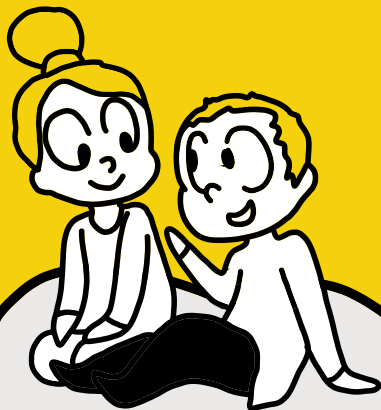
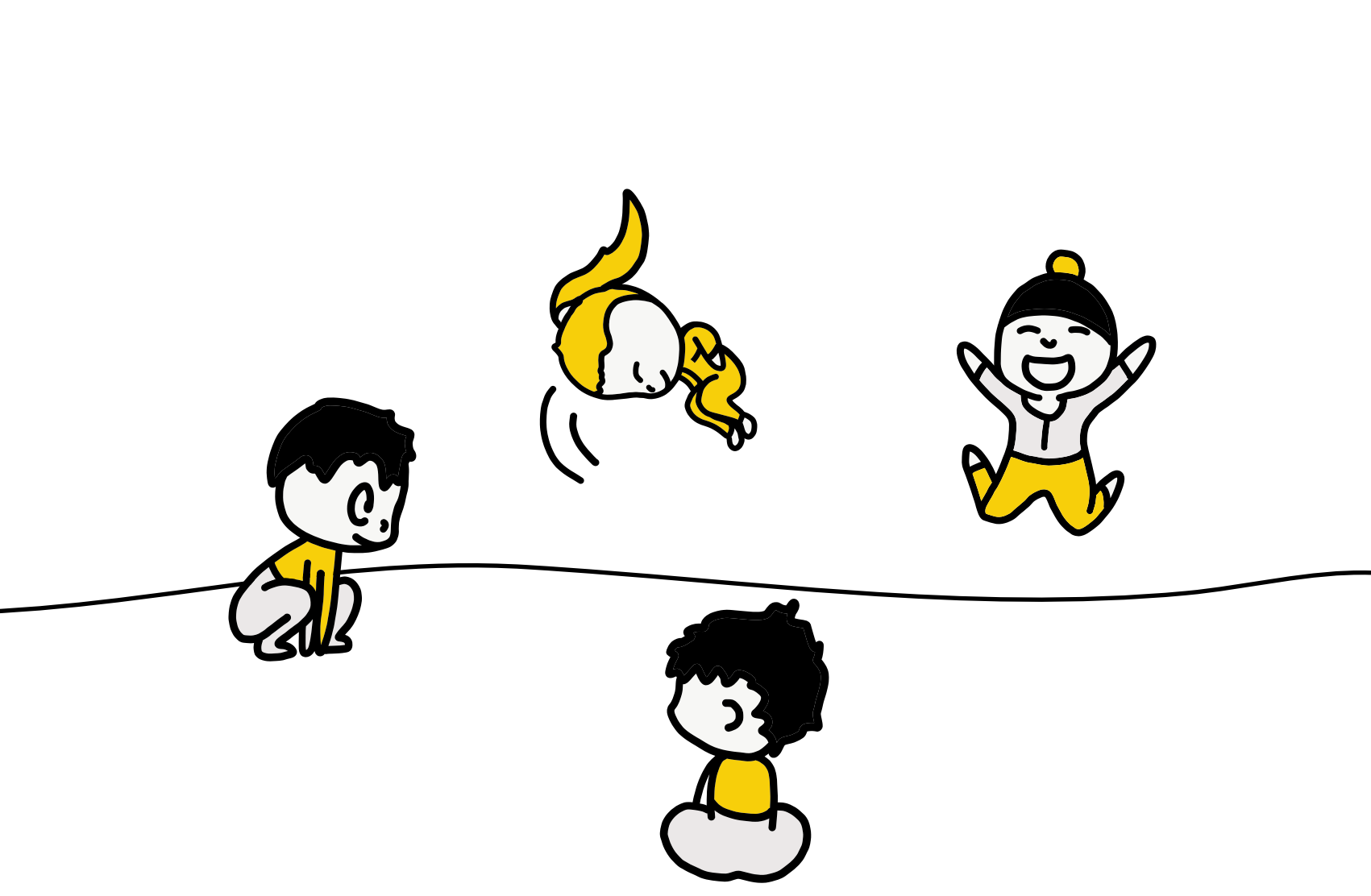


UUTTA LUOVA ASiantuntijuus

OPETTAJANKOULUTUSTA UUDISTAMASSA

Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perustutkinto- ja täydennys-
koulutusta siltaamassa -hankkeen loppujulkaisu





ISBN: 978-951-39-8084-9

Uutta luova asiantuntijuus - opettajankoulutusta uudistamassa

Toimitus: Anne Martin, Vili Kaukonen, Emma Kostainen, Mirja Tarnanen ja Teppo Toikka

Kuvitus: Luova toimisto Visual Friday Oy ja Redanredan Oy

Visuaalinen suunnittelu ja taitto: Luova toimisto Visual Friday Oy

4.....	Johdanto
8.....	Hankkeen tausta, tavoitteet ja toiminta
14.....	TP1 - Asiantuntijuusverkostot ja uusi opettajuus
30.....	TP2 - Koulukokeilut
52.....	TP3 - Yhtenäiskoulun opettajuutta kehittämässä
58.....	Osaaminen jakoon
62.....	Kiitokset
63.....	Lähteet

JOHDANTO

Tervetuloa tutustumaan ULA-hankkeen maailmaan!

Tämä julkaisu esittelee Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta siltaamassa (ULA) -hankkeen tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. ULA-hankkeessa on uudistettu opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutuksen toimintatapoja tavoitteellisesti ja tarvelähtöisesti yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Lähtökohtana on ollut tukea opettajan ammatillista kehittymistä tutkimusperustaisesti, luoda vertaisoppimista ja tiimityötä tukevia työtapoja ja toimintaympäristöjä sekä rohkaista kokeilemaan luovasti. Parhaimmillaan toimintamme on ollut silloin, kun opettajat, oppilaat, opettajaopiskelijat, opettajankouluttajat ja koulunkäynninohjaajat ovat toimineet yhdessä oppiakseen ja tukeakseen omaa, toistensa ja oppilaiden oppimista. Kuvaamme tässä raportissa ensin hankkeen tavoitteet, teoreettiset lähtökohdat, sisällön ja

toimijat. Esittelemme sitten hankkeen toimintaa ja tuloksia sekä suosituksia opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

Ylitimme siltoja, rakensimme niitä ja jotkin ideat jäivät vain suunnitelmiksi. Kokeilimme, erehdyimme ja onnistuimme, opimme. Yhdessä syntyi enemmän uutta luovasti. Kutsumme kaikki koulumaailmasta kiinnostuneet mukaan kehittämään elinikäistä oppimista tukevaa opettajankoulutusta.

Toivottavasti viihdyt loppujulkaisun parissa!

Mirja Tarnanen, hankkeen johtaja



**”ULA-hankkeen
tavoitteena on uudistaa
opettajien perustutkinto-
ja täydennyskoulutusta
sisällöllisesti ja
rakenteellisesti tukemalla
jaettua asiantuntijuutta
ja sitä mahdollistavaa
toimintakulttuuria.”**



HANKKEEN TAUSTA, TAVOITTEET JA TOIMINTA

Mirja Tarnanen, Teppo Toikka, Vili Kaukonen,
Emma Kostainen ja Anne Martin, Jyväskylän yliopisto

ULA-hanke osana Opettajan- koulutusfoorumin toimintaa

Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perus- ja täydennyskoulutusta siltaamassa (ULA) -hanke on yksi Opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2017–2020 rahoittamista ja Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaan kuuluvista hankkeista. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2016 osana Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa Opettajankoulutusfoorumin uudistamaan opettajien perustutkinto-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta. Uudistamistyön lähtökohdaksi valmistui kehittämisohjelma kaikille opettajille. Kehittämisohjelman kuudesta strategisesta linjauksesta ULA-hanke vastaa erityisesti linjauksiin 1. Opettajan osaaminen kokonaisuudeksi, 3. Opettajat uutta luoviksi osaajiksi ja oppijat keskiöön ja 4. Opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä.

ULA on Jyväskylän yliopiston koordinoima neljän yliopiston, Jyväskylän ja siihen kuuluvan Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen, Helsingin, Oulun ja Tampereen yliopiston yhteishanke. Hanke rakentuu kolmesta työpaketista: 1) Asiantuntijuusverkostot ja uusi opettajuus, 2) Koulukokeilut ja 3) Joustava opettajanpätevyys.

ULA-hankkeen tavoitteena on uudistaa opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta sisällöllisesti ja rakenteellisesti tukemalla jaettava asiantuntijuutta ja sitä mahdollistavaa toimintakulttuuria. Hankkeessa hyödynnetään systeemiseen ajatteluun ja tutkimusperustaiseen tietoon perustuvia toimintatapoja tiimioppimisen ja ammatillisen kehittymisen tukemiseksi. Tärkeä piirre ULA-hankkeen toiminnassa on koulujen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen toimintaa suunnitellessa ja toteuttaessa.

Ammatillinen kehittyminen ja toimijuus

Suomalainen opettaja on osaava, korkeasti koulutettu ja työhönsä sitoutunut (OECD 2019). Toisaalta esimerkiksi kansainvälinen opettajien työelämää kartoittava TALIS 2018 -raportti osoittaa, että vastavalmistuneen opettajan ensimmäisiä työvuosia leimaa yksinäisyys (Taajamo & Puhakka 2019). Suomessa on vieläkin monia kouluja, joissa opettaja tekee työtään yksin tai yhteistyö kollegoiden kanssa ei ole opetusta ja omaa osaamista kehittävää. TALIS-raportin mukaan rehtoreiden toimenkuvat ovat laajentuneet, sillä heidän tulisi pystyä toimimaan pedagogisina johtajina henkilöstöhallinnon, esimiestyön, taloushallinnon ja työyhteisön kehittämisen lisäksi (Taajamo & Puhakka 2019).

Kykyä oppia on pidetty tärkeimpänä taitona tulevaisuuden työelämässä. Se on sitä jo nyt, sillä muutokset ympärillämme haastavat kaikkien alojen työntekijöitä kehittämään osaamistaan. Koulutus ei reformeilla ja vaatimalla muutu, jos henkilöstö ei kehity (Fullan & Hargreaves 2016; Guskey 2002). Ammatillinen kehittyminen ei ole kuitenkaan yksinkertaista, sillä se vaatii omien uskomusten haastamista, tietoisuutta koulun toimintakulttuurista ja sen kehittämisestä (Avalos 2011; Peltomaa & Luostarinen 2020; Senge ym. 2012). Ammatillisessa kehittymisessä onkin olennaista tukea henkilöstön emotionaalista ja kognitiivista sitoutumista yksilöllisesti ja kollektiivisesti. Tämä voi myös vahvistaa ammatillista toimijuutta, jossa on kyse tilanteiden haltuun ottamisesta, ehdotusten tekemisestä, pedagogisista valinnoista ja tietoisista päätöksistä, jotka perustuvat ammatillisille tavoitteille ja reflektoinnille (Toom ym. 2015). Koettu ammatillinen osaaminen, toimijuus ja kehittyminen ovat yhteydessä myös työnhyvinvointiin. Lisäksi yhteisöjen oppiminen on lopulta kiinni yksilöiden oppimisesta (Guskey 2002; Senge 1990).

Ammatillista kehittymistä ja toimijuutta voidaan tukea opetushenkilöstön täydennyskoulutuksella. Hyvä kysymys on, millainen täydennyskoulutus vastaa parhaiten osaamisen kehittämistarpeisiin. TALIS 2018 -raportin mukaan maksutonta täydennyskoulutusta on valtakunnallisesti paljon tarjolla mutta samaan aikaan opettajien kokemat esteet siihen osallistumiseen ovat lisääntyneet (Taajamo & Puhakka 2019), ja suomalaisopettajat osallistuvatkin OECD-maiden keskiarvoon nähden vähäisesti täydennyskoulutukseen (OECD 2019). Lisäksi täydennyskoulutuksen ongelmiksi on nähty rahoituksen pirstaleisuus sekä ajallinen ja sisällöllinen päällekkäisyys. Täydennyskoulutusresurssien käyttö ei ole tarkoituksenmukaista, jos se ei pysty huomioimaan paremmin opettajien yksilöllisiä tarpeita ja koulutustarpeiden erilaisuutta työuran aikana. ULA-hankkeessa sekä täydennyskoulutus että perustutkintokoulutus on integroitu osaksi koulun kehittämistä.

Tavoitteena opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutuksen siltaaminen

Koulutuksen vaikuttavuuden vahvistamiseksi Suomessakin on yhä enemmän korostettu sitä, että täydennyskoulutuksen tulisi kohdistua kokonaisvaltaisemmin työyhteisöjen kehittämiseen (OECD 2019; Taajamo & Puhakka 2019). Tällä tavoin toteutettu koulutus huomioisi paremmin tiimityön merkityksen työyhteisön kehittämisessä ja koulun henkilöstön erilaiset tarpeet työyhteisön yhteisten tavoitteiden suuntaisesti (ks. myös Sandholtz 2002; Taajamo & Puhakka 2019). Täydennyskoulutuksen järjestämisessä ei tällöin ole kyse yksittäisistä koulutuspäivistä sitä haluaville henkilöille vaan pitkäjänteisestä ja räätälöidystä yhteistyöstä työyhteisöjen kanssa.

”Muutos yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen ja tiedon jakamiseen edellyttää kokonaisvaltaista muutosta ajattelussa, toiminnassa ja rakenteissa.”

Perustutkintokoulutus antaa opettajalle valmiuksia jatkuvaan oppimiseen, opettajana kasvamiseen ja eväät ammatilliseen kehittämiseen. Opettajaopiskelijat ovat olleet rohkeasti mukana rakentamassa hankkeen kehittämistyötä ja luomassa uutta toimintakulttuuria opettajankoulutukseen. Hanke on luonut aitoa vuorovaikutusta eri vaiheissa opettajanuraa olevien opettajien välille. Opettaja-opiskelijayhteistyö on koostunut yhteisöllisestä suunnittelusta, toiminnasta ja toiminnan arvioinnista. Muutos yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen ja tiedon jakamiseen edellyttää kokonaisvaltaista muutosta ajattelussa, toiminnassa ja rakenteissa. Tätä muutosta voidaan tukea ja vahvistaa systemisellä ajattelulla (Adelman & Taylor 2007; Senge ym. 2012).

