

987/98

1273

OPETTAJAN PORTFOLION AVULLA KOHTI OMAA OPETTAJAPROFIILIA

Jaakko Heikkilä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Kasvatustieteellisen tiedekunnan määrämänä tarkastajana esitän kasv.yo Jaakko Heikkilän pro gradu-tutkielmasta "OPETTAJAN PORTFOLION AVULLA KOHTI OMAA OPETTAJAPROFIILIA" seuraavan lausunnon

Tässä omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa opiskelija on asettanut itselleen haasteellisen tehtävän, sillä omaan opettajuuteen kasvun ja kehittymisen tutkiminen edellyttää reflektiivistä ja kriittistä otetta. Tutkiessaan omaa ammatillista kasvuaan ja kehitystään opiskelija joutuu samalla kasvotusten tämänhetkisen opettajankoulutuksen ja sen antamien mahdollisuuksien sekä opettajaa ympäröivän muuan todellisuuden kanssa.

Työnsä prologissa kirjoittaja asettaa itselleen tutkimustehtävän: Millaiseksi opettajaksi olen kasvamassa ja miten nyt opetan? Hakiessaan vastausta tutkimuskysymykseen hän pyrkii kyseenalaistamaan oppimaansa, etsimään asenteitaan opettamista ja kasvatusta kohtaan sekä konkreettisesti todistamaan, että opetustyön voi tehdä näkyväksi ja oman työn tuloksista voi oppia. Tähän oman ammatillisen kasvun ja kehityksen tarkasteluun portfolio tarjoaa tutkijalle välineen. Luvussa 2 tutkija esittää selkeät tavoitteet ja tehtävät tutkimukselleen. Seuraavassa luvussa hän pohtii opettajan ammattitaitoa ja sitä, mistä se koostuu nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja maailmassa.

Tutkija rajaa työnsä valitsemalla omaa kasvuansa opettajuuteen kuvaavan aineiston huolellisesti. Luvussa 4 hän selvittää portfolion käyttöä omaan tutkimustarkoitukseensa: opettajan ammatillisen kasvun kuvaamiseen. Luvussa 5 hän aluksi käsittelee valitsemansa menetelmän, laadullisen tapaustutkimuksen luonnetta. Sen jälkeen hän tarkastelee omaelämäkerrallista tutkimusnäkökulmaa ja portfoliotyöskentelyä. Tutkiessaan opettajuuttaan hän liittää näkökulmaan ammatillisen ulottuvuuden. Samassa tutkimuksen metodiosuutta käsittelevässä luvussa hän selvittää myös tutkimusaineistonsa analysoinnin periaatteet.

Luvussa 6, syvällisen pohdinnan avulla, tutkija piirtää ansiokkaasti moniulotteisen ja samalla ainutkertaisen profiilin omasta opettajuudestaan, joka huipentuu KUVIOSSA 7 (s.97) esitettyyn ammatillisen kasvun jatkumoon. Sivulla 98 hän tiivistää omassa senhetkisessä opettajuudessaan esiin piirtyneet päälinjat. Luvussa 7 hän pohtii portfolion opettajalle tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia. Viimeisessä luvussa hän pohtii jatkotutkimusmahdollisuuksia, esimerkiksi portfolion käyttöä 'kollektiivisessä tapaututkimuksessa'. Samassa luvussa hän

tarkastelee myös oman portfolion ja pro gradu-työn nivoutumista yhdeksi kokonaisuudeksi, jotka tukevat toisiaan tutkijan ammatillisen kasvun ja kehityksen ilmentäjinä.

Tutkimusote vaatii runsasta aineistoa, mikä tekee sen rajaamisen, analysoinnin ja tulkinnan vaativaksi. Tutkimus on kuitenkin huolellisesti toteutettu. Runsaat liitteet auttavat lukijaa muodostamaan oman tulkintansa tämän opettajaksi kasvavan henkilön opettajaprofiilista. Tutkija viitoittaa lukijalleen tien, mitä pitkin edetä tulkinnoissaan, mutta samalla hän myös jättää tilaa lukijan omille pohdinnoille. Laadulliselle tapaututkimukselle luonteenomaisesti tutkijan oma ääni on kuultavissa tekstin lävitse (esim. Vänskä 1993).

Käytetty taustakirjallisuus tarjoaa sekä tuoreinta teoreettista tietoa että viimeaikaisimpia tutkimustuloksia opettajan ammatillisen kasvun ja kehityksen tutkimuksen alueelta. Kummatkin liittyvät relevantisti tutkimusaiheeseen ja sen käsittelyyn. Tämä tutkimus vahvistaa omalta osaltaan portfolion käytön mahdollisuuksia opettajan kasvun ja kehityksen ilmentäjänä opettajankoulutuksessa. Se haastaa myös kouluttajan pohtimaan koulutuksen relevanssia opetusharjoittelijan ammatillisen kasvun edellytyksenä ja tukena.

Esitän kasv.yo Jaakko Heikkilän pro gradu-tutkielmasta arvolausetta

eximia cum laude approbatur

Jyväskylässä, 10. joulukuuta 1998

Kaarina Mäkinen

Kaarina Mäkinen

Englannin kielen didaktiikan lehtori, FT

*Ellemme kasvattajina pysähdy elämyksellisesti pohtimaan
kasvatustamme, arvojamme ja tavoitteitamme,
meillä on pääasiassa vain yksi tapa kasvattaa:
se millä meidät on kasvatettu.*

- Lausahdus eräässä vanhempainillassa

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	<i>NIIN, MIKSI KOKO MATKA?</i>	6
2	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT	8
3	OPETTAJANA KASVAMISEN JA KEHITTÄMISEN HAASTE	9
	3.1 Opettajan ammattitaitoa etsimässä	9
	3.2 <i>Elämän pituinen oppijan ura</i>	11
	3.3 Kasvamme yksilönä ja yhteisössä	14
4	PORTFOLIO - TODISTE KASVUSTA JA OPPIMISESTA	20
	4.1 Työkalu oman toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen	20
	4.2 Portfolio vaatii reflektointia	23
	4.2.1 <i>Miten maailmassa teen tämän tunnin?</i>	23
	4.2.2 Reflektio käynnistää ja ohjaa portfoliotyöskentelyä	27
	4.2.3 Refleктоiva kirjoittaminen portfolioissa	30
	4.3 Portfolio kannustaa arviointiin	33
	4.3.1 Portfolio - pala arviointikulttuurin muutosta	33
	4.3.2 Portfolioarvioinnin luonne	36
	4.4 Portfolio rakentuu persoonallisista paloista	38
	4.4.1 Paperipino, muistikirja, kansio vai CD-levy?	38
	4.4.2 Perusportfolio synnyttää näyteportfolion	41
	4.4.3 Portfolion sisältö konkretisoi opettajan työn	42
	4.4.4 <i>Nähdä asiat laajemmassa perspektiivissä</i>	45
5	PORTFOLIOSSAAN OPETTAJA TUTKII ITSEÄÄN	47
	5.1 Jokainen opettaja on <i>tapaus</i>	47
	5.2 Elämä kertoo opettajuudesta	49
	5.3 Tutkimusaineiston järjestäminen	51
	5.4 Analysoinnin periaatteet	52

6	PROFIILI OMASTA OPETTAJUUDESTA	55
6.1	Oman opettajuuden juurille	55
6.2	Opetusfilosofia - käsitys opettamisesta	58
6.3	Kasvatusfilosofia - <i>halu tarjota parasta mitä on</i>	62
6.4	Yleisdidaktiikka rakentaa opetustyön kuoret	65
6.4.1	Hyvin suunniteltu opetus - on puoliksi toteutettu?	65
6.4.2	Jokainen oppilas on yksilö...	68
6.4.3	...mutta myös osa ryhmää	69
6.4.4	<i>Koulunkäynnin sosiaalisuus kasvattaa</i>	70
6.4.5	Oppilasarviointi on pioneeritoimintaa	74
6.5	Ainedidaktiikka opettaa sisällöt	76
6.5.1	'Lukuaineet'	76
6.5.2	Taide- ja taitoaineet	87
6.6	Profiili hahmottuu	92
6.7	Valmis profiili - matkan pää?	95
7	PORTFOLIO - SUUNNANNÄYTTÄJÄ VAI MUOTI-ILMIÖ?	100
7.1	Opiskelijat ja opettajankouluttajat kasvamaan yhdessä	100
7.2	Portfolion avulla uralla eteenpäin	103
7.3	Portfoliotyöskentely herättää kiitosta ja kritiikkiä	105
7.3.1	Monipuolisia mahdollisuuksia	105
7.3.2	<i>Milloin ja millainen portfolio on tarpeeksi hyvä?</i>	107
8	PROFIILI ELÄÄ	109
	LÄHTEET	111
	LIITTEET	120
	Liiteluettelo	

TIIVISTELMÄ

Heikkilä, J. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 177 s.

Muuttuvassa koulumaailmassa korostuu opettajan kyky ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Henkilökohtainen portfoliotyöskentely on opettajalle yksi mahdollisuus selkiyttää oman opettajuuden perusteita, vahvuuksia ja kasvun paikkoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli portfoliotyöskentelyn avulla luoda tutkijan opettajaprofiili, kuva tutkijasta opettajana ja opettajaksi opiskelevana. Tavoitteena oli myös selvittää, miten portfoliotoiminta voi auttaa opettajaa ammatilliseen kasvuun.

