosing to rather focus on the activity than commit to the reflection required by portfolio work.

In my study, the students also hoped that the portfolio work would be more closely linked to the different activities connected to practice. In accordance with the instructions in the teaching practice plan, portfolio assignments include, among other things, the pre-assignments for practice periods, reports on practice periods, lesson plans with commentary, lesson observation assignments, summaries of the feedback received from supervising teachers, as well as peer and pupil feedback. In other words, there is a portfolio assignment related to each of the key parts of practice. However, this connection had remained unclear to the students. I see the supervision discussions and the commitment of the supervising teachers in the supervision of portfolio work as the glue that connects the portfolio as a part of teaching practice as a whole, and in a wider context, as a part of pedagogical studies. (Jeskanen 2013, 61–62.)

The time required by portfolio work has been regarded as one of its problems. Students also complete their subject studies at the same time with the pedagogical studies and the supervised practice. In order to achieve the goals set for portfolio work, the student teachers must have time to focus on the portfolio assignments, and the supervising teachers



must have time to supervise the portfolio work and give feedback on it to the students. Linking the portfolio as a part of all aspects of teacher studies and removing parallel assignments would help with the students' time management. The students also hoped for a transfer to an electronic portfolio. An electronic portfolio makes it possible to share the texts produced with other student teachers and receive comments from them. The electronic environment also makes it possible to do portfolio assignments together, for example. This means that an electronic portfolio can promote the collaboration of student teachers, thereby promoting reflectivity and commitment to portfolio work. (Jeskanen 2013, 61–62.)

A set of common assessment criteria for portfolios might also help both the supervising teachers and the student teachers to commit to portfolio work better. The main focus of the assessment should be on the portfolio process itself, not the external appearance of the sample portfolio. It would allow the assessment criteria to guide the supervising teachers and students to focus more on the content of the texts in the portfolio, as well as their quality. In addition to the person who created the portfolio and the supervising teacher (or teachers), the other students in the practice group should also participate in the assessment of the portfolio. Feedback from peers and supervising teachers might help the students to focus on the essential. (Jeskanen 2013, 113.)

In the texts of their portfolios, the students highlighted the importance of peer support and feedback to their professional development. The feedback from peers was found to be even more effective than feedback from the supervising teacher. Danielowich (2012, 105) has studied the professional development of teachers who already practice their profession. In Danielowich's study, it was found that discussion in a group with one's peers, especially at the start of one's career as a teacher, promotes the professional development of teachers better than solitary reflection or a reflective dialogue between two parties. Discussing issues in a group brings forward different approaches and points of view, which help individual participants to the discussion to identify problems and conflicts related to their own activities and find new methods. An equal relationship between the parties to the discussion also helps with presenting one's own problems and doubts better.

At its best, portfolio work can help students to develop their reflective thinking skills. However, this requires support and supervision from teacher educators and peer support from other students. Understanding the idea of a portfolio and its importance to one's own professional development is also important with regard to motivation and commitment to portfolio work. Moreover, students need time for portfolio work. (Cf. Borko et al. 1997, 351–353.)

## CONCLUSION

The question of what is the objective and importance of portfolio work in supervised practice, and in subject teacher's pedagogical studies in general, must be asked. The reflectivity and reflection skills of the students do not seem to develop during supervised practice, judging by the texts of the portfolios. In the supervision plan, portfolios are seen as a method that promotes the reflectivity of student teachers and thereby also their professional development. However, the students regard the portfolio as describing their professional development, rather than promoting it. Based on the texts in the students' portfolios, the supervising teachers have not internalised portfolios as a tool for supervision and an instrument of professional development, either. It seems that in teacher education, reflectivity has become a similar cultural myth as the myth that "experience makes the teacher" presented by Britzman (1991, 7–8).

According to Britzman, there are cultural myths linked to the profession of a teacher and the teacher education that affect the student teachers' views of being a teacher and the formation of their professional identity. Cultural myths include ideals, images, definitions and justifications related to thinking, emotions and practice. Training that occurs at school is considered to be an authentic part of teacher education and a source of true information on teaching. Lived experience is separated from simple action by the individuals' ability to assign meanings to experience, be reflective, and develop their activities. However, it is not possible to learn from experience without an awareness of the meanings of experience or the active interpretation of experience by the person experiencing it. A fragmented experience is divided into separate and random parts. Such experiences cannot be expanded or transformed. A fragmented experience separates knowledge from experience and experience from the person who knows. (Britzman 35.)

The students' experience that the practice periods did not form a continuum came up in my study. The supervised practice included in subject teacher's pedagogical studies is divided into four practice periods, which the student teachers have been able to complete over a period of several years. There is a risk that the student teachers' experience of being a teacher during practice is fragmented, which prevents the clarification of the student's awareness of the meanings of the experience. This gives the students difficulties in transferring what they have learned into their future work. There is a risk that the students only pick the parts of teacher education that suit their previous beliefs and ideas on teaching, which means that the effectiveness of teacher education will remain poor. The fragmented subject teacher studies could be unified by developing portfolio work,

so that it becomes an integral part of teacher studies, and the portfolio will not remain a separate study assignment. Linking the contents of the theoretical part of subject teacher studies with the practical part, meaning the practice, could promote the unification of teacher studies.

In order to develop portfolio work and make it more efficient, cooperation between the teacher education unit at the university and the teacher training schools would be needed. The portfolio could encompass the whole of the pedagogical studies, and all courses would include reflective assignments. The parties to the pedagogical studies could also cooperate in the training of supervising teachers on how to supervise portfolio work. There could also be cooperation in drawing up reflection assignments and portfolio assessment criteria. At the same time, theory and practice could be brought closer together by linking theory more closely with practice in the theoretical part of subject teacher studies and practice with theory in supervised practice.

Portfolio work in an electronic environment would make the cooperation of the different parties of teacher education on one hand and the cooperation between students on the other hand independent of time and place, and therefore also easier. An electronic environment also provides more tools for developing portfolio work; for example, different kinds of discussion groups and blogs could diversify the reflection on one's own activities and make it more attractive to the students.

Problems related to portfolios can also be solved by removing portfolio work from teacher studies, as has been suggested by some of the students that participated in my study and Nina Bonderup Dohn (2010, 703–707) from Denmark, for example. According to Dohn, instead of developing reflection skills with the help of portfolios or other tasks that require writing and verbalising experiences, practice should be developed. Learning would occur with the help of plentiful practical activity, rules and models, so that the actions of the student teachers would gradually be guided by intuition. This would make reflection a dialogue between the actor and the situation without verbalising it through discussion or writing, for example. However, learning in practice and through practice in the manner proposed by Dohn requires the complete overhaul of the whole subject teacher education system to give the student teachers much more opportunities to get practical experiences than today.

Based on the results, there seems to be a conflict between the goals of subject teacher education and its reality. In this study, professional development appears mainly as the development of technical teaching skills (planning, methods, class management, mastery of the subject). The development of reflective and pedagogical thinking does not appear to any great extent in the texts of the students' portfolios. In fact, the develop-

ment of reflection would require a closer connection between the theoretical content of teacher education and the practices of supervised practice, especially the supervision methods, so that they would promote the students' thinking skills. The future teacher will need them more than models of the technical realisation of teaching, since models become obsolete quickly, but a teacher's career can go on for as long as forty years.

## BIBLIOGRAPHY

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89.
- Bates, A.J., Ramirez, L. & Drits, D. 2009. Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator* 44, 90–112.
- Bell, A., Kelton, J., Mladenovic, R. & Morrison, K. 2011. A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (7), 797–815.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. 1997. Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 345–357.
- Both, E. 2010. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: comparing regular and academic student teachers' changing concerns. Master's thesis, Utrecht University.
- Boud, D. 1994. Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh & Page, 19–40.
- Breault, R.A. 2004. Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education* 20, 847–859.
- Britzman, D. P. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Brockbank, A. 2007. *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Danielowich, R.M. 2012. Other teachers' teaching: understanding the roles of peer group collaboration in teacher reflection and learning. *The Teacher Educator* 47, 101–122.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. 2000. Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education* 16, 523–545.
- Dewey, J. 1960. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: Heath.
- Dohn Bonderup, N. 2011. On the epistemological presuppositions of reflective activities. *Educational Theory* 61 (6), 671–708.

- Erkkilä, R. 1998. Studying the educational thinking of student teachers. In R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (eds.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Department of Teacher Education, Oulu, E 32, 97–110.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosi-aalisena konstruktiona. In A. Eteläpelto & J. Onnismaa (eds.) *Ammatillisuus ja amma-tillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 26–49.
- Farr Darling, L. 2001. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education* 17, 107–121.
- Francis, D. 1995. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowl-edge. *Teaching and teacher Education* 11 (3), 229–241.
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and Learning through Reflective Practice. A practical guide for positive action*. Second edition. London and New York: Routledge. <http://196.29.172.66:8080/jspui/bitstream/123456789/3084/1/650.pdf>. Visited on 8 March 2014.
- Hammond Stoughton, E. 2007. "How will I get them to behave?": preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education* 23, 1024–1037.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Stony Stratford: Open University Press.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33–49.
- Hauge, T.E. 2006. Portfolios and ICT as means of educational learning in teacher educa-tion. *Studies in Educational Evaluation* 32, 23–36.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito*. Jyväskylän yliopisto.
- Hostetler, K., Macintyre Latta, M.A. & Sarroub, L.K. 2007. Retrieving meaning in teacher education: the question of being. *Journal of Teacher Education* 58 (3), 231–244.
- Imhof, M. & Picard, C. 2009. Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 149–154.
- Jamissen, G. & Phelps, R. 2006. The role of reflection and mentoring in ICT teacher profes-sional development: dialogue and learning across the hemispheres. *Teacher develop-ment* 10 (3), 293–312.
- Jeskanen, S. 2013. Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä. *Publications of the University of Eastern Finland: Disserta-tions in Education, Humanities and Theology* No 38.
- Juuti, K., Krzywacki H., Toom A., & Lavonen J. 2012. Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehitymisessä. In *Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Näkökulmia tutkimuspe-rustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 37–49.
- Klenowski, V. 2010. Portfolio assessment. In *Educational assessment – assessment activi-ties*. Brisbane: Elsevier Ltd., 236–242.
- Korthagen, F.A.J. 1999. Linking reflection and technical competence: the logbook as an in-strument in teacher education. *European Journal on Teacher Education* 22 (2/3), 191–207.
- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. In R. Silkelä (ed.) *Tutkimuksia opetus-harjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 23–26.
- Linnankylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (eds.) 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tuke-na*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Loughran, J. 1996. *Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- McBride, R. Xiang, P. & Wittenburg, D. 2002. Dispositions Toward Critical Thinking: The preservice teacher's perspective, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8:1, 29–40. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681360500487520?&userIP=193.167.41.1>. Visited on 5 June 2014.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. In J. Mezirow, Lehto, L., and Ahteenmäki-Pelkonen, L. *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppi-materiaaleja 23, 17–37.

- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. In R. Silkelä (ed.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Orland-Barak, L. 2005. Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research* 47 (1), 25–44.
- Patrikainen, R. 1998. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36*.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnankylä, P. (eds.) 1996. *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. In A. Eteläpelto & J. Onnismaa (eds.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 106–122.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. 2009. The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 295–309.
- Smith, K. & Tillema H. 1998. Evaluation Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (2), 193–205.
- Tenhula, T., Kuure, L., Koponen, L. & Karjalainen, A. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. *Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 5*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivisen ammattikäytännön käsitteestä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. <http://users.utu.fi/juhtiur/reflektio.htm>. Visited on 14 June 2010.
- Van Manen, M. 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Curriculum studies* 23 (6), 507–536.
- van Tartwijk, J., van Rijswijk, M., Tuithof, H. & Driessen, E. W. 2008. Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education* 24, 927–938.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. In P. Atjonen & P. Väisänen (eds.) *Osaava opettaja*. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 31–46.
- Väisänen, P. 2006. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden roolit opetusharjoittelussa – Kohtaavatko toiveet ja todellisuus? In M.-L. Julkunen (ed.) *Tutkimuksia yhtenäistyvästä ja erilaistuvasta oppimisen ja koulutuksen poluista*. Joensuun yliopisto. *kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98*, 433–454.
- Ward, J.R. & McCotter, S.S. 2004. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20, 243–257.
- Zubizarreta J. 2009. *The learning portfolio*. Reflective practice for improving student learning. San Francisco: Jossey-Bass.

# From supervision needs to supervision methods when supervising student teachers

*Timo Martikainen*

*University of Eastern Finland,*

*School of Applied Educational Science and Teacher Education*

## **ABSTRACT**

The object of the study involved the supervision needs of student teachers and the supervision methods in the supervised practice during teacher education. The original material of the study involved the responses (n=905) in the national student survey of 2009–2010 to an open question that asked respondents to describe one supervision situation during supervised practice that was seen as successful. In the material, 77 supervision cases were analysed based on the supervision needs described by student teachers, and of these, 35 typical cases were analysed for their supervision methods. The material was selected on a discretionary basis, and the analysis focused on those sufficiently extensive responses and case descriptions whose content sparked particular interest. The starting point for the analysis of the material was a sociodynamic approach to supervision, because the aim was to test the applicability of one point of view of supervision theory to the study of supervision of supervised practice. The actual analysis of the content was carried out using a material-oriented approach, interpreting and classifying one answer at a time and combining classifications. Five classes of supervision needs were found in the material: handling feelings and stress, interaction with students, teaching methods, issues related to the self of the student teacher, and taking life situations into account. As a rule, these needs had been successfully handled in supervision using four supervision methods: discussion, ways of creating a good atmosphere, advice, and planning. The key issue in the article is understanding the point of view of the student teachers, and on the other hand, finding points of view that develop comprehensive supervision.

*Keywords:* student teacher, teacher education, supervised practice, supervision, supervision methods

## INTRODUCTION

The Finnish training for teachers in basic education and general upper secondary education includes supervised practice at teacher training schools operating in connection with universities. As a rule, the class and subject teachers at teacher training schools take care of the supervision of teaching in addition to their own work as teachers. The concept of supervised practice emphasises the importance of research-based supervision during practice, which separates it from on-the-job training.

As a unique part of the Finnish teacher education, supervised practice has become an object of research and development (Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2009; Silkelä 2003; Väisänen & Atjonen 2005). The collection of research articles edited by Silkelä (2003) discussed, among other things, the supervision relationship and the supervision discussion in the development of meaningful and significant supervised practice. The collection of research articles by Väisänen and Atjonen (2005) continued the research-based validation of Finnish supervised practice. Its themes included the meeting of theory and practice, ethical challenges, processing feelings, and constructing a teacher identity, as well as a dialogic supervision relationship and the roles of a supervisor. The work by Blomberg et al. (2009) is a textbook targeted at the supervisors of supervised practice, and it has been used in the in-service education of Finnish supervisors of supervised practice. The works in question have had a strong influence on my own ideas about good supervision. As a researcher of supervised practice, my interest has been focused on the thoughts of student teachers in the interview and survey materials and their qualitative and quantitative analysis. Based on the reflection on the material and my own work as a supervisor, I have settled on finding more supervision theory for the work of a supervisor. In this brief introduction to my article, I focus on presenting the sociodynamic approach to supervision I have used as the starting point for the study under discussion. In the chapters on results and discussion, I aim to find more connections to the thoughts of other supervision researchers.

The sociodynamic approach includes the comprehensiveness of supervision and providing a service for the supervisee. On the other hand, it also includes a structured description of the supervision methods. (Peavy 2004, 2002.) The empirical research material in this article consists of descriptions by student teachers on supervision situations they found positive that were included in the national student survey 2009–2010 (Martikainen 2010). I limited my research question to the analysis and description of the different supervision needs of student teachers expressed in the supervision situations, and the supervision methods used in handling



them. The research questions were: 1) What kind of supervision needs does a student teacher have during supervised practice? 2) What kind of supervision methods do supervisors have for handling the supervision needs of student teachers in supervised practice?

In supervision, meaning is created, the experience of significance is sought, and plans are discussed (Peavy 2002, 37). Supervision is also needed for handling practical problems. Supervision as an activity has the aim of providing goal-oriented, comprehensive assistance, which Peavy (2004, 23) aptly describes as follows:

Supervision is personal, it should touch the whole person, and emotions should be involved in it. It is a good place to talk about suffering, painful issues, loss and anxieties, as well as practical questions in daily problem-solving. Emotions are normal, and expressing them in an appropriate situation (such as a supervision discussion) in an appropriate manner (so that they are heard) is an integral part of the successful processing of concerns. (Peavy 2004, 23.)

The concept of human in sociodynamic supervision is described by metaphors used by Peavy (2002, 37) on human beings as creators of meaning, creators of the life space map and conductors of dialogue. Meaning is created from the self, the future, and everyday operating methods. Creating a life space map involves the description and structuring of ideas, feelings and memories. Conducting a dialogue describes the social nature of being and doing.

The practice of sociodynamic supervision is anchored in three main factors (Peavy 2002, 30–36), which are constructivity, creating a life space map, and cultural tools. The essential factor in constructivity is a comprehensive approach, which avoids dividing supervision into overly small subsections and levels and separating supervision from experience. The descriptive use of language is essential for processing thoughts and experiences in supervision. In supervision, mapping refers to bringing forth actions and events, situations, actors, means and purposes with the help of questions. Cultural tools is a name for different supervision methods, including technical tools, such as information technology in the processing of information, and mental tools, such as speech, writing, images and gestures. The cultural tools of supervision can be listed in more detail as follows (Peavy 2002):

- dialogical communication, or interaction with the aim of understanding
- visualising thoughts and making them available for processing through self-expression

- empathetic understanding, which reduces misunderstandings
- planning
- confirmation, or providing reasons
- discussion, in which connections between different issues are sought
- inventing metaphors related to the content of the supervision
- questions that present new meanings
- creating the life space map (what, where, who, how, why?)
- preparing for action by concretising plans visually
- processing information on a computer.

The sociodynamic framework described above served as a starting point for the study of the qualitative material, with descriptions written by student teachers on successful supervision situations with their supervisors. I shall describe the material and the analysis briefly in the following section.

## **QUALITATIVE MATERIAL AND ANALYSIS**

During the first stage, I read through the whole material consisting of 905 written responses to the survey question: “Describe one supervision situation you remember and that you consider good during the periods of supervised practice. Also describe briefly why you found the supervision meaningful during that supervision session in particular. Please omit any real names.” The total amount felt too large for a qualitative analysis, particularly when it was proportioned to the time available for the analysis of the study and compiling the results, which was already known (2 weeks of research leave from teaching work). Moreover, most of the responses were brief, with only a small amount of description to serve as material in qualitative analysis. For this reason, responses containing more extensive descriptions had to be selected on a discretionary basis for the object of analysis; as a result, the material was reduced to 77 responses. My method of handling qualitative materials was influenced by Miles and Huberman (1994, 10–12), who describe this stage of analysis as data reduction. In the selected case descriptions, students described supervision needs that arose during the practice, and their successful processing with a supervising teacher. I characterise my approach to analysis as material-oriented content analysis (Tuomi & Sarajärvi 2002). My work was inductive, where the details of the written responses were first interpreted on a case-by-case basis, and then the individual meanings (description of supervision situation or supervision method) were placed into a more general class of meaning through the summary of these interpretations. To help with

the analysis, I used tabulation as a tool where the original responses were on the left-hand side, the interpretation of the details was placed in the middle column, and the actual general-level classes to which I thought the individual entities of meaning belonged were on the right.

For the most central research task of analysing the supervision methods, I chose descriptions of supervision situations of different types that sparked my interest against the background of a sociodynamic approach to supervision regarding the methods, which reduced the amount of material from 77 responses to 35 case descriptions. I used tabulation to manage the material during the initial analysis. I compiled the table so that the supervision need class was mentioned in the first column, I listed the cases included in the class in question with number codes in the second column, and in the third column I described the descriptions of supervision methods selected from the material as objects of analysis; I then began to analyse them inductively by interpreting details and generating classes of supervision methods. After this stage of the analysis, the subclasses of supervision methods became distinct, namely: advice, discussion, planning, changing the point of view, encouragement, trust, comfort, empathy, creating a safe atmosphere, and respectful behaviour. In the next stage, I used ATLAS.ti software to assist with the content analysis; the advantages of using the software included the fact that the named meanings or codes (Miles et al. 1994, 56) and their amounts remained in the memory while the analysis process was underway. In addition, it was possible to create output with selected codes, for example, and study the results of the analysis as delimited sets with the help of codes. The classification was condensed in the further analysis, and I was able to generate a higher-level description of the supervision methods. There was a total of 54 codes based on the interpretation and identification of supervision methods, which I combined into four main classes: discussion, good atmosphere, advice and planning.