Systemisesti kohti oppivaa kouluyhteisöä

Systeminen ajattelu ja oppiva yhteisö eivät ole kouluarjesta erillisiä asioita, vaan niillä on paikka osana toimintakulttuurin ja arvojen kehittämistä. ULA-hankkeessa koulun muutosta on lähestytty systemisen ajattelun viitekehyksen mukaisesti. Systeminen ajattelu ohjaa näkemään ja ymmärtämään systeemejä kokonaisvaltaisesti ja kehittämään niitä haluttuun suuntaan (Senge 1990). Systemistä ajattelua on määritelty monin eri tavoin, mutta eri lähteitä yhdistäviä elementtejä ovat keskinäisriippuvuuksien hah-

mottaminen, systeemien dynaamisen käyttäytymisen ja sen synnyttämien rakenteiden ymmärtäminen sekä kyky hahmottaa systeemejä kokonaisuuksina osien sijaan (Arnold & Wade 2015). Senge (1990) mukaan systeminen ajattelu auttaa meitä ymmärtämään paremmin, miten nykyiset rakenteet ja järjestelmät on luotu sekä miten toiminnallamme luomme vallitsevan todellisuuden. Systeminen ajattelu rakentuu mentaalimallien ymmärtämisestä, yksilön osaamisen tunnistamisesta, tiimioppimisen kautta rakentuvasta ajattelusta ja oppimisesta sekä yhteisesti jaetun vision suuntaisesti työskentelystä (Senge 1990).

ULA-hankkeessa systeminen ajattelu on toiminut teoreettisena viitekehyksenä, joka on raamittanut kouluyhteistyötä ja pyrkimystä tukea koulujen kehittymistä oppiviksi yhteisöiksi. Tutkimusten mukaan oppiva yhteisö tukee opettajien kiinnittymistä sekä toimintatapojen reflektointiin että muuttamiseen (Harris & Jones 2010) parantaen myös oppilaiden oppimista (DuFour & Eaker 1998; Postholm 2012). Oppivilla yhteisöillä on potentiaalia toteuttaa koulua koskevia uudistuksia ja suhteuttaa kehittäminen koulun tarpeisiin. Keskeinen määrittävä piirre on keskittyminen ja panostaminen oppilaiden oppimisen parantamiseen (DuFour ym. 2016). Toimivissa yhteisöissä, joissa koetaan ammatillista oppimista, opettajat tekevät yhteistyötä, paneutuvat muutosten toteuttamiseen ja kokevat voivansa vaikuttaa systemiseen muutokseen koulussa (Harris & Jones 2010).



Kehittämisyhteistyö lukuina

100

OPETTAJAT

Lisäksi satoja opettajia, rehtoreita, opettaja-opiskelijoita sekä opettajankouluttajia ja muita sidosryhmiä on osallistunut tilaisuuksiin ja toimintaan, joissa ULA on ollut mukana.



10 KOULUT

11

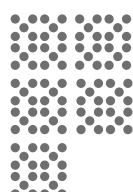
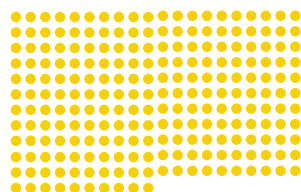
REHTORIT

550

OPPILAAT

230

OPETTAJAOPISKELIJAT



50

OPETTAJAN-
KOULUTTAJAT

“OPPIVAN KOULUYHTEISÖN KESKEISENÄ TAVOITTEENA ON OPPILAIDEN OPPIMISEN TUKEMINEN.”



TP 1 - ASIAANTUNTIJUUS- VERKOSTOT JA UUSI OPETTAJUUS

Työpaketti 1:n toiminta perustuu pidempikestoisiin yhteistyöhankkeisiin koulujen ja opettajankoulutusyksiköiden välillä. Niissä keskeistä on koulu yhteisön kehittäminen, ammatillisen kehittymisen tukeminen ja koulun pedagoginen kehittäminen. Työpaketti 1 perustuu pitkäjänteisen koulu yhteistyön suunnittelulle, toteuttamiselle ja kehittämiselle. Työpakettin ajatuksena on ollut kehittää ja mallintaa pitkäjänteistä koulu yhteistyötä, jossa sekä opettajat, opettaja-

opiskelijat että opettajankouluttajat tulevat osallisiksi osaksi koulun kehittymistä ja elinikäistä oppimista. Oppimissisällöt ja toimintatavat on suunniteltu yhteistyökouluilla tehtyjen alkukartoitusten pohjalta, ja niitä on tarpeen mukaan päivitetty prosessin eri vaiheissa. Työpaketti 1:n pitkäjänteistä koulu yhteistyötä toteutettiin yhdessä keski-suomalaisessa (Jyväskylän yliopisto) ja kahdessa eteläsuomalaisessa koulussa (Helsingin yliopisto) vuosien 2018–2020 aikana.



YHDESSÄ KOULUA KEHITTÄMÄSSÄ



Teppo Toikka, Anne Martin, Mirja Tarnanen,
Emma Kostainen ja Vili Kaukonen, Jyväskylän yliopisto

Oppivaa kouluyhteisöä rakentamassa

ULA-hankkeen ensimmäisessä työpaketissa Jyväskylän yliopiston opettajankouluttajat kehittivät uudenlaista koulun kehittämisen ja opettajien täydennyskoulutuksen mallia, jossa painottuvat yhteisöllisyys ja tiimityö. Valmiiden vastausten ja valmiiksi räätälöityjen toimintamallien tarjoamisen sijaan tavoitteena oli tukea koulun omaa uniikkia kehittämisprosessia tutkimuspohjaista tietoa hyödyntäen. Lisäksi tavoitteena oli mallintaa pitkäjänteisen kouluyhteis-

työn prosessia, joka pyrkii uudella tavalla vastaamaan koulujen yksilöllisiin kehittämistarpeisiin.

Opettajankouluttajien, opettajaopiskelijoiden ja koulujen yhteistyö rakentui oppivan kouluyhteisön (Senge ym. 2012) käsitteelle, jossa korostuvat tiimityö, jaettu visio, yksilöllisen osaamisen tukeminen, mentaalimallien tunnistaminen ja työstäminen sekä systeeminen ajattelu. Systeemiseen

ajatteluun nojautuvan kouluyhteistyön rakentaminen edellytti ymmärryksen muodostamista koulun nykytilasta, kehittämistarpeista ja visiosta, sekä esimerkiksi henkilöstöön ja hallinnollisiin rakenteisiin liittyvien oppivan yhteisön muodostamista edistävien tai hankaloittavien tekijöiden tunnistamista.

Jyväskylän yliopiston ULA-tiimi teki työpaketti 1:n mukaista yhteistyötä erään keski-suomalaisen yhtenäiskoulun kanssa yhtäjaksoisesti puolentoista vuoden ajan keväästä 2018 alkaen. Pilotoidussa työyhteisövalmennuksessa edistettiin ja tuettiin opettajien ja rehtorien sitoutumista jatkuvaan kehittämistyöhön. Koulu osallistui pitkäkestoiseen työyhteisövalmennukseen ja kehittämiseen koulussa käynnissä olleen muutoksen kannustamana. Muutoksessa koulun erillään toimineet alakoulu ja yläkoulu yhdistettiin yhtenäiskouluksi. Koulun toiveesta kehittämisessä keskityttiin yhteisöllisyyden rakentamiseen ja toimintakulttuurien yhtenäistämiseen.

Yhteistyötä ja uuden luomista uuden yhtenäiskoulun toimintakulttuuriin

Yhtenäiskoulun toimintakulttuurin rakentamisen lähtökohdaksi oli selvittää ja tehdä ymmärretyksi koulun nykyinen ilmapiiri, toimintatavat sekä johtamis- ja toimintakulttuuri. ULA-hankkeen tuottama räätälöity työyhteisövalmennus on tähännyksi kohti yhteisöllisempää kehittämistä ja rakentanut käytännönläheisesti uudistavaa lähestymistapaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Yksittäisen työntekijän ammatillisen osaamisen potentiaali voi jäädä varjoon työyhteisössä, jossa rakenteet ja toimintakulttuuri eivät tue yhteistyötä ja työyhteisön oppimista.

“Yksittäisen työntekijän ammatillisen osaamisen potentiaali voi jäädä varjoon työyhteisössä, jossa rakenteet ja toimintakulttuuri eivät tue yhteistyötä ja työyhteisön oppimista.”

YHTENÄISKOULU
PUHALTAA YHTEEN HIILEEN!



**KAIKKIEN
KOULU**



**TURVALLINEN
& HYVINVOIVA
KOULU**



**RAJAT
YLITTÄVÄ
KOULU**

Työyhteisövalmennuksen ja tutkimuksen linkittäminen aloitettiin koko henkilöstön kattaneilla alkuhaastatteluilla ja kyselyllä opetushenkilöstölle. Alkuhaastatteluja hyödynnettiin kehittämistiimien ja tiimirakenteen luomisessa. Kyselyssä kartoitettiin henkilöstön käsityksiä omasta toimijuudesta, kokemuksia yhteistyöstä sekä luokkahuonetyöskentelyyn liittyviä käytänteitä ja niiden kehittämistä. Lisäksi henkilöstölle järjestettiin alkuvaiheessa yhteisöllisiä suunnittelu- ja kehittämistilaisuuksia, joissa kartoitettiin koulun sisäisiä tarpeita ja valmiuksia muutokseen. Keskeisenä tavoitteena oli luoda yhteistyössä koulun visio, joka ohjasi koulun kehittämistä. Valmennuksen teemoiksi nousivat tämän työn pohjalta esimerkiksi tiimioppiminen ja moniammatillinen yhteistyö, keskustelukulttuurin ja luottamuksen tukeminen ja yhteisen vision rakentaminen sekä koulun pedagoginen kehittäminen.

Henkilöstön tiimityötä tuettiin sekä rakenteellisesti että toiminnallisesti. Kehittämistiimit linkitettiin osaksi koulun johtamista siten, että jokaisesta tiimistä tiiminvetäjä toimi edustajana koulun johtotiimissä. Lisäksi koululla toteutettiin erilaisia pedagogisia kokeiluja, kuten monialainen oppimiskokonaisuus, toiminnallinen vanhempainilta sekä osallisuuden teeman ympärille kehitettyjä teemapäiviä. Nämä erilliset pedagogiset kokeilut on kuvattu tarkemmin 2. työpakettin kohdalla.

Tiimityöskentelyn ja yhteisöllisen kehittämisen haasteista

Yhteistyön rakentaminen oli jatkuvaa vuorovaikutusta koulun johdon, opettajien, muun henkilökunnan ja opettajakoulutuslaitoksen välillä. Vuorovaikutusta ja kehittämisen läpinäkyvyyttä lisättiin projektin aikana tärkeissä taitekohdissa. Tiimien tavoitteet, pohdinta ja alkuvaiheessa tunnistetut kehittämistarpeet kirjattiin ylös koulun verkkoalustalle, jotta kaikilla oli mahdollisuus seurata tiimien työskentelyn etenemistä. Seuraavaksi tiimien työskentelyn läpinäkyvyyttä lisättiin opettajahuoneeseen rakennetun Kanban-taulun avulla. Kehittämistyön tavoitteet ja eteneminen tehtiin näin kaikille näkyväksi. Kolmantena seurantatyökaluna toimivat välikyselyt, jotka opettajat täyttivät lukuvuoden aikana neljä kertaa. Välikysely oli osittain sama kuin hankkeen alkukartoitukseen laadittu kysely.

Tiimityöskentely ja yhteisöllinen kehittäminen olivat koululle tässä mittakaavassa uusia toimintatapoja. Vaikka opettajille opetukseen liittyvä yhteissuunnittelu oli tuttua, vaativat uudet työtavat, tavoitteiden asettelu ja kehittämistyö mittavaa harjoittelua ja jäsentämistä. Työskentelyn ohjaaminen ja vuorovaikutukseen perustuvan luottamuksen kulttuuri edellytti rehtorilta ja tiiminvetäjiltä tiivistä yhteistyötä. Erityisesti uusi tiimivetoinen kehittäminen vaatii jaetun johtamisen käytäntöjen sisäistämistä, ja jokaiselta henkilökunnan jäseneltä työn uudelleen määrittelyä. Mikä on oma roolini kouluyhteisön kehittämisessä? Mitkä asiat ovat yhteisöllemme oleellisia, mitkä toissijaisia?

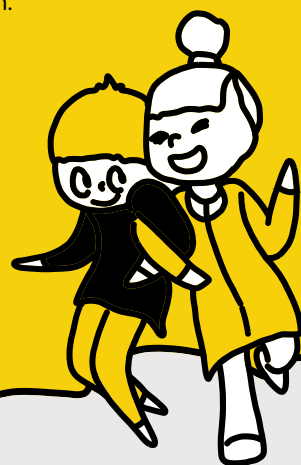




Kouluyhteistyöstä oppivat kaikki osapuolet

Uudenlaiset avaukset opettajankoulutuksen ja koulujen väliseen yhteistyöhön ovat arvokkaita. Pitkäjänteinen, koulun tarpeet huomioiva ja tiiviiseen vuorovaikutukseen perustuvat yhteiset kehittämiskokeilut ja projektit ovat parhaassa tapauksessa kaikille osapuolille usealla tavalla merkityksellisiä. Toteutunut yhteistyö oli opettajankouluttajille opettavainen, sillä koulun kehittäminen kattoi kodin ja koulun yhteistyön, pedagogisen kehittämisen sekä oppilashuollon monipuoliset ja ajankohtaiset kysymykset. Toiminnallinen kehittäminen mahdollisti opettajaopiskelijoiden opintojen kytkemisen osaksi hanketta, mikä puolestaan tarjosi mahdollisuuden soveltaa teoriaa ja uutta tutkimustietoa käytännössä sekä toimia koulun autenttisessa toimintaympäristössä.

Pitkäjänteisen kouluyhteistyön yhtenä tavoitteena oli mallintaa kehittämisprosessia. Oheinen Puu-kuvio jäsentää kouluyhteistyön toteuttamista. Puun runko kuvaa teoreettista taustaa, eli sellaisia oppivan yhteisön rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka on otettava huomioon laajamittaisen kehittämisprojektin kaikissa vaiheissa. Vinssin yhdistämät kaksi laatikkoa puolestaan kuvastavat pitkäjänteisen prosessin konkreettisia askeleita, joita kouluyhteistyön aikana otettiin ja joita on edellä kuvattu. Puun latvuksissa on tavoiteltuja seurauksia, joita kouluyhteistyöllä on ollut ja joihin sillä pyritään.