Tutkijan opettajaksi kasvamisen vaiheita, ammatillista kehittymistä ja tämänhetkistä opettajuuden kuvaa pyrittiin selvittämään omaelämäkerrallisella tapaustutkimuksella. Tutkimusaineistona oli tutkijan opiskeluaikaisia opintotehtäviä, raportteja opettajaharjoitteluista sekä päiväkirjamerkintöjä ja dokumenttimateriaalia luokanopettajan viransijaisena toimimisesta.

Tutkimuksen tulokset syntyivät aineiston reflektiivisen pohdinnan, arvioinnin ja tulkinnan kautta. Tutkijan opettajuuden perusta löytyi lapsuuden koulukokemuksista. Opettajaksi opiskelun aikana opettajuus jäsenyi tietoiseksi kuvaksi omasta ammattilaisuudesta. Opettajaprofiili hahmottui tarkasteltaessa luokanopettajan työn kokonaisuutta yleis- ja ainedidaktisesta näkökulmasta. Profiilin päälinjat paljastivat tutkijan opettajuuden monipuolisuuden. Samalla ne myös kertoivat kasvun paikoista sekä tarpeesta ja halusta elinikäiseen oppimiseen ja opettajana kehittymiseen.

Syntynyt profiili tutkijan opettajuudesta elää koko ajan. Silti oman profiilin saa hyväksyä aina sellaisenaan. Portfoliotyöskentely ei pakota muuttumaan, vaan tarjoaa opettajalle luotettavan ja selkeän keinon dokumentoida kasvuaan ja kehitystään ja sitä kautta parantamaan työkäytänteitään.

Avainsanat: opettajuus, opettajaksi opiskelu, opettajaksi kasvaminen, reflektio, arviointi, itsearviointi, omaelämäkerta, opettajan portfolio

1 NIIN, MIKSI KOKO MATKA?

Ketkä ovat uudistajia? -- Sitten ovat vielä ne nuoret, jotka uudistavat kokemattomuuden pohjattomalla asiantuntemuksella. Tämä viimeinen ryhmä on paras. Se on nimittäin vilpitön. Se todella haluaa hyvää, ja oppii aikanaan. (Vahtokari 1997, 32.)

Nuoret opettajat uudistavat usein koulua "kokemattomuuden pohjattomalla asiantuntemuksella", toteaa Vahtokari kolumnissaan. Koulumaailma kyllä muuttuukin, ehkä hitaasti mutta kuitenkin väistämättä, yhä enemmän yhteiskunnan muutosten mukana. Mutta osaammeko ja jaksammeko itse *opettajina* uudistua? Toteutammeko koko uramme ajan niitä samoja periaatteita ja toimintamalleja, jotka hallitsimme silloin kun ensimmäisissä työpaikoissamme uudistimme koulua kokemattomuutemme rohkaisemina? Miten ammatillisen kasvun tielle voisi päästä?

Sanotaan, että vanhat konstit ovat usein parempia kuin repullinen uusia. Opettajina meidän olisi silti hyvä pysähtyä edes joskus pohtimaan ja tarvittaessa kyseenalaistamaan niitä tapoja, joilla meitä on kasvatettu ja joilla mekin saatamme kasvattaa seuraavan sukupolven. Koulun, opettamisen ja oppimisen kehittäminen edellyttääkin jatkuvasti monentyyppistä laadullista tutkimustietoa opettajien ja oppilaiden kokemuksista ja ajattelusta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7.)

Usean vuoden opettajaksi opiskelun jälkeen rohkenen yrittää vastata edellisen kappaleen kysymyksiin ainakin omalta osaltani tässä tutkimuksessa. Syksyllä 1997 tuntui siltä, että viimeistään nyt opintojen loppuvaiheessa haluan rehellisesti ja avoimesti pohtia sitä, millaiseksi opettajaksi olen kasvamassa ja miten nyt opetan. Halusin uskaltaa kyseenalaistaa oppimaani, löytää asenteitani opettamista ja kasvatusta kohtaan ja konkreettisesti todistaa ainakin itselleni, että opetustyön voi tehdä näkyväksi ja työn tuloksista voi oppia.

Perustan tutkimukselleni antoi noin 8 kuukauden ajanjakso, jonka sain syksystä 1996 kevääseen 1997 viettää eräällä Jyväskylän ala-asteella luokanopettajan viransijaisena. Työn aikana löysin itseni usein miettimästä sitä, miksi olen täällä ja miksi teen tätä työtä, onko mitään järkeä tehdä sitä juuri näin

ja voinko löytää tekemisilleni perusteita ja oikeutuksia. Pohdinnat kiteytyivät usein pieniksi kommentteiksi ('Comments') opettajan päiväkirjaan koulupäivän päätteeksi:

Täysi päivä, vierailut hyviä, liian monta - hälinä, levottomuus, sekava päivä, rauhaton, jäsentymätön olo, miksi kaikkea tehdään juuri näin? (Comments 10.10.1996)

Yhden tai useammankaan yksittäisen opettajakokemuksen tutkiminen ei kuitenkaan tuo esille omaa opettajuutta kokonaisuutena, koska "opettajuus rakentunee monista pienistä palasista, jotka yhdessä vähitellen muodostavat palapelin kuvaa." (Harjoitteluraportti 3, kevät 1995.) Opettajuuden juuria on etsittävä syvemmältä. Pureutuminen ammatilliseen omaelämäkertaan nosti esille hätkähdyttävän seikan: oman kouluni opettajan tapa opettaa vaikuttaa siihen, miten itse tänään opetan. Ensimmäinen opettajuuteni pala löysi paikkansa jo kauan ennen kuin sitä itse tiedostin.

Opettajaksi opiskeluaika tarjoaa myös monenlaista materiaalia opettajuuteni perustaksi. Vuosienkin takaiset myönteiset ja kielteiset kokemukset, palautteet, opintotehtävät ja arvioinnit hahmottavat kasvuani opettajuuteen. Mielenkiintoista on, että voin yhä tänäkin päivänä allekirjoittaa useita niistä opettajan ammatin ulottuvuuksiin liittyvistä käsityksistä ja näkemyksistä, joita pohdin vuosia sitten. Mielestäni sekin omalta osaltaan todistaa opettajana kasvamisen pitkäjänteisyydestä; kasvu on elämänpitäinen.

Kokemuksiani miettiessäni huomasin, että hyvätkin ajatukset omasta kasvusta, kehittymisestä ja opetuksen parantamisesta tulevat ja myös menevät turhauttavan helposti, ellei niiden tueksi ole olemassa jotain konkreettista. Tarvitsin välineen, jonka avulla tehdä opettajuuttani näkyväksi. Opettajansijaisuuteni loputtua ja opintojen jatkuessa syksyllä 1997 tutustuin portfoliotyöskentelyyn ja -arviointiin. Melko nopeasti huomasin, että olin löytänyt etsimäni: yhden keinon dokumentoida opettajuuttani ja ammatillista kasvuani.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

Portfolion käyttämistä oppilaiden työskentelyn, oppimisen, itsearvioinnin ja koulunkäynnin edistämiseksi on viime aikoina tutkittu (ks. Immonen & Perälä 1996; Kankaanranta 1997; Saukkola 1996). Portfolio *opettajan oman toiminnan* apuna nimen omaan peruskoulun ala-asteella on sitä vastoin Suomessa verraten uusi asia. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä portfoliotyöskentely opettajuudestani paljastaa sekä luoda portfolion valossa oma opettajaprofiili, kuva itsestäni opettajana. Haluan myös kartoittaa matkaani opettajuuteen pohtimalla opiskelukokemuksiani sekä muistelemalla omaa opetushistoriaani.

Tutkimus on tapaustutkimus, jossa on omaelämäkerrallinen näkökulma. Aineistona toimii opettajaksi opiskeluni ja opettajakokemusteni aikana koottu materiaali. Toivon myös, että työni tarjoaisi erityisesti portfoliodokumentoinnin kautta Syrjälän, Estolan, Mäkelän ja Kankaan (1996, 148) sanoin "sijaiskokemuksia muutoksen avaimiksi" ja ammatillisen kasvun rakennusaineiksi myös lukijalle.

Tutkimuksen tehtävinä ovat seuraavat kysymykset:

- 1) Millaisten vaiheiden kautta olen kasvanut opettajaksi - ja opettajana?
- 2) Millainen opettaja nyt olen?
- 3) Miten portfoliotyöskentely voi auttaa ammatilliseen kasvuun?

Kuten edellä harjoitteluraportissa totesin, opettajuus rakentuu usein paloista kokonaisuuteen; ammatin eri osa-alueita tarkastelemalla syntyy kokonaiskuva. Tässä tutkimuksessa opettajuuden ulottuvuuksia on kuitenkin myös limittäin, toisiinsa sekoittuneina, koska opettajaksi opiskeluaikaani sisältyvät myös kokemukseni opettajan sijaisuuksista ja opettajaharjoitteluista. Opettajan työtä tehdessäni saan siihen eväitä opiskelusta, ja työkokemuksista tullut tieto puolestaan auttaa suhteuttamaan ja kritisoidaan opiskelun tuomaa ainesta. Tämä teorian ja käytännön vuorovaikutus yliopisto-opiskelun ja 'muun maailman' välillä on ollut opiskeluvuosieni aikana itselleni hyvin antoisa ja rikas kokemus.

3 OPETTAJANA KASVAMISEN JA KEHITTÄMISEN HAASTE

3.1 Opettajan ammattitaitoa etsimässä

'Kerran opittu kestää aina' on tuttu sanonta. Nykyään tulisi kuitenkin olla varovainen sen soveltamisessa opetustyöhön. Tietyt koulumaailmassa kauan vallinneet lainalaisuudet, kuten käsitykset tiedosta ja oppimisesta, ovat jatkuvassa muutoksessa. (mm. Niemi & Tirri 1997.) Samoin muuttuvat ne vaatimukset, joita kehittyvä ja uudistuva koulu asettaa opettajilleen. Kestääkö kerran oppimamme, vai onko valmius muutokseen väistämätön edellytys opettajana toimimiselle?