With regard to the reliability of research, I paid attention during the analysis to interpreting the responses of the student teachers with an understanding approach, or listening to their voice. I wanted to aim at a material-oriented approach in the analysis. On the other hand, I used tabulation in the analysis in the way described above so that the original material, the interpretation and the classification would be visible side by side. The method is based on the methodical ideas of Miles et al. 1994 and Tuomi et al. 2002, which aim to keep the analysis uniform and controlled. In the final stage of the analysis, I used the ATLAS.ti software to improve the management of the analysis in compiling the most important results. In reporting the results, I aim to describe my interpretations using quotes from the original material, so that the readers can get an impression of the type of material and analysis used in the study.

## **RESULTS ON THE NEED FOR SUPERVISION AND THE SUPERVISION METHODS**

In order to study supervision methods, I had to first analyse the supervision needs of the students, or the issues handled in what were perceived as successful supervision situations. This was actually an intermediate stage in the process towards the analysis of supervision methods. When student teachers practise teaching at a school, they are faced with various practical situations, where they run into trouble or simply do not know what to do to improve the situation. Five classes of supervision needs were found in classifying the content (a total of 77 case descriptions):

- handling emotions and stress (31 cases)
- interaction with pupils, maintaining peaceful working conditions, working with a single troublesome pupil (20 cases)
- teaching methods (18 cases)
- issues related to the teacher's self (student teacher) (five cases)
- taking life situations into account (three cases).

In the dissertation by Komulainen (2010, 152–156), a qualitative analysis of the survey responses (n=498) by student teachers related to supervised practice resulted in three main professional development content items, ranked by amount from largest to smallest: basic professional skills, cognitive skills, and the development of personality. Komulainen classified the didactic and pedagogic skills, mastery of the subject and the interaction and cooperation skills as basic professional skills. In my material, interaction with the class and individual pupils as well as the teaching methods were linked to the basic professional skills in accordance with the categorisation by Komulainen. In Komulainen's material, the cognitive skills were linked to the development of pedagogic thinking and professional reflection. In the cases in my material, the aspect of cognitive skills was present in the supervision, but the supervision needs arose in particular from questions that were practical from the student teacher's point of view, so deepening the student teacher's pedagogic thinking and professional reflection through supervision seems to remain the task of the supervisor. According to the results of Komulainen's study, taking personal development into account in supervised practice remained the least important element of content in supervision. For example, it included reflections and feelings connected to identity, self-esteem, personal style and ability to cope in teaching practice. In my material, taking the emotions, stress and life situation individually into account in supervision formed a particularly central part of the supervision needs connected to the persona of a teacher. The student

teachers seem to require more and more support in supervision particularly for handling emotions and stress, as well as facing challenges related to personal life situations with understanding in supervision.

Next, I shall present the supervision methods used in the supervision situations the student teachers considered positive when describing them in the survey material. Concisely, the main classes of supervision methods included in the material were (a total of 35 cases and 54 codes):

- discussion (also includes changing the point of view and a solution-oriented approach)
- (16 codes)
- a good atmosphere (also includes empathy, respectful behaviour, comforting and encouragement) (15 codes)
- advice (also includes challenging and providing critical feedback) (13 codes)
- planning (ten codes).

What connections exist between the framework of sociodynamic approach to supervision and the classification created? The classes of supervision methods I have created describe the general functional categories of the supervisors in the supervisory situations in my research material. In comparison, features of sociodynamic supervision include considering supervision as various forms of assistance arising from the needs of the supervisee, goal-oriented support for the structuring of the supervisee's ideas and actions, and reserving time for multifaceted social interaction that assists in development and which may include, for example, verbal and visual support, concrete planning with its different stages, thinking about reasoning and many different types of connections, as well as asking key questions. Facing the supervisee in a comprehensive manner, both personally and on an emotional level, is an important part of sociodynamic supervision (Peavy 2002.) The key question to ask is whether my material includes this kind of culture and practices of sociodynamic supervision? At least the four classes of supervision methods enable this (discussion, good atmosphere, advice and planning).

I shall now present illustrative examples of responses from students in each of the main classes. The first case description involves a discussion that went well. It had time for reflection. It also included planning of solutions and the future (solution-oriented approach) and encouragement in acting as a teacher.

**After a practice lesson that went wrong**, the supervisor had time to have a conversation with me and think about what went wrong.

However, it wasn't about finding who was at fault, but instead we thought together about how I could avoid similar situations in the future. At the same time, I was further encouraged as a teacher, even though at the same time I was told directly which issues I should pay attention to in my own teaching in the future. (Case 54)

Often at the beginning of the discussion, the student teacher has become stuck in a negative point of view. In this case, one supervision method is to try to shift the attention to a different, constructive point of view, or to change the supervisee's point of view, as was the case in the following example.

**Choosing the subjects for group work.** I let the pupils choose their own subjects from the menu freely. Many, too many, wanted the same subject. I had to negotiate for an unexpectedly long time and decide quickly what solution I needed to reach. Peace was maintained in class, and matters were arranged by adjusting the divisions into groups, but I was left with a negative feeling after the lesson, which **the supervising teacher nicely checked by asking: did you achieve your goal? In those terms, everything is OK.** Sometimes being the target of observation makes you chastise yourself about unimportant things, like here. Of course the job could have been done in an easier way, but it still got done with a bit more effort, and it was nice that the supervising teacher immediately lifted me up from the swamp of self-flagellation and raised the positive things about the lesson. (Case 7)

The importance of a good atmosphere in supervision can never be over-emphasised. A good supervision situation demonstrates empathy, showing respect and encouragement, and sometimes during a bad moment comfort is also needed.

I remember a situation where a 90-minute textile handicraft lesson was discussed. The lesson had been affected by the **behaviour of one of the pupils.** In the supervision we discussed why I had acted as I did, and in what other ways I could have acted. The situation left me in a good mood, because the teacher asked me to give reasons for my own solutions and approved them, but also provided alternative options that I tried later. In general, I received appropriate feedback in supervision, and it focused on methods, planning and goals. Facts were handled as facts, and even though there was cause for criticism, positive things were emphasised. (Case 11)

**I was nervous** about teaching music, because I don't see it as one of my strengths. The supervising teacher gave me faith and said that you can get through anything. The lesson went well; the focus of the supervising teacher and the 100% presence of the pupils were tangible. The lessons included many things I could have done in a different way, but the encouragement of the supervising teacher, the possibility for failure, the trust and the presence were unforgettable. (Case 21)

**Due to personal reasons, I had slept extremely badly for two nights** before the practice lesson, and the lesson didn't go too well. The supervising teacher discussed the things that went badly very tactfully, because they understood that personal reasons had caused me to not perform well. (Case 41)

Giving advice is a way of providing direct instructions to the supervisee. Advice is often given as opinions in a discussion, which are then discussed further. Sometimes the supervisor may give sharp criticism or challenge the student to perform better in the supervision situation. The supervisors are often cautioned against giving too much advice, because this has the risk of supervision that is too one-sided, which may lead to supervisees not participating actively enough in thinking about their own plans and actions.

In the feedback discussion, the supervisor provided good tips in a constructive way on how I could **improve the interaction with the pupils...** small things I might not have thought of by myself at all. Tips that the supervisors have found positive over the course of their long career are particularly important. Of course I could come up with similar things, but why invent the wheel over and over again? (Case 74)

I was **uncertain** about correcting essays. The supervisor was kind enough to advise me on this issue and told me what I should think about. The supervisor's attitude had an effect on the meaningfulness of the supervision situation. (Case 76)

I received really **crushing feedback** on my activities in the primary education class. It was quite a shock. Even though it was hard, I changed how I acted and everything started to go much better. (Case 10)

I wasn't fully awake while teaching. The supervising lecturer told me this, which **shook me awake**, and also gave their opinion on why things weren't working. We discussed how I should act. (Case 15)

**Facing a challenging pupil in class situations.** A boy in the first grade refused to do anything during lessons, and just lay on the ground. The teacher gave concrete examples of what to do. We also discussed the reasons that could cause such a reaction in a pupil. (Case 22)

Being systematic is an important part of a teacher's work, and planning is one of the key supervision methods. In supervised practice, planning how the teaching is organised and discussing it may take the most time. The curriculum, the plan for the teaching period, plans for the lessons and teaching sessions and their realisation are in both the supervisor's and the supervisee's thoughts, and they are a frequent subject during the practice periods. Planning structures clarifies and helps to implement good teaching modules.

During practice, I had to give a textile handicraft lesson, which is not one of my strengths. In fact, I told my practice supervisor that I **was nervous about** giving the lesson in question, because my mastery of the subject was poor. The teacher told me to think the instructions through carefully and to organise the pupils' activities well. I followed the teacher's instructions, and the lesson went very well. The teacher also gave really good, reassuring and encouraging feedback on the lesson. (Case 30)

I had become **stressed** out of all proportion by the planning of previous lessons. When planning the following lessons, the supervisor helped me with the planning (perhaps even a bit too much), and making and implementing the plan was much less painful. Even though at the beginning it felt that the supervisor dictated the planning a little too much, I still had the experience of one single whole and I experienced success, since I was able to focus on the pupils and the interaction better. In fact, I received positive feedback on facing the pupils both from the supervisor and my fellow student teachers as well as the didactician [= expert in didactics from the side of teacher education, with a small allocated resource for the supervision of student teachers; addition by the researcher] It brought me much further ahead than just receiving feedback from the content of the lesson would have. (Case 26)

Applied practice: I was holding a lesson for my minor subject and **I couldn't come up with a way to start the lesson.** I told the supervisor what I wanted to include in my lesson (cultural geography, physical geography, etc.) and we brainstormed [= process of coming up with ideas; addition by the researcher] all kinds of



things to do during the lessons. The supervising teacher helped me out of my despondency and used as much time as was needed until I had a plan for the lesson and was feeling a bit more relieved. (Case 65)

**I was tired and low on ideas.** The supervising teacher drew up a **lesson plan** with me. The supervisor helped me to put a lesson together based on my own ideas. At the same time, I learned to draw up a clearer and more detailed lesson plan than what I had done earlier. (Case 71)

Arranging teaching requires multidimensional planning. Teaching is a very goal-oriented activity by nature, which is why so much is invested in planning during the supervision. (Kansanen 2004, 43–44, 89–98.) Supervision of supervised practice is similarly goal-oriented (note: as a part of teacher education and its curricula), but it is still more situation-specific and arises from the needs of the supervisee. The purpose of each supervision situation is to promote the overall functioning of the practice on one hand, and the student teacher's development as a teacher on the other, by utilising those experiences and questions that arise from the teaching practice (c.f. Martikainen 2012). Was there a sociodynamic approach in the supervision methods I analysed (Peavy 2002, 30–36)? The key thing would be whether a lot of descriptive language was used in supervision and whether it took the supervisee comprehensively into account. In supervision, the aim is to keep up with the situation at all times and find a shared concept by using different ways of observing actions or events (what happened?), situations (in what kind of situation?), actors (who was/were the actor(s)?), means (how, what were the means and tools?) and purposes (what was the goal?) together. This creates an awareness of the experiences which can be described and conceptualised, after which the activities can be redirected. The student teachers in my research material have been faced with different kinds of challenging situations, which were then processed during supervision. The student teachers had found the supervision successful, even though the needs for supervision in and of itself had originally arisen from a lack of competence, problems or conflicts during teaching practice. In light of my material, a feature of a successful supervision method would seem to be that it has helped student teachers to handle their needs for supervision so that they receive a new personal point of view instead of the existing one, which was seen as dysfunctional or lacking. Based on my understanding, the sociodynamic supervision practice involves precisely this kind of support for the constructive learning process (Peavy 2002, 2004).

## DISCUSSION

Based on the results, the methods of supervision of practice are going in the right direction, because they enable, for example, supervision in accordance with the sociodynamic supervision practice (Peavy 2002, 2004). However, I have formed a hypothesis that for both the supervisors and the supervision community, it could be useful to find points of view in supervision theory for the methods of supervision of supervised practice more systematically. Would it be possible to develop a basis for the methods used in supervised practice with the help of theories of supervision, such as the sociodynamic approach to supervision (Peavy 2002, 2004)? Based on this study, at least, the theory of supervision can be applied in the context of supervised practice.

In addition to learning, studying to become a teacher also involves growth and socialisation, which means that teacher education including practice consists of teaching, education and socialising. Developing into a teacher means acquiring skills and knowledge, constructing one's own "teacherhood", and socialisation in the ethos of one's own profession. Supervision functions in the pedagogic field of teaching, education and socialisation in accordance with the actual needs of the supervisee. (Latomaa 2011.) In supervised practice, both the school context and the supervision socialise the student teachers effectively for the duties of a teacher, which is a strength of the practice, and they are important for the supervisors themselves and appreciated by the student teachers. However, it is important to expand the point of view of supervision to also cover (c.f. Latomaa, above) situation-specific, current and personal needs in supervision situations, such as emotions and stress, interaction with pupils, teaching methods, the self of the student teacher, and the student teacher's life situation.

If a teacher has a pedagogic and didactic relationship with the pupil, the teacher supervisor also has a pedagogic and a supervisory relationship with the student teacher. In this task, the supervisors can flexibly take on different roles in their relationships, such as that of adviser, provider of direction, facilitator and supporter, sounding board for the student's own thoughts, company, discussion participant, someone thinking out loud, argumentative companion, or expert engaging in reflection, based on the situation and the developmental phase of the student teacher. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Versatile and activating supervision methods that meet the supervisee's needs are also found via versatile roles. In the material of this study, the supervision methods described as successful by the student teachers were constructed in practice on the basis of discussion, good atmosphere, advice and planning.

At its best, the study of student teachers means that on the study path, they adopt the conceptually described theory (education, didactics, etc.) that provided structure and practical assistance, competence in practical situations (competencies needed at work with their different knowledge, skills and attitudes) and the use of one's own information and guiding one's own activities with the help of good self-regulation (own thinking, reflection on emotions and activities, metacognition, self-assessment). (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011.) Good supervision of supervised practice combines theory, practice and self-regulation (Tynjälä et al. 2011), or in accordance with the categorisation by Komulainen (2010), basic professional skills, cognitive skills and the development of personality. Such multidimensional development requires comprehensive own activity from the student teacher in the teaching practice, desire to test one's own competence, and an effort to develop learning processes with personal significance in goal-oriented supervision that offers security, if necessary. In supervised practice, it remains the supervisor's task to take care of the generation of the student teacher's own activity, its direction and maintenance, and expertly-led joint analysis of the different experiences from practice, with the help of activating supervision methods such as those identified in this study, discussion, advice and planning in a good atmosphere.

There are ethically sensitising studies on the supervision of supervised practice (e.g. Atjonen 2012). Supervision is not always successful, and a supervisor may act unethically. For this reason, the conflicts in supervision and their reasons should also be studied. If the student has a negative experience from the supervision, what could be the cause, and could the causes be related to the supervision not meeting the needs, or to the supervision methods, for example? The next step might be tackling material that describes conflicts related to supervision. Such material already exists, because in the same contexts where student teachers have been asked for written descriptions of supervision that was found successful, they have also been asked about situations where there has been a negative experience (Martikainen 2010).

In this article, I have analysed the kinds of supervision needs the student teachers have in supervised practice, but above all, I have described the kinds of supervision methods that the student teachers have identified and described as successful. In my article, the social and constructivist core of supervision is emphasised. The article can be used in developing the supervision of supervised practice during teacher education. From the research point of view, I have aimed at describing the kinds of materials that are generated when student teachers are asked about supervision. On this basis, researchers of supervision may have new ideas for the planning of material collection and methods of analysing material.

## BIBLIOGRAPHY

- Atjonen, P. 2012. Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:1, 39–53. [Http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567395](http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567395) (Visited on 16 June 2014)
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (ed.) 2009. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, Jyrki. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulu: University of Oulu.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Martikainen, T. 2010. Perusasteen ja lukion opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjausympäristö ja ohjauspyrkimykset Suomen harjoittelukouluissa 2009–10. eNorssin ohjatun harjoittelun valtakunnallisen opiskelijakyselyn raportti 2010. [Http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/eNorssin\\_ohjatun\\_harjoittelun\\_valtakunnallisen\\_opiskelijakyselyn\\_raportti\\_2009-2010.PDF](http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/eNorssin_ohjatun_harjoittelun_valtakunnallisen_opiskelijakyselyn_raportti_2009-2010.PDF) (Visited on 12 February 2014.)
- Martikainen, T. 2012. Opetusharjoittelijoiden ohjaustarpeet ohjatussa harjoittelussa. In van den Berg, M., Mäkelä, R., Ruuska, H., Stenberg, K., Loukomies, A. & Palmqvist, R. (eds.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Helsinki: Suomen harjoittelukoulu, 92–106. [Http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE\\_web.pdf](http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE_web.pdf) (Visited on 12 February 2014.)
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Peavy, V. 2002. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. In J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (eds.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.
- Peavy, V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. In J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (eds.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–47.
- Sikkelä, R. (ed.) 2003. *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (eds.) 2005. *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.

# Developing the supervision discussions in Swedish language teaching practice

*Rebekka Pihko, Kaisa Vaaherkumpu,  
Marika Paavilainen & Olli-Pekka Salo  
University of Jyväskylä Teacher Training School*

## **ABSTRACT**

The article discusses developing the supervision discussions in Swedish language teaching practice in the University of Jyväskylä Teacher Training School. The need for development emerged when the supervising teachers felt that it was not possible to reach a level with all students that would have supported the development of the student's professional identity, in accordance with the learning outcomes set for supervised practice in the curriculum of subject teacher education. The article presents action research by supervising teachers, in which they have developed tools that aim to increase the depth of supervision discussions and make them more systematic. The study is based on the model of experiential learning by Kolb (1984), according to which learning progresses towards theoretical understanding and better operating models through reflection on the activities. The increase in the students' self-direction, the development of their reflection skills and the structuring and application of the theory-in-use have been supported by utilising the teaching philosophy written by the student elsewhere in teacher's pedagogical studies and by using the oral SWOT analysis, the reflection circle and the self-assessment form on the aspects of teaching. Based on the student feedback, it can be said that the use of these tools has sharpened the focus of supervision discussions and improved the quality of supervision.

*Keywords:* supervised practice, subject teacher education, supervision discussion, reflection, theory-in-use, action research

## INTRODUCTION

In subject teacher education, the pedagogical studies currently form one fifth (60 ECTS credits/300 ECTS credits) of a Master's degree, and supervised practice forms approximately one third of pedagogical studies (e.g. 20 ECTS credits/60 ECTS credits in the University of Jyväskylä). From the point of view of a subject teacher student, supervised practice is the most central offering of a teacher's pedagogical studies (see for example Niemi 1995; Virta, Kaartinen & Eloranta 2001; Hotti 2012). It is not unusual for teachers talking about their pedagogical studies to mention that they considered the education studies to be relatively pointless – with the exception of the practice. This view also surfaced in the study by Veijola (2013) on history teacher students. Because subject teacher students consider supervised practice to be important, it is also important to be able to link it to the teacher's pedagogical studies as a functional part, so that the students would see how they can construct their own theory-in-use in their studies (see for example Schön 1983; Moilanen 2001) by linking theoretical pedagogical information to their practical experiences. Supervision in supervised practice, with the supervision discussion and reflection as key methods (Ojanen 2003), is used as a pivotal influence in the development of the professional identity of student teachers, which is why it is essential that the supervision discussions mirror the theory received during pedagogical studies in practice and vice versa (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). In this article, we describe the ways, in which we have developed supervision discussions in the Swedish language teaching practice at the University of Jyväskylä Teacher Training School by means of action research.

As Swedish language teachers in a teacher training school, we have met dozens or even hundreds of student teachers over the years. With most students, it is possible to build a good supervision relationship through supervision discussions, based on goal-oriented interaction and a dialogic approach, according to Silkelä and Väisänen (2005). However, sometimes the supervision relationship has not started to develop in a meaningful way for some reason or another, but instead, it has been difficult for the supervisor to engage the student in conversation, due to poor self-assessment or reflection skills, for example. For this reason, we have found it necessary to develop tools for supporting the development of the students' reflection skills. At the same time, we ensure that we will remember to review the themes of the supervision discussions from different perspectives.

The development of self-assessment and reflection skills is also interwoven with the learning outcomes of the supervised practice periods in subject teacher education. In basic practice, these include, among other things, developing one's own activities, based on information from assess-

ment and feedback discussions, or getting practice in assessing one's own activities. After completing the advanced practice, the students should, for example, be able to assess their own activities and those of their pupils from various perspectives, develop their pedagogical skills through professional cooperation and work independently as teachers. (Curriculum for the pedagogical studies in subject teacher education 2010–2013.)

## **SUPERVISED PRACTICE AT THE UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ TEACHER TRAINING SCHOOL**

The supervised practice forms one third (20 ECTS credits/60 ECTS credits) of a subject teacher student's pedagogical studies at the University of Jyväskylä Teacher Training School (see Table 1).