TUTKIMUS-KÄYTÄNTÖ- KUMPPANUUS UUTTA LUOVAN ASIAANTUNTIJUUDEN MAHDOLLISTAJANA

Hanna Reinius, Tiina Korhonen, Leenu Juurola ja Laura Salo,
Helsingin yliopisto; Innokas-verkosto

Tutkijat ja koulun toimijat innovaattoreina

Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan ULA-tiimi lähestyi ULA-hankkeen systeemistä koulun kehittämistä Innovatiivisen koulun mallin (Korhonen ym. 2014) pohjalta. Innovatiivisen koulun mallissa koulun kaikki toimijat (opettajat, oppilaat, koulun johto ja yhteistyöverkostot, kuten vanhemmat) kehittävät koulua innovaattoreina. Koulun kehittämistä tarkastellaan oppimisen, opettamisen, johtajuuden ja yhteistyöverkostojen toiminnan kehittämisen näkökulmista. Olennaista mallissa on teknologian monipuolinen hyödyntäminen osana näitä neljää pääkehittämislinjaua. Kaikkien toimijoiden yhteisenä tavoitteena on 2000-luvun aktiivisten oppijoiden kasvatusta ja kouluttaminen.

Kehittämisen- ja tutkimusmenetelmänä sovellettiin design-tutkimusmenetelmää, jossa tavoitteena on tuottaa tutkijoiden ja koulun toimijoiden yhteiskehittämisen ja siihen linkittyvän tutkimuksen kautta merkityksellistä muutosta käytännön toimintaan (Design-Based Research Collective 2003). Design-tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tarpeiden ja kehityskohteiden analysoinnista ja teemaan liittyvän olemassa olevan tiedon kartoituksesta. Tutkija ja koulun toimijat luovat analyysin ja olemassa olevan tiedon pohjalta ratkaisuehdotuksen, jonka jälkeen sitä testataan ja tarkennetaan käytännössä iteratiivisten syklien kautta. (Reeves 2006.)

Sekä innovatiivisen koulun malli että design-tutkimus korostavat tutkijoiden ja koulun toimijoiden yhteiskehittämistä; ajatusta siitä, että tutkijat ja koulun toimijat tuntevat toistensa maailmat ja ovat sitoutuneet kehittämään koulun toimintaa molempien osapuolten tilanteet ja tarpeet huomioiden. Tämä yhteiskehittämisen malli linkittyy myös tutkimus-käytäntökumppanuus -käsitteeseen. Tutkimus-käytäntökumppanuudessa tutkijat toimivat yhteistyössä koulun toimijoiden kanssa yhteisen päämäärän eli koulun toiminnan kehittämiseksi (Coburn & Penuell 2016).

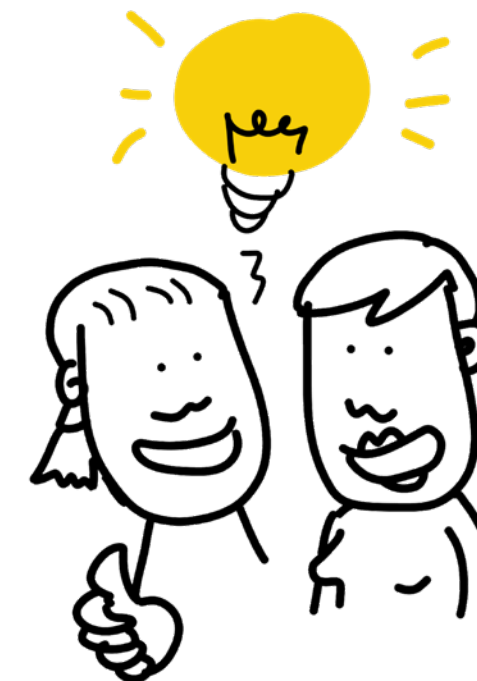
Lähtökohtana tarvelähtöinen kehittäminen

Hankkeen tavoitteena oli löytää koulun tarpeista nousevia, kokonaisvaltaista kehittämistä tukevia toimintatapoja koulun toimijoita kehittämistoimintaan osallistaen. Tavoitteena oli myös kyseisten toimintatapojen juurruttaminen koulun arkeen siten, että kehittämistoiminta voisi jatkua vielä hankkeen päättymisen jälkeenkin. Tutkimuskysymykset rakentuivat tutkimus-käytäntökumppanuuden näkökulmista seuraaviksi:

1. Mitä valikoitui alkukartoituksessa tai koulun omassa kehittämistyössä hankkeen tuella toteutettaviksi kehittämiskohteiksi?
2. Minkälaisia innovatiivisia käytäntöjä koulut kehittivät prosessin aikana?
3. Miten opettajat kuvaavat kokemuksiaan kehittämishankkeesta?
4. Minkälaiseksi muodostui koulun toimijoiden ja tutkijoiden välinen yhteiskehittäminen?
5. Millaiset toimintatavat tukevat 2000-luvun koulun arjessa tapahtuvaa jatkuvaa kehittämistoimintaa?

Toimintatapana sykleittäin etenevä kehittäminen

Pääkaupunkiseudulta hankkeessa oli mukana kaksi koulua. Ensimmäisessä koulussa kehittämiskohde haluttiin pitää avoimena ja koulun koko henkilökunnalle annettiin mahdollisuus vaikuttaa sen rajaamiseen. Toisessa koulussa kehittämiskohteeksi puolestaan valikoitui jo ennen alkuhaastatteluja teknoluokkatoiminnan kehittäminen. Koulujen kehittämistyön kohteet valikoituivat eri tavoilla, joten tämä vaikutti myös niihin menetelmiin, joilla koulujen kehittämistyötä tuettiin.



Pääkaupunkiseudun hankekoulut

Koulu	Kehittämistyössä mukana ollut opetus-henkilökunta/ koulun opetushenkilökunta	Oppilaita koulussa/ luokka-asteet	Kehittämiskohde
Koulu 1	9/12	130 / 1.–6. lk	<ul style="list-style-type: none"> Opettajien yhteistyö ja osaamisen jakaminen Digiteknologia opetuksessa Oppimistilat Monialaiset oppimiskokonaisuudet
Koulu 2	5/32	560 / 1.–6. lk (2018–2019) 840 / 1.–9. lk (2019–2020)	Teknoluokka

Koulu 1:ssä toiminta muodostui sykliseksi design-tutkimuksen periaatteita noudattaen. Hankkeen tuki alkoi koululla tiedonkeruulla ja koulun koko henkilökunta haastateltiin keväällä 2018. Haastatteluissa opettajat nostivat esille omia ajatuksiaan kehittämiskohteista, minkä lisäksi heiltä kysyttiin ammatillisen kehittymisen, osaamisen jakamisen sekä yhteistyöverkoston teemoista puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Haastattelujen analyysi tuotti tulokset selkeitä kehittämiskohteita, joita lähdettiin työstämään yhteistyössä Helsingin yliopiston ja Innokas-verkoston kanssa kevään 2018 aikana.

Tässä koulussa kehittämistoiminnan syklisyys näkyi nopeina PSDA-sykleinä (P=plan, D=do, S=study, A=act) (Bryk, Gomez & Grunow 2011). Koulun oma toimijuus korostui myös vahvasti syklisessä toiminnassa. Haastattelujen analyysin ja ensimmäisen yhteiskehittely-workshopin jälkeen koulussa työstettiin kehittämiskohteita eteenpäin rehtorin ja johtoryhmän aloitteesta ja sen johdolla. Koulun toimijoiden yhteiskehittämistä tuettiin hankkeen puolelta seuraavan lukuvuoden (2018–2019) aikana mm. Veso- ja kiky-päivien

koulutuksilla, tilojen ja toiminnan havainnoinneilla ja tästä annettua palautteella sekä rehtorin ja johtoryhmän mentoiminnalla ja yhteissuunnittelulla. Koulun henkilöstölle tehtiin talvella 2019 välilyksely, jonka purku tehtiin yhdessä johtoryhmän kanssa jatkotoimintaa suunnitellen. Loppuhaastattelut järjestettiin koululla tammikuussa 2020.

Koulu 2:ssa yhteiskehittäminen aloitettiin myös alkuhaastatteluilta loppukeväästä 2018. Tässä koulussa kehittämiskohde oli valittu jo ennen haastatteluja ja haastatteluihin osallistuikin koululle muodostettu hanketiimi: 4 opettajaa sekä koulun rehtori. Näissä haastatteluissa oli tarkoitus kertoa tiimin ajatuksia siitä, mitä teknoluokkatoiminnan kehittäminen heiltä vaatii ja minkälaisia ulkoista osaamista he kaipaavat kehittämisen tueksi.

Varsinaisesti yhteiskehittämistä päästiin tässä koulussa aloittamaan loppusyksystä 2018 yhteisellä benchmark-matkalla Ouluun Rajakylän ja Hintan kouluille. Tämän matkan jälkeen alkuvuonna 2019 koululla järjestettiin Innokas-verkoston toimesta maker-pedagogiikasta

koulutus, johon osallistui koko henkilökunta. Keväällä 2019 koulun hanketiimiä tuettiin Innokas-verkoston kuuluvien teknoluokka-koulujen taholta mentoroimalla tämän koulun suunnitelmia teknoluokkatoiminnan kehittämiseksi. Koulu koki lukuvuoden 2019–2020 alussa yhdistymisen yläkoulun kanssa, joten syksyn toiminta oli koulun sisäistä uusien toimintatapojen kehittämistä. Vuoden 2020 alussa hanketiimin opettajat haastateltiin ja kevään 2020 aikana tullaan vielä toteuttamaan teknoluokkatoiminnan syventävä koulutus.

Koulujen toiminnan kehittämisessä korostui oman toimijuuden ja räätälöidyn tuen merkitys

Pääkaupunkiseudun kummassakin hankekoulussa korostui koulun oma toimijuus. Alkukartoitushaastatteluista tehty koonti antoi kouluille tietoa kehittämistyön tueksi ja erityisesti koulu 1:n johtoryhmä kuvasi saaneensa hankkeen kautta vahvemman mandaatin viedä kehittämiskohteita eteenpäin. Koulu 1:ssä kaikkia kehittämisteemoja yhdisti opettajien yhteistyön syventäminen ja kehittäminen. Yhteistyötä haluttiin kehittää, jotta koulussa pystyttäisiin vastaamaan muihin opetuksen kehittämiseen liittyviin haasteisiin. Koulun henkilökunnan yhteisen vision nouseminen esiin haastatteluiden myötä mahdollisti avoimempaa keskustelua näihin teemoihin liittyen. Tässä koulussa kehittämisvas-tuita jaettiin opettajien omien vahvuuksien mukaan, mikä ilmeni myös hankkeen loppuhaastatteluissa.

Koulu 1:n loppuhaastatteluissa ilmeni, että kokemus kehittämistyöstä ei ollut täysin samanlaista kaikilla opettajilla, vaikka kyseessä olikin pieni koulu. Ne opettajat, joilla oli ollut selvästi suurempi rooli kehittämistyössä, kokivat kehittämisen edenneen enemmän kuin ne, joilla erityistä roolia ei ollut ollut. Toisaalta myös kehittämiskohteet koettiin eri tavoilla. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämisen

ja tilojen käytön kehittämisen koettiin edenneen parhaiten (eniten mainintoja opettajilta). Digiteknologian käyttö jakoi mielipiteitä: osan mielestä tässä oli otettu isoja harppauksia eteenpäin (koululla oli mm. työstetty oppilaiden luokka-astekohtaiset digipassit), osa taas koki, että osaamisen jakaminen oli jäänyt puolitiehen. Yhteistyön ja osaamisen kehittämisessä puolestaan näkyivät koulussa olleet henkilökuntaa koskevat muutokset ja erityisesti koulun rehtorin puolen vuoden mittainen virkavapaa nousi esiin haastatteluissa tähän liittyen. Rehtorin rooli YS-ajan suunnittelussa näin ollen korostui.

Koulu 2:ssa kehittämiskohde oli rajattu jo ennen alkuhaastatteluja. Rajattu kehityskohde oli saanut tuekseen oman kehittämistiimin, johon oli valikoitunut neljä opettajaa vapaaehtoisuuteen perustuen. Koulu koki kuitenkin samankaltaisesti paljon muitakin muutoksia, jotka veivät myös hanketiimiltä paljon resursseja.

“Opettajat kokivat, että hankkeen tarjoama kehittämistuki palveli erittäin hyvin koulun tarpeita. Vastaajien mukaan pienessä, neljän hengen kehittämistiimissä roolit syntyivät luontevasti ja yhteistyö toimi hyvin.”

Loppuhaastatteluun osallistui kaksi opettajaa. Opettajat kokivat, että hankkeen tarjoama kehittämistuki palveli erittäin hyvin koulun tarpeita. Vastaajien mukaan pienessä, neljän hengen kehittämistiimissä roolit syntyivät luontevasti ja yhteistyö toimi hyvin. Hanke tarjosi oikea-aikaista tukea tarvittaessa, ja erityisen tärkeänä tukitoimena vastaajat pitivät hankkeen tarjoamia verkostoja sekä tutustumismahdollisuuksia muualla toteutettuihin teknoluokkaratkaisuihin. Konkreettista koulutustukea saatiin tarvittaessa esimerkiksi uusien välineiden käyttöönottoon. Erityisen tärkeänä toinen vastaajista piti omaa resurssiopettajan rooliaan: toimenkuva mahdollisti toiminnan pitkäjänteisen, pedagogisen kehittämisen. Teknoluokkatoiminta on hankkeen aikana muuttanut konkreettisesti kyseisen koulun käsityön opetusta. Luokat on aiemmin jaettu kahteen ryhmään perinteisen tekninen tai tekstiilityö -jaottelun mukaisesti. Nyt luokat jaetaan kolmeen ryhmään, ja kolmen erilaisen tilan varustelut tarjoavat mahdollisuuden erilaisten tekniikoiden ja laitteiden käyttöön sekä erilaisten projektien toteutukseen. Toiminta on suunniteltu siten, että se saavuttaa kaikki luokat ja luokka-asteet. Koulun sisällä uuden pedagogisen ajattelun levittäminen laajemmalle on vielä kesken. Vastaajien mukaan useat samanaikaiset muutosprosessit ovat vieneet paljon energiaa, ja esimerkiksi hyvin käynnistynyt ”Opettajien nörttikerho” on jäänyt kuluvan lukuvuoden aikana toteuttamatta muiden kiireiden vuoksi.