'Perinteinen' opettamisen didaktiikka on Tenhulan, Kuureen, Kopsen ja Karjalaisen (1996, 27) mukaan painottanut usein liikaa yleisiä 'hyvälle opettamiselle' ominaisia piirteitä ja luokkahuonetilanteen ensisijaisuutta. On jopa uskoteltu, että opettamisen lahja olisi synnynnäinen ominaisuus ja että olisi olemassa universaaleja hyvän opettamisen piirteitä. Nykyisen käsityksen mukaan ei kuitenkaan ole olemassa yhtä 'oikeaa' opetus- tai oppimistapaa; jokaisen opettajan tulee löytää oma tyylinsä opettaa hyvin. (Francis 1995, 229; Tenhula ym. 1996.) Opettajankoulutuskin voi ainoastaan tarjota raamit opettajaksi kasvavalle; kehysten sisään jäävä osa on opettajan persoonallisuus ja ajan kuluessa muokkautuva oma tapa opettaa.

Millaisena opettajan ammattitaito sitten tulisi nähdä? Pitkän aikaa on ollut tavoitteena nostaa opettajan ammatin kuva itsenäiseksi, korkean tason koulutusammattiksi, professioksi, jossa opettajat kehittävät työtään sisältä päin, ei ulkoisesta pakosta tai määräyksestä, toteaa Niemi (1996, 32). Sisäinen motivaatio ja luottamus omiin kykyihin lisää työhön sitoutumista, mikä taas johtaa hyviin tuloksiin oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Myönteiset oppimistulokset puolestaan kohottavat koulun ja opettajan ammattitaidon arvostusta.

Kohonen (1994, 37) ja Niemi (1996, 39) korostavat myös opettajan ammatin eettisyyttä. Heidän mukaansa eettisen ammattitaidon ulottuvuuksia ovat opettajan velvollisuudet ja suhteet oppilaita, oppilaiden huoltajia ja muita sidosryhmiä kohtaan, toiminta työyhteisössä, tutkiva asenne omaa työtä kohtaan, suhteet

hallintoviranomaisiin sekä vastuu yhteiskunnalle. Laineen (1998, 112) mielestä opettajan eettinen tehtävä on parhaan kykynsä mukaan kasvattaa oppilaitaan myöhempään elämään ja elämässä selviämiseen. Yhteiskunnan vastuulla on puolestaan eettisesti ammattitaitoisten opettajien kouluttaminen, Tenhula ym. (1996, 102) täydentävät.

Opettajan työn eettisen luonteen esille nostamista kaivataankin erityisesti tänä aikana, jolloin yhä enemmän koulujen ja opettajien vastuulla on määritellä rajat esimerkiksi oikealle ja väärälle. Opettajan antama malli on vahva todistus, ja ammattitaitoisen opettajan tulisi vastuunsa myös tiedostaa.

-- Opettajan ehdottomuus siinä, mikä on totta ja mikä ehdottomasti ei ole totta, vaikuttaa oppilaiden asenteiden muotoutumiseen. Jo se, miten opettaja käsittelee oppilaiden antamia vastauksia, antaa voimakkaan mallin asioiden totuudellisuuteen suhtautumisesta. -- (Kasvatussosiologian opintotehtävä, kevät 1992)

Opettajan ammattitaito ei ole kerran hankittu ja pysyväksi jämähtänyt käsitysrakennelma, vaan alituisesti kokemusten kautta kehittyvä tunne omasta ammattilaisuudesta. Kehitys voi joskus olla hidasta. Tenhula ym. (1996, 30) kuitenkin huomauttavat, että hyvinkin hienovarainen opetuksen pohdinta ja toiminnan painottaminen tietyllä tavalla voi johtaa oppimisen, opetustyön ja opettajan itsensä kannalta suuriin lopputuloksiin. Opettajan ammattitaidon kehittyminen liittyy hyvin läheisesti oman opetustavan ja menettelytapojen löytämiseen omakohtaisten opetuskokeilujen kautta. (Loughran & Corrigan 1995; Tenhula ym. 1996.)

Opettajan professionaalisuudesta esittävät Haertel (1992, 11) ja Barringer (1993, 20) viisi tunnusmerkkiä. Ammattitaitoisen opettajan tulisi 1) sitoutua oppijoihin ja heidän oppimisprosessiensa tukemiseen, 2) ottaa vastuuta oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämisestä, 3) ottaa vastuuta oppimisen johtamisesta ja ohjaamisesta, 4) systemaattisesti itsearvioida omia opetuskäytänteitään (reflektointi) ja kehittää kokemuksellista oppimista sekä 5) osallistua kollegiaaliseen yhteistyöhön, jossa koko koulu on oppiva työyhteisö.

Tällaisiin tavoitteisiin tähtäävästä opettajan ammatillisesta identiteetistä Kohonen (1994, 38) käyttää nimitystä 'uusi professionalism'. Sen keskeisiä piirteitä ovat tutkiva suhtautuminen työhön, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana ja inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien kehittäjänä työyhteisössä ja yhteiskunnassa. (Niemi 1996.) Kohonen lisää hieman kärjistäen, että opetuksen kehittämisessä ehkä tärkein pedagoginen uudistus on opettaja itse, hänen ammatillinen tajuntansa, ajattelunsa ja toimintansa.

Keskittyminen opettajaan koulun, kasvatuksen ja opetuksen uudistajana ja asiantuntijana on siis perusteltavissa. (Minkkinen 1998; Syrjälä ym. 1996.) Vastatakseen työnsä haasteisiin opettajan ei kuitenkaan tarvitse olla 'ihmemies' tai -nainen. Olennaista on, että opettajalla on valmius ja uskallus lähteä etsimään ratkaisuja työnsä ongelmiin myös oman itsensä tutkimisen kautta: minkälainen ammattilainen olen opettajana, olenko tarvittaessa valmis myös muuttamaan ja muuttamaan totuttuja ammattikäytänteitäni?

3.2 Elämän pituinen oppijan ura

Viimeisten vuosien kasvatus- ja opetuskeskusteluissa tuntuvat kaksi teemaa nousevan melko säännöllisesti esiin: ensimmäinen on *elinikäisen oppimisen* periaate ja toinen on *muutos* - toisaalta muuttumattomuus ongelmana, toisaalta suuri tarve muutokseen. (Kohonen & Kaikkonen 1998; Loughran & Corrigan 1995; Niemi & Tirri 1997; Ojanen ym. 1996; Sahlberg 1998; Syrjälä 1998; ks. myös *Oppimisen ilo* 1997.) Oikeastaan kummatkin sisältyvät toisiinsa; jatkuva oppiminen ja ammatissa kehittyminen ei varmasti onnistu ilman tarvittavaa valmiutta muutokseen. Uusia keksintöjä nämä teemat eivät ole, mutta näyttää siltä että yhä nopeammin muuttuvassa postmodernissa yhteiskunnassa myös opettajat halutaan nähdä 'muutosagentteina' omalla alallaan.

Muutosten virran vietäväksi ei kuitenkaan ole syytä heittäytyä suin päin, eikä kukaan toivottavasti oletakaan, että kaikki vanha ja koeteltu pitäisi hylätä. Rakentava kriittisyys ja arviointi niin entisiä lähestymistapoja kuin uutta tietoa ja uusia toimintamalleja kohtaan on tärkeää, koska opettajat toimivat kuitenkin hyvin

erilaisissa olosuhteissa ja ympäristöissä. Koulussa tulee aina olla myös jotain pysyvää, perinteitä ja traditioita siirtävää (Syrjälä 1998, 27; ks. myös Heikkinen 1998, 98; Niemi 1998.). Sahlberg (1998, 18) kuvaa tilannetta jännitteisenä paradoksina, missä vanha ja uusi ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa: "Mitä voimakkaammin tulevaisuus vaikuttaa ajatteluamme ja toimintaamme, sitä tärkeämpää on menneisyyden ymmärtäminen." Opettajan on hyvä tietää paikkansa historian kulussa ja yhteiskunnan muuttumisen vaiheissa.