Table 1. The structure of teacher's pedagogical studies in subject teacher education at the University of Jyväskylä (Curriculum for the pedagogical studies in subject teacher education, 2010–2013)

<b>Basic studies in education</b>		<b>25</b>
<b>Theme 1. Orientation to teachership and teacher's working environments</b>		<b>ECTS credits</b>
<b>Common basic studies in education</b>		<b>15</b>
<i>Sub-theme 1.1 Introduction to working as an educator</i>		<b>ECTS</b>
KTKP110	Philosophical and historical foundations of education	5 ECTS
KTKP102	Psychological foundations of education	5 ECTS
KTKP103	Sociological foundations of education	5 ECTS
<b>Subject studies in education</b>		<b>10</b>
<i>Sub-theme 1.1 Introduction to teacher's work</i>		<b>ECTS</b>
OPEP411	Guidance of learning and the basics of subject pedagogy	5 ECTS
OPEP510	Supervised orientation practice	5 ECTS
<b>Subject studies in education</b>		<b>35</b>
<i>Theme 2. Learning and its supervision</i>		<b>ECTS</b>
OPEA110	Educator's ethics and educational philosophy	4 ECTS
OPEA210	Interaction and group phenomena	4 ECTS
OPEA310	Teacher, school community and society	3 ECTS
OPEA411	Advanced subject pedagogy	6 ECTS
OPEA611	Subject teachers as researchers of their own work	3 ECTS
OPEA510	Supervised basic practice	5 ECTS
OPEA520	Advanced supervised practice	7 ECTS
OPEA530	Applied supervised practice	3 ECTS

There are four periods of supervised practice. The first of them is supervised orientation practice, which is a part of the basic studies, and it consists of work in mixed groups, study circles, and some teaching sessions that are usually carried out in pairs. The students usually complete this supervised orientation practice during the spring of the second study year (see Table 2), because the Swedish language teacher students have often been selected directly for the teacher education programme through the entrance exam, and they already enrol in the pedagogical studies that begin in the autumn of the first study year during the application phase (on direct selection, see Kalaja et al. 2006).

Table 2. Typical timing of teacher’s pedagogical studies (directly selected subject teacher students)

	<b>1st study year</b>	<b>2nd study year</b>	<b>3rd study year</b>	<b>4th study year</b>	<b>5th study year</b>
<b>Education studies</b>	KTKP110, KTKP102, KTKP103	OPEP411		OPEA110, OPEA210, OPEA310, OPEA411, OPEA611	
<b>Supervised practice periods</b>		OPEP510		OPEA510, OPEA520, OPEA530	

The subject studies include three periods of supervised practice, which the students usually complete during the fourth study year (see Table 2). Of these practice periods, the student can complete one (Applied supervised practice, 3 ECTS credits) in some location other than the teacher training school, while the two other periods of supervised practice for Swedish (Supervised basic practice, 5 ECTS credits, and Advanced supervised practice, 7 ECTS credits) are completed at the Teacher Training School, under the supervision of the supervising teachers. When they arrive at the Teacher Training School for practice at the beginning of the pedagogical subject studies, the students say in the initial meeting that they expect a great deal from the practice periods; they consider them to be an extremely useful part of their studies, because they prepare the students for their future work as teachers, in a practical way.



## FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF SWEDISH LANGUAGE TEACHING PRACTICE

We have developed our work as supervisors from the point of view of action research (Carr & Kemmis 1983, 152). In our study, we aim to influence the development of practical activities, which in this case means the supervision discussion. The objective is also to increase the understanding of their own activities for the participants of the activities, both the supervising teachers and the student teachers. (Suojanen 1992.)

Our activities are based on the model of experiential learning by Kolb (1984) (see Figure 1), according to which learning progresses through reflection on concrete experiences and activities towards the theoretical understanding of phenomena, and better operating models. In the context of supervised practice, this means, for example, that the students gain experiences through activities (i.e. the teaching done), which they transform, together with the supervising teacher in the supervision discussion, into conscious concepts and understanding via reflective observation. The overall goal is working on the student's theory-in-use and applying it.

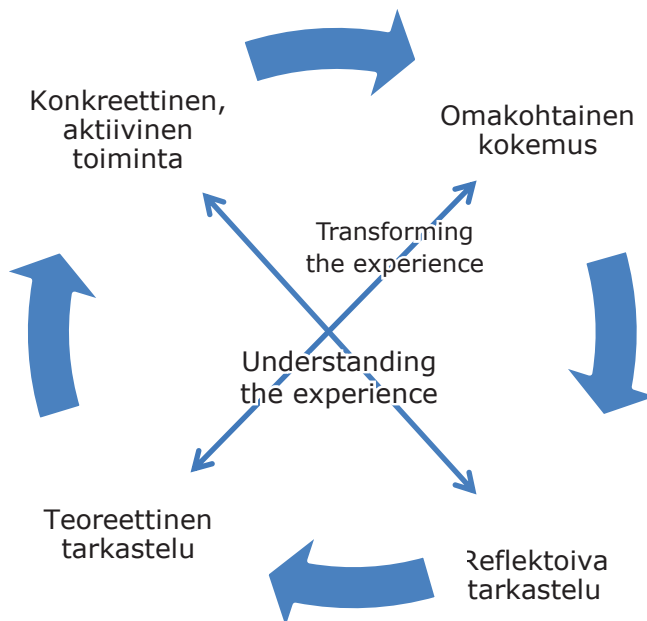


Figure 1. The model of experiential learning by Kolb (1984, 42)

## **IMPORTANCE OF THE SUPERVISION DISCUSSION IN SUPERVISION**

In this article, we use the term supervision discussion to refer to “a form of cooperation between the supervisor and the supervisee that has been agreed upon in advance, an interactive relationship, with the purpose of promoting the realisation of the supervisee’s goals, activities and development objectives in a positive spirit” (Silkelä & Väisänen 2005, 112).

According to Silkelä and Väisänen (2005, 112), “the supervision discussion is a planned, recurrent and systematic method of learning, assessment and dialogue”. At the same time, it can be seen as a tool of developing teacher education, because it can be used to “concretise the goals set for teaching practice, and increase an understanding of the goals of teaching practice and the functions required to reach them” (Silkelä & Väisänen 2005, 112).

The aim of supervision discussions is to support the student’s reflection, because reflection is considered to be the key element of a teacher’s professional growth (Alanen & Kajander 2011, 66). There is no generally approved definition for the concept of reflection; instead, it has been studied from several different points of view. It can be described, for example, as focusing on the study of one’s own thoughts, actions, attitudes and emotions, or it can be seen as the development and construction of one’s own professional thinking (Ojanen 1996, 53–54). Reflection can be focused on several different issues, because learning also occurs at several different levels. Issues that come up in the supervision discussions include, among other things, learning content, modes of work, learning environment, one’s own role in the learning process, and one’s own emotions. Because emotions affect learning, reflecting on them is important, which means that it is not possible to only concentrate on intellectual processes or achievements in reflection. Often, reflection starts from surprise, suspicion or a state of anxiety, and it can be used to find new methods. (Alanen & Kajander 2011, 67.)

## **TOOLS FOR THE SUPERVISION DISCUSSION**

Because the students consider teaching practice to be a very practical part of the pedagogical studies, particular attention should be paid to the quality and content of supervision while supervising practice. In autumn 2011 (N=13), we asked what kind of supervision the students expected, and without exception, they wanted encouraging and constructive feedback and open, mutual interaction that would “support growth as a teacher” (quote from the response of a student in autumn 2011).

In order to develop supervision, we have found it necessary to consider new methods, because it is essential for the development of student teachers that the supervision discussions provide them with resources for working on their own thinking and activities. Earlier, we had encountered situations where supervision did not necessarily help the student to progress further or deeper. Because a goal-oriented approach and the supervisor's emotional presence are key factors in the successful supervision of practice (Jyrhämä 2005), our aim was to promote them systematically in our own activities. After reviewing two supervised practice periods in pedagogical subject studies as a whole, based on two years (2012–2013) of student feedback (N=25), we noticed that we as supervisors did not have clear, mutually agreed rules on what was the focus of supervision discussions in different supervision periods (a total of four periods; see Figure 2). For example, the student might notice that

the supervision depended a great deal on the supervisor. If it felt like I received good support from one supervisor for creativity and creating my own assignments, under the supervision of the other, it sometimes felt like my hands were pretty much tied, because I had to do "this, this and that". There were also differences between supervisors in getting positive feedback: one gave positive feedback, even for small things, while the other one gave much less. (Quote from a piece of student feedback in spring 2013.)

In Swedish language studies, both of the supervised practice periods in teacher's pedagogical subject studies (basic practice and advanced practice) consist of two supervision periods, implemented under the guidance of different supervising teachers. For this reason, it is reasonable that in addition to the lesson feedback the students receive, they should also have the opportunity to review their actions in the supervision discussions from different points of view with each of their four supervisors at different stages. The goal of supervision in teaching practice should also be the conscious development of the student's reflection skills (Alanen & Kajander 2011), and the best way to achieve this is to approach the issue systematically (Farrell 2007). For this reason, we have decided to set themes for the supervision discussions in different practice periods (see Figure 2), so that we can utilise the teaching philosophy the student has worked on in other study periods, the verbal SWOT analysis, as well as the reflection circle (Figure 2) and the self-assessment form on the aspects of teaching (Figure 4) that we have developed. We have developed our own professional skills by participating in supervisor training.

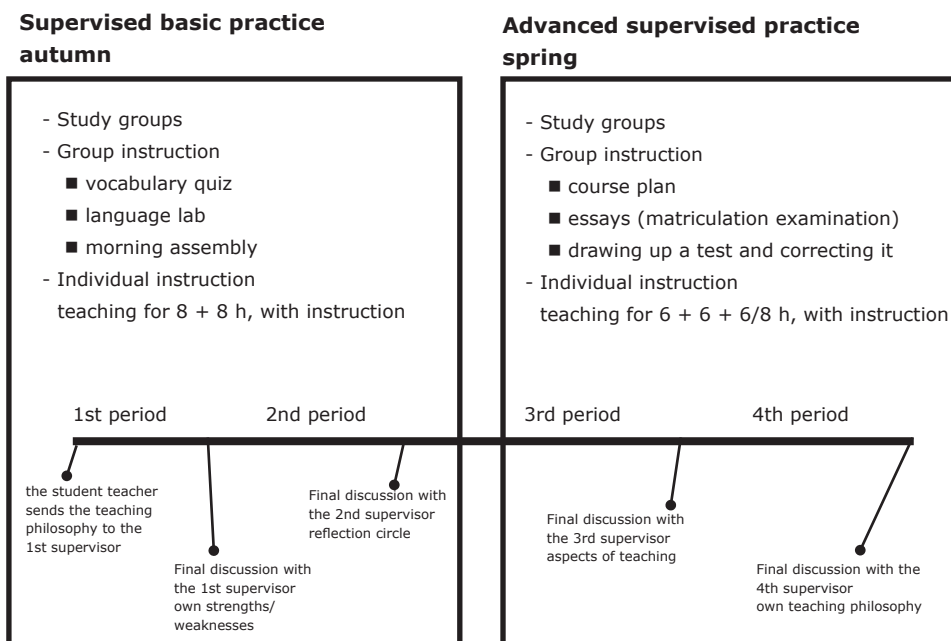


Figure 2. Themes of supervision in the supervised practice periods during the subject study phase in teacher's pedagogical studies

*Discussion on teaching philosophy as a way to sharpen pedagogical thinking*

During the first period of supervised basic practice (see Figure 2), the students send the few pages of teaching philosophy they have written during their pedagogical basic studies to their first supervisor of the autumn. The students have already begun to outline this theory-in-use during the first year of their studies, they work on it during different stages of teacher education, and it is finally included in the portfolio compiled at the end of the studies; they use the portfolio to assess their own competence and identity as a teacher.

In the teaching philosophy, the students structure the principles of their own approach to teaching and education. The texts are very different: some base their texts mainly on their own experiences and thinking, while others also use literature on education as support. In the reports, the students can, for example, describe themselves as learners, tell about their own experiences at school and the different teachers they have encountered along the way, as well as other things that have influenced the students' interest in subject teacher training. In addition, the students usually analyse the principles and characteristics that they consider to be essential

to language teaching and being a good teacher in the texts on teaching philosophy.

Even though the teaching philosophy has been written during the first study year and the students' thoughts may have changed and evolved during teacher studies, the texts are a useful tool for the supervisor: through them, we can learn to know the students and their pedagogical thinking, and they are easy to use in the supervision discussion that concludes the practice period. If the students have, for example, described issues they consider to be important in language teaching (such as authenticity, communicativity, culture) in their theory-in-use, the final feedback can include a reflection on how these issues became concrete and visible in the lessons given by the student. Or if the students have described features and characteristics typical to a good language teacher, it is possible to discuss which of these features the students feel apply to themselves, and which features they want to develop in themselves.

### *Verbal SWOT analysis as support in setting development goals*

In the supervision discussion that concludes the first practice period of the supervised basic practice (see Figure 2), we have utilised the verbal SWOT analysis (S = strengths, W = weaknesses, O = opportunities, T = threats) (see for example Humphrey 2005). The students have been given the task to think before the supervision discussion about the issues that they consider to be strengths, weaknesses, opportunities and threats when they are acting as a teacher.

Based on our experiences, the analysis can give more depth to the supervision discussion, as it helps the students to identify their own strengths, observe their own learning and reflect on their own areas of development. On the basis of the analysis and the discussion, it is also easier for the students to set themselves development goals for the next practice period.

The SWOT analysis is tightly bound to the other teacher studies, as the students draw up a written SWOT analysis during the pedagogical basic studies.

### *Reflection circle helps to step out of the comfort zone*

A large number of students have found reflection to be very natural and easy. However, we have found that for some students, it has been more difficult to reach a deep, honest and open reflection. For them, reflecting on their own activities or verbalising cause and effect relationships is challenging. This might be influenced by the students' personal history, their customs and personality traits, among other things. Conceptualising the

challenges of reflection may also be problematic (Mälkki 2011, 151–152). Mälkki (2011) has used the concepts of comfort zone and peripheral feelings to support reflection. The good feelings experienced in the comfort zone indicate a balanced state, while its periphery is an area filled with uncomfortable experiences. When peripheral feelings occur, people often try to return to the comfort zone and avoid processing uncomfortable issues.

In a supervisory relationship, this often manifests in some students having difficulties in the discussions with expressing feelings that are considered to be negative and their own uncertainty. This creates a risk of supervision that remains superficial, and the students do not have the chance to face their own growth opportunities with the support of the supervising teacher. Students acting in this way may not have understood that growing as a teacher does not happen simply by being positive and talking about the good things. For this reason, we have wanted to emphasise in the supervision discussions that we supervising teachers walk beside the students with the same goal: the students' growth into good teachers. We emphasise that leaving the comfort zone demonstrates courage in facing pain points, which often opens up knotted issues, and people can feel that they have conquered new aspects and resources for their active use in growing as a teacher.

As one of the concrete tools for our supervision discussions, we have developed the reflection circle (Figure 3), which consists of two concentric circles: the peripheral feelings related to one's own teaching and the comfort zone of one's own teaching, with their different emotions. The box under the circle lists aspects of a teacher's work, which include e.g. group management skills, time management, taking individuality into account in teaching, motivation, and the versatility and fluency of using different teaching tools. Because we have focused on teaching the Swedish language, the skill of teaching grammar and oral language skills, for example, are integral parts of teaching. These aspects of a teacher's work can naturally be adapted to the needs of a specific subject. With the reflection circle, we can support students with varying levels of reflection skill in processing teaching and being a teacher comprehensively, taking everyone's personal experiences and needs into account. The purpose of the reflection circle (Figure 3) is primarily to support the students' own reflection after a practice lesson or period. At the same time, it gives them stimuli for the different aspects of being a teacher, and the things to which they should therefore pay attention.

In connection of reflection, it is important to learn how to use I-messages (see for example Gordon 2006), in order to maintain an open, constructive and safe dialogue. When students are inspired by the reflection circle to utilise their own feelings in describing their current relationship with

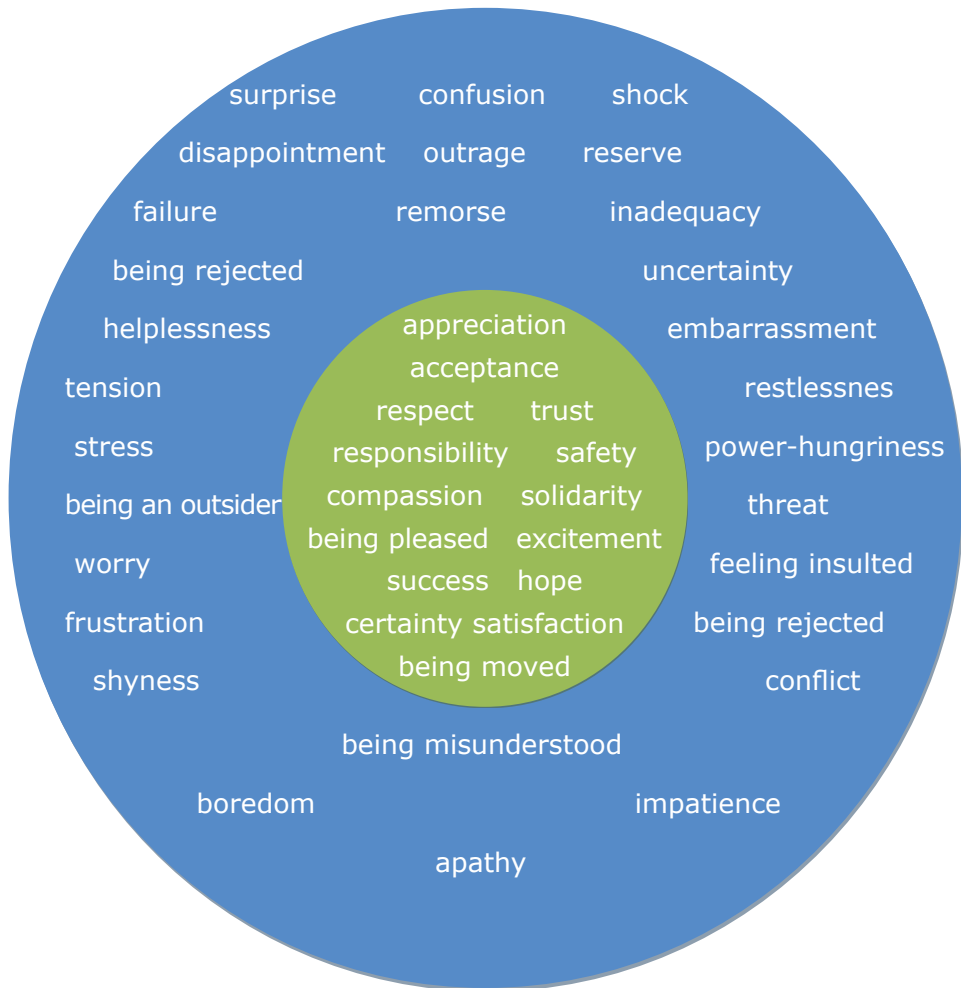
a certain aspect of the lesson, for example, the message is strongly constructed as an I-statement. The world of inner experiences is very present in that case, and it is hard to externalise problems and avoid responsibility. It is also good for the supervisor to show an example in using I-messages and encourage the students to present their own views of the issue in this way. We always see issues from our own viewpoint, and it would be good to point out to the students that their view is also valuable. Discussing things together leads to new discoveries in the spirit of open dialogue.

When we use the reflection circle in supervision discussions, the students are tasked with linking one aspect of a teacher's work at a time to an emotion in the reflection circle, and expounding on their thoughts concerning it. For example, students can select instructions as an aspect of a teacher's work and satisfaction as the emotion that describes it:

I am satisfied that I have now learned to give better instructions to students for assignments and exercises in the future. When the written instructions support the oral instructions, my message has sunk in better, and the students have been able to start working faster. I have noticed that giving good instructions may also mean that we go through the first part again together, because it makes it easier for the students to continue with the task independently.

The purpose is not to psychologise, but naming the emotion makes it possible for the student's thoughts, objectives and issues related to teaching philosophy to be heard. Putting enthusiasm into words gives the freedom to talk about success and try out one's wings as a teacher. The task of the supervisor is to make the student answer the question: why? At the same time, a failure experienced in a practice lesson can be faced together honestly, when the students tell that they feel disappointed. In that situation, we think about why this happened, and what could have been done or could be done otherwise the next time. In the supervision discussions, we encourage students to start with a few feelings in the comfort zone, and later, we continue on to the area of peripheral feelings. This allows the students to grasp their future goals in relation to themselves as teachers by describing, for example, their skills in group management with the feeling of insufficiency:

I have felt a bit insufficient in my group management skills, and I hope I could get some more tools for this in the future.