Tuloksena tarvelähtöinen ja syklinen kehittämismalli

Helsingin yliopiston ULA-hankeessa oli mukana kaksi pääkaupunkiseudun koulua. Koulujen lähtökohdat kehittämistyöhön poikkesivat toisistaan. Toisessa koulussa (koulu 1) kehittämiskohde oli avoin ja määriteltiin hankkeen alkukartoituksessa, kun taas toisessa koulussa (koulu 2) se oli

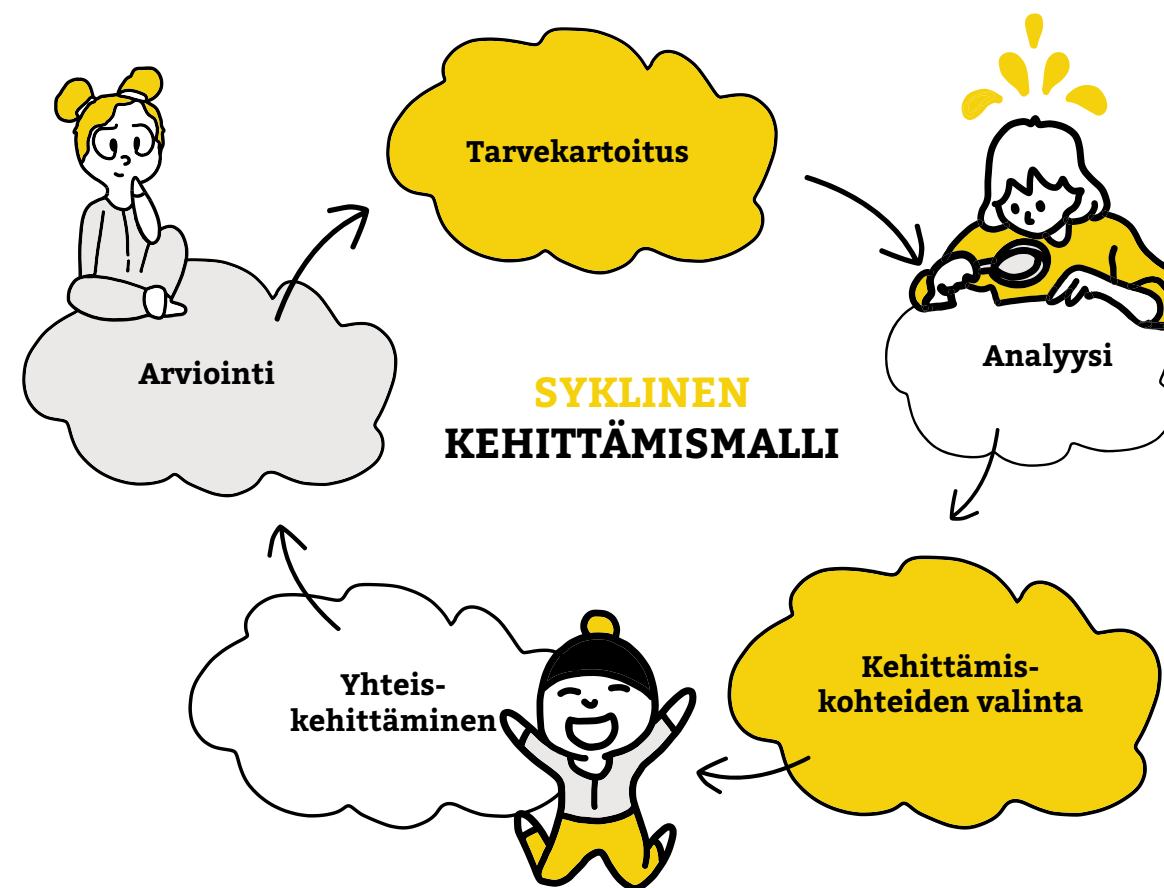
päätetty ennen hankkeen alkamista. Tämä johti kahteen erilaiseen kehittämiskokemukseen.

Avoimen kehittämiskohteen toiminta tuotti tulokseksi koulun kehittämistoiminnan tukemisen lisäksi myös työkaluja ja toimintamalleja, joita on voitu hyödyntää myös muissa kouluissa ja muissa hankkeissa. Syklinen kehittämismalli kuvaa yhteiskehittämisen toimintaa ja antoi hankkeessa mukana olleille työkaluja auttaa kouluja toimintakulttuurin muutokseen tähtäävässä kehittämistoiminnassa. Vastaavaa toimintamallia on sittemmin hyödynnetty Suomen Akatemian strategisen tutkimusneuvoston rahoittamassa Growing Mind -hankkeessa sekä Opetushallituksen rahoittamassa Innovatiivinen Koulu -hankkeessa. Tutkimuskäytäntökumppanuuteen perustuvissa hankkeissa pyritään yhteiskehittämään koulujen toimijoiden ja tutkijoiden yhteistyöllä, mutta vastaavaa syklistä kehittämismallia voidaan hyvin hyödyntää kouluissa ilman tutkijoiden tukeakin.

Etukäteen päätetty kehittämiskohde puolestaan hyödynsi yhteiskumppanina toimineen Innokas-verkoston aiempaa osaamista ja kokemusta. Tämän koulun hankkeessa mukana olleet opettajat kokivat saaneensa kehittämistyölleen vain ja ainoastaan sellaista tukea, josta oli heille hyötyä. Ilman aiempaa kokemusta tämänkaltaisesta toiminnasta se tuskin olisi onnistunut, joten tämän koulun kohdalla hanketoimijoiden osaamisverkostojen merkitys nousi vahvasti esille. Siinä missä koulu 1:ssä osaamista pystyttiin kasvattamaan hanketoimijoiden pienilläkin interventioilla, niin koulu 2:ssa tuki oli konkreettisempaa mentorointia ja verkostojen rakentamista.

Yhteisenä huomiona kummastakin voi nostaa esille neljä kehittämistoimintaa tukevaa asiaa. Kummassakin koulussa korostui koulun kehittämistiimin oma toimijuus ja vastuunotto kehittämistyöstä. Vaikka koulu 1 lähti mukaan

avoimemmin kortein, niin sielläkin kehittämiskohteet sisäistettiin nopeasti ja niitä kehitettiin ilman hankkeen tukeakin. Kehittämistoiminnan keskiössä oli kummassakin koulussa pienempi tiimi, jonka vastuulle itselleen jäi sanoittaa kehittämistoimintaa koulun muulle henkilökunnalle. Kehittämistyössä tiiviimmin mukana olleet kokivat viestinnän olleen tarpeeksi kattavaa, kun taas kehittämistyön reunoilla olleet saattoivat kokea viestinnän olleen puutteellista. Tämä heijastuu mahdollisuuteen muuttaa koulun toimintakulttuuria, erityisesti jos muutoksista halutaan pysyviä.



Kymmenen kysymystä innovatiivisen koulun kehittäjälle

01 TARVEKARTOITUS:

Millä tavalla kartoitatte kehittämistoimintaan liittyvät tarpeet?

02 TOIMIJUUS:

Millä tavalla huomioitte kaikkien koulun toimijoiden (koulun henkilökunta, oppilaat, vanhemmat ja muut yhteistyöverkostot) osallisuuden tarvekar-toituksessa, entä kehittämistyössä?

03 VASTUUT:

Kuka tai ketkä vastaavat kehittämistyön organisoinnista?

04 RESURSSIT:

Kuinka paljon vastuuhenkilöille on allokoitu työ-aikaa ja muita resursseja kehittämistyön organisointiin?

05 OSAAMISEN KARTOITTAMINEN:

Millaista osaamista koulun sisältä löytyy?

06 TUKITARPEET:

Millaista tukea koulun ulkopuolelta tarvitaan?

07 OSALLISTAVAT RAKENTEET:

Missä tilanteissa ja milloin, osana koulun arjen toimintaa, kehittämistyön tuloksia esitellään ja niistä viestitään koulun toimijoille?

08 KEHITTÄVÄ ARVIOINTI:

Millä tavalla kehittämistyön tuloksia arvioidaan? Millä tavalla arviointietoa hyödynnetään jatkokehittämisessä?

09 TEKNOLOGIAN HYÖDYNTÄMINEN:

Millä tavalla teknologiaa käytetään kehittämistoiminnan tukena?

10 KEHITTÄMINEN OSAKSI ARJEN TOIMINTAA:

Millä tavalla kehittämistoiminta saadaan osaksi jokapäiväistä koulun arkea myös hanketoiminnan jälkeen?

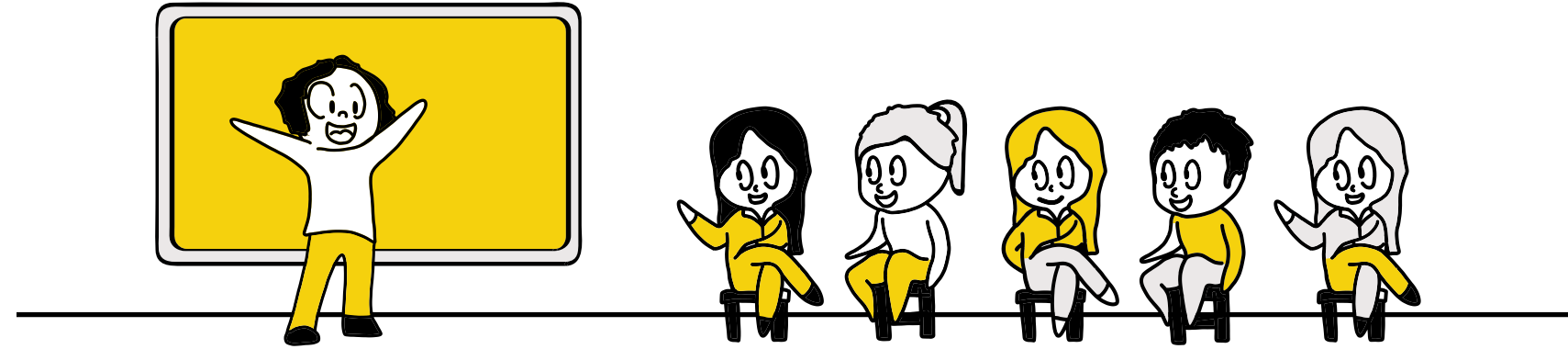


TP2 - KOULUKOKEILUT

ULA-hankkeen toinen työpaketti piti sisällään lyhyempiä yhteistyö- ja kehittämishankkeita, joissa koulutuksen asiantuntijat ja opettajaopiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat erilaisia hankkeen teemoihin liittyviä projekteja yhteistyökoululla. Työpakettissa eri alojen opiskelijat jalkautuivat osana opintojaan kouluihin ja rakensivat yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa herätteleviä ilmiölähtöisiä oppimiskokonaisuuksia kokeillen erilaisia työtapoja yli oppiainerajojen. Työpaketin tavoitteena oli tukea ja kehittää erilaisia rohkeita ja uutta luovia aloitteita, joissa yhdistävänä tekijänä oli opettajaopiskelijoiden ja koulujen yhteistyö. Koulukokeilut hyödyttivät molempia osapuolia: opettajaopiskelijat pääsivät tutustumaan aitoihin kouluympäristöihin ja tekemään työtä oppilaiden ja opettajien kanssa. Toisaalta opettajat saivat opiskelijoilta uusia ideoita ja näkökulmia oman työnsä kehittämiseen. Työpaketti 2:n toiminta sijoittui Keski-Suomeen (Jyväskylän yliopisto), Ouluun (Oulun yliopisto) ja Helsinkiin (Helsingin yliopisto). Seuraavaksi esittelemme työpaketin eri projekteja, niiden lähtökohtia, käytännön toteutusta sekä tuloksia.



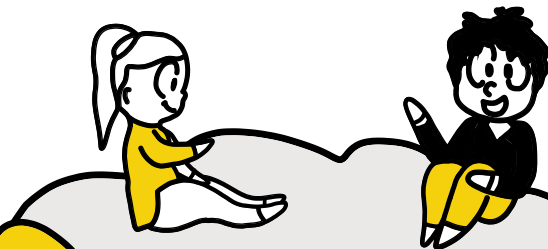
YHTEISTYÖKOULULLA OSALLISUUTTA EDISTÄMÄSSÄ



Aleksi Fornaciari ja Matti Rautiainen, Jyväskylän yliopisto

Yhteistyökoulumme ULA-hankkeessa oli eräs keski-suomalainen yhtenäiskoulu, jonka lähestyvää siirtoa uudisrakennukseen edelsi pitkä kehittämisprosessi yhteisöllisempään ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Yksi koulun oppilaita osallistavista aktiviteeteista oli päivä tulevaisuuden koulussa. Jyväskylän yliopiston aineen-, luokan ja erityisopettajaopiskelijat suunnittelivat yhdessä yhteistyökoulun yläkoululaisten kanssa yhtenäiskoulun oppilaille päivän, jonka aikana ideoitii ja kehiteltiin konkreettiselle tasolle tapoja, joilla jatkossa saataisiin oppilaiden oma ääni kuulumaan vahvemmin koulu yhteisön arjessa. Keskeistä päivän aikana oli kehittää kokeiluja, jotka tuottavat uudenlaisia tapoja lisätä osallisuuden toteutumista. Tällaisia teemoja oli edistää yhdenvertaisuuden toteutumista, erilaisten oppilaiden kuulluksi/nähdyksi tulemistä, keskinäisiä ja koulun muun henkilökunnan välisiä myönteisiä kohtaamisia sekä lisätä ymmärrystä yhteisöstä ja oikeuksista vaikuttaa opiskeluun liittyviin kysymyksiin.

Osallisuus on osa demokratian perustaa, lasten ja nuorten kasvua demokraattisen yhteiskunnan aktiivisiksi ja sitä kehittäviksi jäseniksi, ja koulu on paikka, jossa heille on tarjottava mahdollisuus kasvaa tähän. Osallisuus toteutuu tai jää toteutumatta ennen muuta osana perusarkea, luokkahuoneen arkirutiineissa, kuten vaikkapa yhteisten sääntöjen muodostamisessa, opiskeluun liittyvien valintojen tekemisessä tai osallisuudessa luokan fyysisten tilojen suunnittelussa (esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa siihen, missä ja miten opiskelee). Demokratia on elämäntapa ja siksi demokraattisen elämänmuodon todeksi eläminen on tapa toteuttaa sitä. (Männistö & Fornaciari 2017; Rautiainen 2018.)



“Tämän intervention perusteella osallisuutta tukevan koulukulttuurin syntymistä voi edesauttaa lisäämällä oppilaiden mahdollisuuksia päästä itse vaikuttamaan koulun sisäisiin asioihin.”

Tämän intervention perusteella osallisuutta tukevan koulukulttuurin syntymistä voi edesauttaa lisäämällä oppilaiden mahdollisuuksia päästä itse vaikuttamaan koulun sisäisiin asioihin. Opiskelijoiden keskuudessa, myös ryhmätöitä odotetaan katsottaviksi oppilaiden osallisuuden lisäämisessä – joukossa on voimaa. Opettajille puolestaan ensiarvoisen tärkeää on hyvä oppilaiden tuntemus ja avoimuus kuunnella oppilaita ja ottaa heidät mukaan yhteisön aktiivisiksi

toimijoiksi. Ne luovat pohjan oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen harjoitteluun.