-- Alkukantaisissa yhteiskunnissa sosialisatio tapahtuu pääasiallisesti konkreettisten toimintojen yhteydessä, se nojautuu mallioppimiseen, jossa sosiaalistajia ovat perhe, suku ja erilaiset institutioituneet seremoniat (mm. siirtymäriitit eri elämänvaiheissa). Vastaavasti nyky-yhteiskunnan tarjoamat virikkeet ja erilaiset vaihtoehtoiset toimintamuodot sekä television ym. median vaikutus sosiaalistavat lapsia eri tavalla; perheen ja suvun traditioiden vaikutus sosialisatiossa jää yhä vähäisemmäksi. Opettajan tehtävänä onkin usein paikkailla huonosti alkaneen sosialisatioprosessin aiheuttamia tuhoja yhä nuoremmissa oppilaissa. -- (Kasvatussosiologia 1, etätehtävä A, 11.3.1992)

Minkkisen (1998, 102) mukaan sopeutuminen toimimaan muuttuvassa yhteiskunnassa on kuitenkin koulun toiminnan elinehto. Laine (1998, 117) jopa väittää, että nykyaika tulee edellyttämään opettajalta jatkuvaa muutoksessa olemista. Opettajankoulutuksen yhdeksi tehtäväksi tulee näin ollen korostumaan yhä enemmän ohjata opiskelijoita jatkuvaan oppimiseen ja muutosten kohtaamiseen ja niihin vaikuttamiseen, painottaa Niemi (1996, 42). Opettajaharjoittelu 4:n päättyessä olin jo tiedostanut jotain tästä opettajana kasvamisen elinikäisestä tehtävästä:

Niin, miksi koko matka? -- Valmistuminen on näin ollen jälleen himpun verran lähempänä tulevaisuudessa. Valmistuminen mihin ja miksi? Kyllä se on valmistumista koko elämän pituiselle oppijan uralle, olkoon tuleva työpaikka sitten missä ja millainen tahansa. -- Se on sen tosiasian

hyväksymistä, että kun olet omasta mielestäsi täydellinen opettaja, niin ota ihmeessä lopputili, eivät lapset sinua enää silloin tarvitse. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Opettajan oma rooli on myös vähitellen muuttumassa. Uudet ajatukset, oppimiskäsitykset ja yhteiskunnan muutokset näyttävät suuntaavan opettajan tehtävää yhä enemmän 'perinteisestä' tietoa jakavasta opettajasta oppilaiden itsenäisen ja aktiivisen oppimisen ohjaajaksi. (Ks. mm. Kohonen & Kaikkonen 1998, 131; Niemi 1996, 34.) Muutoksen suuruutta ei ole tässäkään suhteessa kuitenkaan syytä liikaa korostaa. Sahlberg (1998, 10) toteaa hieman sarkastisesti, että huolimatta uudistuspyrkimyksistä oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus on vielä melko usein samanlaista kuin 'ennenkin': opettajat puhuvat ja oppilaat kuuntelevat, opettajat kysyvät ja oppilaat vastaavat. Erot koulujen välillä ovat tässäkin suhteessa tosin suuret.

Opettajia koulussa toki tarvitaan aina, eikä esimerkiksi tietokone varmasti - eikä toivottavasti - koskaan täysin korvaa ihmistä opettajana. Tästä huolimatta opettajien on syytä Minkkisen (1998, 102) mukaan tiedostaa, että "elinikäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen mallit edellyttävät tulevaisuuden opettajalta uudenlaista suhtautumista omaan rooliinsa ja toiminnan aktiivista ja avointa uudelleenarviointia."

Opiskelun ja oppimisen tavoitteena ei nykyään ole enää niinkään laajojen tietomäärien tai teorioiden varastointi muistiin, vaan ymmärtämiseen pohjautuva oman näkemyksen muodostaminen ja jatkuva uuden tiedon luominen. (Tenhula ym. 1996; ks. myös Weber 1997.) Yksilö toisin sanoen oppii luomalla subjektiivisia merkityksiä kokemastaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa, Sahlberg (1998, 62) täydentää. Tämänkaltaiset käsitykset tiedosta ja oppimisesta olivat pohdinnan alla jo aivan opiskeluni alkuvaiheissa:

Tiedon räjähdysmäisen kasvun johdosta opettaja ei enää yritä opettaa kaikkea, vaan pikemminkin ohjata lasta löytämään olennaiset tiedot suuresta informaatiotulvasta. Koulun tulisi synnyttää oppilaissa tietoutta kriittiseen ja

itsenäiseen ajatteluun sekä antaa riittävät eväät lasten itsenäisille tutkimusmatkoille. -- Onneksi suuntaus näyttää olevan kohti kokonaisvaltaisempaa koulumuotoa, joka vähentäisi ns. "nippelitietoa" ja keskittyisi asiakokonaisuuksiin ja oppilaiden omiin tuotoksiin. Tiedon asema saattaa myös muuttua itsearvosta välinearvoksi, jolloin suuri tiedon määrä ei enää olisi itsessään arvokasta, vaan tärkeää olisi käyttää olennaista tietoa mahdollisimman tarkoin hyväksi pyrittäessä tavoiteltuihin päämääriin. (Johdatus tieteelliseen ajatteluun, opintotehtävä, syksy 1991)

Tulevaisuuden opetusalan ammattilaisen, opettajan 'kapasiteettiin' voidaankin katsoa kuuluvan entistä monipuolisempia ja vaativampia ominaisuuksia. Hänen tulee pystyä sisäistämään elinikäisen oppimisen idea. Jatkuvasti lisääntyvän ammatillisen tiedon ympäristössä opettajalle on hyödyksi kyky yhdistää teoria ja käytäntö toimivaksi kokonaisuudeksi, omaksi 'käyttöteoriaksi'. Olennaista on myös halu oppimisen ja opettamisen yhteydessä tapahtuvaan reflektointiin ja oman toiminnan tutkimiseen ja arviointiin. Ammatillisten ihmissuhdetaitojen ja työtapojen kehittäminen tulee yhä tärkeämmäksi. Jokainen opettaja joutuu myös kohtaamaan kansainvälistymisen ja erilaisuuden lisääntymisen haasteet. Yleensä aktiivinen yhteiskuntaelämän seuraaminen ja myös sen toimintaan osallistuminen on opettajalle tärkeää. Opettajalla tulisi olla myös kyky analysoida, sietää ja ymmärtää muuttuvaa yhteiskuntaa ja sen vaikutuksia koulutusympäristöihin. (Francis 1995; Minkkinen 1998; Niemi 1996; Niemi, Syrjälä & Viilo 1998; Pihlainen 1998; Piipari 1998; Syrjälä ym. 1994; Syrjälä 1998.) Tulevaisuudessa tarvitaan opettajia, jotka ohjaavat oppilaita *oman elämänsä tekijöiksi*, aktiivisiksi oppijoiksi, kokoaa Niemi (1998, 53).

3.3 Kasvamme yksilönä ja yhteisössä

Pakottaako muuttuva opettajuus opettajat ammatilliseen kasvuun? Joka tapauksessa opettaja on tänä päivänä suurten haasteiden edessä. Nykyään opettajien ammattitaidossa painotetaan entistä enemmän joustavuutta,

riskinottokykyä, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajalta odotetaan usein myös entistä enemmän taitoa analysoida ja arvioida omaa toimintaansa sekä tavoitteellisesti tutkia ja kehittää työtään yksin ja vuorovaikutuksessa oppilaiden, työtovereiden ja koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa. (Niikko 1996; Syrjälä 1998.)

Opettajuus onkin kovaa vauhtia laajenemassa koko kouluyhteisön toimintaa koskevaksi pedagogisen työn kehittämiseksi, toteaa Niikko (1996, 9). Opettajien ei odoteta olevan pelkästään oppimisprosessin ohjaajia, vaan mitä suuremmassa määrin myös erilaisten oppimisympäristöjen rakentajia, muotoilijoita, virittäjiä ja koulun uudistajia sekä *ennen kaikkea kasvattajia*. (Syrjälä 1998, 30 - 32; ks. myös Niemi ym. 1998.)

Minkälaista tietoa koulun tulisi synnyttää oppilaissa? Vaatimukset ja odotukset koulua kohtaan ovat nykyään huomattavassa määrin erilaiset kuin muutama vuosikymmen sitten. Ero näkyy opettajien työtavoissa, oppimateriaaleissa sekä ennen kaikkea lapsissa itsessään. Yhteiskuntarakenteen muutokset ovat saaneet aikaan monia negatiivisia muutoksia, joista yksi pahimmista on ongelmien lisääntyminen kotona, avioerot ja yleensä kotikasvatuksen laiminlyöminen. Opettajien huoleksi on entistä enemmän tullut tarjota kasvatuksellista apua ja esimerkkejä isättömille ja äidittömille lapsille, jotka ehkä vasta koulussa saavat kunnon kosketuksen vastakkaiseen sukupuoleen aikuisen muodossa. Opettajan tulisi siis tarjota tietoa yhteiskunnan yleisistä pelisäännöistä ja panna lapsi miettimään etiikan ja moraalin kysymyksiä jo pienestä pitäen. (Johdatus tieteelliseen ajatteluun, opintotehtävä, syksy 1991)

Eivätkö opettajat sitten kykene tällaiseen toimintaan luonnostaan, ilman sen suurempia pohdintoja ja 'kasvuhistorioitten' miettimisiä? Voi olla. Kohonen (1994, 41) kuitenkin huomauttaa, että oppijoiden oppimistapahtumaan on mahdollista keskittyä vasta sen jälkeen, kun "oma itsetuntemus on lisääntynyt ja käsitys itsestä opettajana on täsmentynyt." On siis olennaisen tärkeää, että opettaja *tuntee itsensä*. Opettaja on koulussa ennen kaikkea oppilaita varten.

Panostamalla myös omaan kasvuunsa alansa ammattilaisena opettaja rakentaa samalla uusia edellytyksiä oppilaittensa hyvinvoinnille ja työskentelylle koulussa. Parhaassa tapauksessa opettaja kasvaa luokkansa mukana.

Miten sitten lähteä etsimään muutosta, omaa opettajuutta, tietä tuntemattomaan? Kohosen (1994) mukaan opettaja kehittää toimintaansa pohtimalla kasvatusta, oppimista ja opetusta koskevia käsityksiään. Oman nykytilan ja toivottavan tavoitetilan tai -suunnan välinen epätasapaino on tarpeen tiedostaa, jotta muutosprosessi voisi käynnistyä. Muutos on myös nähtävä itselle sekä mahdollisena että toivottavana, jotta sen toteutumiseksi jaksaisi työskennellä riittävän pitkäjänteisesti. Muutos ei toteudu ulkopuolisin pakottein, vaan muutoshalun on aina lähdettävä yksilöstä itsestään; sitä ei kukaan voi toiselle antaa (Kohonen 1994, 47). Lähtökohtana on siis oman vajavuuden tiedostaminen, ymmärtäminen ja hyväksyminenkin; täydellistä opettajaa ja ihmistä minusta ei koskaan tässä maailmassa tule. (Vrt. Laine 1998, 110.)