- Peripheral feelings related to one's own teaching
- Comfort zone of one's own teaching

time management	pupil-oriented approach	use of the target language
teacher-led approach	taking individuality into account	
interaction	motivation	encouraging feedback for the pupils
transitions	peaceful working conditions	group management
authority	versatility of the methods	teaching grammar
	oral exercises	instructions
	responsibility as an educator	using teaching aids

Figure 3. Reflection circle and aspects of a teacher's work



We have also considered the idea found in the study by Siitonen (1999) on supporting the empowerment of student teachers in their process of professional growth to be important. Even though no other person can directly empower anyone else, it is nevertheless possible to create a favourable setting for empowerment. An inner feeling of strength in growing as a teacher is promoted by freedom, responsibility, respect, trust, atmosphere and positivity. Empowerment is also strongly connected to the desire to learn, develop and try new things without prejudice, based on one's own views. From the point of view of empowerment, we have found value in those moments when the students have had the chance to talk about their feelings in their comfort zone as a teacher in the final stage of their studies. When an open dialogue has become possible during the practice, as the students have openly talked about their own feelings of insufficiency, failure, helplessness or shyness, it has been possible to be happy together about how reflection has led the way to the discovery of many new ways of acting, and the students' trust in their own abilities as a teacher has grown.

*“Aspects of teaching” self-assessment form  
as a way to clarify the idea of oneself as a teacher*

As the studies become more in-depth and the practice progresses further, it has been found in supervision discussions that the students and the supervisors require common tools for developing practice in two areas in particular: increasing the students' self-direction and awareness, and the individual supervision of the students, or the progress of the students' own learning and development during the different practice periods.

The students need supervision, especially for clarifying the image of what being a teacher means in practice. The supervision discussions have also highlighted that awareness of the basic elements of being a teacher and conscious personal development are a key part of a successful practice. When students are aware of their goals in the future practice periods and their development in previous periods, it is easier for them to direct their activities so that they serve a purpose for both themselves and their pupils. At the same time, the students can progress in the practice at their own individual pace. For the supervisors, the key issue is to be ready to continue the work from where it left off during a previous practice period with the last supervisor, when the new practice period starts and they meet the new students for the first time. Seeing the overall picture of the student's practice plays an important role in a supervision event. It helps with individual supervision in particular: good verbal interaction, being understood and gaining new knowledge in this way are the cornerstones of good individual supervision (Ojanen 2000, 140).

**SELF-ASSESSMENT**

This form is intended for the self-assessment of one's own work and personal development. It is extremely important to remember that a teacher's work is never complete, but the nature of the work involves tolerating incompleteness. Therefore, the following statements only give indications of issues that a teacher should know and be aware of, in order to see an overall picture of the work. The pupil always comes first.

**PLANNING**

1. I think that planning the lesson/study period is important. \_\_\_\_\_
2. I know my own objectives for the lesson. \_\_\_\_\_
3. I know the pupils' learning objectives for the lesson. \_\_\_\_\_
4. I also take the social objectives into account in the lesson plan. \_\_\_\_\_
5. I take the cultural objectives into account in planning the lesson. \_\_\_\_\_
6. I also take the educational objectives into account in my own activities during the lesson planning phase. \_\_\_\_\_
7. I plan the practice lessons/possible lessons with the same group at the start of the practice period with a long-term perspective. \_\_\_\_\_

**UNDERSTANDING THE SPECIAL CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT AND ITS MASTERY**

1. I can draw up a lesson plan independently. \_\_\_\_\_
2. I use the lesson plan flexibly during the lesson. \_\_\_\_\_
3. I know the best way to learn a new section. \_\_\_\_\_
4. I can cover a new text in a suitable way in practice. \_\_\_\_\_
5. I understand how reading comprehension skills are connected to dealing with texts. \_\_\_\_\_
6. I know how to review issues learned in the previous lesson. \_\_\_\_\_
7. I have learned several methods and styles for learning and practicing vocabulary. \_\_\_\_\_
8. I know how to teach writing-related skills. \_\_\_\_\_
9. I have held listening practice in class or at a language lab. \_\_\_\_\_
10. I know how to teach listening-related skills. \_\_\_\_\_
11. I have used oral exercises in teaching. \_\_\_\_\_
12. I know how to develop the pupils' oral language skills (e.g. discussions, dialogues, Gallup polls, role play, drama exercises). \_\_\_\_\_
13. During the lessons, I have presented Swedish (or Nordic) everyday culture (such as customs, celebrations). \_\_\_\_\_
14. I have provided opportunities for the pupils to become familiar with the cultures of the different Nordic countries (music, literature, art, sports, geography, etc.). \_\_\_\_\_
15. I have learned to find the right level for the pupils in teaching (such as vocabulary exercises, discussions etc.) \_\_\_\_\_
16. I have understood which issues interest pupils of different ages. \_\_\_\_\_
17. I have learned how to teach grammar inductively. \_\_\_\_\_
18. I have learned how to teach grammar deductively. \_\_\_\_\_
19. I can introduce the pupils to a new issue in interesting ways. \_\_\_\_\_

Figure 4. Extract from the "Aspects of teaching" self-assessment form

In order to develop the aforementioned issues, checklists that function as a self-assessment form (see Figure 4) were designed as a tool for the supervision discussion. The background for the idea is formed by the checklists, based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Eurooppalainen viitekehys 2003), in which the students assess their competence in the different fields of language (see the Common European Framework of Reference (CEFR) 2003 (Eurooppalainen viitekehys) and the European Language Portfolio (ELP) 2013 (Eurooppalainen kielisalkku). In teaching practice, self-assessment is focused on the different aspects of being a teacher, as well as the cognitive and skill factors, and therefore the aim has been to design a self-assessment form based on the different aspects of a teacher's work that is as comprehensive as possible; the form includes key statements regarding the different aspects. The themes of the form (planning, understanding the special characteristics of the subject, communication, demonstration, interaction skills, work done in class, assessment) and its statements have been formed into important principles of teaching observed by the teachers themselves in their work; the principles also come up in the studies on the special characteristics of teaching (see for example Kari 1991; Patrikainen 2009).

The first theme of self-assessment is planning, which maps the teacher's ability and skills in planning learning packages so that the content-related, social, cultural and educational goals of the lessons are highlighted. The next, more extensive theme is understanding the special characteristics of a subject and their mastery in lesson situations. This theme is based on the special characteristics of language lessons in particular, such as reading, listening, and reinforcing oral language skills and vocabulary, without forgetting the importance of the target language culture in learning. In self-assessment, the students are also encouraged to study communications and demonstration in teaching. The statements in this section are closely linked to the students' language use situations, the demonstration methods in teaching, and the suitability of the assignments and the modes of work during lessons. Interaction skills make up an important section of the self-assessment form, in which the students are encouraged to reflect on their own interaction skills and those connected to instructing a group, to be aware of the needs of individual pupils, and the relationships between the pupils in the group. The most concrete part of the self-assessment form is the work done in class, which focuses on the skills considered to be important in lesson situations, such as the clarity of instructions, consistent work, time management and flexible guidance of the lesson situations. The last section of the self-assessment form is assessment, where the students assess both their own work and the work done in class by the pupils. Every superordinate concept of the themes in the self-assessment form is crystallised into statements from

the subject areas in question in different forms, and the students use a sliding scale (+ ----- -) in their assessments. In the scale, the symbol + means “I am competent in this” and – means “I need more practice”. The same assessment form is used three times during practice: the students assess their own competence and activities at the start and the end of the third practice period (see Figure 2) and also when they prepare for the final discussion at the end of the whole subject study practice during the fourth period.

Based on the student feedback (N=15) we collected in spring 2014, most of the students found the assessment in the form of statements quite easy; at the same time, the different levels of teaching and being a teacher became more clear, and it was easy for the student and the supervisor to address the phenomena found necessary at the time in the supervision discussions. This is also especially valuable for the supervisors: the different aspects of being a teacher are reviewed several times, the supervisors’ awareness of the wishes and needs of the students increase, which in turn allows the supervisors to offer practical tips and advice from the different aspects of teaching. In a sense, the same tools and level are shared in the supervision discussion: the discussion is not at a too abstract level, but neither does it get stuck too much in individual events. In this way, it is possible to proceed more clearly towards a common goal in the supervision discussions. Both the student and the supervisor can direct their own activities more smoothly, when issues have been concretised in some way and analysed together. Some of the students found the self-assessment form challenging. Here, too, the checklists provided new tools for supervision: it was possible to delimit the areas that felt difficult clearly and to reflect on the reasons for their difficulty with the supervisee. In our experience, the reasons for the difficulties in reflection might include factors such as low self-confidence or previous failures during the person’s own schooldays. For its part, the self-assessment form also supported continuity in the practice process by making it possible to set new goals for the work.

## **CONCLUSION**

The development of the supervision discussion and through it, the practice, has started from practical observations and feedback given by the students. We have found it necessary to develop supervision in stages towards a goal where the student teachers are able to reflect on their theory-in-use in a wider context, which improves their ability to act in teaching situations. By offering opportunities to reflect on their activities during practice with the help of different tools (teaching philosophy, SWOT analysis, reflection circle and self-assessment form on the aspects of teaching),

we have challenged the students to reflect on themselves as teachers in a more systematic way than before. At the same time, the students have been able to utilise their previous knowledge, skills and experiences better than before. The goal is that after pedagogical studies, the students would be able to observe and reflect on their own teaching independently and include the supervision discussion as a part of their own work, too.

The methods for developing supervision discussions that we have presented above have proven to be useful, because in the feedback collected in spring 2014, all of the Swedish majors saw the supervision in connection with giving lessons in a positive light. When all students in teacher's pedagogical subject studies were asked about how high the quality of the supervision related to giving lessons had been and how much it had assisted in their development, the students of Swedish (N=15) said that our supervision had been of high quality and assisted them in their development, and that the feedback we had given had been constructive and supportive. The tools we have developed to support reflection have proven to be functional, because the students feel that they have received plenty of opportunities to reflect on their own activities, which has helped them to develop their own work independently.

With all supervisors, the supervision has been of high quality and assisted in development. The teachers have made me think about why I act in a certain way. This means that there have been plenty of opportunities for self-reflection. I have also noticed that I have progressed both in my teaching and in my self-reflection, and lately I have learned to notice ways to improve teaching by myself or with less leading by the supervising teacher.

Because every student has practice under the supervision of several teachers, it has been important for us to develop common tools and agree upon which tool will be used in which supervision period. This means that every student is treated equally from the start, and the same supervision methods are not used from one period to another. The students have found this to be good, because they have felt that they get support for their development as teachers when they work with supervising teachers that differ a great deal from each other. This has helped to see the many ways in which Swedish can be taught meaningfully.

The supervision was very competent and of high quality. I think all four supervisors gave good advice, tips and constructive feedback. In addition, I was happy to see that all supervisors had different personalities and were different kinds of teachers, which

could also be seen in the small differences in how things were emphasised and taught; this also helped my learning process and offered new points of view into being a teacher.

From the point of view of successful supervision, it has been important that the students have received enough support in their own opinion, even though in the everyday life at a school combining the upper grades of comprehensive school and general upper secondary school, freedom from hurry is sometimes difficult to achieve.

Very high quality! “Despite” the hurry and several trainees, every supervisor has always had the time to focus on my practice, too, and to answer the questions buzzing around in my mind. All of the teachers have added new aspects to my teaching with their own styles.

For me, the practice at the Teacher Training School has been an extremely positive and rewarding experience. I have been very happy with the supervision and feedback I have received, it has been both encouraging and constructive. ... Even though there may not be enough classrooms, I think it would be good if the feedback discussions after lessons could be conducted somewhere else than in the corridor. This would make it possible to talk about things in peace, and maybe even more openly.

Despite the positive feedback, we do not believe that we have achieved the ideal way to supervise; we understand that every supervision situation is unique, particularly from the student’s point of view. However, for the success of the supervision discussions, we must pay even more attention to ensuring that the discussions could be conducted without hurry and in a calm environment. We are also very well aware that in developing supervision, we still have not sufficiently taken account of the students’ individual needs in connection with the ways of developing the different aspects of teaching. We should be better able to accept the diversity of the students ourselves, and cooperate with them to discover suitable methods for carrying out supervision. One of the challenges is to increase the mutual cooperation of the Swedish language subject teacher students, so that they could discuss their experiences during practice without feeling that the themes have already been worn out. By reflecting on issues together, the students might be able to see behind the ostensibly familiar issues into the small, meaningful details that make up a successful whole. We can never become complete as supervisors; developing professional skill continues through training and improving the tools that support the supervision discussions.

## BIBLIOGRAPHY

- Curriculum for the pedagogical studies in subject teacher education 2010–2013. University of Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/opiskelu/AIKO%20OPS%2010-13.pdf> (Visited on 11 August 2014.)
- Alanen, R. & Kajander, K. 2011 Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielitelystä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? In R. Hildén & O-P. Salo (eds.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 65–82.
- Eurooppalainen kielisalkku 2013. Helsinki: Finnish National Board of Education. [http://kielisalkku.edu.fi/doc/Opettajan\\_opas.pdf](http://kielisalkku.edu.fi/doc/Opettajan_opas.pdf) (Visited on 11 August 2014.)
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Translated into Finnish by I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY and the Council of Europe.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Translated into Finnish by M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- 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.
- Humphrey, A. 2005. SWOT Analysis for Management Consulting. SRI Alumni Newsletter. <http://www.sri.com/sites/default/files/brochures/dec-05.pdf> (Visited on 11 August 2014.)
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. In P. Väisänen & P. Atjonen (eds.). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 19–28.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.
- Kalaja, P., Toomar, J., Pitkänen-Huhta, A., Hirvonen, T. & Dufva, H. 2006. Suoravalinta ja vieraiden kielten opiskelijoiden opinnot. In P. Rähä & T. Nikkola (eds.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvaartijana*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 65–83.
- Kari, J. 1991. Opettajan identiteetti. In J. Kari (ed.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Helsinki: WSOY, 142–152.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? In J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (eds.) *Opettajan taipaleelle*. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education, 61–80.
- Mälkki, K. 2011. Reflektio ja emootiot: teorioiden yhdistämisen ongelmia ja ratkaisuja. In K. Holma & K. Mälkki (eds.) *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 136–155.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3/1995.
- Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? In S. Ojanen (ed.) *Tutkiva opettaja 2*. University of Helsinki: Lahti Research and Training Centre, 51–61.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.
- Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. In S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (eds.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–48.

- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 478.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosialisatio peruskoulutuksen aikana. University of Turku. Faculty of Education, *Series A*: 196.



# eNorssi supervisor training supports professional growth and strengthens the supervisor's identity

*Heidi Mouhu*

*University of Jyväskylä Teacher Training School*

## **ABSTRACT**

The Finnish cooperation network of Teacher Training Schools (eNorssi) was established in 2000, which resulted in a supervisor training group within eNorssi that began to develop supervisor training. The goal of eNorssi supervisor training is to induct new supervising teachers in the goals, content and challenges of supervision and to support the professional development of experienced supervising teachers acting as supervisors in supervised practice. This study investigated how the supervisor training at eNorssi developed into its current format on the Internet through the memos and reports archived on the eNorssi website, as well as the importance of the supervisor training arranged by eNorssi to the supervising teachers who participated in the training based on the feedback received from eNorssi supervisor training participants (n=58). As a result of a long-term development, the supervisor training has established its position in teacher training schools over the last five years, and the feedback from the supervisor training has been highly positive. The supervisor training was felt to support supervisorship during the familiarisation period, to strengthen the supervisor's identity, support their professional growth, and to provide collegial support and an opportunity for networking.

*Keywords:* supervision of teaching practice, supervisor training, professional growth

## INTRODUCTION

Research-based, academic teacher training has been considered one of the merits in the success of Finnish education (e.g. Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007). The university teacher training schools are tasked with organising research, experimental and development activities as well as supervised practice and in-service education for teachers, in addition to basic education and general upper secondary education (Rules of Procedure of the University of Jyväskylä Teacher Training School 2009). The teacher training schools organise guided training for people studying to become class teachers, special class teachers and subject teachers. In addition, guidance counsellor students also train in several teacher training schools.<sup>1</sup> A supervising teacher at a teacher training school is not only a teacher but also a researcher, conductor of experiments, developer and a supervisor of teaching practice. Teaching children and young people and supervising adults have many similarities, but they also have many differences, which means that a good teacher is not automatically also a good supervisor (Zeichner 2005, 118).

Finnish teacher training schools have already operated for years as the national eNorssi cooperation network in order to study and develop learning, teaching and supervising and to organise in-service education for supervising teachers. The supervisor training at eNorssi is in-service education, designed and maintained by the eNorssi Supervisor Training Group for teachers that act as supervisors in supervised practice. The goal of eNorssi supervisor training is to induct the new supervising teachers into the goals, content and challenges of the work of a supervising teacher and to develop the professional competence of experienced supervising teachers that supervise teaching practice.

eNorssi supervisor training consists of four educational modules: 1. Fundamentals of supervision, 2. Different possibilities of supervision, 3. Supervision and research <sup>3</sup>/<sub>4</sub> utilising research with an effect on supervision and 4. Ethics of supervision. Supervisor training is implemented both on a school-specific basis (module 1) and regionally (module 2) as well as nationally (modules 3 and 4). The goal is that all new supervisors should be able to participate in the Fundamentals of supervision training course right at the start of their career as a supervisor. The training is primarily targeted at the supervising teachers at teacher training schools, but the Fundamentals of supervision training course is also occasionally offered to the supervising teachers at the schools of the municipality and the lecturers of pedagogy at the department of teacher education.

<sup>1</sup> For more details about the Finnish teacher education system, see for example Koski & Pollari 2011.

## **ENORSSI SUPERVISOR TRAINING AS A TRAINING GROUP AND A COLLEGIAL PEER GROUP**

For a long time, people became supervising teachers at a teacher training school with the education and experience of a teacher. There was no specialist training to become a supervising teacher. According to Borgen et al., group supervision enables peer support and sharing experiences with others in a similar situation, through which the group operates as a resource for individuals and meets their needs, and they can learn new skills and knowledge in a group that helps them adjust to new situations (Borgen, Pollard, Amundson, & Westwood, 1998). A supervisor should therefore strive to continuously construct knowledge about supervisorship and supervision together with other supervisors (Crandall 2000, 36). In addition, the mutual interactions and friendships between the participants in the supervisor training play a key role in commitment to the community (Thomas 2002).

In a new professional role (the role of a supervisor), the active observation of and reflection on one's own value base and the concepts of humanity and learning are seen as important for one's own professionalism and its development (Aubusson & Schuck 2008, 2). Common reflection on experiences helps both novice and expert supervisors to find meanings, which in turn helps with developing training practices and creating tacit and practical knowledge. Reflecting on issues together leads to a new way to gain knowledge and supervise. (Crandall 2000, 39–40.) Zeichner (2005, 123) also challenges teacher educators to think about their role as a teacher educator and to reflect on supervisorship. Zeichner emphasises the importance of a dialogue between theory and practice at the start of one's career in particular.

Kennedy (1998, 25) sees education that focuses on the knowledge required in the work of a teacher, the curriculum or the learners' way of learning as most effective for the professional growth of a teacher (see also Desimore, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002 and Yoon, Garet, Birman, & Jacobson, 2006.) Garet, Porter, Desimore, Birman & Yoon (2001), on the other hand, emphasise the importance of coherence and collective participation in education with the aim of professional growth. In Wesanko's study of group activity, the participants considered the release of emotions, shared experiences and stating feelings out loud as well as the feeling of being "in the same boat" as important (Wesanko 2005). Penttinen, Skaniakos, Valkonen and Plihtari (2013, 9) have found that there has been little utilisation and enabling of peer support for teachers and supervisors, which is in conflict with several concepts of learning, professional development and on-the-job learning.

## RESEARCH QUESTIONS AND IMPLEMENTING THE STUDY

Supervised practice and supervision itself has been studied in Finland from different points of view quite a lot in the last few years (e.g. Atjonen 1995, 1996; Jyrhämä 2002; Kiviniemi 1997; Komulainen 2010 and Vartiainen 2011), but there has not been much research on growing and developing into a supervisor of supervised practice (Mouhu 2011). The supervisor training developed and organised by eNorssi for close to 15 years has not been studied before. The eNorssi Supervisor Training Group has reported on the development stages of supervisor training and recorded the supervisor training periods implemented annually, in addition to which the persons responsible for individual training periods have collected feedback on the training. Summaries of the feedback collected have been created, and they have been used as a basis for developing eNorssi supervisor training and the functioning of the Supervisor Training Group. The purpose of this study is to investigate 1) the development of eNorssi supervisor training into its current format and 2) the importance of the supervisor training organised by eNorssi to the supervising teachers that have participated in the training.

The material used in the development of eNorssi supervisor training has been retrieved from the eNorssi website as well as the supervisor training portal and the memos from the eNorssi autumn and spring seminars. The development history of eNorssi supervisor training presented in this article has been reviewed by two long-term members of the eNorssi Supervisor Training Group. The importance of eNorssi supervisor training to the supervising teachers participating in the training is studied using the feedback received from eNorssi supervisor training. For material, feedback collected from eNorssi supervisor training was requested from the members of the training group, but the feedback from only three training periods was received: two module 1 Fundamentals of supervision (3 ECTS credits) supervisor training periods organised by the University of Jyväskylä Teacher Training School in 2010 and 2010–2011 (n=20 and n=18), and one module 2 Different possibilities of supervision (8 ECTS credits) supervisor training organised by the University of Jyväskylä Teacher Training School and the Joensuu Teacher Training School in 2011–2012 (n=20). Class and subject teachers from the University of Jyväskylä Teacher Training School participated in the Fundamentals of supervision training organised in the spring and autumn of 2010. In addition to class and subject teachers from the University of Jyväskylä Teacher Training School, supervising teachers from the schools in the City of Jyväskylä and lecturers from the department of teacher education also participated in the Fun-

damentals of supervision training organised during the 2010–2011 school year. Participants in the Different possibilities of supervision (8 ECTS credits) supervisor training organised during the 2010–2011 school year included both class and subject teachers from the Joensuu, Jyväskylä and Savonlinna Teacher Training Schools.