Teemapäivät, kuten tämäkin opettajaopiskelijoiden toteuttama projekti oli, ovat tyypillinen tapa toteuttaa lasten osallisuutta koulussa. Ne eivät kuitenkaan saisi olla ainoa muoto, vaan osa toimintakulttuuria, jossa erilaiset osallisuuden ja demokratian muodot ovat arkipäivää.

Osallisuus yhteisöissä on keskeinen osa paitsi yhteiskunnan toimintaa, myös yksilön hyvinvointia. Osallisuuden kokemusten tarjoaminen ja demokratian edistäminen koulussa ei ole pelkästään toive, vaan vaade paremman huomisen rakentamiseksi. Vaikka malleja ja erilaisia toimintamuotoja osallisuuden ja demokratian edistämiseksi koulussa on olemassa paljon, olennaista niiden rakentamisessa on yhteisön oma työ – oppilaiden ja opettajien yhteiset keskustelut ja aktiviteetit osana koulun arkea. Osallisuus ja demokratia syntyvät elämällä niitä todeksi.

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN TUTUSTUMASSA

Hely Innanen ja Teppo Toikka, Jyväskylän yliopisto

Oppilaan oppimisen ja kasvun tukeminen yhteistyön tavoitteena

Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on oppilaan oppimisen ja kasvun tukeminen. Kodin ja koulun kumppanuus määritellään yhteiseksi kasvatusvastuiksi, jossa avainasemassa on tasavertainen yhteistyö vanhempien, opettajien ja muun yhteisön kesken (Epstein ym. 2008). Olennaista on lasten oman osallisuuden tukeminen (Epstein ym. 2008; Karila ym. 2006). Vanhempien tuki ja suhtautuminen kouluun ja koulunkäyntiin vaikuttavat myös oppilaiden asenteisiin koulua kohtaan (Sanders & Sheldon 2009). Luontevan kodin ja koulun vuorovaikutuksen sekä toimivan yhteistyön tukemiseksi kaivataan myös muuta yhdessäoloa kuin suoraan lasten oppimiseen liittyvää virallista yhteydenpitoa.

Aiemmissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota oppilaiden viihtymiseen ja motivaatioon sekä kouluun kiinnittymiseen ja jaksamiseen liittyviin seikkoihin (esim. Salmela-Aro 2016). Tässä kodin ja koulun yhteistyö voi toimia tukena.

Opettajaopiskelijat perheillan järjestäjinä

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen PRO18-kotiryhmä (perusopinnot suorittaneet) perehtyi kodin ja koulun yhteistyöhön ja otti tehtäväkseen koko perheen illan järjestämisen yhteistyökoulullamme. Perheilta toteutettiin OKLA1209 Vuorovaikutus ja oppiminen -opintojakson tuotoksena. Opintojakson sisällöistä valittiin työskentelyn pohjaksi teemat osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentuminen sekä osaamisen ja ymmärryksen rakentuminen kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.

Teemaa pohtiessa opiskelijat keskustelivat vanhempien osallistamisesta, luontevan jatkumon turvaamisesta nivelvaiheissa sekä vanhempien korkeasti kynnyksestä kohdata opettajia. Yhdessä päätettiin järjestää toimintaa, jonka avulla kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiin luontevasti lisätä toiminnallisin menetelmin. Teemoiksi valikoituivat Vanhemmat toisilleen tutuiksi, Toiminnallisuus tekemisessä, Oppilaiden osallistaminen ja Paikkakunnan yhteistyötahojen hyödyntäminen.

“Illan tarkoituksena oli tutustua epämuodollisessa tilaisuudessa opettajiin, muihin vanhempiin ja perheenjäseniin sekä viettää mukavaa iltaa aktiviteettien merkeissä.”

Perheilta 2. luokan oppilaiden perheille järjestettiin yhteistyökoululla helmikuussa 2019. Osallistujia illassa oli lähes 100 (oppilaita ja heidän perheidensä jäseniä). Illan tarkoituksena oli tutustua epämuodollisessa tilaisuudessa opettajiin, muihin vanhempiin ja perheenjäseniin sekä viettää mukavaa iltaa aktiviteettien merkeissä. Tavoitteena oli yhteisöllisyyden lisääminen kodin ja koulun välillä sekä perheiden välillä. Illan ohjelmassa oli erilaista ohjattua toimintaa: Piste 1 Pelihuone (lautapelejä, tietovisa), Piste 2 Lukurasti (lukutaito, innostus lukemiseen), Piste 3 Liikuntarasti (liikunnallisia tehtäviä) ja Piste 4 Askartelua (mm. perhepuun askarteleminen). Ilta sai hyvää palautetta opettajilta ja perheilta.

Arvokasta kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä

Vanhempainillan suunnittelua ja toteuttamista reflektotiin opintojakson päätöstilaisuudessa. Opiskelijoiden mielestä vanhempainillassa antoisinta oli oppilaiden ja vanhempien

tapaaminen epämuodollisessa tilaisuudessa. Vaikka koulun oppilaat ja heidän vanhempansa eivät olleet oppilaille tuttuja, lähestyivät useat huoltajista opiskelijoita kehuja ja kiittäen illan järjestelyitä. Opiskelijoiden huomioissa koulun opettajien ja lasten vanhempien mahdollisuutta vapaa-ajan seurusteluun ja keskusteluun pidettiin opettavaisena. Aina ei tarvitse piiloutua rakenteiden taakse, vaan vanhempia voidaan lähestyä epämuodollisemmissakin merkeissä. Opiskelijat näkivät, että käytännönläheinen ja konkreettinen projekti ja siihen kytketty teoria sekä suunnittelu monipuolistivat opintoja, toimien samalla hyvänä kokemuksena myöhempää kouluyhteistyötä varten. Koulun opettajat olivat tyytyväisiä toiminnallisen vanhempainillan selkeään mallinnukseen.

KOMMENTTI:

OPETTAJANKOULUTUKSESTA VÄLINEITÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN



Ulla Siimes ja Tuija Metso, Suomen Vanhempainliitto

Suomen Vanhempainliitolla on ollut ilo olla mukana ULA-hankeessa. Mukanaolomme on muistuttanut kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä opettajan työssä: uuden oppilasryhmän myötä opettaja saa aina myös ryhmän vanhempia. Vanhempien kohtaamiseen ja kodin ja koulun tai päiväkodin yhteistyöhön on tärkeä saada välineitä jo opettajankoulutuksen aikana.

Käymme puhumassa opettajaksi opiskeleville kodin ja koulun yhteistyöstä jo lähes kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa. Kuulemme usein opiskelijoilta, että vanhempien kohtaaminen jännittää – joskus suorastaan pelottaa – ja opiskelijat kokevat saavansa koulutuksesta vain vähän työkaluja kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhempainliiton yksittäinen luento ei tätä puutetta korjaa, vaan kodin ja koulun yhteistyön tulisi olla mukana opinnoissa läpi opettajankoulutuksen.

Aloittavia opiskelijoita on hyvä herättää huomaamaan, että yhteistyö vanhempien kanssa on osa opettajan työtä. Opiskelijoiden kanssa on tärkeää puhua kodin ja koulun yhteistyön tarkoituksesta, tavoitteista ja hyödyistä. Koulutuksessa tulee saada myös konkreettisia välineitä vanhempien kohtaamiseen ja hyvän yhteistyön rakentamiseen. Opiske-

luun liittyvissä harjoitteluissa olisi hyvä päästä kohtaamaan vanhempia ja kokeilemaan koulutuksesta saatuja vinkkejä. Opiskelijoille on tärkeää luoda myönteistä kuvaa vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Parhaimmillaan vanhemmat ovat suuri resurssi ja voimavara opettajan työssä ja luokan toiminnassa. Siksi hyvän yhteistyön rakentamiseen kannattaa opettajana panostaa.

Kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä painotetaan vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja sitä kautta paikallisissa opetussuunnitelmissa. Huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria ja oppilaiden oppimisen sekä hyvinvoinnin tukemista, todetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opettajankoulutuksen tulee antaa opiskelijoille valmiuksia toteuttaa opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta ja koulun toimintaa. Sen tulee antaa tuleville opettajille välineitä myös kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä sisältöjä täytyy kuljettaa opettajankoulutuksessa mukana koko opintojen ajan. ULA-hankeessa tuotetut materiaalit voivat tukea tässä työssä.

YHDESSÄ KEHITTÄEN KOHTI KOKONAIS-VALTAISTA ILMASTOKASVATUSTA

Sari Harmoinen ja Leena Pääsky, Oulun yliopisto

Oulun yliopistossa ULA-projektiksi muotoutui ilmastokasvatuksen opintojakson suunnittelu ja toteutus. Intensiivisin suunnitteluvaihe ajoittui vuoden 2019 keväälle ja kesälle. Kurssi pilotoitiin syksyllä 2019 pienen mutta innostuneen opiskelijaryhmän voimin. Seuraavana tavoitteena on kursin jatkokehittäminen opiskelijapalautteen perusteella ja opintojakson toteuttaminen uudelleen viimeistään vuoden 2020 syksyllä. Vaikka hanketyöskentelyn tielle osui välillä hankaliakin esteitä, sai opintojakso opiskelijoilta myönteisen vastaanoton ja koimme projektin onnistuneen tavoitteessaan.

Systeminen ajattelu ja polkupyörämalli osaamistavoitteiden perustana

Ilmastomuutos on yhteiskunnallisesti erittäin merkittävä ja ajankohtainen ongelma. Tässä hankkeessa ilmiötä on lähestytty systemisen ajattelun perspektiivistä. Opintojakson punaiseksi langaksi otimme kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen mallin eli polkupyörämallin, jossa painotetaan systemisen ajattelun ja ilmastomuutoksen välistä

yhteyttä (Tolppanen ym. 2017, 459). Osaamistavoitteisiin kirjattiin ilmastonmuutoksen ja ilmastokasvatuksen jäsentäminen sekä monimutkaisten kokonaisuuksien hahmottaminen. Osaamistavoitteissa keskeiselle sijalle nostettiin myös omien ja toisten tunteiden, asenteiden ja toiminnan reflektointitaidot sekä keskustelutaidot, kriittisyys tiedon keräämisessä ja arvioinnissa sekä yhteisöllinen oppiminen ja ilmastokasvatuksellisen projektin toteuttaminen. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli valittiin sekä opintojakson kantavaksi rakenteeksi, jonka avulla verkko-opintokokonaisuuden moduulit suunniteltiin, että yhdeksi keskeiseksi sisällöksi. Tavoitteeksi otettiin, että opiskelijat ensin perehtyvät polkupyörämalliin Tolppasen, Aarnio-Linnanvuoren, Cantellin ja Lehtosen (2017) artikkelin avulla, jonka jälkeen he miettivät mallia omista lähtökohdistaan ja lopulta soveltavat sitä käytäntöön kurssin projektiosassa.

Verkosta kentälle: Opintojakson toteutus

Ilmastokasvatuksen opintokokonaisuus ”Yhdessä kehitetään kohti kokonaisvaltaista ilmastokasvatusta” järjestettiin kahtena erillisenä osana. Niistä ensimmäinen (2 op) keskittyi teoreettisen ymmärryksen rakentamiseen ja toteutettiin aloitustapaamista ja asiantuntijaluentoa lukuun ottamatta verkkopohjaisena työskentelynä. Opintojakson toinen osa (3 op) muodostui projektityöskentelystä kasvatusyhteisössä. Se toteutettiin oululaisella alakoululla yhdessä kolmasluokkalaisten ja heidän opettajansa sekä koulun muun henkilökunnan kanssa. Kasvatusyhteisön valinnassa ratkaisevaksi tekijäksi nousi luokanopettajan aktiivisuus ja oma mielenkiinto projektin sisältöä kohtaan.

Verkko-osuus koostui neljästä varsinaisesta moduulista sekä orientoitumis- ja yhteenveto-osasta. Yksilötehtävissä

opiskelijat tekivät esimerkiksi kuvakollaasin aiheesta ”minä ja ilmastonmuutos”, käsitekartan ilmastonmuutoksesta ilmiönä, perehtyivät omaan hiilijalanjälkeen ja sen pienentämiseen sekä kirjoittivat postauksen vierailijan luennoitsijan esityksestä. Tiimitehtävissä opiskelijat muun muassa tarkastelivat lasten (virhe)käsitteitä ilmastonmuutoksesta, keräsivät ideoita ”toivon lamppuun” toivon vahvistamiseksi ja ylläpitämiseksi ilmastokasvatuksessa sekä laativat vision kasvatuksesta, joka tukee kestävän elämäntavan ja hyvinvoinnin rakentumista. Moduuleihin sisältyi myös erilaisia reflektointitehtäviä sekä itse- ja vertaisarviointia.

Opintokokonaisuuden projektiosuudessa tavoitteena oli ilmastokasvatuksen edistäminen yhteisöllisesti. Opiskelijat suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat ilmastokasvatusprojektin tiimeittäin alakoulun opettajan sekä opettajankouluttajan ohjauksessa. Projektin aloitustapaamisessa tutustuttiin yhteistyöopettajaan sekä pohjustettiin ja sanoitettiin projektin tavoitteita sekä muodostettiin tiimit. Opiskelijatiimit toteuttivat kolme kaksoistuntia kolmasluokkalaisten. Projektiosan lopuksi oli päätöstapaaminen, jossa tiimit refleктоivat kokemusta ja esittelivät projekteissa tehtyjä tuoksia.