Opettaja tekee työtään epätäydellisenä omana itsenään epätäydellisten kykyjensä avulla epätäydellisessä ympäristössä epätäydellisten oppilaittensa kanssa. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Siitä huolimatta opettajan 'identiteettiin' tulisi kuulua halu jatkuvaan kehittymiseen ja kasvamiseen, kärsivällisyys ja rohkeus hyvinkin pitkäjänteisiin prosesseihin. Ammatillinen kasvu alkaa jo ensimmäisestä vastuullisesta opetuskokemuksesta ja elinikäisen oppimisen näkökulman mukaan kasvu jatkuu koko uran ajan, jos niin halutaan. (Kohonen 1993; 1994; Ojanen 1993c; Pihlainen 1995; Syrjälä ym. 1994; Syrjälä ym. 1996.) Harva opettaja voi sanoa olevansa "valmis ja hyvä" -keskeneräisille on varattu kasvun mahdollisuus. (Vrt. Halmio 1997.)

Ammatillisen kasvun periaatteen mukaan eläminen ei siis ole vain kokeneiden opettajien 'päänsärky'. Jo opettajaksi opiskeluaikana pitäisi tapahtua paljon. Kohonen (1994) näkee tavoitteena itsenäisen, tietoisin ajattelun kehittymisen, jossa oma-aloitteisuus ja ongelmia tunnistava asennoituminen ovat tärkeitä. Työtään tutkivan ja pohtivan opettajan tulisi miettiä ratkaisujensa perusteita ja seuraamuksia ja pyrkiä yhä syvällisemmin ymmärtämään itseään ja

kasvattajan toimintaansa. Kokonaisnäkemys omasta työstä antaa sitten perusteita tietoisille ratkaisuille ja valinnoille sekä työtapojen arvioinnille ja kehittämislle.

Ammatillisen identiteetin avartuminen oman toiminnan pohtimiseen ja työyhteisön muutosvoimaksi merkitsevätkin opettajalle suurta henkilökohtaisen uudistumisen ja kasvun haastetta, johon voi liittyä usein myös riittämättömyyden tunteita, toteavat Kohonen ja Kaikkonen (1998, 136). Haasteen vastaanottaminen edellyttääkin tukea muilta ihmisiltä.

Ammatilliseen kasvuun liittyy siis yhteisöllinen näkökulma, sen tosiasian hyväksyminen, että kollegiaalinen yhteistyö on olennaista sekä yksilön että yhteisön kehittymiselle. (Mäkitalo 1998; Niikko 1996.) Myös vasta opettajaksi opiskelevalle on tärkeää, että hän saa osallistua kokonaisvaltaisesti opettajayhteisön työhön sen täysivaltaisena jäsenenä. Mieleeni on jäänyt Normaalkoululla suorittamistani opettajaharjoitteluista suljettu opettajanhuoneen ovi; sinne ei harjoittelijoilla ollut kirjoittamattoman säännön mukaan mitään asiaa. Kuinka tärkeää opiskelijoille olisikaan tarkkailla Normaalkoulun 'hyvien opettajien' opettajanhuoneen ilmapiiriä ja toimintaa ja sitä kautta edes vähän enemmän kokea itsensä oikeaksi opettajaksi myös harjoittelun aikana! Vain osallistumalla ja harjoittelemalla 'normaalia' opettajan työtä opiskelija voi Enkenbergin (1996, 78) mukaan kehittyä taitavaksi ammattilaiseksi, ekspertiksi.

Eristäytyminen opetusammattissa on yksi iso este ammatilliselle kasvuille, painottavat myös Loughran ja Corrigan (1995, 566). Tietoinen pyrkimys kohti yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä korostavaa koulukulttuuria onkin Minkkisen (1998, 103) mukaan askel kohti todellista asiantuntijayhteisöä, jossa sen jokainen jäsen aidosti sitoutuu tukemaan sekä omaa että toistensa kehittymistä. Niemi (1998, 46) näkee tärkeänä, että "koulukulttuurin tulisi kehittyä kohti tiimiorganisaation kaltaista toimintaa." Sahlberg (1998, 15) vielä laajentaa näkökulmaa toteamalla, että ihannetapauksessa koulusta voi muodostua yhteisö, jossa kasvavat niin oppilaat, opettajat kuin itse organisaatiokin, muodostaen kokonaisvaltaisen muutosprosessin.

Itsenäisyys ja yksilöllisyys säilyttävät silti asemansa opettajan työssä, sillä henkisesti vahvan yksilön on usein helpompi kyseenalaistaa oma perinteinen

roolinsa ja ottaa laajemmin vastuuta myös työyhteisön hyvinvoinnista, huomauttaa Minkkinen (1998, 103). Vahvaa henkistä kapasiteettia ja itsetuntoa opettajalta vaaditaankin, jos esimerkiksi hyvin konservatiivinen työyhteisö muodostuu lopulta uhaksi ja esteeksi eikä mahdollisuudeksi kehittyä opettajana.

Paineet uudistumiseen ja omat voimavarat on myös pidettävä tasapainossa. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 134) kysyvätkin, millä ehdoilla opettajan resurssit riittävät mittavienkin muutosten menestykselliseen läpiviemiseen. Uusista ja innovatiivisista koulutuskäytännöistä ei ole mitään hyötyä, jos niitä toteuttamassa on itsensä prosessin kuluessa loppuun ajanut pedagogi.

Harjoittelen opettamista, olen siis opetusharjoittelija. Ja mitä enemmän harjoittelen, sitä enemmän siis tiedän opettamisen saloista. Sehän on loogista. Mutta kuka se ennen muinoin tokaisikaan jotain sellaista, että joka tietoa lisää, se tuskaa vain kasvattaa? (Harjoitteluraportti 3, kevät 1995)

Työtovereiden tuki ja rohkaisu voivat olla suureksi avuksi myös silloin, kun halu vastustaa muutosta ja toisaalta tarve kehittää omaa työtä muodostavat ristiriidan opettajan mielessä. Wilska-Pekonen (1998, 51) kuitenkin huomauttaa, että välttämätön edellytys kasvulle on, että opettajat ymmärtävät olevansa lopultakin *itse* vastuussa omasta ammatillisesta kehittymisestään; kasvun syvyys ja laadukkuus riippuu opettajan omasta sitoutumisasteesta siihen.

Muutoksen edistyminen edellyttää myös ammatillisten valmiuksien jatkuvaa täydentämistä ja kehittämistä. Täydennyskoulutuksen tarve on suuri. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132.) Kerran hankittu koulutus ei useinkaan sellaisenaan enää riitä opettajan koko aktiivisen työuran ajan. (Jakku-Sihvonen 1998, 23; Minkkinen 1998; Piipari 1998, 59.) Tämän huomasin erään opettajan sijaisuuteni aikana, jolloin haasteenani oli opettaa ensimmäistä luokkaa englannin kielellä:

How to teach Beginning Learners without specializing - more information, knowledge and skills needed. (Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Ammatillisen kasvun perustana on siis henkilökohtainen sitoutuminen itsensä kehittämiseen. Se edellyttää itsensä tuntemista, omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista, tarpeellisen itseluottamuksen syntymistä. Kasvun apuna ovat muut opettajat (joskus tosin esteenäkin) ja uusien opetustapojen ja ideoiden aktiivinen etsiminen ja kriittinen arvioiminen. Pihlaisen (1998) tutkimus osoittaa, että esimerkiksi täydennyskoulutuksessa toteutettu *opettajan ammatillinen portfolio* on mielekäs keino päästä käsiksi oman ammatillisen kasvun prosesseihin. Portfoliotyöskentely tarjoaa mahdollisuuden itseohjautuvaan, persoonalliseen ammatilliseen kehittymiseen, joka tapahtuu opettajan itsensä ehdoilla.

4 PORTFOLIO - TODISTE KASVUSTA JA OPPIMISESTA

4.1 Työkalu oman toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen

Portfoliota lähestytään tässä tutkimuksessa opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Portfolio ymmärretään kuitenkin usein nimen omaan *oppilaan* opiskelun välineeksi ja arviointikeinoksi, ja siksi oppilaan näkökulma on aluksi mukana käsitettä määriteltäessä. Oppilaan portfoliolla ja opettajan itseään varten tekemällä opetusportfoliolla on kuitenkin paljon yhteisiä peruseriaatteita, ja tässä luvussa yritän esittää niistä tarkoituksenmukaisen synteesin. Tyhjentävän määritelmän luominen käsitteestä 'portfolio' on kuitenkin vaikeaa portfolion monimuotoisuuden ja tilannekohtaisten käyttötarkoitusten vuoksi, toteavat Wade ja Yarbrough (1996, 65).

Sanalle 'portfolio' on kehitetty erilaisia suomennoksia kuten salkku, opetussalkku, arvopaperisalkku, tulostasku, työkansio, ansiokansio, edustuskansio tai kasvun kansio. (Erkkilä, Kronqvist & Kiiskilä 1997, 9; Kankaanranta 1997, 70; Kohonen 1994, 39; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 92; Linnakylä 1994, 10.) Suomennoksilla pyritään ehkäpä kuvaamaan tarkemmin portfolion fyysistä muotoa (esim. 'salkku'). Kirjallisuudessa käytetään kuitenkin yleisimmin englannin kielen sanaa 'portfolio', joka on viime vuosina nopeasti yleistynyt myös Suomessa.