Material-oriented content analysis was used in the analysis of the feedback material from eNorssi supervisor training. The aim was to identify different themes in the feedback material (Ryan & Bernard 2008, 780–782). In the beginning, each piece of feedback was studied as an independent unit, and the themes in each feedback were identified independently. After several read-throughs, it was investigated whether the feedback included similar themes, and a new thematic classification was created by combining issues related to the same theme.

## **ENORSSI SUPERVISOR TRAINING FROM 2000 TO 2014**

### *The birth of eNorssi supervisor training*

eNorssi is a cooperation network of Finnish teacher training schools that was established in October 2000. The planning of eNorssi supervisor training began during the same autumn, when the Teaching Practice And Pedagogic Studies Working Group established at eNorssi began to plan the development of teaching practice supervision. The goal was to develop the supervision of teaching practice, distribute the know-how related to supervising teaching practice within work communities and make it available to everyone, develop virtual teamwork, start the supervisor training and to create material for the eNorssi website on the supervision of teaching practice. (Heikkilä et al. 2006; [www.norssi.fi/ohjaajakoulutus-palvelut](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutus-palvelut).)

In 2001, the Teaching Practice And Pedagogic Studies Working Group started the in-service training targeted at the teachers in the various teacher training schools of eNorssi. In the beginning, the supervisor training consisted of three separate study modules that were independent of each other: Practical supervision utilising IT and communications technology (1 ECTS credit), constructive supervision (1 ECTS credit) and multi-disciplinary supervision in subject teacher training (1 ECTS credit). The training consisted of contact, remote and multiform teaching. At the same time, online material on supervision was created for the WebCT environment, and it was made available in August 2001. Some of the online material on supervision later became a part of the virtual “Supervisor’s Toolkit” for eNorssi supervisor training services. Only a part of the three supervisor training study modules were implemented due to a lack of interest.

The report on the eNorssi Supervisor Training Working Group during 2000–2006 (Heikkilä et al. 2006, 4) states that during the previous school year, the online material on supervision had been well received and that it had been seen as inspiring, practical and necessary, but it does not describe in more detail how the feedback was received or discovered. In the autumn of 2002, the working group started to work on virtual material to support supervision to be located on the eNorssi portal. (Heikkilä et al. 2006.) The group started collecting know-how related to supervision at the teacher training schools. A virtual Supervisor's Toolkit with materials intended for both new and experienced supervisors was created from these materials; the toolkit could be used in inducting new supervising teachers in the tasks of a supervisor and as a stimulus for developing one's own supervision. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut)) During the working phase, it was decided to combine eNorssi's Teaching Practice and Pedagogic Studies Group and the Supervisor Training Group into one single Teaching Practice Supervision Group. The first version of the Supervisor's Toolkit was completed in January 2003. The material was complemented and updated until the spring of 2004. The working group visited all teacher training schools to market the Supervisor's Toolkit material. At the same time, user experiences were collected and new members were recruited for The Teaching Practice Supervision Group. The planning of eNorssi supervisor training started again. The goal was to start the training in the autumn of 2004. (Heikkilä et al. 2006.)

During the 2004–2005 school year, the aim of eNorssi supervisor training was to become familiar with the basic theory of supervision, offering different points of view for supervision and its development, developing the online-based tools for supervision, and sharing expertise and increasing cooperation through networking. (Heikkilä et al. 2005.) The extent of the training was 4 ECTS credits, and it consisted of four days of contact teaching with assignments in between, plus literature and mentoring assignments. The themes of the contact teaching days were: 1) Supervised teaching practice: supervision in teacher education, use of the Supervisor's Toolkit in supervisor training and a supervisor's portfolio. 2) From supervision philosophy to practice: introduction to constructivist supervision philosophy and you as a supervisor. 3) Reflection in supervision: introduction in consultative supervision philosophy and reflection on supervision with the help of consultative work. 4) Supervision as a profession: developing one's own persona as a supervisor and feedback discussions on one's own supervision philosophy. (Heikkilä et al. 2005.) A total of 25 teachers acting as supervisors in teaching practice participated in the supervisor training. There were participants from all teacher training schools. (Heikkilä et al. 2006.)

During the 2005–2006 school year, eNorssi supervisor training was developed based on the feedback received from the participants of the previous year’s supervisor training. The first contact teaching session was turned into a two-day session. The extent of the training was changed to form 5 study credits (8 ECTS credits). As in the previous year, the objective of the supervisor training was to tackle the theory of supervision and to guide the participants in developing their own supervisorship and concrete work in supervision. The training was targeted at both novices and experienced teachers acting as supervisors in teaching practice who wanted to deepen their own supervisorship. The training consisted of five contact teaching days, assignments and literature. The themes of the contact teaching days were the same as in the previous supervisor training. A total of 26 teachers acting as supervisors in teaching practice from all of the 13 Finnish teacher training schools that participated in the supervisor training. (Heikkilä et al. 2006.)

During the 2006–2007 school year, supervisor training was developed further based on the feedback from the participants of the supervisor training organised in previous years. The structure and content was found to work well and they remained unchanged, but the contact teaching periods were changed into two-day periods to provide enough time for grouping and familiarisation with the themes of the training. The goal was to include the supervision of teachers at the start of their career as supervisors in the training, in addition to experienced supervising teachers. (Heikkilä et al. 2007.) During the 2006–2007 school year, national supervisor training (8 ECTS credits) was organised again, and 27 supervising teachers from 12 different teacher training schools participated in it. The themes of the training days remained the same.<sup>2</sup> In addition to the contact teaching days, the training included literature and assignments. The training received positive feedback. People were happy with the training overall, and it was felt that the training had given them new perspectives and increased their critical attitude towards one’s own work as a supervisor. (Heikkilä et al. 2007.)

A virtual supervisor training portal was developed as a continuation of the supervisor training organised in 2004–2007 by eNorssi. The experiences gained from the eNorssi Supervisor’s Toolkit were used in the planning. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/))

The first training for supervisor trainers (10 ECTS credits) was held during the 2008–2009 school year. The goal of the training for supervisor trainers was to “develop the professional competence of supervising teachers and deepen their knowledge of the tasks and nature of supervising practice.” (Training for Supervisor Trainers 2008–2009.) Those who completed

<sup>2</sup> Themes of the supervisor training: supervised teaching practice, from supervision philosophy to the practices of supervision, reflection on the work as a supervisor, and supervision as a profession.

the training for supervisor trainers gained the ability to provide basic and in-service supervisor training both in their own units and for the supervising teachers at teacher training schools and municipal schools.

In 2008, the eNorssi Supervisor Training Working Group began to plan the new eNorssi supervisor training modules. As a basis for the planning, a survey was conducted among the supervising teachers at the teacher training schools, municipal schools and faculties of education. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6)) The following eNorssi supervisor training modules were created:

*Module 1. Fundamentals of the supervision of practice*, which has been adapted into three alternative methods for implementing the training: A. Fundamentals of supervision for new supervisors, 3 ECTS credits; B. Basic package for new supervisors at teacher training schools, 2 ECTS credits; and C. Basic package for supervising teachers at municipal schools (other than teacher training schools), 3 ECTS credits. All three options include common training days, familiarisation with literature and assignments.

*Module 2. Different possibilities of supervision* (8 ECTS credits), the purpose of which is to deepen the theory-in-use of supervision and provide various complementary abilities. Themes of in the training include developing interaction skills, reinforcing the supervisor's professional identity, analysing and deepening the philosophy of supervision and reflective operating methods in supervision.

*Module 3. Supervision and research ¾ utilising research with an effect on supervision* (8 ECTS credits). The training studies how existing research can be used in one's own supervision. The training deepens and extends the knowledge of the theoretical framework in supervision.

*Module 4. Ethics of supervision*, in which the ethical issues and their processing in supervision are studied and one's own values and ethical principles are verbalised and processed. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.6))

The work *Opettajuuteen ohjaaminen* ("Supervision into Teacherhood"), co-created by teachers acting as supervisors in teaching practice at teacher training schools and the lecturer of didactics from the Department of Teacher Education, was published in 2009 (Blomberg et al. 2009). The decision to create a manual for supervised practice as a joint effort by teacher training schools was made in 2006 at a meeting of the principals of teacher training schools. The purpose of the work was to create a common basis for the supervision of teacher training provided at the different teacher training schools. (Blomberg, Pyysiäinen & Salo 2009, 12.) The work *Opettajuuteen ohjaaminen* presents both the pedagogic concepts and the content used in the supervision process, as well as the ideas of experienced teacher educators on teacher education and supervision of practice. Issues



investigated include why supervise, what is supervised, what is the aim of supervision, and how to supervise. The work challenges a supervising teacher to consider how to guide a student teacher in growing into an autonomous, competent and communal teacher and at the same time, it gives concrete tips to the supervising teacher on how to support the student teacher's professional development.

In the same year, video material was included in eNorssi supervisor training services [www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/) for support in supervision: it included ten different supervision improvisation sessions based on the supervision cases in the Supervisor's Toolkit. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.4](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/?p=2.4))

### *Supervisor training at eNorssi today (2009–2014)*

The supervisor training services at eNorssi aim to meet the current needs of supervisor training as well as possible. The supervisor training services have 23 supervisor trainers all over Finland who have completed the supervisor training; they plan, organise and conduct eNorssi supervisor training. As a rule, the supervisor trainers are supervising teachers at teacher training schools and lecturers at departments of education; in addition to them, other experts in the different aspects of supervision also act as trainers. ([www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut/))

The aim has been to include 1–2 supervising teachers from all of the 11 teacher training schools in the eNorssi Supervisor Training Group. The objective has almost been achieved. One or more supervising teachers from all of the teacher training schools participate. The eNorssi Supervisor Training Group meets at least twice a year in connection with the eNorssi autumn and spring seminars, and if necessary, more often either face-to-face or via video conferencing. Each year, the supervisor training group maps the supervisor training realised in the different teacher training schools, plans and develops the existing supervisor training and, if necessary, expands the supervisor training and plans an annually conducted national teaching practice survey to which the student teachers respond, and plans and develops the eNorssi supervisor training portal.

Out of the four supervisor training modules planned by the supervisor training services, so far the first three have been recorded in eNorssi supervisor training services as implemented. Module 1 "Fundamentals of supervision" has been realised on a school-specific basis almost annually in some of the teacher training schools during the last few years, which was in fact the goal. In some of the teacher training schools, either a truncated supervisor training programme or an induction to supervision has been arranged for the new supervising teachers, there are supervision café activities (support for supervision), or they conduct their own mentoring

implemented in cooperation with the teacher training school and the Department of Teacher Education. In some of the teacher training schools, the supervisor training is either completely missing or its realisation has not been reported to eNorssi supervisor training services.

Table 1. Realisation of Module 1 training between 2009 and 2014<sup>3</sup>

	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014
The Normal Lyceum of Helsinki					
Hämeenlinna Teacher Training School <sup>4</sup>		x			
University Teacher Training School in Joensuu	x	x			
University of Jyväskylä Teacher Training School	x	x	1 ECTS credit, induction	1 ECTS credit, induction	
Kajaani Teacher Training School <sup>5</sup>		x			
Teacher Training School of the University of Lapland	x	x	x		x
University of Oulu Teacher Training School	x	x	x	x	x
Teacher Training School in Rauma		x	x		x
Savonlinna University Practice School		x		x	x
University of Tampere Teacher Training School		x	x	x	
Teacher Training School in Turku	x	x	x	x	x
Vasa övningsskola	x	x	x		
Viikki Teacher Training School	x			Own mentoring system together with the university	Own mentoring system together with the university

<sup>3</sup> [www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut](http://www.norssi.fi/ohjaajakoulutuspalvelut); <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/20132014ohjaaja-koulutuksen-muistio-jyvaskyla-2013/view>; [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat\\_Turku2013.pptx/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat_Turku2013.pptx/view); <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2011-2012/enorssik12.pptx/view>; [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus\\_29042011.pdf/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus_29042011.pdf/view)

<sup>4</sup> Hämeenlinna Teacher Training School operated under the University of Tampere. It was shut down and transferred to the University of Tampere Teacher Training School in 2012.

<sup>5</sup> Kajaani Teacher Training School was shut down in 2013.

Module 2 “Different possibilities of supervision” was realised for the first time during the 2011–2012 school year, organised by two teacher training schools. The participants in the training came from three different teacher training schools. During the 2013–2014 school year, Module 2 was realised twice regionally.

Table 2. Realisation of Module 2 training during the years 2009–2014

	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014
The Normal Lyceum of Helsinki					
Hämeenlinna Teacher Training School					
University Teacher Training School in Joensuu			x		x
University of Jyväskylä Teacher Training School			x		x
Kajaani Teacher Training School					
Teacher Training School of the University of Lapland					
University of Oulu Teacher Training School					
Teacher Training School in Rauma					x
Savonlinna University Practice School			x		x
University of Tampere Teacher Training School					
Teacher Training School in Turku					x
Vasa övningsskola					
Viikki Teacher Training School					

Module 3 was realised for the first time as national training in the period from spring 2013 to spring 2014. The training was offered to all teacher training schools, but supervising teachers from only five of the teacher training schools participated (14 participants).

Table 3. Realisation of the module 3 training

	2013–2014
The Normal Lyceum of Helsinki	
University Teacher Training School in Joensuu	x
University of Jyväskylä Teacher Training School	x
Teacher Training School of the University of Lapland	
University of Oulu Teacher Training School	
Teacher Training School in Rauma	x
Savonlinna University Practice School	x
University of Tampere Teacher Training School	x
Teacher Training School in Turku	
Vasa övningsskola	
Viiikki Teacher Training School	

In addition to the supervisor training in accordance with the eNorssi modules mentioned above, separate supervisor training events at various teacher training schools have been reported to the eNorssi supervisor training portal.

Table 4. Separate supervisor training events.

	Spring 2011	Autumn 2011	Spring 2012
Supervising teachers at the Hämeenlinna, Tampere, Turku and Rauma teacher training schools	Supervision philosophy theme day		
University of Jyväskylä Teacher Training School	Training day in accordance with the collective agreement: supervisor training		
Supervising teachers at the Hämeenlinna, Tampere, Turku and Rauma teacher training schools	Supervision philosophy theme day		
University Teacher Training School in Joensuu (organiser), target group: supervising teachers in the schools of the municipality		Method fair: supervision discussions used in teaching practice	
Supervising teachers at the Faculty of Education and the Teacher Training School of the University of Oulu, supervising teachers at the Faculty of Education and the Teacher Training School of the University of Lapland			Developing as a supervisor

At the moment, the eNorssi Supervisor Training Group, together with the eNorssi IT and Communications Group, are planning an IT and communications-focused supervisor training course, which provides practice in the versatile use of IT and communications technology in the supervision of teaching practice. For this purpose, information has been collected via a survey on the practices already in use at the different teacher training schools, such as whether they use an online platform in teaching, if supervision is provided via Skype/FaceTime calls, or if practice lessons are recorded on video as a basis for supervision discussions.

## **TRAINING FOR THE SUPERVISOR TRAINERS**

The supervisor trainers from the eNorssi Supervisor Training Group are experienced teachers acting as supervisors in teaching practice. The objective and the prerequisite is that each supervisor trainer has completed the training for supervisor trainers, thereby receiving the ability to organise and implement supervisor training and for carrying out the training itself.

eNorssi training for supervisor trainers was implemented for the first time during the 2008–2009 school year. The training for supervisor trainers provided those experienced supervising teachers in teacher training schools that participated in the training with the ability to act specifically as the planners and implementers of basic and in-service supervisor training for the supervising teachers in teacher training schools and municipal schools. Twenty trainees from all of the Finnish teacher training schools, one to three from each, participated in the first training course for supervisor trainers. The training also included four lecturers from the faculties of education of different universities. The extent of the training was 10 ECTS credits, and it included six contact teaching days, assignments and literature. Central content had been defined as the starting points of supervisor training, supervision as ethical activity, the professional development of a supervisor, creativity in supervision, future challenges, and planning training modules. (Training for supervisor trainers 2008–2009.)

During the 2012–2013 school year, the eNorssi Supervisor Training Group found that there was a need for more supervisor trainers. The second eNorssi training for supervisor trainers began in autumn 2013 and ended in spring 2014. Six supervisor trainers participated. The training consisted of six training days, assignments and literature.

## IMPORTANCE OF THE SUPERVISOR TRAINING

The importance of eNorssi supervisor training for the supervisor trainees is structured based on feedback from the supervisor training. Without exception, the feedback on the supervisor training has been very positive, and it has expanded on the reasons why the supervisor training is considered significant for the professional growth of one's own supervisorship.

*The training made me aware of the dimensions of my role as a supervisor, my supervision philosophy and the related ethical questions. I feel like I've received a "toolbox" for my work. I'm still hungry for the next supervisor training course, where I might get the chance to do some research... and develop further.*

### *Growing into supervisorship*

Supervisor training would seem to support the growth as a supervisor clearly at the start of one's career as a supervisor. At the beginning of supervisorship, one's own supervisorship was felt to be based on one's professional competence as a teacher. Some people had to start supervision from "scratch" by using their common sense, and it was felt that the training offered a lot of support for their supervisorship. The fact that people talked about and clarified different situations related to supervision in the training was brought forward as positive and constructive. On one hand, the supervisor training offered new opportunities for one's own supervisorship, and on the other hand, it gave external validation for one's own thoughts. The novice supervisors<sup>6</sup> saw the training as especially important, because the training gave them the support they desired, which in turn supports their own professional growth. The expert supervisors, on the other hand, felt that the supervisor training and familiarisation with literature had a great significance on the development and clarification of the theory-in-use of their own supervision in particular.

### *Reinforcing the identity of a supervisor*

The supervisor training was felt to strengthen the professional supervisor identity of teachers acting as supervisors in teaching practice in a significant manner. The training sparked many ideas and a lot of reflection on one's own identity as a teacher and a supervisor and the whole profession of teaching in general. Such study and reflection of one's own value base and the concepts of humanity and learning was seen as good and

.....  
<sup>6</sup> In this article, the supervisors with up to three years of experience at a teacher training school are classified as novice supervisors. Those supervisors with more than three years of experience in supervision at a teacher training school are classified as expert supervisors.

important for one's own professionalism and its development. Identifying one's own identity as a supervisor was found to affect the development of one's own pedagogic area and becoming aware of it. The training provided stimuli for this.

*Professional growth: A dialogue of theory and practice*

The reflection on issues related to supervision that participants engaged in during the supervisor training primed the participants to think and develop. The literature and assignments at the supervisor training were found to have provided a good basis for the training days, and they sparked a lot of discussion and inspired people's own thoughts. Issues related to research and development were discussed on the contact teaching days of the supervisor training, which some of the supervisors considered the best content of the training. An extensive discussion on the relationship between teaching and theory during one of the contact teaching day was mentioned as an example; as a result of it, some of the participants set the development of their own theory-in-use as their next development challenge. The supervisor training developed one's own competence in supervision. For example, it was mentioned that the information was structured more effectively and the issues that were considered important remained clearer in the mind. The supervisor training and the literature included in the supervisor training also made people think about the duties and responsibilities of a teacher in addition to the supervision. The supervisor training was seen as a much more motivating way of maintaining and updating one's own theoretical competence compared to the independent maintenance of professional competence, such as reading a book alone.

*Professional growth: Concrete tips for supervision*

The supervisor training provided both practical ideas and depth for one's own theory-in-use of supervision. For example, the thoughts of other novice and expert supervisors sparked thoughts within each of the participants and provided concrete operating models to support one's own work as a supervisor. In addition, the training inspired more reflection of one's own goals in supervision and the supervision discussions with the student teachers.

*Collegial support*

Even though the supervisor training was described as very fact- and task-oriented, a lot of social significance was also linked to the supervisor training. The supervisor training was seen as an important provider of collegial support, because the joint conversations at the training events gave people courage to put ideas into words and bring forward those values and issues

they considered important in the supervision process. In the feedback received from the supervisor training, the novice supervisors also expressed that it was a relief to notice that the other novice supervisors in the group were struggling with exactly the same issues as they did, and that they were not alone with their issues.

### *Networking*

The supervisor training was also seen as useful in creating new social networks. For example, getting to know the supervising teachers at the lower and upper grades of comprehensive school and the upper secondary school of the teacher training school, the supervising teachers of the municipal schools and the lecturers at the departments of teacher education was mentioned. The regional training (supervising teachers from three different teacher training schools) provided an opportunity to exchange ideas and experiences on the different supervision practices at the different teacher training schools.