Opintojakson verkko-osan moduulit

RYHMÄYTYMINEN JA ORIENTOITUMINEN OPINTOJAKSOLLE

Työskentelyn ja vertaisarvioinnin suunnittelu

ILMASTOKASVATUKSEN PERUSTA

Maailmankuvat, identiteetit, arvot ja tunteet

ILMASTONMUUTOS ILMIÖNÄ

Laaja-alaisuus, monitieteisyys

ILMASTO- VASTUULLINEN TOIMINTA

Yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan taso

MERKITYKSELLISYYS, EETTISYYS JA TULEVAISUUS

Visio kestävästä elämäntapaa tukevasta kasvatuksesta

YHTEENVETO JA ORIENTOITUMINEN PROJEKTITYÖSKENTELYYN

Oma ilmastokasvatuksen polkupyörä, ohjeet projektiosaan

Esimerkkisisältöjä tiimien projekteista

01 ILMASTOKASVATUSTA LUONTOSUHDETTA VAHVISTAEN

Lähimetsässä: puusokko, ympäristötaideteos, roskienkeruu

Minun metsäni -kirjoitelma

Luonnonsuojeluaiheinen posteriluokan yhteisprojektina

02 KIERRÄTYS ILMASTOKASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA

Lajittelun opettelua: kierrätysbingo

Keksijäleikki (vanhoille esineille uusi käyttötarkoitus)

Eläintarha kierrätysmateriaaleista

03 ILMASTOKASVATUSTA TUTKIVAN OPPIMISEN KEINAIN

Oppilailta tutkijanimet ja -vihot: opittujen asioiden kerääminen vihkoon

Tiedonkeruu ja raportointi: esim. keittäjän haastattelu

Tutkimus lajittelusta omassa luokassa (esim. kerätyn paperin määrä)

Tuli onnistuminen, kehitettävää jäi

Opiskelijat mainitsivat palautteissaan opintojakson vahvuudeksi tiimityöskentelyn: Verkkotyöskentelyvaiheessa erilaiset näkemykset aikaansaivat mielenkiintoisia keskusteluja. Tiedekunnan eri suuntautumsvaihtoehdoissa opiskelevilla tiimiläisillä oli myös erilaista osaamista, josta oli hyötyä kurssin projektiosassa. Tiimityöskentelyä pidettiin lisäksi tärkeänä harjoiteltavana taitona. Opintojakson vahvuutena tuotiin esille myös projektiosa. Sen katsottiin konkretisoivan verkko-opintojen osuutta ja antavan eväitä omaan ammatillisuuteen. Osion kuvailtiin mahdollistavan pääsyn syvälle ilmastokasvatukseen ja antavan opiskelijalle itselleen uutta tietoa omista ratkaisuisista opettajana. Yhteistyö opettajan ja oppilaiden kanssa koettiin antoisana. Myös opettaja ja oppilaat kokivat opiskelijayhteistyön mielisana ja hyödyllisenä.

Eri toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä haastavaa ovat aikataulutukset, erilaiset mahdollisuudet käyttää aikaa ja eteen tulevien aikataulumuutosten yhteensovittaminen. Tämä näkyi myös opiskelijapalautteissa. Opintojaksoa edelleen kehitettäessä systeeminen ajattelu olisi hyvä saada paremmin esille kurssitehtävien tasolla. Polkupyörämallin sisällyttäminen verkko-osaan onnistui mielestämme ja opiskelijapalautteen perusteella hyvin, mutta opettajakoulutusperspektiivistä tulkitsemme mallin jääneen sivuun projektityöskentelyvaiheessa. Teorian ja käytännön monitasoinen suhde kurssin eri osissa on opintojakson jatkosuunnittelua ajatellen haaste. Jatkokehitämme opintojaksoa edelleen innostunein mielin.

Oulun ULA-tiimissä ovat työskennelleet Hanna Alakiuttu, Sari Harmoinen ja Leena Pääsky.



Kouluprojektien toteutus tiimeissä



OPISKELIJOILLE

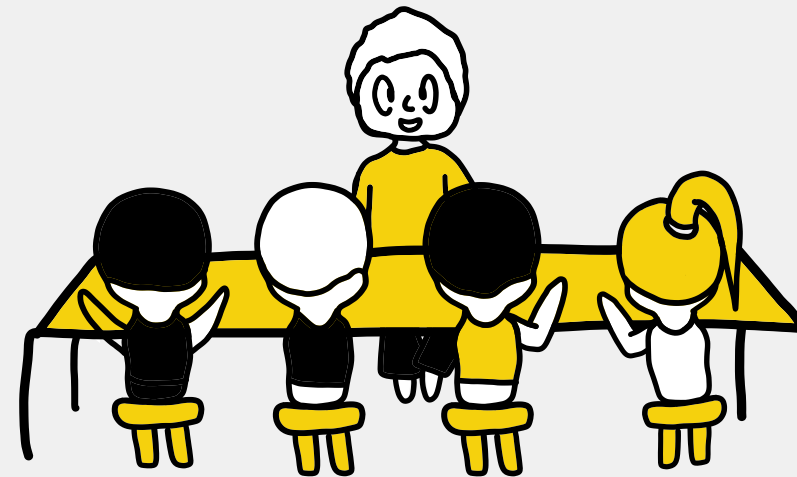
- Hyödyntäkää tiimityöskentelyn vahvuudet: esimerkiksi eri suuntautumsvaihtoehdoissa opiskelevilla erilaiset tiedot, taidot ja näkemykset
- Hyvin suunniteltu, puoliksi tehty
- Jos useampi tiimi opettaa samaa ryhmää, muistakaa keskinäinen koordinointi

OPETTAJALLE

- Varaa aikaa opiskelijoiden kanssa keskustelemiseen – he arvostavat työkokemustasi
- Opiskelijat toivovat opettajalta hyvää kuvausta lapsiryhmästä, koska he eivät tunne oppilaita
- Opiskelijoiden kannustaminen kantaa heitä pitkälle

OPETTAJANKOULUTTAJALLE

- Anna opiskelijoille riittävästi aikaa suunnitteluun ja vapautta ideoiden toteuttamiseen
- Sopikaa kuitenkin yleisellä tasolla tiimien teemoista ja menetelmistä projektiosan alussa päällekkäisyyksien välttämiseksi
- Muistuta tiimiläisiä tasapuolisesta työnjaosta
- Ohjaa opettaja ja opiskelijat sopimaan keskinäisestä roolijaosta esim. työrauhan ylläpitämisen suhteen



MONIALAINEN OPPIMIS- KOKONAISUUS KOLLEGGIAALISEN YHTEISTYÖN MAHDOLLISTAJANA

Teppo Toikka, Jyväskylän yliopisto

Työelämässä tarvitaan jatkuvaa oppimista tukevan kulttuurin ja politiikan vahvistamisen rinnalla kohdennettu- ja toimia muutoksen kourissa olevilla aloilla (SITRA 2019). ULA-hankkeessa onkin pyritty kehittämään tapoja tukea opettajien elinikäistä oppimista perustutkinto-opinnoista eläkeikään saakka. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja heinolalaisen koulun yhteistyössä toteutettu monialainen oppimiskokonaisuus mahdollisti uudenlaisen perustutkinto- ja täydennyskoulutuksen siltaamisen. Jyväskylän ULA-tiimistä mukana olivat Emma Kostiainen, Mirja Tarnanen, Teppo Toikka, Vili Kaukonen ja Anne Martin.

Opettajaopiskelijoiden teemaharjoittelu osana hanketta

ULA-hanke ja Kirkonkylän koulu Heinolassa toteuttivat yhteisprojektin, jonka pohjana olivat koulun sisäisesti määritellyt tarpeet. Toteutuksessa olivat mukana Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opettajankouluttajat ja tutkijat, koulun ja esikoulun henkilökunta ja lapset sekä luokanopettajaopiskelijat. Luokanopettajaopiskelijat suorittivat opintoihin keskeisesti sisältyvän harjoittelujakson osana hanketta. Opettajaopiskelija ja opettaja työskentelivät tasavertaisesti työparina, ja opiskelijoiden ohjaamisesta harjoittelun aikana vastasivat opettajankouluttajat. Saadun palautteen perusteella yhteistyö antoi eväitä sekä opettajuuden että yhteistyön rakentamiseen.

Monialainen oppimiskokonaisuus siltaa osaamista

Harjoittelun aikana Monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutuksen mahdollisti osaltaan Otava Oppimisen palveluiden tuottama Terve elämä -kokonaisuus. Toteutettu mo-

onialainen oppimiskokonaisuus seurasi Otavan materiaalia rakenteen ja sisältöjen osalta. Kouluviikon pituisen projektin suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastattiin yhdessä kaikkien osapuolien yhteistyönä. Opettajille projekti tarjosi mahdollisuuden oppia uusia malleja monialaisen oppimiskokonaisuuden läpivientiin sekä yhteisopettajuuteen liittyen. Monialainen oppimiskokonaisuus oli toisellakin tapaa koulun toimintakulttuuria uudistava, sillä sekä kaikki koulun oppilaat 1.–6.-luokilta että esikoululaiset osallistuivat monialaiseen oppimiskokonaisuuteen.

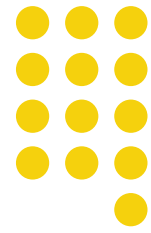
Oppilaiden itseohjautuvuus ja ryhmissä työskentely olivat keskeinen oppimistavoite. Tavoitteen mukaisesti oppilasryhmät määrittelivät ennakkotehtävän perusteella ryhmän tutkimusaiheen, joka saattoi liittyä esimerkiksi uneen, liikuntaan tai nettiriippuvuuteen. Koulujen tarpeesta kumpuava ja täydennyskoulutautumista tukeva koulun kehittäminen, opiskelijoiden opinnot ja oppiminen sekä opettajankoulutuksen uudistaminen nivoutuivat hankkeen ansiosta yhdeksi kokonaisuudeksi.

ULA-hankkeen Jyväskylän tiimi, yhteistyökoulut ja Otava Oppimisen palvelut toteuttivat monialaisen oppimiskokonaisuuden kahdesti. Ensimmäinen kerta toteutettiin osana pitkäkestoista kouluyhteistyötä, jolloin saatiin lupaavia tuloksia tällaisen kouluyhteistyön mahdollisuuksista niin opettajien, oppilaiden kuin opettajaopiskelijoidenkin oppimiselle (ks. Tarnanen, Kaukonen, Kostiainen & Toikka 2019). Toisella kertaa keskityttiin rakentamaan täydennyskoulutus oppimiskokonaisuuden ympärille. Lisätietoa harjoittelusta ja monialaisesta oppimiskokonaisuudesta löytyy uuttaluova.fi -sivustolta.

Teemaharjoittelun toteutus

13

OPETTAJA-
OPISKELIJAA



5

OPETTAJAN-
KOULUTTAJAA

YHTEISTYÖSSÄ
OTAVA
OPPIMISEN
PALVELUT

15

OPETTAJAA

200

OPPILASTA HEINOLAN
KIRKONKYLÄN KOULUSTA



TYÖRAUHAN TUKEMISEN OPISKELUA KENTÄN OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN YHTEISTYÖNÄ

Vesa Närhi ja Hannu Savolainen, Jyväskylän yliopisto

Opiskelija-opettajayhteistyössä työrauhan tukemiseen välineitä

Tässä projektissa yhdistettiin opettajien perustutkintokoulutus ja kentällä työskentelevien opettajien täydennyskoulutus. Fokuksessa oli käyttäytymisen tukeminen. Näyttöön perustuvia käyttäytymisen työrauhan tukemisen tapoja on perinteisesti sisällytetty vain vähän opettajankoulutukseen (ks. Honkasilta ym. 2014), ja työrauhaongelmat ovat keskeinen opettajien työstä tulevan kuormituksen lähde (esim. Klassen & Chiu 2010). Opiskelijat osallistuivat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssille ”Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukeminen ja ohjaaminen ryhmätilanteissa ja luokassa” ja tekivät projektiin osallistumalla kurssiin kuuluvan harjoitustyön. Opettajat olivat vapaaehtoisia osallistujia yhteistyökunnasta.

Opettajat osallistuivat aiemmin kehitettyyn konsultatiiviseen koulutukseen, jossa heitä ohjattiin näyttöön perustuvi-

en työtapojen käyttöön työrauhan tukemisessa (esim. Epstein ym. 2008; Kern & Clemens 2007). Työskentely perustuu kollaboratiivisen konsultaation (ks. DuPaul ym. 2011; Erchul & Martens 2002) periaatteisiin ja sisältää alkutapaamisen sekä viikoittaiset tukitapaamiset muutaman viikon ajan. Tätä työskentelymallia aiemmin kokeiltaessa on pilottitutkimuksissa havaittu työrauhan parantuneen (Närhi & Savolainen, 2018). Opiskelijat perehdyttiin työskentelytapaan ja he seurasivat työrauhan tukemista käytännössä opettajien luokissa.

Oppimisen syventymistä ja uusia näkökulmia

Työskentely onnistui erinomaisesti, opettajat kokivat luok-

kiensa työrauhan parantuneen ja saaneensa uusia eväitä käyttäytymisen tukemiseen. Opiskelijoiden palautteen mukaan teoreettisen yliopisto-opiskelun yhdistäminen opettajien periaatteiden ja menetelmien käytännön soveltamisen havainnointiin syvensi merkittävästi oppimista. Sekä opettajat että opiskelijat kokivat keskinäisten keskustelujen syventäneen oppimista ja saaneensa uusia näkökulmia. Tärkeää oli myös, että projektissa oli mukana sekä erityisopettajakoulutuksessa että luokanopettajakoulutuksessa opiskelevia opiskelijoita.

”Opiskelijoiden palautteen mukaan teoreettisen yliopisto-opiskelun yhdistäminen opettajien periaatteiden ja menetelmien käytännön soveltamisen havainnointiin syvensi merkittävästi oppimista.”

Kokeilun perusteella vastaavaa työskentelytapaa kannattaa jatkaa. Erityisesti sekä opettajien että opiskelijoiden kokemukset heidän keskinäisestä yhteistyöstään olivat rohkaisevia, ja niiden perusteella systemaattinen ajan varaaminen tällaiseen opiskeluun jatkossa tuntuu perustellulta. Näyttöön perustuvien käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen keinojen sisällyttäminen kaikkien opettajien (luokanopettajat, aineenopettajat, erityisopettajat) peruskoulutukseen vahventaisi valmistuvien opettajien ammatillisia valmiuksia. Lisäksi ja opettajien täydennyskoulutukselle käyttäytymisen tukemisessa, ehkä erityisesti suunnattuna muutaman vuoden työkokemuksen jälkeen, on sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen kentällä erittäin suuri tarve.

Työrauha oppimisen mahdollistajana

OPETTAJANKOULUTTAJALLE:

Pyri yhdistämään opettajien perustutkintokoulutus näyttöön perustuvien opetus- ja tukimenetelmien harjoitteluun osana kentällä toimivien ammattilaisten täydennyskoulutusta.

Sisällyttä näyttöön perustuvat työrauhan tukemisen ja käyttäytymisen ohjaamisen tavat keskeiseksi osaksi kaikkea opettajankoulutusta.

OPETTAJAOPISKELIJALLE:

Hanki jo opiskeluaikana vahva teoreettinen ymmärrys sekä hyvät muut perusvalmiudet työrauhaa tukevan ilmapiirin luomiseen.

OPETTAJALLE:

Pyri systemaattisesti kehittämään taitojasi ja osaamistasi käyttäytymisen ja työrauhan tukemisessa.