Kohosen (1994, 39), Linnakylän (1994, 10), Pollarin (1994, 51 - 52) ja Salmion (1995, 77 - 79) mukaan [oppilaan] portfoliolla tarkoitetaan oppijan opiskelutehtävien kokoelmaa, joka monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti edustaa oppijan osaamista, opiskelua ja oppimista. Oppija on *itse* suunnitelmallisesti valikoinut kokoelmansa dokumentit yhden tai useamman opiskelujakson parhaista, tärkeimmistä ja tarkoitukseen ja tavoitteisiin sopivimmista töistään (esimerkiksi kevätlukukauden kuvaamataidon työt tai kirjoitelmat; ks. myös Kankaanranta 1997, 77; Mäkinen 1998; Wade & Yarbrough 1996). Kansioon voidaan koota myös keskeneräiset työt, niiden suunnitelmat ja työpaperit. Portfolio pyrkii näin dokumentoimaan myös *opiskeluprosessin* kulkua

ja on siten näyte oppijan aikaisemmista saavutuksista ja myös kuvaus hänen taidoistaan, tiedoistaan ja mielenkiintonsa kohteista.

Portfolioon tulisi sisältyä tekijän omaa arviointia sekä töistään että oppimisestaan ja lisäksi näiden arviointien perusteluita. Portfolioon voi sisällyttää myös oppimisympäristön kuvauksen sekä töiden ja niiden valintaperusteiden esittelyn. Tärkeää on myös koko valikoiman loppuarviointi, jossa oppija kuvaa opiskeluaan ja sen onnistumista, osaamisensa vahvoja puolia ja yleistä edistymistään sekä suunnittelee myös opiskelunsa jatkotavoitteita. (Kohonen 1994, 39; Linnakylä 1994, 10; Mäkinen 1998; Paulson, Paulson & Meyer 1991, 60.)

Porter ja Cleland (1995) määrittelevät portfolion tiiviiksi kokoelmaksi oppijan tuotoksia, joita kuvailee ja selittää pohtiva kertomusosa. Se puolestaan auttaa oppijaa ymmärtämään ja syventämään oppimistaan sekä kutsuu myös portfolion lukijaa tutustumaan työn tekijään ja hänen oppimisprosessiinsa. Lukija ikään kuin pääsee sisälle portfolion tekijän persoonalliseen oppimistapaan sekä 'kuulee hänen äänensä' portfolion sivuilta. (McLaughlin & Vogt 1996, 108; Porter & Cleland 1995, 97; Zubizarreta 1994.)

Kohosen (1994, 39) ja Salmion (1995, 77) mukaan portfoliosalkku on laaja-alainen oman oppimisprosessin dokumentointi suhteellisen pitkältä ajalta. Barringer (1993, 20 - 21) ja Kohonen (1994, 43 - 44) suosittelevat aineiston kokoamista vähintään puolen vuoden ajanjaksolta. Wade ja Yarbrough (1996, 65) toteavat, että portfolio voi olla tulos jopa vuosia kestäneestä koulutusjaksosta, esimerkiksi opettajankoulutuksesta. Näin portfoliosta tulee eräänlainen oppimisen syvällinen 'matkakertomus' ja 'pienoisomaelämäkerta', joka tukee oppijan oppimis-, kasvu- ja kehityshistorian ymmärtämistä. (Pihlainen 1998, 35 - 36; Porter & Cleland 1995, 155; Wolf 1991.)

Jokainen portfolio, niin oppilaan kuin opettajan, on aina *yksilöllinen* ja ainutlaatuinen, kuten sen tekijätkin sekä ympäristö, missä portfolio luodaan. Jokaisessa portfoliossa näkyvät yksittäisen ihmisen sormenjäljet, eikä kenenkään 'matkakertomus' ole samanlainen, vaan persoonallisesti erilainen. Tästä johtuen ei ole olemassa mitään ehdottomasti 'oikeaa' tapaa tai mallia luoda portfolio. Tätä portfolion ominaisuutta korostetaan kirjallisuudessa voimakkaasti. (Antonek,

McCormick & Donato 1997; Barton & Collins 1993; Kohonen 1994; Lumpkin 1996; McLaughlin & Vogt 1996; Paulson ym. 1991; Pollari 1994; Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996; Salmio 1995; Seldin 1993, 1997; Tenhula ym. 1996; Wolf 1991; Zubizarreta 1994; ks. myös Otteita opetusportfolioista 1995/1996.)

Valmis portfolio kuvaa tekijänsä henkilökohtaista ymmärrystä siitä, mitä hän on oppinut kokemuksistaan. Kuvaus on siis persoonallinen, vaikka tekijä olisi saanut päällepäin aivan samanlaista opetusta kuin muutkin oppilaat tai opettanut samoilla menetelmillä ja materiaaleilla kuin joku toinenkin opettaja. (Loughran ja Corrigan 1995, 568.)

Portfoliotoiminnassa pyritään sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti 'oppimaan oppimiseen', itsetunnon kehittämiseen sekä itseohjautuvuuden vahvistamiseen oppijan yksilöllisen, reflektiivisen arvioinnin ja sen soveltamisen kautta. Portfolion laatija joutuu pohtimaan tuloksellisen oppimisen perusteita sekä yhteistyön ja oman yrittämisen merkitystä. Oppija nähdään oman oppimisensa aktiivisena vaikuttajana ja päätösten tekijänä, vastuullisena omista ratkaisuistaan. (Linnakylä 1994, 11; Loughran & Corrigan 1995; Pihlainen 1998, 36; Salmio 1995; ks. myös Niemi 1998, 40.)

Opetusportfolio. Seldinin (1997, 2) mukaan opetusportfolio ('teaching portfolio') "on tosiasioihin perustuva kuvaus opettajan vahvuuksista ja saavutuksista." Se sisältää aidoista ('authentic') opetus- ja oppimistilanteista koottuja valikoituja, luotettavia ja selkeitä dokumentteja ja muuta materiaalia, jotka kuvaavat opettajan opetustyön ja -taidon ulottuvuuksia ja laatua. Dokumenttien tarkoitus on tukea työn kertovaa osaa. (Antonek ym. 1997; Loughran & Corrigan 1995; Seldin 1993, 1997; Wolf 1991.)

Opetusportfolion tarkoituksena on auttaa ja selkiyttää omaa persoonallista ja ammatillista kasvua dokumentoiden oman kasvun vaiheita. Portfolio ohjaa kokenuttakin opettajaa tunnistamaan vahvuuksiaan, tarkkailemaan ja erittelemään työtään ja ihmissuhteitaan, muotoilee Linnakylä (1994, 16). Opettaja voi portfoliotyöskentelyn kautta tiedostaa myös oman opetuksensa ja kasvatuksensa piilevänkin opetusteorian ja sitä suuntaavat arvostukset.

Erkkilän ym. (1997, 7) ja Kohosen (1994, 39) mukaan oman opiskelu- ja

työhistorian dokumentointi toimii myös peruslähtökohtana kriittiselle oman ammatillisen kehittymisen arvioinnille, oman työn edelleen kehittämiseksi sekä oman uran suunnittelulle. Portfoliotyöskentely antaa mahdollisuuden ymmärtää, miten ja miksi olen tähän pisteeseen tullut ja mihin suuntaan haluan tästä edetä; miten voin päästä eteenpäin oppimisessani, mitä aion tehdä seuraavaksi?

Opettajan portfolio mielletään vielä usein erityisesti yliopisto- ja korkeakouluopettajien työkaluksi. (Ks. esim. Seldin 1993, 1997; Tenhula ym. 1996; liite 1.) Tässä työssä pyrin laajentamaan ja soveltamaan portfolion käyttöä peruskoulun ala-asteen luokanopettajan avuksi. Tarkoituksena on osoittaa, että portfolio voi toimia opettajan oman työn kehittämisen apuvälineenä kaikilla koulutustasoilla, ala-asteelta yliopistoon. (Seldin 1998.)

Portfolio -käsite tässä tutkimuksessa pyrkii yhdistämään portfolion ideologian ja tutkimuksen tarkoituksen: *Portfoliotyöskentelyn avulla pyrin tekemään tämänhetkistä opettajuuttani näkyväksi monipuolisesti, selkeästi ja havainnollisesti. Opettajuuden kuva (profiili) muodostuu tutkimusaineiston analysoinnin ja tulkinnan kautta. Näin syntyvä pro gradu -työ kokonaisuudessaan on tutkijan henkilökohtainen opetusportfolio.*

4.2 Portfolio vaatii reflektointia

Edellisessä luvussa 4.1 totesin portfolion ja reflektion liittyvän tiiviisti yhteen. (Ks. myös Wade & Yarbrough 1996.) Seuraavaksi tarkastelen reflektiota yleensä opettajan työn näkökulmasta sekä tarkemmin portfoliotyöskentelyn olennaisena osana.

4.2.1 Miten maailmassa teen tämän tunnin?

Viime vuosina opetuslallakin paljon käytetty termi 'reflektio' tuo esille yhden opettajan ammatin keskeisen piirteen: kuvan itseään ja työtään pohtivasta ammattilaisesta. Reflektio sinänsä ei ole mitään tavatonta, vaan McLaughlinin ja Vogtin (1996, 33) mukaan osa jokapäivästä elämää, normaali meneillään oleva

prosessi, joka voidaan tehdä enemmän tietoiseksi, jos halutaan (Ojanen 1993c, 127).

Opettajan työn kannalta reflektiota ei voi sivuuttaa kovin kevyin perustein; Leinon ja Leinon (1993, 94) mielestä opettajan refleктоiva asennoituminen työhönsä on yksilön jatkuvan kehittymisen keskeinen ehto! Myös Ojasen (1996b, 51) mukaan reflektio käsitteenä sisältää olettamuksen jatkuvasta inhimillisestä kehitymisestä ja oppimisen prosessiluonteesta, jotka liittyvät opettajuuden kuvaan.