### *Developing the work community*

It was felt that the supervisor training offered an opportunity to reflect on both one's own personal and the whole school's activities in supervision during a period reserved for that purpose. Normal working hours are always busy, and it is almost impossible to find time to think about one's own supervision or have deeper discussions with colleagues. With the training, creating more uniform supervision practices was considered possible, because currently the practices can vary greatly between different universities.

## **EFFECTIVENESS OF THE SUPERVISOR TRAINING**

Is there a need for supervisor training? eNorssi supervisor training services were born to meet a clear need, to familiarise new supervising teachers with both theoretical knowledge of supervision as well as supervision practices, and to deepen the theory-in-use of experienced supervisors and support their professional growth. The planning of eNorssi supervisor training began 14 years ago, and it has been continuously developed based on the feedback received. Based on this review, eNorssi supervisor training is a practice that is found to be good and effective, which was considered to provide many kinds of abilities and to support the growth of one's own professional identity. The supervisor training can be seen as a peer group, in which it is possible to share experiences and receive emotional support, feedback and new points of view, and in which one can increase knowledge, reinforce social skills and faith and trust in one's own



work. (Coman et al. 2002; Symes 2003.) The future challenge is to make participating in supervisor training possible for everyone who wants it, and to ensure that all teacher training schools are able offer at least novice supervisors the opportunity to participate in annual eNorssi supervisor training.

The participants of the supervisor training considered the training as meaningful and motivating. However, the feedback material in the study was very limited; it consisted of only three of the eNorssi supervisor training periods. Even though each of the supervisor training modules has its own curriculum, the implementation can vary significantly, depending on the training in question. The persons responsible for the training and its lecturers are free to choose which sections of the content to emphasise and how the training is implemented in practice. Based on the feedback received, people are very satisfied with the supervisor training, and it is considered to have a significant effect on one's own growth and development as a supervisor. The social support in growing as a supervisor is significant not only in the novice supervisors' professional identification as supervising teachers, but also in the professional growth of expert supervisors. (Penttinen et al. 2013, 5.) The participants in the supervisor training were eager to develop as supervisors, and a distinctive feature was that many were waiting to participate on a later supervisor training course that would be more theoretical, deeper and more research-oriented. The participants in the training also stated that they had returned to the materials of the training later and shared the ideas they had received in the training with their colleagues. The training affected not just the personal professional growth of those who participated in the training, but also the wider work community. In the future, it would be interesting to study the relationship between the individual and communal processes in growing and developing as a supervisor, and the effect of eNorssi supervisor training on the growth and development process of supervisorship.

**BIBLIOGRAPHY**

- Atjonen, P. (1995). Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktinen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 8.
- Atjonen, P. (1996). Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 3. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 12.
- Aubusson, P. & Schuck, S. (2008). An Invitation. In P. Aubusson & S. Schuck (eds.) *Teacher learning and development: The mirror maze, Vol. 3*. Dordrecht: Springer.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (ed.) (2009). *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S., Pyysiäinen, M. & Salo, P. 2009. Esipuhe. In S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (eds.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–12.
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N., & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu 194. Helsinki: Ministry of Labour.
- Coman, G. J., Evans, B. J. & Burrows, G. D. (2002). Group counselling for problem gambling. *British Journal of Guidance and Counselling* 30(2), 145–158.
- Crandall, J. J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
- Desimore, L., Porter, A. C., Garet, M., Yoon, K. S., & Birman, B. (2002). Does professional development change teachers' instruction? Results from three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.
- Garet, M., Porter, A., Desimore, L. Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Hongisto, A., Kurttila, P., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2007). *Raportti eNorssin ohjaajakoulutuksesta lukuvuonna 2006–2007*. eNorssi. [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2006-2007/Raportti\\_ohjaajakoulutus\\_2006\\_2007.pdf/at\\_download/file](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2006-2007/Raportti_ohjaajakoulutus_2006_2007.pdf/at_download/file) (Visited on 28 January 2014)
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Hongisto, A., Kurttila, P., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2006). *Raportti eNorssin ohjaajakoulutustyöryhmän toiminnasta vuosina 2000–2006* [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/RAPORTTI\\_OHJAAJAKOULUTUS\\_20061.pdf/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/RAPORTTI_OHJAAJAKOULUTUS_20061.pdf/view) (Visited on 5 February 2014)
- Heikkilä, A., Helin, E., Hieta, P., Hongisto, A., Kurttila, P., Lang, M., Määttä, O. & Okkonen-Sotka, P. (2005). *eNorssin ohjaajakoulutus 2004–2005*. eNorssi. [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/OHJAAJAKOULUTUS.ppt/at\\_download/file](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2005-2006/OHJAAJAKOULUTUS.ppt/at_download/file) (Visited on 5 February 2014)
- Jyrhämä, R. (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Dissertation. University of Helsinki.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance of inservice teacher education* (Research Monograph 13). Madison: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education.
- Kiviniemi, K. (1997). Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Komulainen, J. (2010). Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Dissertation. University of Oulu.
- Koski, K. & Pollari, P. (2011). Teacher training schools ¾ the Finnish way of organizing teacher training. In M. Kontoniemi & O-P. Salo (eds.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylän normaalkoulun julkaisuja 12, 13–18.

- Kouluttajakoulutus 2008–2009*. eNorssi. <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2007-2008/Ohjaajakouluttajakoulutus.pdf/view> (Visited on 28 January 2014)
- Mouhu, H. 2011. Becoming a supervisor in the Finnish teacher education system. In M. Kontoniemi & O-P. Salo (eds.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12, 157–183.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen L. & Plihtari, E. (2013). Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. In L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (eds.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. Jyväskylä: , 4–13.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 769–801.
- Symes, B. A. (1998). Group counselling for vocational decidedness. *Guidance & Counselling* 13(2).
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy* 17(4), 423–442.
- Vartiainen, K. (2011). Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi. Aineenopettajaopiskelijä ammatillinen kasvu ohjatussa harjoittelussa. Dissertation. University of Turku.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA 3/4 and some reasons behind it 2*. PISA 2003. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Yoon, K. S., Garet, M., Birman, B., & Jacobson, R. (2006). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education* 21, 117–224.
- <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2013-2014/ohjaajakoulutuksen-muistio-jyvaskyla-2013/view> (Visited on 7 February 2014)
- [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat\\_Turku2013.pptx/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/Ohjaajakouluttajat_Turku2013.pptx/view) (Visited on 7 February 2014)
- <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2011-2012/enorssik12.pptx/view> (Visited on 7 February 2014)
- [http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus\\_29042011.pdf/view](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2010-2011/ohjaajakoulutus_29042011.pdf/view) (Visited on 7 February 2014)



## **6. DISCUSSIONS**

# Doctoral programme for teacher educators to develop education

*Petri Salo*

*University of Eastern Finland*

*Teacher Training School*

The high level of Finnish teacher education has garnered praise in connection with our excellent performance in the PISA tests, among other things. The Master's level education for class teachers in particular has proven to be an excellent solution. The structure of teacher education has been so successful that it has remained surprisingly unchanged for close to 35 years. There is no pressure to change the structures, as there are plenty of applicants for the class teacher education in particular. The education has been caught in a "golden cage", and breaking out of it requires new kinds of solutions. The content of teacher education has been changed from time to time, but no one has dared to touch the structures of education in any of Finnish universities.

Now, the development of teacher education needs a fresh outlook. The quality of education is primarily connected to the competence of the educators. The teacher educators, both at the university faculties and the teacher training schools, gain their competence in a long process that mainly involves on-the-job learning. There are no specific teacher educator study programmes in Finland. The teacher training schools organise supervision training for their new teachers, which benefits the teachers greatly. However, such training remains narrow, since it focuses mainly on the problems of supervision in teaching practice. Would it not be high time already to create a new system to develop teacher education? To begin with, I shall study the issue from the point of view of postgraduate studies in education, and I shall conclude with a discussion on how this could be arranged.

The key educator of doctors in Finland in the field of education is the KASVA Network for doctoral education. As doctoral education is renewed, all of the doctoral students belong to the graduate school of their own home university and their own university-specific doctoral programme. The KASVA doctoral programmes may be extensive and multi-disciplinary, or narrower and more restricted in nature. At the present time, no data is collected on research subjects directly linked to teacher education and its development, but it is likely that such subjects exist. Some of the doctoral

students work in a university teacher training school, but KASVA has no more detailed information about this, either.

The universities that organise teacher education have their own research strategies for the field of education, which touch upon themes close to teacher education. For example, the fields of research at the University of Jyväskylä include, among other things, the processes of learning, teaching and supervision, as well as questions regarding education in the future. The research themes related to teaching and being a teacher are also a key part of research-based teacher education at the universities of Oulu and Turku. The University of Helsinki has the Centre for Research and Development of Higher Education (YTY), which is interesting from the point of view of teacher education. In addition, last year, in a competition based on international comparisons, the University of Helsinki received the responsibility of coordinating the Centre of Excellence in the field of education called “Justice through Education” that operates with Nordic funding. There are no themes directly linked to teacher education in the research teams of the Centre of Excellence, but indirectly linked themes naturally do exist.

The Research Programme on the Future of Learning, Knowledge and Skills (TULOS) for the years 2014–2017 funded by the Academy of Finland also includes themes related to teacher education. A consortium led by Professor Kati Mäkitalo-Siegl (University of Eastern Finland) studies the future challenges of teacher education. Participants in the study are people starting their teacher studies during the four-year project. The initial level of the students is assessed, and the development of their skills is monitored during their studies. The results can be used in the development of teacher education in particular. One part of the programme is “Becoming a teacher in a society of 21st century learning – the thinking and methods of teacher educators” (“Opettajaksi 21. vuosisadan oppimisen yhteiskunnassa – opettajankouluttajien ajattelu ja työtavat”).

Could a doctoral school or a programme for teacher educators be an up-to-date solution to develop teacher education? As university schools, the teacher training schools would have an excellent opportunity to participate in creating this kind of a programme in cooperation with the other teacher educators and researchers working at the university. The Philosophical Faculty of the University of Eastern Finland has also emphasised the importance of teacher training schools in research. Proof of this is, among other things, that the university schools were heard in an international research assessment panel organised a year ago. Thanks to the system of university teacher training schools, we have an exceptional number of people who identify as teacher educators. All in all, Finns would have quite an advantage in the creation and development of a teacher educator doctoral programme, even from the international perspective.

In addition to research, a doctoral school could include periods of practical study, such as educator practice, in teacher education programmes. In time, the programme might have a significant impact in the research-based development of teacher education. A doctoral programme for teacher educators would also be an excellent product for education export. Even in Finland, it could develop fairly quickly into an international programme. The multi-faceted knowledge about teacher education in our country could be utilised in developing content for the programme. Research could capture the tacit knowledge that now slips out of reach when teacher educators retire. The tacit knowledge of the people in teacher training schools and the tacit teacher education knowledge of the people in the field could be used in research more systematically than it is today. A teacher educator doctoral programme would produce significant amounts of research data, which could be used as a basis for drawing up recommendations for developing the education. There have been good experiences with postgraduate programmes for teacher education in the United States. The University of Southern California has developed the programme "Teacher Education in Multicultural Societies (TEMS)". Montclair State University and the University of Pennsylvania have also developed such programmes.

The thought of a separate doctoral programme for teacher educators naturally sparks questions. Is there even a need for a separate programme, when the questions of learning, becoming a teacher and teaching are multi-disciplinary and require cooperation between disciplines? How do the universities see this kind of a project, and what would be the best way to organise it? Would a specific university be particularly interested in establishing a national doctoral programme for teacher educators? Could the programme be a part of the KASVA Network? What kind of a role could the teacher training schools play in the project? If the programme proposed here will move forward, a think tank consisting of various teacher educators and researchers should be established first and the key principles of the programme should be determined. This would ensure that the research done in the programme will not disintegrate into a tangle of uncontrollably meandering threads. In my understanding, an expertly planned programme would have a good chance of receiving funding from both Finnish and foreign sources. These questions should be discussed carefully.



# Discourses of school reform

*Heikki Happonen*

*University of Eastern Finland*

*Teacher Training School in Joensuu*

## **SCHOOL – SELF-EVIDENT?**

The orientation of the Finnish school towards the future has strengthened in the last few years. The official ideal has steered the school reform through different regulations and norms. The school reform of today is justified by the decline of learning results, the challenging educational and school conditions, as well as the rapid changes of the world outside school. The Finnish Government Programme 2011 (currently valid) wants to make Finns the most competent nation in the world by 2020. This target schedule includes changes to the curriculum of the school providing general education.

*Everybody loves school*

Everybody loves school: the media, the government, the parents, the business sector and the educational authorities. School must be developed so that we can survive. Educational policy decisions and views on education are at the background of the development. The love affair with school is nurtured through control mechanisms, documentation, comparative statistics and assessment and quality systems. Behind all this you can see a concern for the top quality of learning results and ensuring continuous progress. With reason, it has been asked whether pedagogy and child-oriented education have been forgotten in the development. How are the schools doing as growth communities? How do the multilevel change processes reach the everyday life at school?

*Conditions of the time*

The school is always situated in the conditions of its time, which reflect on the school in many different ways. We recognise the phenomena of shutting down small schools, creating larger school units and issues of school size as results of the requirement of cost-effectiveness. Behind this view you can see the plight of municipal economies and migration clearly. At the same time, the government has included in the agenda a project concerning the quality of basic education, with several subprojects with the

purpose of influencing the operation of basic education. Through legislation and a strong discussion on educational policy, inclusive education and the local school principle have become the ideal state of basic education. This goal has also integrated three-tiered support as a part of the change in the working culture of basic education.

### Analysing the current status

Regional equality has not been realised completely. The learning path of a pupil in comprehensive school is not realised in the same way in different parts of the country; some study more than others. The effect of the legal custodians' educational background on success at school still remains strong. The most radical views identify the strengthening of neoliberal ideals in the background of the school reform, in which decentralised school systems based on individual choices and assessment systems are emphasised. However, it is good to remember that the pillars of Finnish school are the aim of educating citizens, educational equality and social justice. It has also been found that the Finnish basic education is not guided by tests, but instead the teaching focuses on implementing the curriculum and pedagogy. The success story of the Finnish school also includes university-based teacher education and trust in Finnish teachers.

The Finnish comprehensive school is known for being a PISA school. We are still competent and successful on the global scale; in this review, the quality of basic education is exemplary. However, leaning on the PISA ranking may create a false sense of security. The development of school should be based on a dynamic, continuous analysis of conditions concerning the conditions and status of school both locally and nationally. Do the schools have sufficient tools and culture to assess their own state? For example, how are those national research results locally assessed that show that the competence of pupils in year 9 has declined within six years, especially for the average pupils? How can you locally affect attitudes related to learning and going to school? Indifference towards schoolwork, the objective of doing as little as possible to pass the school's requirements, and the inclination to give up when faced with challenging tasks are attitudes that are gaining strength in our comprehensive schools. At the same time, attitudes that support learning, such as doing one's best, feeling that the things learned at school are important and the desire to succeed at school are declining. Even though the average balance for the year 9 pupils is still "positive", the issue of a challenging development trend and school orientation remains. This means that the question does not simply concern success in certain subjects, but experiencing the significance of school in general. The school must claim its place in the world of experiences of young people and children more carefully than before.

## SCHOOL FACES CONFLICTING PRESSURES

The school lives at the core of social and systemic change. There is no one single change; the school is affected by several simultaneous fields of change. The ongoing curriculum reform for 2016 aims to find a direction for school, when it sets future-oriented goals for basic education and upper secondary education. However, establishing a position towards the change is not simple or easy among different contributions that may even conflict with each other. Among other things, Rajakaltio (2011) has pictured the conflicting pressures on the Finnish school in an interesting way as a crossing of different fields of duties, which I shall study and discuss briefly in the following.

*1. Nurturing the “common good” in a welfare state.* The educational institution has the task of maintaining society and constructing continuity. The administrative structures that guide the development of our school system are also positioned here. The public school system serves the common good: democracy, equality and social justice. Are these principles still the starting points for school reform? At least the grounds for the curriculum for basic education raise the aforementioned principles as starting points for school reform.

*2. Supporting the growth of unique individuals.* The school shapes the identity of an individual. The school must promote the growth of every unique individual (Basic Education Act, Section 3). In this examination, the individual is seen as a member of the community and dependent on its value system; an individual connected to others. The task of education is to raise the individual’s moral and social experiences and engender educational experiences in students that support their growth. Communication in class and learning together are the community’s resources. In the discussion that reforms the school today, the individual is seen as unique and valuable. Individuals have the right to good teaching and individual development that begins at their own starting points.

*3. Compulsory school for the whole generation.* Compulsory education is a way to wield power in a nation state. The group format makes schools into miniature societies. The observing and supervising power is present at school. The pupils are in a subordinate position with regard to e.g. disciplinary practices. As for teachers, their ways of wielding power include sanctions, assessment methods, and compulsory examinations (classification, placement in a ranking system). A school structured with a group format raises people to become citizens of society. In the classroom, teachers

are constantly balancing taking the needs of the individuals and the class community into account. Often the view that emphasises the individual and leans on educational psychology faces an unresolved conflict: how to support individual growth in a system based on group format? The starting points based on juridical points of view that reinforce the position of an individual bring their own challenges to the situation. How can the working culture at school be changed into procedures that support the unique characteristics of an individual and the prerequisites of learning?

**4. *Competitive society: focus on the individual.*** The move from the welfare state to a competitive society has adapted the basic values that form the basis of education, where competition between individuals is emphasised instead of equality. The focus on the individual that is characteristic of the time is shown in the psychologisation of the problems that the pupils have. The difficulties related to pupils, such as difficulties in learning and focus, are removed from the school context into problems on an individual level, even though they are inevitably complex as well as related to the school itself as an institution and the position of teachers. When the students' problems are detached from their causal connections, it is also impossible to find solutions for them; instead, they form a circle of unsolved problems. Nevertheless, the student is always a part of some social system. The quality of the system reflects on the life of the individual. By influencing the quality of the system, the position of an individual as a part of the system can be improved. The systemic approach can bring about interventions that support individuals and their position, which means that the growth and learning of individuals is supported with the help of communal methods.

**5. *Customer-orientation.*** The cooperation between home and school has been developed throughout comprehensive school. In a customer-oriented administrative culture, the school is a service provider, and the pupils and their parents are customers. This also includes competition between schools, the potential opportunity to choose schools, branding schools and competition for students. As for branding, it is linked to the school becoming more like entertainment, which has nothing to do with learning.

**6. *The symbolic power of school.*** The point of view of sociology of education concerning an unequal class society brings depth to the examination of the relationship between the school and society. People are separated by cultural capital, which is linked to the education and social class of the parents. The cultural capital is inherited. In addition to the social class and the status of the family, influential factors are also said to include the

child's upbringing, particularly their verbal and communicative abilities. The compulsory nature of school for the student is characterised as symbolic power, based on which the school maintains the culture of power and legitimises the existing division of cultural capital. Do Finnish schools recreate Finnishness via culturally self-evident issues? Is our culture uniform? Are all of our pupils white, do they speak Finnish, do they have the same worldview? Do the pupils learn a type of school game at school that they use to survive? The latest PISA rankings demonstrated that the educational background of legal custodians upholds the educational differences in Finnish society. The school of the future is culturally diverse, and cultures are seen as richness. Does the future of our young people not involve acting in a global world? The school of today must react openly and honestly to cultural diversity. How does the cultural diversity become a resource for the school?

**7. *The school's task to select and classify.*** We raise good citizens – or? The task of education is to qualify, select and socialise the growing generation to comply with the prevailing social system. The individually oriented methods of educational psychology that classify students reinforce this classification thinking. What of the times when we assess students pedagogically or carry out a pedagogic review on them? Would it not be important to identify the classification systems of the school of today? Are there any, and what are they linked to?

**8. *School as a force of change.*** School renews society. But is the school simply a reactive institution that implements the will of parties outside the school, or can it change society through its activities? What do the concepts of active citizenship and participating pupil mean? Does the school allow people who think differently and rebel; what about different pedagogical and ideological alternatives for providing teaching? The school must trust itself as a force of change. Multifaceted discussion on educational policy guarantees that the reforms are democratic and transparent.

**9. *Orientation towards the future.*** The future is being built at school. The school must recognise the kind of a world the growing person will live and function in. In the end, this is about the concept of human, which reflects its time. Does the school reach the future with the level of comprehension? What will the world be like after nine years for those who start school next autumn? Discussion that develops school is always a discourse on the future; its effects can be seen in the future of the school in one way or another.