OPETTAJIEN PERUSTUTKINTO- JA TÄYDENNYS-KOULUTUSTA SILTAAMASSA – EDUDIGIT YHTEISTYÖSSÄ DIGIERKOJEN KANSSA

Tiina Korhonen ja Sorella Karne, Helsingin yliopisto

Osaamisen ja kokemusten jakamista digipedagogiikan opinnoissa

Osana Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan ULA-hanketta pilotoitiin opettajien täydennyskoulutuksen ja perustutkinto-opiskelijoiden opetuksen siltaamista. oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä –erikoistumiskoulutuksen (DigiErko, 60 op) lähipäivät linkitettiin sekä sisällöllisesti ja ajallisesti samannimistä valinnaista opintokokonaisuutta, 25op, opiskelevien perustutkinto-opiskelijoiden (EduDigi) opintoihin. Tavoitteena kummassakin kokonaisuudessa on opiskelijoiden ohjaaminen digipedagogiikan asiantuntijoiksi.

Pilotti on parhaillaan käynnissä ja tulokset lupaavia. Ryhmien yhteinen opetus koostuu alustuksista ja luennoista,

työpajoista ja vierailuista. Kerätyn palautteen mukaan sekä digierkolaiset että edudigit jakavat saman kiinnostuksen kohteen ja ymmärtävät kokonaisuuden aikana käytyjen keskustelujen, reflektointien ja toiminnallisten pajojen kautta tematiikkaa sekä käytännön koulu- ja yliopistomaailmaan että tutkimustietoon peilaten koko ajan paremmin. Ryhmien jäsenten välinen osaamisen ja kokemusten jakaminen vauhdittaa osallistujien ammatillista osaamisen kehittymistä.

Kokeilusta pysyväksi käytänteeksi?

Erään perustutkinto-opiskelijan palaute kuvaa hyvin kokonaisuusien synergiaa ja kannustaa pohtimaan kokeilun muuttamista pysyväksi käytänteeksi:

”Tähän mennessä taitaa helposti olla kiinnostavin ja käytännönläheisin kurssi (ja varmaankin koko kokonaisuus) yliopistossa. Lähipäivät ja siellä käytävät keskustelut (niin luennoilla kuin tauoillakin) työssä olevien opettajien kanssa kurssin parasta antia: saa tietoa ja kokemuksia suoraan arjesta. Se myös lisää luottamusta meidän peruskoulujärjestelmään ja opettajien ammattitaitoon; välillä uutisia ja julkista keskustelua seuratessa alkaa epäilyttää, onko meidän peruskoulu nykyään tosiaan niin huono ja vanhanaikainen instituutio ja opettajat täysin muumioituneita, mutta näitä upeita opettajia tavattuani en voi kuin ihastella heidän tekemäänsä työtä.”

(Lainaus opiskelijan kirjoitelmasta)

MITÄ VÄLIÄ SUKUPUOLELLA?

Mari-Anne Okkolin, Jyväskylän yliopisto; Rauhankasvatusinstituutti

Sukupuoli ja tasa-arvo keskiössä monialaisessa projektissa

Tässä osahankkeessa sisällytettiin sukupuoli- ja tasa-arvotematikkaa osaksi aineenopettajaopettajien koulutusta. Tavoitteena oli synnyttää monimuotoista keskustelua tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sekä pureutua tasa-arvoaiheeseen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Kokonaisuus toteutettiin aineenopettajaopiskelijoiden ja 9.-luokkalaisten kanssa.

Vuonna 2014 voimaan astuneet tasa-arvolain täydennys ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS) velvoittavat oppilaitoksia ja opettajia lisäämään sukupuolittaisuutta ja edistämään sukupuolten tasa-arvoa. Käytännön esimerkkinä mainittakoon kaikkia oppilaitoksia koskeva velvoite laatia vähintään kolmen vuoden välein tarkistettavat toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa. Kansallisten politiikkojen lisäksi Suomi on sitoutunut Agenda 2030:n toteuttamiseen ja YK:n kestävän kehityksen

tavoitteisiin. Näistä Tavoite 4 fokusoituu koulutukseen pyrkimyksenään taata ”kaikille avoin (inclusive), tasa-arvoinen (equitable) ja laadukas koulutus (quality education)”, joka korostaa oppilaiden heterogeenisuutta ja ottaa diversiteetin toiminnalliseksi lähtökohdaksi (Okkolin ym. 2018; ks. myös Kjaran & Lehtonen 2017; Kuusi, Jaku-Sihvonen & Koramo 2009). Hanke tarjosikin ideoita ja työkaluja edistää tasa-arvokasvatusta ja tasa-arvosuunnitelmien toteuttamista sekä suunnitella ja toteuttaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

Tietoisuutta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuuden haasteista

Mitä väliä sukupuolella? -osahanke toteutettiin yhteistyössä Oulun yliopiston koordinoiman SetSTOP-hankkeen kanssa. Siinä hyödynnettiin vuosina 2016–2017 toteutetun Itsenä Olemisen Tärkeydestä -hankkeen tuottamia materiaaleja, jotka ovat saatavilla suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi (ks. <https://peda.net/jyu/hankkeet/isot/oppimateriaali>). Osana

aineopintotasoista aineopintotasoista Kasvatus, yhteiskunta ja muutos -opintojaksoa, jolle osallistui noin 180 eri pääaineiden opiskelijaa, toteutettiin tasa-arvotemainen luento kaikille opiskelijoille, mitä ennen he olivat perehtyneet aiheeseen ennakkotehtävän avulla. Tämän jälkeen he kirjoittivat kaksi pohdiskelevaa esseetä tasa-arvosta ja sukupuolesta sekä omasta opettajuudesta tasa-arvotyön edistäjänä. Kaikille yhteisen osuuden lisäksi yksi pienryhmistä (15 eri pääaineiden opiskelijaa) erikoistui sukupuoli- ja tasa-arvo teemaan kirjallisuuden ja harjoitteiden avulla vastuuopettajan ohjauksessa. Kurssin oppimistehtävänä pienryhmä suunnitteli ja toteutti projektin, joka ”edistää demokratiaa, osallisuutta tai tasa-arvoa kasvatuksessa ja/tai koulutuksessa”. Ryhmä hyödynsi olemassa olevaa ja tuotti omaa oppimateriaalia sekä testasi niiden ja erilaisten toiminnallisten välineiden toimivuutta yläkoulussa kahden 9.-luokan (oppilaita 40) kanssa yhden päivän mittaisen sukupuoli- ja tasa-arvo teemaan keskittyneen laaja-alaisen oppimiskokonaisuuden puitteissa.

Keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää opiskelijoiden lisääntynyttä tietoisuutta kasvatus- ja koulutusalan sukupuolittuneista käytänteistä – ja yhteiskunnan laajemminkin – sekä näiden tuottamista tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden haasteista. Opiskelijapalautteen mukaan heidän tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusosaaminen on vahvistunut, samoin kuin tietoisuus keinoista käsitellä aihetta. Jatkossa opettajankoulutuksen haasteena on institutionalisoida tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusteemat opettajankoulutusten opetussuunnitelmaan ja juurruttaa ne opetusohjelmaan.

Haasteeksi suomalaiselle opettajankoulutukselle

”Koen, että sukupuolittaisuudesta kasvattamisesta ja siihen nivoutuvista ideologisista kysymyksistä on tärkeää keskustella aineenopettajakoulutuksessa nykyistä enemmän. On selvää, ettei tutkimustiedon lukeminen ja oma mielenkiinto asiaa kohtaan vapaa-ajalla riitä kaikilla opettajaksi opiskelevilla valtavan asiakokonaisuuden haltuun ottamiseksi, minkä johdosta OKL:n tehtävä on mielestäni tarjota jokaiselle aineenopettajaksi opiskelevalle välineitä niin sukupuolittaisuuden kuin laajemmassa kontekstissa tasa-arvoa edistävään kasvatusi-deologiaan, peruskoulun kivijalkaan. Samalla toivoisin, että keskustelu opettajasta persoonana avautuisi ja monipuolistuisi: jokainen luokan edessä toimiva ihminen on myös sukupuolinen olento.”

(Lainaus opiskelijan kirjoitelmasta)

TP3 - YHTENÄISKOULUN OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄSSÄ

Johanna Kainulainen ja Teppo Toikka, **Jyväskylän yliopisto**, Pirjo Kulju, **Tampereen yliopisto**, Sirkku Lähdesmäki ja Päivi Valli, **Kokkolan yliopistokeskus Chydenius**

Johdanto

ULA:n kolmannen työpaketin tavoitteena oli kehittää aineenopettajille suunnattuja luokanopettajankelpoisuuden tuottavia peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja erityisesti yhtenäiskoulun opettajuutta edistäviksi. Mukaan työpakettiin saimme motivoituneita opettajankouluttajia Tampereen, Kokkolan ja Jyväskylän opettajankoulutusyksiköistä.

Työtämme ohjasi alusta asti tavoitteet opintojen monimuotoistamisesta ja joustavien työskentelymallien etsimisestä

sekä yhtenäiskoulun opettajuuden kehittämisestä pelkän päteväyttämisen sijasta. Keskeiseksi työmuodoksemme kietyti ajatus eräänlaisen laatukäsikirjan laatimisesta: halusimme koota ”samoihin kansiin” pääperiaatteita ja toteutustapoja laadukkaaseen opettajankoulutukseen, jossa tuoreet ideat yhtenäiskoulun opettajuudesta ja sen kehittämisestä konkretisoituivat. Yhtenä tavoitteena oli myös avata oppiaineiden ja -sisältöjen erityisluonnetta sekä sitä, miten ilmiöitä voidaan jäsentää yli oppiainerajojen.

Pilotti

Alkuvaiheen pilottitoteutus syksyllä 2018 toteutettiin Tampereen ja Jyväskylän opettajien yhteistyönä. Sisällöllisesti jakso käsitteli kirjallisuuskasvatusta, johon pyrittiin saamaan tuoretta otetta tarkastelemalla sitä digityökalujen näkökulmasta (ks. Kainulainen & Kainulainen 2014; Kulju 2017). Kahden opintopisteen laajuiselle jaksolle osallistui Jyväskylästä 12 ja Tampereelta 39 opiskelijaa ja he tuottivat yhteensä 256 erilaista digitaalista demonstraatiota luetuista kirjoista.

Jakson tarkoituksena oli mallintaa luokanopettajan monialaisten opintojen monimuoto-opetusta erityisesti silmällä pitäen kaksoispätevyyttä opiskelevien aineenopettajaopiskelijoiden opintojen kehittämistä. Samalla pyrittiin kehittämään mallia eri opettajaopiskelijoiden verkostoitumiseen yli yliopistorajojen. Jakso toteutettiin yhteisellä verkkoalustalla Peda.netissä siten, että pääosa toiminnasta tapahtui verkossa ja lisäksi molemmissa opettajankoulutusyksiköissä oli omat alku- ja loppuseminaarinsa.

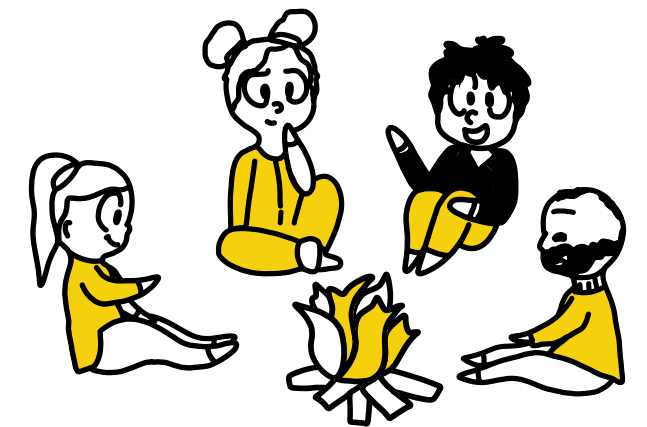
”Keskeiseksi tulokseksi nousi havainto siitä, että opintojen monimuotoistaminen on mahdollista toteuttaa eri opettajankoulutusten yhteistyönä verkkoalustoja hyödyntäen.”

Verkossa toimiminen mahdollisti mm. toisten töihin perehtymisen ja vertaispalautteen. Sen sijaan opiskelijoiden varsinainen verkostoituminen oli haasteellista näin suppealla jaksolla. Verkostoituminen vaatineekin pidempiaikaisia verkkokeskusteluita, yhteistyötä ja mahdollisesti myös kasvokkaistapaamisia.

Päätoteutuksena leirikoulu

Hankkeen päätoteutuksessa Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen sekä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijat kokoontuivat Kokkolassa yhteisessä kahden päivän ”leirikoulussa” 11.–12.3.2019. Leirikoulu tarjosi pilottikokeilua paremmat mahdollisuudet opiskelijoiden verkostoitumiseen ja oppiainerajat ylittävän opetuksen tutkimiseen ja toteuttamiseen. Leirikoulussa toteutettiin arkielämästä noukittuja ilmiöoppimisen liittyviä tehtäviä.

Jokaisen eri yliopiston opiskelijaryhmän vastuulla oli suunnitella leirikouluun 4 tunnin mittainen ilmiöoppimisen teeman alle liittyvä kokonaisuus. Yhteinen teema oli Talvinen meri. Tätä pohjustettiin kunkin yliopiston omilla opintojaksoilla ja kunkin yliopiston hankkeeseen osallistuvat opettajat vastasivat tämän työskentelyn ohjauksesta omien opintojaksojensa tavoitteiden suunnassa. Opiskelijat saivat kokea ilmiöoppimisen suunnittelua, ohjaamista sekä osallisuutta oppijana Leirikoulun yhteydessä kokeiltiin myös identiteettikuvaa oman opettajuuden reflektioimisen työkaluna.



Kokkola: 3 yliopistonopettajaa ja 12 luokanopettajaopiskelijaa, joilla kaikilla aineenopettajan pätevyys, mukana oli myös paikallisen koulun kolme opettajaa luokkineen

Tampere: 19 aineenopettajaopiskelijaa, jotka suorittivat luokanopettajan monialaisia opintoja sekä 4 opettajankouluttajaa

Jyväskylä: Kolme opettajankouluttajaa ja 14 toisen vuoden luokanopettajaopiskelijaa (Kokkolan leirikoulu osana kasvatustieteen sekä musiikin ja kuvataiteen monialaista opimiskokonaisuutta)

Opiskelijoiden palautteissa keskeisiksi teemoiksi nousivat yhteissuunnittelu, sen toteuttaminen oppilaille ja autenttinen oppimisympäristö. Lisäksi yhteistyö muiden yliopisto-opiskelijoiden kanssa koettiin tärkeänä, vaikkakin yhteistä aikaa keskustelulle toivottiin enemmän. Ajallisesti leirikoulu koettiin hiukan tiiviinä ja yksi lisäpäivä olisi taannut aikaa yhteistyölle. On huomattava, että hanketyöskentelyn puitteissa tapahtuva eri yliopistojen opiskelijoiden yhteistyö ja toteutus fyysisesti samassa ympäristössä oli jossain määrin uudenlainen toimintamalli myös opettajankoulutajille ja myös nämä prosessit vaativat kehittämistä.