Reflektio on siis sidoksissa muutokseen. Se määritellään usein rutiinimaisen, tavanomaisen toiminnan ja 'arkiajattelun' vastakohtaksi. Reflektion avulla etsitään uusia ja luovia ratkaisuja esimerkiksi oppimisongelmiin, perustuksena oman toiminnan edellytysten ja lähtökohtien sekä niiden seuraamusten kriittinen arviointi ja analysointi. (Mezirow 1995; Ojanen 1993c; 1996b; Wilska-Pekonen 1998, 62.)

Kitchener ja King (1995, 179) määrittelevät reflektiivisen ajattelijan henkilöksi, joka on tietoinen ongelmallisen tilanteen olemassaolosta ja kykenee harjoittamaan sitä koskevaa kriittistä arviointia. Reflektiivinen ajattelijaa ymmärtää, että ongelmaan voi olla useita ratkaisuja, joista tulisi valita tarkoituksenmukaisin. (Kohonen 1993.)

Opettajan haastavana tehtävänä onkin tarkastella työnsä moniulotteisia ristiriitatilanteita yhtä hyvin myös laajemmassa yhteiskunnallisessa perspektiivissä kuin yksittäisen oppitunnin osalta; omaa toimintaa on jatkuvasti syytä kyseenalaistaa. (Brookfield 1995a; Mezirow 1995.) Enkenberg (1996, 73) pitääkin refleктоivan opettajan mallia kiistämättä perusteltuna tavoitteena tämän päivän opettajankoulutukselle. Kuinka usein opiskelijoita rohkaistaan tietoiseen reflektointiin esimerkiksi opetusharjoittelussa? Ojanen (1993b, 32; 1996b) painottaa, että harjoittelusta saatuja kokemuksia täytyy seurata organisoitu reflektio, ennen kuin ne voivat muuttua opiskelijan omaksi käyttöteoriaksi. (Ks. myös Dominice´ 1995, 219.)

Opettajaharjoittelu 4 herätti monia ajatuksia erityisesti opetusmenetelmien käytön suhteen. Ongelmaksi muodostui usein oikean lähestymistavan valinta suhteessa käsiteltävään oppiaineeseen. Vaikka tiedostin, että mahdollisia

ratkaisuja on enemmän kuin yksi, päädyin usein opettamaan siten kuin itseäni on opetettu.

Monistuskoneen rauhoittavan hurinan ympäröimänä kelaan alkanutta päivää, ja pikkupaniikissa ihmettelen, miten maailmassa teen tämän tunnin. Puhunko itse, vai en? Ääntelenkö jotenkin muuten? Käytänkö ehkä liian vähän "body languagea", onko visuaalinen esitykseni tarpeeksi havainnollinen? Pienryhmätyöskentely on kyllä mielestäni sopivin opetusmenetelmä opiskeltaessa Aasian kasvillisuusvyöhykkeitä, itsenäinen laskeminen taas passaa matematiikan kertaustehtävätunnille. Olenko monipuolinen? Haluaisin enemmän painottaa opetuskeskustelua ja kerrontaa, koska olen niissä hyvä. Opettajajohtoinen koulunpito tuntuu noin yleensä nyt selvemmältä ja sujuvimmalta tavalta - ehkä siksi, että itseäni on koko pienen urani aikana siten opetettu. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Erkkilän ym. (1997, 14) mukaan reflektiolla tarkoitetaan arkikielessä vakavaa ajattelua suhteessa johonkin merkitykselliseksi kokemaamme toimintaan tietyn ajanjakson jälkeen. Reflektio voi tapahtua itse reflektoitavan toiminnan ulkopuolella tai toiminnan aikana (esimerkiksi oppitunnilla), suuntautuen tarkastelussa joko eteenpäin tai johonkin jo tapahtuneeseen. Tavoitteena on, että reflektion avulla voimme ymmärtää itseämme ja tilannettamme uudella tavalla. Tietoinen reflektointi alkaa kokemusten pohtimisesta (Wade & Yarbrough 1996, 64).

Alkujärjestelyt oltava kondiksessa - rauhallisempi olo alussa... Suht hyvä kokonaisvaikutelma, lentiksen lajitaidot hakusalla lähes kaikilla; tarkka organisointi ja palautteen antaminen jatkuvasti tärkeää! (Lentopallotunnin Comments 28.11.1996)

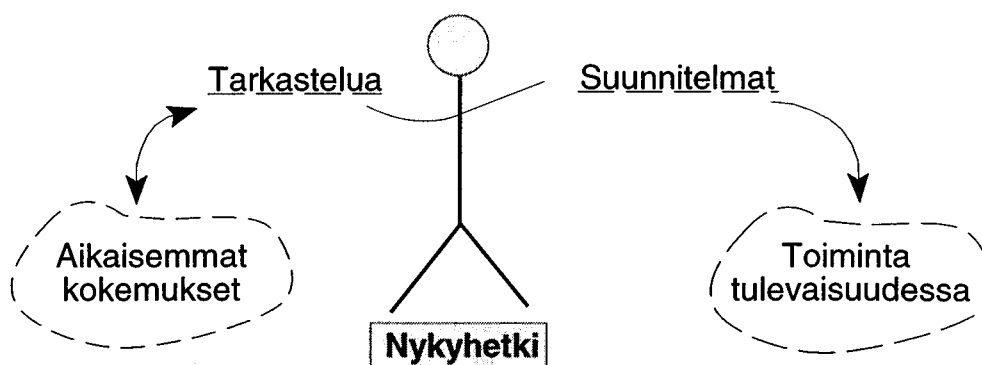
Lentopallotunnin jälkeen 28.11.1996 totesin, että kun alkujärjestelyt ovat kunnossa (esimerkiksi verkko valmiiksi asetettuna ja pallot helposti saatavilla), on tunti helppo aloittaa ja omakin olo on parempi. Näen reilun pelin ja toisten

huomioon ottamisen toteutumisen arvokkaana liikuntatunneilla, ja kokemusteni mukaan tavoite toteutuu paremmin silloin kun toimintaan päästään nopeasti eikä oppilaiden tarvitse olla jouten odottaessaan, että opettaja saisi vihdoin sen lentopalloverkon kiinnitettyä.

Syrjälä (1994, 37) ja Wilska-Pekonen (1998, 63) toteavatkin, että reflektioivat, opetustaan tulkitsevat opettajat korostavat oppijan roolia tiedon rakentajana; omaa toimintaa tutkitaan henkilön aikaisempien kokemusten, arvojen ja tavoitteiden pohjalta. En silti kuvittele, että kerran pohtimani ratkaisut esimerkiksi lentopallon opetuksessani soveltuisivat kaikkiin opetustilanteisiini. Kuten Ojanen (1996b, 51) toteaa, reflektio ja sen kautta oppiminen on jatkuva prosessi. Oman toiminnan kehittäminen ei mene koskaan pois muodista.

Suurimmat ongelmat joukkuepelaaminen, Fair Play, toisen huomioon ottaminen! Pitkäjänteinen työsarka... (Koripallotunnin Comments 21.11.1996)

Refleктоimalla tarkastelemme siis menneisyytemme tapahtumia ja kokemuksia ymmärtääksemme niitä, täydentää Whitaker (1995, 14). Samalla pyrimme niiden avulla kehittämään uusia ajatuksia, ideoita ja arvoja toimintaamme varten. Näistä kokemuksista saamamme tiedon avulla voimme suuntautua tulevaisuuteen ja rakentaa oppimis- ja opetusstrategioitamme, tavoitteitamme ja suunnitelmiamme uudelleen sen valossa, mitä aikaisemmin olemme oppineet. (Mezirow 1995; Wade & Yarbrough 1996.) Voimme nähdä myös itsessämme ajan myötä tapahtuneet muutokset ja huomata kehitystämme ohjanneita tärkeitä elämänvaiheita, joita Brookfield (1995b, 200) kutsuu *kriittisiksi tapahtumiksi*. Tämä toistuva toiminnan, reflektion ja suunnittelun prosessi (kuvio 1) on Whitakerin (1995, 14) mielestä kaiken menestyksekkään oppimisen sydän.



KUVIO 1. Reflektiivinen oppija Whitakeria (1995, 14) mukailleen.

4.2.2 Reflektio käynnistää ja ohjaa portfoliotyöskentelyä

Portfolion muoto, materiaalikokoelma, ei ole työskentelyssä niinkään keskeinen päämäärä. Salmio (1995) keskittyy korostamaan pikemminkin portfolion tarjoamaa mahdollisuutta reflektiiviseen, oppimista syventävään ja sitä kriittisesti tarkasteleva prosessiin. Salmio jatkaa, että portfoliossa tavoitteena on ennen kaikkea edistää oppijan reflektiivistä ajattelua eli tietoisuutta omista kokemuksista, hyvistä opiskelustrategioista, tuloksista ja valintojen taustalla olevista arvostuksista. (Salmio 1995, 77 - 79; ks. myös McLaughlin & Vogt 1996, 109.) Tähän pyritään myös itsearvioinnin kautta (ks. tarkemmin luku 4.3).

Pihlainen (1998, 35 - 37) pitää tärkeänä, että portfolio tarjoaa mahdollisuuden kokemusten reflektointiin jälkikäteen. Reflektio on ikään kuin 'liima', joka pitää portfolion yksittäiset palaset kasassa ja mahdollistaa kokemusten ja edistymisen tarkkailun ja havainnoinnin ajan kuluessa.