## **THE CURRICULUM IN THE FIELD OF CHANGE**

The curriculum forms the most central basis for planning, assessing, implementing and developing schoolwork. At the moment, Finnish society and the school system are at work in the change processes of the educational structures and curricula, as well as early childhood education, pre-primary education, basic education, upper secondary education and teacher education. The ongoing work on the curriculum is carried out reflectively, and the planning includes actors and researchers from different levels. In the work on the curriculum, discussions on different levels are combined, and the end result should reflect the view, transmitted by the different parties and guided by norms, on the change and future of the school. The change of the school legislation and the foundation for the curriculum as well as the plentiful offering of projects that develop the quality of basic education involve taking a position on social change.

The view of the future of education (as a broad general concept) has been highlighted more than ever. The future of the Finnish school is seen as international, national, and from the point of view of an individual. The school of the future must raise citizens for humanity and to be members of society. The objective of the school is to create a basis for a broad all-round education, for the creation of which knowledge and skills from different disciplines are needed. The principle of lifelong learning is seen as an important starting point for survival in the society of the future. The goal also includes wide-ranging competence. However, learning does not only involve acquiring skills and knowledge, but it also includes growing as a person and becoming educated. Learning also builds up a person's identity and strengthens ties to the community.

Our society is built on the value of universal and equal welfare, the basis of which is formed by democracy, equality, communal responsibility and justice. The starting points of the access of children and young people to education and developing the quality of education so that it provides sufficient abilities for functioning in society and for working life and growing as a person, highlighted in the special education strategy (2006), are situated against this background. The goals of the strategy also include removing obstacles to learning and supporting the studying of every learner. Of the pedagogical and ideological policy definitions in the special education strategy, for example the local school, inclusive teaching and early intervention, or the general, intensified and special support that already exists on the operative level, are fundamentally based on a starting point that strengthens the rights and status of an individual. The points of view in a society that is becoming increasingly unequal should also include a widely examined child policy, and childhood as a stage on

the path of life. It must not be forgotten that basic education always acts within the framework of childhood and youth. Is this highlighted enough in the discourse on school reform?

The point of view of external and internal assessment has clearly been emphasised in our educational discourse as well as basic education. The communication and administrative systems that are becoming increasingly digitalised are related to the ease or difficulty of collecting information on even younger children even earlier. In the background, you can see the good intention of collecting information on growth and development as well as learning and behaviour that is essential to organising education and teaching. However, at the same time the pupil becomes ever more their own person, whose stages on the school path can be located very accurately at a later stage. I cannot help but to see the grip of control also growing stronger here. The juridical issues of doing things the right way at the right time also lurk in the background. If the assessment aims to do something better and reach a more pupil- and student-oriented planning and work on the learning path, the procedures are probably justifiable.

### *The discourse of care and well-being*

The discourse of well-being is a part of the changes in education, and it can be analysed both communally and from the point of view of an individual. One of its elements is the question of exclusion. The school plays an important double role in preventing exclusion on one hand and creating it on the other hand. Identifying this fact has led to interventions on many levels, on the level of legislation and the foundations of the curriculum. Optimism regarding the future and experiencing meaning are linked to the features of a successful school path. Experiences and the significance of exclusion must also be understood against this background. The issue of academic marginalisation is related to coping with the requirements of the curriculum, the chances of participating in work in class, and valuing ability. Maintaining trust and strengthening the sense of solidarity is particularly important for those pupils, whose life lacks support structures and systems. Therefore, the three-tiered support project is used as a way to find an answer to the question of how to prevent academic marginalisation at the school level and at the level of an individual pupil. At the same time, the ways in which the working culture of each school should be changed in the direction of the aforementioned goals are considered.

The views of the individual as an individual, the individual as a social actor, health as well-being, and the quality of life of an individual are linked to the individual dimension of well-being. On the other hand, the student's systemic world, home, friends, hobbies, educational history, family history and the history of support exist constantly in parallel with

the individual point of view. The school should have room for questions: Who are you? To which communal systems do you belong? How do you act? What are your goals, strengths and dreams?

Recent discussion has been strongly connected to the concept of well-being at school, with the issues of school satisfaction and the quality of school life. In principle, the question is how the pupils experience the school. What is the quality of life at school, the meaningfulness of learning and studying, school satisfaction, and as its counterpoint, school burnout? Is the task of the school not to enable and verify competence, encourage and increase an individual's personal development, support social integration, and increase social responsibility? The discourses of well-being always move on the level of the individual and those of communities. When a curriculum is drawn up in multidisciplinary cooperation, the professional background of the different actors is involved in the discussion in addition to their competence. The school of the future is a school of competence networks.

### *School as a metaphor*

Professor Jarkko Hautamäki reflected on the theme of school satisfaction at the autumn days event of Suomen Rehtorit, an association for Finnish principals. Should you like school? Is liking school allowed? Should it be possible to like school? Hautamäki gave the following answer to the questions he asked. Pupils cannot choose their roles at school; their task is to go to school. Liking school is not a question of roles. However, what the school is like is significant. Hautamäki sketches out four models for schools: an *open* and *flexible* school as well as a *thinking* and *humanistic* school. An **open school** exists in cooperation with the outside world (homes, partners in cooperation), while in a **flexible school**, the educational responsibility is shared over professional borders in classroom work. A **thinking school** relies on knowledge and leans toward a realism, where demanding a certain socially customary behaviour is justified. A learning atmosphere based on hope exists at school, including the chance of risks where learning is not always successful. The atmosphere and working culture of a **humanistic school** are so strong, that there everyone has the courage to be themselves and make their own value choices.

Hautamäki's school metaphors (open, flexible, thinking and humanistic) should be visible in every classroom. If this is true, they will lead to commitment to learning and "a point of view of hope". In turn, these have an effect on whether the pupils like school or not. If the pupils are frightened, depressed or bored, thinking does not matter. They will not learn. School satisfaction is simultaneously an abstract issue that cannot be influenced, and on the other hand, a concrete issue that can be addressed.



But how can you make a school open, flexible, thinking and humanistic? The question can be linked to the review of the school's working culture.

### *A pedagogical metaphor*

In pedagogical discourse, a pedagogical change to meet the needs of the school of today and the school of the future is studied. In fact, there is much discussion on this theme, and it is a part of the ongoing curriculum planning process. It is great that teachers have the energy and enthusiasm to study the grounds for different pedagogical methods and reflect on their own activities with a research-oriented approach. Their courage to experiment, develop, test and reform activities is also something to be respected.

The thoughts of Professor Päivi Atjonen (2009) on the pedagogy of the future examine the pedagogy of the future and also give feedback for the current situation. **The pedagogy of caring** has questions from the slow and the quick, the shy and the brave, the people who need support as well as those who are talented as its key characteristics. The idea also includes wide-ranging education, a diverse selection of subjects at school, teaching methods that support strengths, assessment practices that encourage development, and the possibility for versatile demonstrations.

**Slow pedagogy** offers a period of nine years of basic education for basic education, and encourages people to stop, study issues in depth and ask questions. This is the only way to assess one's own previous competence. Caring also means slow work. **The pedagogy of tolerance** understands the existence of different pupils and the development trend towards a more heterogeneous direction. In this case, learning facilities, values, expectations and ethnicity are under review. The questions of equality are also key, both with regard to gender as well as region. **In the pedagogy of variety**, students have the right to demonstrate their skills and competences and mitigate their deficiencies in different learning environments and assessment practices. Justice is mentioned as a strong value.

**In the pedagogy of criticism**, learners are taught to evaluate the information they have acquired, and pupils are familiarised with diverse sources of information. The teacher is required to have a strong mastery of the subject. The pedagogical methods include negotiation, listening and asking questions. **The pedagogy of curiosity** involves being curious and interested. When you want to know, you want to act. It is possible to affect the orientation of subjects, and phenomenon-oriented pedagogy unifies teaching; the disciplines are integrative.

Atjonen's model is interesting in many ways: It does not study the pupil as a stereotypical character, but instead it acknowledges a feeling, wanting, cultural person who learns in many different ways, and belongs to

groups. The concept of human in this pedagogy also includes pupils that need general, intensified or special support.

According to Professor Hannu Savolainen (2010), the three central child-related criteria of a **good school** are the amount of participation (social solidarity), learning (issues important with regard to life) and well-being (pedagogical and psychological well-being) offered to all children. It must also be possible to identify what is already good and what could be developed. As a starting point, it must be understood that supporting the student is the responsibility of all teachers, and this must be a part of everyday activities. Special needs education must develop and have the possibility to take on new roles at school, especially in a direction that supports teachers. In a developing school, the teachers' operational models and forms of cooperation change and develop. But how are the roles, forms and models of support then formed? It is a question of reflecting on issues together, developing the quality of teaching, professional growth, leading competence and networking, and genuine cooperation.

## **CONCLUSION**

The reform of the Finnish school is still based on ensuring the high quality of learning and education. The ability to learn new things, solving problems by working together and as a community, and planning and creativity in multilevel systems of interaction are factors in which the school must coach its pupils. This also requires the school's own operational methods to be reformed. School reform is a diachronic process, in which the curriculum is adapted to meet the needs of a changing world. At the same time, teaching methods must develop to match the current understanding of studying and learning. The school will not reform or develop, unless it studies the relationship of informal and formal learning seriously, and create bridges with the skills and knowledge young people learn outside school. Learning environments must be seen as an extensive scenery of learning, in which the teachers and pupils act. The digitalised world also challenges teachers to seek and find new forms of operation that help all of our pupils grow and be empowered as future citizens. The development of the school of today is anchored in the identification of social challenges and pedagogical reform, which in turn leans on scientific research and a human-oriented approach to studying issues.

**BIBLIOGRAPHY**

- [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/113942\\_tulevaisuuden\\_pedagogiikka\\_paivi\\_atjonen.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/113942_tulevaisuuden_pedagogiikka_paivi_atjonen.pdf)
- Cimo, 2010. Strategia 2020. Suuntana avarakatseinen Suomi.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu. Tietosanoma.
- Hautamäki, A. (ed.) 2008. Oppimisen muuttuva maasto. Kansallinen ennakointiverkosto.
- Hautamäki, J. 2004. Autumn days event of Suomen Rehtorit ry.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 167.
- Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki 2011. Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010. Education Department of the City of Vantaa and the Centre for Educational Assessment of the University of Helsinki.
- Finnish National Board of Education, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnos, yleinen osa.
- Perusopetus 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1
- Perusopetuksen laatukriteerit, opetusministeriön julkaisuja 2010:6
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. In K. Ruoho (ed.) *Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 97.
- Savolainen, H. 2010. Special needs education days for Eastern Finland, 23–24 November 2010, Joensuu.
- Simola, H. 2009. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Opetushallituksen kutsuseminaari 25 August 2009. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/112969\\_pirjo\\_stahle\\_mita\\_tulevaisuus\\_vaatii\\_perusopetukselta\\_160909.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/112969_pirjo_stahle_mita_tulevaisuus_vaatii_perusopetukselta_160909.pdf)

# The strengths and weaknesses of modern youth in a changing global economy

*Juha Siltala*

*University of Helsinki*

Every time adult elite groups demonstrate a lack of self-regulation, young people are accused of recklessness. This happened in Western countries right at the beginning of both the recession in the 1990s and the current financial crisis. Even though the major reason for news about the problems of youth is concern for the young people, during economic crises this kind of news is apparently also consumed in order to transfer the fear of inadequacy from the older generation to the younger.

Young people could easily be treated as a mirror to and container of problems in society. However, the current situation prompts a search for counterbalances and an investigation into how young people have survived the increased levels of competition and the increasingly gloomy prospects as calmly as they have. Behind the undeniable reality of problems, there are glimpses of developments concerning the majority of young people that have been paid less attention for:

- the social skills of the majority of young people have improved from one decade to the next
- parents are attuned to for their children, and the young people can talk to their parents
- increases in the time spent with one's own children in the 2000s despite the parents' scarcity of time
- a decreasing trend in the use of intoxicants over the last few decades, with the exception of spikes during recessions
- the attitudes of employed young people towards work are more enthusiastic than those of older employees
- conservative attitudes concerning relationships and family provide a counterbalance to short attention spans and indifference.

From the perspectives of civilisation and psychohistory, I am interested in how taking other people into account and restraints against violence have

been gradually internalised, and what supports them. The improved self-regulation implies that a majority of young people are still hoping for the best: after all, the destructive pleasures of today would otherwise not be sacrificed for the life prospects of tomorrow. However, problems in maintaining a balance to a wider extent than just a minority who present with multiple issues are evident in:

- bullying at schools that is difficult to root out, and at least some increase in violence experienced by young people; gangs searching for respect by deterrence
- childhood is considered to have finished already when young people reach the upper grades of comprehensive school, while becoming financially independent occurs later and later
- a decrease in reading and diminishing reading skills as well as difficulties in maintaining long-term concentration
- as the flip side of more robust self-confidence, even inflated opinions of one's own skills occur
- an increase in the number of cases of taking a child into care and an increased need for psychotherapy.

In addition to the polarisation of society, the conflicting development trends could be explained by positive phenomena reflecting long-term development, while negative phenomena is connected to financial trends and expectations over a shorter period.

## **THE PARENTS AND THE SCHOOL HAVE BEEN SUCCESSFUL IN SOME AREAS**

Even though the concern parents had for their own position during the recession in the 1990s cast a shadow on many of those who were going through their childhood at the time, quite a lot of parents were nevertheless able to protect their children by not transferring their own worries onto their children. Urgency and haste in working life increased in the 1990s, as the number of employees reduced but productivity increased. Even during the 2000s, there has been uncertainty regarding employment relationships and amounts of work. Children have learned to loathe their parents' haste and they miss spending time together with them without a schedule – as have many of the parents, who have tried to redefine their priorities. Work tasks have been completed, but overtime and on-call duty have been rejected. Parents now spend less time with their friends and hobbies rather than taking away the time spent with their own children.

Working hours accounts, the most popular innovation in working life, certainly have helped. According to the latest surveys, the participation of fathers in the lives of small children has also increased.

School and day care centres have also succeeded much more effectively than in the “competitor countries”, despite cutbacks in resources, increases in group sizes and burdening personnel with bureaucratic work that does not involve working with children (new public management).

News stories about hyperactive children and uncontrollable trouble-makers at school are of course true, and they do not only tell about the erosion of the authority that protects teachers – now that they have been turned into customer servants that are afraid of litigations – they also describe disturbances in the basic safety of children because of lacking limits set by reliable adults. Unless a just authority prevents the bids for supremacy of the strongest, self-control and taking others into account will not be internalised as the best way to cope. Intimidating and terrorising others is rewarded through excessive permissiveness. Of course, this can provide hidden training for an unequal society where the weak are despised and the winner takes it all.

The minority that gets into and generates trouble is no narrow, marginal group; difficulties accumulate into vicious circles of ever-dwindling resources, lack of perspective, exclusion and poor self-regulation. However, the worst expectations of the 1990s for the fate of children and young people during and after the recession have not fulfilled: if they were, the majority of young people would now be depressed and in a spiral of self-destruction.

I will not downplay the problems or the resources they require, or try to prove that we live in the best of all possible worlds or that people can easily adjust easily to upheavals such as economic crises. Neither do I see parents as all-powerful beings that can stop the direct effects of poverty or other outside pressures. Material want is nevertheless transmitted by the amount of attention that can be paid to supporting schoolchildren. However, it is important to children and young people that there is a human buffer between the unforgiving reality and the fallible self. Issues can be discussed together and softened by the life experience of parents, as well as humour. Negative emotions can be verbalised and shared together. So that parents can have enough mental capacity to deal with the concerns of their children, their living conditions should remain stable, at least while the children are small. However, that is also often the time when mortgages are at their greatest and the pressure to succeed at work, in the hope of gaining a permanent position, is toughest. From a wider perspective, this is uneconomical. The psychological presence of parents in the world of their children is such productive work with regard to the children’s self-

regulation that for the benefit of the society at large, it is not worth parents of small children devoting all their attention to the needs of their employer. Discussions with a parent reduce the risk of depression, for example. I agree with Docent Matti Rimpelä, who has been conducting school health surveys for a long time: such a good situation may not be permanent.

The social coping skills of young people are based on parental empathy and mental presence with them. Two recessions have not been enough to stop the long-term development of child-rearing towards reading infantile mind more accurately. Even though children are no longer whipped into submissive puppets, this does not mean “permissive upbringing” or parents giving up the responsibility of setting limits and teaching their children that reaping the rewards of work always requires effort. When permissive upbringing is discussed in a critical sense, this usually means that a child’s situations are not faced together with the child, but parenthood is replaced by rewards instead – parents do not want to take responsibility for conflicts and deal with frustration.

## **THE MENTAL LANGUAGE IS CRUCIAL**

Day care groups and early child care should not be regarded as alternative options. Being without a safe home with basic care makes it extremely difficult for children to join a group. Self-regulation is based on the fact that someone has helped you to process and symbolise states of being. If you can trust that you will be understood correctly and that A is followed by B, you will have the courage to investigate the world and open yourself up to making contacts. A group is certainly better than a home where there are alcohol addiction issues, but a child must also find a reliable person who understands them and remains the same for a sufficiently long time. If you cannot understand other people’s motivations for actions or their interpretation of a situation, it is easy to end up on the sidelines in today’s world.

The creation of mental language in small children can also be defined as productive work from the point of view of hard economics: perhaps the next generation is able to empathise even better with the needs of the customers, flexibly combine information from different fields, and invent something for the export market other than bulk products with unfavourable terms of trade? People who have already been discouraged when playing as a child will not play with ideas; they remain in their boxes and cling to their places in the hierarchy.

Interpreting situations from the point of view of different parties and linking moods to facts is also promoted by reading together and talking about what has been read, and thus developing stories. Even though sto-

ries and situations are also imagined in the world of games, surfing the Internet with its instant rewards does not necessarily promote deeper analysis of issues. Despite the Internet opening up channels for being social, the lack of in-depth reading, especially in the United States, has eroded the ability to empathise.

Empathy is actually a biological ability, which needs moral education in reciprocity to support it as well as enough situations where it is worth cooperating instead of engaging in savage competition. The empathetic upbringing of children has been linked to the rise of the middle class in the Western countries, which in itself is a development that has occurred over recent centuries. The expansion of the middle class into the majority in Western countries after the Second World War, including Finland since at least the 1960s, has fed the belief in the improvement of life in the future and has maintained the motivation for education. When people's basic material safety started to be sufficient, quality goals came to the fore. Now that the unit of survival was no longer the family, kin, or other group a person was born into, there was room for individual choices.

The special path of Europe and Western countries that has been much discussed in the history of civilisations is based precisely on these free agreement relationships, which are protected by the rule of law and often also a security net of non-personal mutual social insurance. Human rights have progressed with the help of these factors. Human rights have thrived the best when the principle of reciprocity has been protected by institutions that prevent cheating. Give me everything right now is an attitude that is created if the other person seems to take more than their own share and they cannot be controlled – in cases like this, it is not worth your while thinking of the good of the whole. Adults and young people alike learn the skills required as a result of mutual distrust and putting oneself first, but as a counterbalance to the zero-sum game, young people also have memories and islands of trust available in case they discover reciprocal caring. The period of wealth has not only produced narcissistic self-awareness; at its best, it has also provided people with the abilities to negotiate cooperation between differentiated individuals.

Youth as a separate stage of life is part of the modern history of specialisation, extended education and individual room for movement. Individual choices have become possible in the system of mutual dependence created by the division of work. The ability of young people to see issues through the eyes of another person and strive for a solution that benefits both parties can be seen as an adaptation to materially secure societies with complex exchange systems. Similarly, it could be considered that if the battle for survival intensifies, parents may not have enough resources for their children, and children will stop expecting to be understood and



stop seeking support from other people. In the same way, they will mainly take care of themselves as adults, without being overly moved by the suffering of others.

The popularity of *Battle Hymn of the Tiger Mother* is also a part of a certain phase in history: tips for success are sought when people are fighting for material gain or against social descent and only those at the top seem to reach a decent life. In that case, individuals may return to families, clans, and tribes. This has been the situation in the rising economies in Asia and in the outskirts of towns all over the world filled with poor people moving in from the countryside. In the best case scenario, there is movement towards the middle class in the business activities of the family network and the search for education; in the worst case, there is a battle among armed gangs and a flourishing market for protection.

## **EXPECTATIONS OF YOUNG PEOPLE AND SHUTTING DOWN OF THE MIDDLE CLASS**

The attitudes of young people in Western countries towards work are due to both their upbringing and the societies in which they live becoming wealthier over the last few centuries, as well as the general increase in the size of the middle class over the last fifty years. Young people have been accused of laziness, because based on surveys, they do not want to compete for material success at any price – instead they prioritise the content of their work, its alignment with their own values, and social relationships both at and outside work. Young people value their own time more than money. Students in vocational institutes value money slightly more than contents, but the content comes immediately after – they too want regular working hours and stable jobs. Against expectations, young people commit to their work in the same way as the older generations, if they can get a job to which they can commit. As a rule, young people who work have an even more positive attitude to their work than older people. However, young people are treated as a buffer workforce, used as and when needed, or they are held back in trainee positions for long periods of time. When competition makes maximising profit a necessity, the risks are increasingly transferred to the workers. Temporary agency work, paid work masked as self-employment (subcontractors) and piecemeal work are increasingly common in the job market. They may suit a student without a family, but they are a poor basis for basic security when establishing a family and paying for a home. Education is increasingly necessary, but it does not always guarantee entry into the middle class or to a level as was the case with older generations.