Opettajaopiskelijat tutkimassa talvista merta kehollisuuden keinoin.



Tutkimista ja taiteellista tulkintaa talvisesta merestä.

KOMMENTTI:



VALMIUKSIA YHTENÄISKOULUN OPETTAJUUTEEN

Johanna Kainulainen, Jyväskylän yliopisto

Yhtenäiskouluja muodostetaan koko ajan yhä enemmän, minkä tulisi haastaa myös kyseisten koulujen opettajuutta. Yhtenäiskoulut ovat parhaimmillaan yhteisöllisyyden oppimispaikkoja, joissa lapset ja nuoret voivat kasvaa toistensa tukemana ja ohjaamina. Yhteisöllisyyttä ja yhtenäisyyttä rakentavat muun muassa koulun yhteiset arvot ja yhteiset toimintaperiaatteet, joihin koulun toimijat voivat ja haluavat yhdessä sitoutua. Kuinka usein arvot ja toimintaperiaatteet ovat aidosti yhteisiä ja jaettuja, ja toimitaanko niiden perustamina koukun arjessa, kasvatus- ja opetustyössä? Opettajankoulutuksella on tässä suuri tehtävä ja peiliin katsomisen paikka: koulutammeko me yhtenäiskoulujen opettajia vai ylläpidämmekö perinteistä koulutussuunta- ja oppiainejakoa yllä? Tarjoammeko me valmiuksia erityisesti

aineenopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoillemme yhtenäiskoulun opettajuuteen?

Luokanopettajakoulutuksessa on pidempi aika pohjustaa ja rakentaa kasvatusajattelua opettajan työn taustalle ja kypsyttellä omaa ymmärrystä laaja-alaisesta, kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja kasvamisesta. Erityisesti aineenopettajaopiskelijoilla tuota aikaa ja tilaa ei välttämättä ole, eikä luokanopettajankelpoisuuden tuottavissa monialaisissa opinnoissakaan tarvitse välttämättä haastaa omaa kasvattajuutta ja siinä kehittymistä. Mitä koulutuksessa tulisi olla, jotta yhtenäiskoulun opettajuus pääsisi kehittymään ja syntymään?

Pohdinta

Sekä pilotti- että päätoteutus eri yliopistoyksiköiden opettajankouluttajien yhteistyönä on kehittänyt ajatuksia opettajankoulutuksesta. Käsikirjan päättimme suunnata kaikille yhtenäiskoulun opettajuudesta ja sen kehittämisestä sekä opetuksen monimuotoistamisesta kiinnostuneille. Laatu-käsikirjaan olemme koonneet tausta-ajatuksia Jyväskylän, Tampereen ja Kokkolan toteutuksista. Ne käsittelevät esi-

merkiksi eri opettajankoulutusten, yhteisten monimuotoisten opintojaksojen toteutusta, identiteettikuvaa työkaluna opettajaidentiteetin kehittämiseen, monilukutaitoa oppiainerajoja ylittävien jaksojen suunnittelussa, ilmiölähtöisyyttä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja kouluvaltauksia monialaisen oppimisen elämyksellisenä toteutustapana. Oheisten suositusten avulla pyrimme pohtimaan keinoja yhtenäiskoulun opettajuuden tukemiseksi.

Avaimia yhtenäiskoulunopettajankoulutuksen kehittämiseen

SYVENTÄÄ YMMÄRRYSTÄ JA KEHITTÄÄ OSAAMISTA

- oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisesta
- oppiaineista ja niiden merkityksestä oppijan kasvulle ja kehitykselle ja identiteettityölle eri ikävaiheissa
- oman oppimisen reflektoinnin merkityksestä
- ryhmäprosesseista ja ryhmien ohjaamisesta oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista
- oman kasvattajuuden ja opettajuuden edelleen kehittämistä osana opettaja- ja muita asiantuntijaverkostoja yli koulu- ja yliopistorajojen

OSAAMINEN JAKOON



Mirja Tarnanen, Emma Kostainen
ja Vili Kaukonen, Jyväskylän yliopisto

Tutkimusperustaisuus ja tiedon jakaminen hankkeen kärkinä

Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuutena ja yhteisenä tavoitteena on sen tutkimusperustaisuus (esim. Niemi ym. 2018). Tutkimusperustaisuuden vahvistaminen on myös yksi Opettajankoulutusfoorumin kehittämisohjelman kuudesta strategisesta linjauksesta. ULA-hankkeessa tutkimusperustaisuus viittaa siihen, että 1) hanketoiminta perustuu tutkimustietoon ja sitä hyödynnetään hanketoiminnassa, 2) hankkeen kehittämistoimintaa tutkitaan ja 3) hankkeen toimintaan osallistuvien ammatillista kehittymistä ohjataan tutkimukselliseen suuntaan ja tuetaan heidän tutkivan opettajan identiteettiään.

ULA-hankkeessa on siis hyödynnetty aikaisempaa tutkimustietoa toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja edelleen kehittämisessä. Hankkeessa tehdystä kehittämistoiminnasta on tehty tutkimusta ja siitä saatuja tuloksia on raportoitu eri foorumeilla ja hyödynnetty toiminnan edelleen kehittämisessä. ULA-hankkeen tutkimusperustaisuutta, hankkeessa kerättyjä aineistoja ja tutkimustulosten raportointia on kuvattu tiivistetysti seuraavassa kuviossa.

HANKKEEN JULKAISUT



HANKKEESSA KERÄTTY

(tutkimusaineisto)



AMMATTIYHTEISÖILLE
SUUNNATUT JULKAISUT:

KANSALLISET JA
KANSAINVÄLISET
VERTAISARVIOIDUT
ARTIKKELIT

ESITYKSET



TOIMITETTU
VERTAISARVIOITU
KIRJA



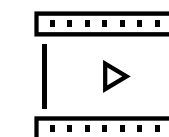
BLOGIT
VIDEOT
ARTIKKELIT

PRO GRADUT

VÄITÖSKIRJAT



HAASTATTELUT
HAVAINNOINTI



VIDEOT

OPPILAIDEN JA
OPISKELIJOIDEN
TUOTOKSET



PROSESSIAINEISTO,
ESIM. VISIO- JA KASVOTYÖ

PALAUTE

KYSELYT

Aiempi tutkimustieto

Materiaalia ammatillisen kehittymisen tueksi!



ILMIÖMÄISTÄ!

Emma Kostainen ja Mirja Tarnanen, Jyväskylän yliopisto

Uutta luova asiantuntijuus -hankkeen osana on julkaistu Mirja Tarnasen ja Emma Kostaisen toimittama teos Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista (Tarnanen & Kostainen 2020). Ilmiölähtöinen oppiminen on keino lähestyä monimutkaisia ilmiöitä tutkivan oppimisen keinoin ja oppiaine- tai tieteenrajat ylittäen. Lähestymistapa haastaa perinteisiä oppimisen ja opettamisen tapoja sekä yhteisöjen toimintakulttuureja. Ilmiömäistä! on ensimmäinen kattava yleisesitys ilmiölähtöisen oppimisen mahdollisuuksista ja haasteista. Vertaisarvioidun teoksen kirjoittajina on kaikkiaan 26 koulutuksen alan asiantuntijaa. He tarkastelevat artikkeleissaan muun muassa toimintakulttuurin ja opetussuunnitelman yhteyttä, toimijuutta ja ryhmäprosesseja sekä pedagogisia käytänteitä oppiainerajat ylittävissä ilmiölähtöisissä oppimiskokonaisuuksissa peruskoulussa, lukiossa ja opettajankoulutuksessa. Teos sopii kaikille niille, jotka kaipaavat tutkimusperustaista tietoa ilmiölähtöisestä ajattelusta ja pedagogiikasta sekä mahdollisuuksista uudistaa omaa työtään ja koulutusyhteisöjen toimintakulttuuria.



KIIITOKSET

Haluamme kiittää kaikkia Uutta luova asiantuntijuus -hankkeessa mukana olleiden koulujen henkilöstöä. Jokaisen opettajan, rehtorin, koulunkäynninohjaajan, koulusihteerin ja muiden mukana toiminnassa olleiden koulun aikuisien ansiosta olemme oppineet, kasvaneet ja luoneet uutta.

Kiitos kaikille hankkeessa mukana olleille opettajankoulutajille ja tutkijoille arvokkaasta tulevaisuuden opettajankoulutuksen, elinikäisen oppimisen ja koulujen kehittämisen eteen tekemästänne työstä.

Kiitos rohkeille ja luoville opettajaopiskelijoille, joiden kanssa olemme saaneet oppia.

Kiitos hankkeen ohjausryhmän jäsenille tärkeistä keskusteluista, pohdinnoista ja yhteistyöstä. Kiitos myös muille yhteistyökumppaneillemme matkan varrelta.

Suurin kiitos oppilaille, jotka ovat olleet mukana ULA-hankkeen toiminnassa. Teissä on tulevaisuus.

HANKKEEN JULKAISUT:

Löydät jatkuvasti päivittyvän luettelon hankkeen tiimoilta tehdyistä artikkeleista, opinnäytteistä sekä muista julkaisuista osoitteesta uuttaluova.fi/julkaisut

Lähteet

Adelman, H. S. & Taylor, L. 2007. Systemic change for school improvement. *Journal of educational and psychological consultation* 17 (1), 55–77.

Arnold, R. & Wade, J. 2015. A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia computer science*. DOI: 10.1016/j.procs.2015.03.050

Avalos, B. 2011. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education* 27, 10–20.

Bryk, A., Gomez, L. & Grunow, A. 2011. Getting ideas into action: Building networked improvement communities in education. Teoksessa M. T. Hallinan (toim.), *Frontiers in sociology of education*. Dordrecht: Springer, 127–162.

Coburn, C. E. & Penuel, W. R. 2016. Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher* 45 (1), 48–54.

Design-Based Research Collective 2003. Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher* 32(1), 5–8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> (Luettu 6.1.2020.)

DuFour R., Eaker R., Many T.W., Mattos M. 2016. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree

Dufour, R. & Eaker, R. 1998. *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: Indiana university press.

Dupaul, G. J., Weyandt, L. L. & Janusis, G. M. 2011. ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice* 50 (1), 35–42.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; US Department of Education

Erchul, W. P. & Martens, B. K. 2002. *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice (toinen painos)*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 2016. *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford: Learning Forward.

Guskey, T. R. 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice* 8 (3/4), 381–391.

Harris, A. & Jones, M. 2010. Professional learning communities and system improvement. *Improving schools* 13 (2), 172–81. DOI: 10.1177/1365480210376487

Sandholtz, J. 2002. Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18, 815–830.

Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnuainen, M. 2014. ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and behavioural difficulties* 19, 311–323. DOI: 10.1080/13632752.2014.883789

Kainulainen, J. & Kainulainen, P. 2014. *Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuus vyöhykkeitä. Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden*

opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä. Teoksessa M. Mustola (toim.) Lastenkirja. Nyt. Tietolipas 245. Helsinki: SKS, 137–170.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Kern, L. & Clemens, N. H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools* 44 (1), 65–75.

Kjaran, J. & Lehtonen, J. 2018. Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International journal of inclusive education* 22 (19), 1035–1047.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational psychology* 102 (3), 741–756.

Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. 2014. The innovative school as an environment for the design of educational innovations. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) *Finnish innovations and technologies in schools*. Rotterdam: Sense, 99–113.

Kulju, P. 2017. Kirjallisuuskasvatus monilukutaitoistuu. Teoksessa S. Asikainen (toim.) *Mikä meteli! Kiljusen herrasväki kirjallisuuskasvattajana*. Sastamala: Suomen kirjainstituutin säätö, 134–144.

Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 52. Helsinki.

Männistö, P. & Fornaciari, A. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Hyvän lähteillä: demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 36–55. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55851/9789513971113.pdf> (Luettu 5.2.2020.)

Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Improving behavioral climate in elementary classrooms by short in-service training for teachers. 15th International Conference on Positive Behavior Support. 28–31.3.2018. San Diego, USA.

Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. Maailman parhaiksi opettajiksi – Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumien arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisu 27.

OECD 2019. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (Luettu 5.2.2020.)

Okkolin, M.-A., Koskela, T., Engelbrecht, P. & Savolainen, H. 2018. Capability to be educated – Finnish teachers' inclusive and inspiring pedagogical arrangements. *Journal of Human Development and Capabilities* 19 (4), 421–437.

Peltomaa, I.-M. & Luostarinen, A. 2020. Ilmiölähtöistä oppimista tukevan toimintakulttuurin haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (toim.) *Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 21–42.

Postholm, M. B. 2012. Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research* 54 (4), 405–429.

Rautiainen, M. (toim.) 2018. Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60058/978-951-39-7594-4.pdf> (Luettu 5.2.2020.)

Reeves, T. 2006. Design research from a technology perspective. Teoksessa J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. Mc Kenney, & N. Nieveen (toim.), *Educational design research*. Lontoo: Routledge, 52–66.

Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. 2009. *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin: A SAGE Company.

Senge, P. 1990. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. 2012. *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Crown Business.

SITRA. 2019. Kohti elinikäistä oppimista: yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshasteet. Sitran selvityksiä 150. Helsinki: Erweko.

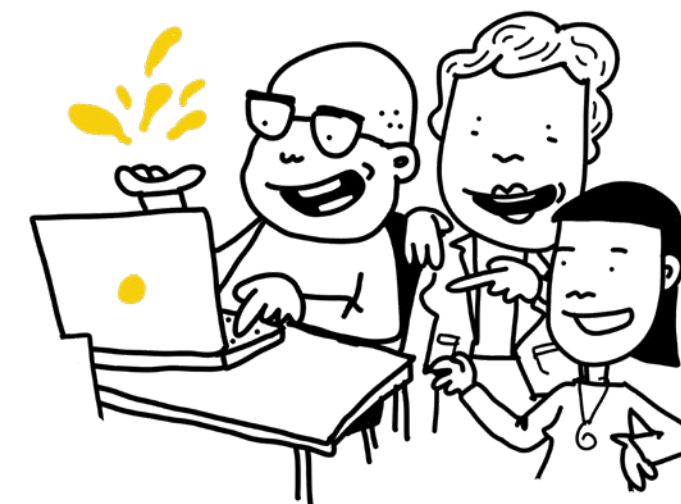
Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.

Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostiainen, E., & Toikka, T. 2019. Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka*, 3 (2), 24–46. DOI: 10.23988/ad.81941

Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (toim.) 2020. Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Uutta luova asiantuntijuus -hanke.

Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä – kokonaisvaltaisen ilmasto- kasvatuksen malli. *Kasvatus* 48 (5), 456–468.

Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615–623.



www.uuttaluova.fi



Innokas!