The recession in the 1990s did not break the faith in a return to normalcy as a reward for cutbacks. Between 1998 and 2007, real income in Finland still grew by a third on average, so the middle class only became proletarianised with regard to time pressure. During the current economic crisis, the expectation horizon has changed, even though according to salary and working hour statistics, everything has continued as usual during the first few years of the economic crisis, with the exception of temporary and permanent lay-offs. The campaigns by the Confederation of Finnish Industries (EK) on longer working careers and hours, or its refusal to increase wages, exude a firm belief that life will become harder and the current level cannot be maintained due to the dependency ratio and competition of cheap labour. Finnish economic experts have taken Thomas Piketty's analysis of wealth attracting more wealth and the wane of the middle class that supports itself through its own work as some kind of natural law dictated by IT and globalisation: you simply have to accept that work will only make you poor because the alternative would be general impoverishment (Paul Lillrank in Suomen Kuvalehti magazine 30/2014). In the United States and the United Kingdom, the middle class has already regressed in a way that sparks discussion, as wages have remained the same or decreased in recent decades in real terms, prices have increased, people's own contributions to health, education and pensions have increased, the operating costs of society have been transferred from the corporate aristocracy with their accounts in tax havens to the people living on their own labour, while working days have lengthened. But the economies in these countries are in good shape, or so we hear!

As the focus of the economy shifts, the share of the workforces in places other than Europe or the United States populated by the middle classes increases. There is no need to bemoan this yet. On the contrary, it could be expected that immaterial values will also become more important in China as people achieve the basic material level. Competition on the price of work has already become more difficult as the generations grow smaller there more quickly than they do here.

However, there will be problems if the share of the middle classes in Western countries really does decrease and societies become polarised between the established elite and the partially underemployed majority on piecemeal wages. If riches are created by not playing fair, and honest work does not appear to result in a decent living, mutual trust wanes and the costs of protecting oneself increase.

This does not need to occur in a preordained manner, even though right now it seems like the outsourcing of industrial activity will not automatically bring in nice, tidy office work in planning and innovation (as was often proposed in the 1990s). The dominance of the service sector in working

life is a fact, but creating an earnings principle in the export of services and generating middle-class jobs to replace industrial jobs is facing difficulties. This does not only concern young people finding their own niche in the division of work, but also finding a niche for the national economy in the system of trade.

The challenges of the reduction of middle class and the halting of upward social mobility could incite a war between the generations of those who have so far been permanently employed and may even receive a pension, and the young people in a precarious position. It has already been asked why entrepreneurs doing piecemeal work who pay for their own pensions and health care should even be motivated to fund public systems. For many, it would be more reasonable to ask where the expectations of the 1960s that had automation releasing people into more meaningful activity and increasing free time disappeared to. Why does calculated wealth turn into an increasingly difficult battle over resources? Why does money not circulate into the truly necessary functions with high productivity, such as care, teaching and research, but instead rushes off to seek profit from the market of goods that is overloaded with excess capacity that pushes down the price of work?

*The Occupy Wall Street* movement was interpreted as an expression of a lack of perspective by educated young people, as was the Arab Spring. The Occupy movement was defeated, and the Arab Spring only led to an even worse mess. Similar issues have not occurred in Finland, but faith in education seems to have dipped slightly compared to the last recession or the turn of the millennium. Similarly, social trust has weakened over the last three years: people are increasingly afraid of being cheated. When expectations of work with more meaningful content and reasonable terms and compensation crash into a labour market with overcapacity where everyone shops around carefully for the best deal, disappointments may occur. These disappointments may result in depression or anger. It may be directed at trying to find a scapegoat or to differentiating oneself from weaker people in order to improve your own status. It may make you resort to alternative playing fields. But it can also encourage people to create a better reality, at least on a small scale.

Young people do not immediately give up their attempts to trust their fellow humans, at least within small circles, even though success in the world at large is clearly achieved by unfair means. Young people have managed to deal with pressure from competition thus far thanks to not only the willingness of their parents and teachers to make sacrifices, but also their own capacity for cooperation and finding support. This is also reflected in fiction. In the survival stories favoured by young people, from Harry Potter and *The Hunger Games* to manga, young people support

and comfort each other in dystopian environments, where good adults are depicted to be powerless and predators rule to their own benefit. According to a study by Riikka Korkiamäki, peer support is a reality for 13 to 16-year-olds: one's group of close friends provides advice and comfort. Mutual caretaking within a group of friends is considered a good thing, but attention from the class at school already feels negative. In survey responses in general, optimism rules when talking about the self and issues in one's own immediate environment, but doubt increases when moving into larger systems that you cannot influence. Home and homemaking have become popular in addition to family values. Young people here follow the news of the world, but they do not believe that they can affect it very much. The mutual keeping of promises between friends is given the highest value, which is reflected by the fear of being betrayed in larger contexts.

Even if school does not stir up a spirit of competition, the values that rule in the world of adults are reflected in the young: only those at the top matter, and not even they can ever matter enough. If the pie does not grow bigger and the expectation horizon closes in, people will increasingly seek their own value at the expense of others. As the size of the middle class decreases, the fight for status becomes more and more of a zero-sum game. Societies with a more even distribution of income are also healthier and less violent, because there the body does not need to be as combat-ready to defend one's own value from those who want to take it away. It is difficult to imagine cooperative situations that feed trust in an oligarchic economy.

## **FORMING COALITIONS AS A SOLUTION FOR HARD TIMES?**

The widening horizon of the labour market reduces pressure and makes people more benevolent towards others, while a narrowing outlook for the future makes it easy to see benefits and statuses as mutually exclusive. Bullying at school means raising one's own value by reducing another person's value. In the United States, bullying that can at worst drive people to suicide has become more common. The perpetrators of the school shootings there during the last three decades have been bullied and excluded boys, who momentarily reach the top of the pecking order when they take their revenge on the school. At the start of this recession, all around the world from Mexico to Iran and Russia, people began to bully boys in the emo youth who were considered too emotional and vulnerable for the harsh world, and in whom people could reject their own victimization. In Finland, the knife-fighters of nineteenth century Southern

Ostrobothnia compensated for their lack of social mobility and the threat of social decline by boasting about their greater manhood compared to the competition in front of women.

In Finland, young men in their twenties during the phase between school and working life are the most dissatisfied with their own lives and society. The educational motivation of boys matures later than girls, they often fail to find a place in further education immediately, and traditional jobs for men that do require only basic education have all but disappeared. At the same time, they are expected to establish a family and manage the responsibilities of a grown man. The delay of social adulthood creates stress and harsher attitudes. For this reason, the attitudes of boys may be a degree harsher than those of girls. It is proof of relative pressure rather than a lack of sensitivity in boys. But it is worth noting that boys also support their friends rather than simply competing at the expense of each other. This must also mitigate individual status pressure.

Good things are rarely said about young men. They are almost always seen as a violent threat or a problem group that requires special adjustments. In reality, boys are equally as capable of empathy as girls are, and nowadays they talk about the issues they face with each other more and more. Despite this, boys may still be expected to be able to endure things alone and tolerate violence. Bullied boys have fewer supporters, and in comprehensive school, more boys than girls have not a single friend. Young men are the most frequent victims of violence. This is not a result of national character or uncontrollable violence in the male gender. Girls act as bullies just as often as boys.

When the fight for resources becomes harder, young men are prone to form coalitions. This does not need to apply only to knife-fighters or biker gangs. An anonymous Internet discussion targeting a suitable enemy that is quickly over can already foster a strength of community, increase a sense of control, and transfer vulnerability from oneself to the victim. The traditional national unit still offers a stronger platform for a coalition. Belonging to it can allow one to experience permanence and dignity, even though one cannot be so sure of one's market value compared to the best in the world. For this reason, national defence is valued. Forming coalitions as a mechanism of protection is universally human, and is not limited to any ideology or religion. It does not even need to take a political form; even a collection of Facebook friends with similar ideas can be defined as a tribe. The increasing competition does not seem to produce only individuals that compete with each other for high stakes, but also increasingly closer groupings. A group of people cooperating with each other may cope better than groups in which individuals succeed at the cost of others. Virtues such as fairness and caring help with adjusting to a wealthy society,

where individuals must act with relative autonomy in a specialised division of work and exchange relationships. When competing for scarce resources, loyalty towards the group and the traditions that uphold it are emphasised as survival mechanisms. For this reason, group identities and symbols are fiercely protected against potential threats. Externalising the threat relieves individual anxieties. In a battle for resources, people act like ants in communities that are dependent on each other, while at times of wealth of resources and a more secure identity, they see themselves as individuals separate from others.

If resources are truly becoming scarcer, will the competition make the most empathetic people hard, or will the advanced ability of so many young people to see issues from another person's point of view change the setting of the zero-sum game towards a win-win game? The theoretical question of ways of sharing scarcity can only be dismissed as unnecessary if economic growth in Western countries will make the pie sufficiently large to serve enough people after all, and if technology will solve the environmental questions in accordance with the most optimistic expectations.



# Kirjoittajat

*Juli-Anna Aerila*, FK, KT. Hän työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä. Hän on kouluttautunut Thinking Approach -menetelmän käyttöön. Hän on erityisesti suuntautunut opetuksellisesti ja tutkimuksellisesti lapsilähtöisyyden ja toiminnallisuuden lisäämiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa.

*Heikki Happonen*, KT. Hän työskentelee perusasteen rehtorina Itä-Suomen yliopiston Joensuun normaalikoulussa. Hän toimii Suomen harjoittelukouluverkostossa vastuualueenaan tutkimus, kokeilu- ja kehittämistoiminta. Hän on Suomen harjoittelukoulujen rehtoriverkoston varapuheenjohtaja, Joensuun Tiedeseuran hallituksen jäsen ja varapuheenjohtaja. Hänen tutkimusintressinsä liittyvät koulurakennuksiin, niiden historiaan ja nykytilaan.

*Susanna Heino*, KM. Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rauman harjoittelukoulussa. Hän on kiinnostunut oppimisympäristön vaikutuksesta lukemiseen.

*Sanna Isopahkala*, KM. Hän työskentelee luokanopettajana sekä uskonnon aineenopettajana Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan normaalikoulussa. Hän on kiinnostunut tunnekasvatuksesta ja tunteiden vaikutuksesta oppimiseen, erityisesti lapsen surun ja muiden kipeiden tunteiden näkökulmasta. Opettajana hänelle on tärkeää luoda oppilaisiin vahva ja turvallinen suhde, joka edesauttaa tunteiden käsittelyä luokkatilanteessa. Lisäksi kirjoittaja on mukana uskonnon aineenopetuksen ja oppimispelien kokeiluprojektissa.

*Seija Jeskanen*, KT, YTM. Hän työskentelee yliopistonlehtorina Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolla. Hän on kiinnostunut opettajankoulutuksen kehittämisestä yleensä sekä erityisesti kielikasvatuksen ja monikulttuurisuuden näkökulmasta.

*Anne Katarina Keskitalo*, TaT. Hän työskentelee taito- ja taideaineiden yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä. Hän on suuntautunut opetuksellisesti ja tutkimuksellisesti kävelypedagogisten sovellusten yhdistämiseen kuvataiteen opettamisessa.

*Heli Kallio*, KM. Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rauman harjoittelukoulussa. Hänen kiinnostuksensa kohteena on äidinkielen ja kuvaamataidon integraatio.



*Hennariikka Kangas, KM.* Hän toimii koordinaattorina ja kehittäjä-opettajana Monitoimijuus koulussa -hankkeessa. Hänen tutkimusintressejään ovat samanai-kaisopettajuus, opettaja oppilaan kasvun, hyvinvoinnin, koulunkäynnin ja oppi-misen tukijana, monitoimijuus koulun hyvinvointityössä sekä lasten ja perheiden osallisuus ja toimijuus koulun hyvinvointityössä.

*Jyrki Korkki, FM.* Hän työskentelee lehtorina Itä-Suomen yliopiston Joensuun normaalikoulussa. Hän tutkii väitöskirjatyössään moraalireformia ja moraalisten vaatimusten oikeuttamista 1900-luvun alun Suomessa.

*Suvi Lakkala, KT.* Hän työskentelee yliopistonlehtorina Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hänen tutkimusintressejään ovat inklusiivinen kasva-tus, yhteisopetus, opettajankoulutus ja monitoimijuus.

*Timo Martikainen, KT.* Hän työskentelee Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasva-tustieteen ja opettajankoulutuksen osastolla. Vuonna 2005 julkaistiin hänen väi-töskirjatutkimus Inhimillinen tekijä, opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Viime vuosina hän on tutkinut ohjatun harjoittelun ohjausta. Tällä hetkellä tutki-musaiheena on oppimisen ohjaaminen eri konteksteissa.

*Heidi Mouhu, KM.* Hän työskentelee lehtorina Jyväskylän normaalikoulussa. Hän on mukana kehittämässä eNorssin ohjaajakoulutusta. Hänen väitöskirjatutki-muksensa aiheena on opetusharjoittelun ohjaajaksi kasvaminen ja kehittyminen ohjaajan uran eri vaiheissa.

*Eeva-Maija Niinistö, KM.* Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rau-man harjoittelukoulussa. Hän toimii Lukuinto-projektin vastuuhenkilönä nor-maalikoulussa. Hänen erityisenä tutkimusintressinään on lukemisen innostami-seen ja kirjallisuuden opetuksen monipuolistamiseen liittyvät mallit ja kokeilut.

*Elisa Nurmi, KM.* Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rauman harjoittelukoulussa. Hän on kiinnostunut iPadien opetuskäyttöön liittyvistä ko-keiluista.

*Marika Paavilainen, FL,* Jyväskylän normaalikoulu. Hän työskentelee lehtorina Jy-väskylän normaalikoulussa. Hänen väitöskirjatutkimuksensa käsittelee ruotsin kielioppirakenteiden oppimista yläkoulussa.

*Rebekka Pihko, FM.* Hän työskentelee lehtorina Jyväskylän normaalikoulussa. Hän on kiinnostunut ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelun kehittämisestä.

*Pirjo Pollari, FL.* Hän työskentelee Jyväskylän normaalikoulussa englannin opettajana ja opetusharjoittelun ohjaajana. Hänen tutkimus- ja kehittämis-intressinsä kohdistuvat lähinnä arviointiin sekä oppilaiden ja opiskelijoiden kokemuksiin arvioinnista ja palautteesta. Lisensiaattityönsä Pollari teki port-folioarvioinnista lukion englanninopiskelussa (1998). Lisäksi Pirjo Pollari on toiminut lukion englannin oppikirjasarjan tekijänä lähes kymmenen vuoden ajan (2001-2010).

*Marja Pulju*, YTM. Hän työskentelee yliopisto-opettajana Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa. Hän toimii kehittäjänä ja sosiaalityöntekijänä Monitoimijuus koulussa –hankkeessa. Hänen tutkimusintressejään ovat lapsitutkimus, koulusosiaalityö, lapsen tieto ja toimijuus ja lapsen kouluhyvinvoinnin rakentuminen.

*Heli Samela*, MuM, draamaohjaaja. Hän työskentelee Joensuun normaalikoulussa. Hän on kiinnostunut erityisesti teatteri- ja draamakasvatuksen yhdistämisestä musiikkikasvatukseen, oppilaiden sävellystyöstä musiikintunneilla sekä oppilaiden voimaantumista musiikillisina toimijoina. Oman sävellystyön sekä teatteri- ja draamakasvatukseen perehtymisen myötä hän on kehittänyt musiikkikasvatuksen sävellystyöskentelyä erityisesti lukiossa sekä luonut tätä varten omaa oppimateriaalia. Sävellystyössään hän yhdistää draama- ja musiikkikasvatusta edistääkseen oppilaiden omaa musiikin tekoa.

*Olli-Pekka Salo*, FL. Hän työskentelee lehtorina Jyväskylän normaalikoulussa. Hänen väitöskirjatutkimuksensa aiheena on ruotsin opettamisen vaikutusketju.

*Petri Salo*, KL. Hän työskentelee johtavana rehtorina Itä-Suomen yliopiston Joensuun normaalikoulussa. Hänen erikoisalaansa on opettajankoulutuksen kehittämistoiminta, erityisesti opettajan kompetenssit ja opetusharjoittelun ja opettajankoulutuksen yhtenäistäminen. Hän on tutkinut erityisesti rehtoreiden kompetensseja.

*Juha Siltala* (s. 1957) toimii Suomen historian professorina Helsingin yliopistossa. Tuotannossaan hän on käsitellyt modernisaatiota, uskonnollisia ja poliittisia liikkeitä, konfliktien psykohistoriaa ja työelämän muutoksia itsesäätelyn kannalta. Eri aihealueita liittyy yhteen kysymys yksilön vapauden ja joukkoon kuulumisen kulloisestakin suhteesta.

*Merja Toivanen*, KM. Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rauman harjoittelukoulussa. Hän on kiinnostunut iPadien opetuskäyttöön liittyvistä keiluista.

*Kirsi Urmson*, KM. Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rauman harjoittelukoulussa. Hän on osallistunut vuodesta 2009 lähtien TRIZ-ongelmanratkaisuteoriaan perustuviin ajattelutaitojen opettamista käsitteleviin kansainvälisiin koulutuksiin, projekteihin ja konferensseihin. Hän käyttää omassa työssään opettajana ja harjoittelun ohjaajana Thinking Approach -lähestymiskulmaa oppimisympäristön suunnittelussa, jossa oppilaille annettavat tehtävät suunnitellaan siten, että ne sisältävät systemaattista ajattelutaitojen opettamista erilaisten teoriaan perustuvien mallien avulla.

*Kaisa Vaaherkumpu*, FM. Hän työskentelee lehtorina Jyväskylän normaalikoulussa. Hän on kiinnostunut ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelun kehittämisestä.

*Paula Äimälä*, KM. Hän työskentelee luokanlehtorina Turun yliopiston Rauman harjoittelukoulussa. Hän on kiinnostunut oppimisympäristön vaikutuksesta luokemiseen.

# Authors

*Heikki Happonen*, Ph.D. (Education). Happonen works as a school principal for basic level education at the University Teacher Training School in Joensuu. He is part of the network of Finnish teacher training schools, with research, experimental and development activities as his field of responsibility. He is the vice-chair of the network of principals of Finnish teacher training schools, and a member and vice-chair of the board of the Joensuu Science Society. His research interests involve school buildings, their history and current status.

*Seija Jeskanen*, Ph.D. (Education), M.Soc.Sc. Jeskanen works as a lecturer at the School of Applied Educational Science and Teacher Education of the University of Eastern Finland. She is interested in developing teacher education in general and the point of view of language education and multiculturalism in particular.

*Jyrki Korkki*, M.A., works as a lecturer at the University Teacher Training School in Joensuu. His dissertation discusses the moral reform and legitimation of moral claims in the early 20th century Finland.

*Timo Martikainen*, Ph.D. (Education). Martikainen works at the School of Applied Educational Science and Teacher Education of the University of Eastern Finland. His doctoral thesis "The Human Factor. The teacher as an ethical thinker and actor" was published in 2005. In recent years, he has studied the guidance of supervised practice. The current theme of his research is the instruction of learning in different contexts.

*Heidi Mouhu*, M.A. (Education). Mouhu works as a lecturer at the University of Jyväskylä Teacher Training School. She is involved in the development of the eNorsi supervisor training. The subject of her dissertation is growing and developing as a supervisor of teaching practice during the different stages of a supervisor's career.

*Marika Paavilainen*, Licentiate of Philosophy (Lic.Phil.), University of Jyväskylä Teacher Training School, works as a lecturer at the University of Jyväskylä Teacher Training School. Her dissertation discusses the learning of grammatical structures in Swedish in the upper levels of comprehensive school.

*Rebekka Pihko*, M.A., works as a lecturer at the University of Jyväskylä Teacher Training School. She is interested in developing the supervision discussion in supervised practice.

*Olli-Pekka Salo*, Lic.Phil., works as a lecturer at the University of Jyväskylä Teacher Training School. The subject of his dissertation is the impact chain in teaching Swedish.

*Petri Salo*, Lic.A. (Education). Salo is the Managing Principal at the University Teacher Training School in Joensuu. His specialty is the development of teacher education, especially the competences of a teacher and the standardisation of teaching practice and teacher education. He has studied the competences of principals in particular.

*Juha Siltala* (b. 1957) is Professor of Finnish history at the University of Helsinki. In his works, he has discussed modernisation, religious and political movements, the psychohistory of conflicts, and changes in working life with regard to self-regulation. The different subjects are connected by the question of the current relationship between individual freedom and belonging to a group.

*Kaisa Vaaherkumpu*, M.A., works as a lecturer at the University of Jyväskylä Teacher Training School. She is interested in developing the supervision discussion in supervised practice.