Otan tästä kuvitteellisen esimerkin, joka kuitenkin omien kokemusteni mukaan voisi aivan hyvin olla todellisuutta tämän päivän koulumaailmassa. Opettaja X osallistuu lukukauden kestävään työn ohessa toteutettavaan tietotekniikkakoulutukseen. Hän haluaa tietää kurssin loputtua, miten koulutus on parantanut omia ATK-taitoja, ja onko hän ehkä muutenkin kasvanut opettajana oppimiensa uusien asioiden myötä. Miksi, miten ja millä perusteella kehitystä on tapahtunut? Pohtimalla koulutuksessa oppimaansa esimerkiksi kurssiin liittyvien henkilökohtaisten harjoitustöiden tutkimisen avulla opettajan on helppo dokumentoida kehitystään ja myös iloita kasvustaan. Jo pelkkä kurssin käyminen

osoitti hänelle, että hän haluaa jatkaa ammatissaan eteenpäin, kehittyä ja oppia uutta. Portfolioaineistoksi koottu kurssimateriaali auttoi opettajaa myös reflektion kautta löytämään persoonallisia merkityksiä oppimiskokemuksistaan ja soveltamaan oppimaansa omaan opetukseensa. (Ks. McLaughlin & Vogt 1996, 10; Pihlainen 1998.)

Opetusportfolio on siis ensi sijassa väline oman opetuksen reflektiiviseen pohtimiseen ja kehittämiseen, vaikka muiden apua voidaankin käyttää reflektion käynnistämiseen. (Syrjälä ym. 1994, 38; Tenhula ym. 1996.) Näin ollen jokaisella opettajalla on myös oma tapansa aloittaa portfoliotyöskentely. Prosessin voi esimerkiksi käynnistää kokoamalla kertynyttä materiaalia yhteen ja aloittaa konkreettisesti 'paperipinon' ääreltä. Seldin (1997) ja Tenhula ym. (1996) suosittelevat aloittamista oman opetusfilosofian pohtimisella (ks. luku 6.2). Opettaja voi kuvata opetusfilosofiasta nousevia strategioita ja opetusmetodeja ja opetuksensa perusteita: "*miksi* teen luokassani sitä *mitä* teen" ja vasta tämän jälkeen valita dokumentit ja materiaalit tukemaan portfolion kertovaa osaa. (Seldin 1997; ks. myös Mezirow 1995, 30.)

Itsereflektio on siis portfoliotoininnan avainsanoja, ja kysymysten esittäminen tärkeää. (McLaughlin & Vogt 1996; Seldin 1997; Tenhula ym. 1996.) Alkuun oman opettajuuden etsinnässä pääsee vaikkapa pohtimalla omat vastauksensa muutamaa opetusta koskeviin peruskysymyksiin:

1) *Miksi opetan?*

- Miksi olen valinnut opettajan ammatin?
- Mitkä ovat opetukseni ja kasvatukseni tavoitteet ja päämäärät?
- Ovatko asettamani tavoitteet mielekkäitä ja realistisia? Saavutanko ne?

2) *Mitä opetan?*

- Mitä tietoja, taitoja ja asenteita haluan oppilaitteni luokassani oppivan?
- Onko opettamani oppiaineksen sisältö muuttunut viime vuosien aikana?

2) *Miten opetan?*

- Miltä opetukseni näyttää silloin, kun 'opetan niin hyvin kuin pystyn'?
- Mitkä ovat tehokkaimmat käyttämäni opetusmenetelmät ja -strategiat?
- Mitä muita menetelmiä käytän kuin niitä tehokkaimpia? Miksi ja milloin?

- Osaanko hyödyntää mielekkäästi uusinta teknologiaa opetuksessani?
- Opetanko oppilas- vai opettajakeskeisesti, aktiivisesti vai passivoivasti?
- Miten autan oppimisvaikeuksista kärsivää oppilasta?

3) *Miten olen muuttunut?*

- Mitä olen oppinut ja miten edistynyt lyhyellä ja pitkällä tähtäimellä?
- Mitä uusia opetustapoja tai -materiaaleja olen kehittänyt urani aikana?
- Mitä merkittäviä, konkreettisia parannuksia olen tehnyt opetuksessani?
- Mitä olen tehnyt sen hyväksi, että jaksaisin olla työhöni sitoutunut?
- Mitä olen tehnyt työyhteisöni hyvinvoinnin hyväksi?

4) *Arvioinko?*

- Miten arvioin ja testaan oppilaitteni tietoja, taitoja ja asenteita?
- Miten varmistan, että arviointini kohdistuu juuri siihen mitä olen opettanut?
- Mitä olen tehnyt viime vuosien aikana kehittääkseni arviointikäytänteitäni?
- Miten oman opetukseni itsearviointi on kehittänyt opetustani?

5) *Saanko ja käytänkö palautetta?*

- Miten ja milloin saan oppilailta palautetta opetuksestani?
- Miten käytän oppilailta saamaani palautetta opetukseni kehittämiseen?
- Arvioivatko kollegani koskaan opetustani, saanko heiltä palautetta?
- Miten hyödynnän kollegoilta saamaani palautetta?
- Saanko palautetta myös oppilaiden vanhemmilta? Entä vielä muualta?

(Kohonen 1994; Loughran & Corrigan 1995; Lumpkin 1996; Pihlainen 1998; Porter & Cleland 1995; Seldin 1997; Zubizarreta 1994.)

Esittämällä itselleen työhönsä liittyviä kysymyksiä opettaja reflektoi saamiaan oppimiskokemuksia ja tulkitsee niitä. Reflektio ei ole oppimisketjun lopputulos, vaan pikemminkin jatkuva oppimisstrategia, joka tarjoaa oppijalle arvokkaita näkökulmia omaan oppimisprosessiin. (Porter & Cleland 1995, 35.)

4.2.3 Refleктоiva kirjoittaminen portfolioissa

Portfoliotyöskentelyn kautta omaa opetusta, oppimista ja kasvua tehdään *näkyväksi*. Se edellyttää kirjoitettua tekstiä ja selkeästi dokumentoituja liitemateriaaleja. Yleensäkin reflektiossa kirjoittamisella on tärkeä osa; siitä näkyy oma kehittyminen myös tutkijana, toteaa Niikko (1996, 33 - 34).

Kirjoittamisen merkitys opettajan reflektiossa on Leinon ja Leinon (1993, 95) mukaan siinä, että se tuo yleensä esille luonnolliset olosuhteet ja kontekstin, tapaustiedon ja yleensäkin tiedon merkityksen jonkin tilanteen ja henkilöiden kannalta.

Persoonallisten oppimiskokemusten pohtiminen ja niistä kirjoittaminen luovat portfolion tekijälle mahdollisuuksia itsensä ja oppimisensa ymmärtämiseen sekä teorian ja käytännön yhdistämiseen. (Barton & Collins 1993, 202.) Perustavoitteena on yhdistää menneitä kokemuksia ja saatuja tietoja nykyiseen elämäntilanteeseen ja oppia näin paremmin ymmärtämään omaa toimintaa, omia arvoja ja tavoitteita. Pohdiskeleva kirjoittaminen portfolioissa on oman työn järjestelmällistä seuraamista, analysoimista ja itsearviointia (Erkkilä ym. 1997, 33). Reflektio portfoliotyöskentelyssä on myös pitkäjänteinen ja usein haastava prosessi, joka täytyy myös oppia. (Smith & Tillema 1998.) Toisaalta oppimisen huomaa usein vasta kun sen kirjoittaa.

Tavoitteeseen pääsee vain askel kerrallaan. Opettajaharjoittelu 3 Jyskän ala-asteella oli jälkeinpäin prosessoituna oikea loikka kohti uusia haasteita. Oppiainekset sulautuivat ja sisältyivät elämyksellisyyteen, aikaisemmat opinnot saivat palautetta uusista kokemuksista ja vuorovaikutus harjoittelijan, ohjaajan, muiden opettajien ja ennen kaikkea oppilaiden kesken johti toivottavasti - oppimiseen. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1995.)

Opettaja voi toteuttaa refleктоivaa kirjoittamista portfolioissaan monella tavalla; prosessi on joka tapauksessa yksilöllinen. Portfolion liitteiksi päätyvään materiaaliin voi kirjoittaa lyhyehkön selostuksen siitä, miksi juuri kyseinen todiste on päässyt portfolioon, miksi se on tärkeä ja mitä opetukselle ja omalle kasvulle

asettamiaan tavoitteita opettaja näkee täyttyneen kyseisen materiaalin avulla. McLaughlin ja Vogt (1996, 19) korostavat näiden pientenkin kommenttien edistävän itsereflektiota, rohkaisevan jatkamaan omien tavoitteiden asettamista ja tarkistamista, vähentävän epäselvyyttä portfoliomateriaalien tarkoituksesta ja myös opastavan portfolion lukijaa läpi kootun materiaalin.

Kirjoittaminen voi myös painottua enemmän portfolion 'kertomusosaan'. Tällöin opettaja voi keskittyä tutkimaan esimerkiksi opetusfilosofiaansa ja -historiaansa. (Ks. Otteita opetusportfolioista 1995/1996.) Opettajan päiväkirjan merkintöjen, muistiinpanojen ja muiden kommenttien sekä niiden reflektoinnin liittäminen portfolioon voi myös kertoa opettajan arjesta: Mitä olen oppinut tällä viikolla? Miltä minusta on tuntunut? Missä olen onnistunut? Mikä on ollut vaikeaa? (Brookfield 1995b; Pihlainen 1998; Tenhula 1996.)

Kohosen (1993, 75) mukaan lyhyetkin autenttisisissa tilanteissa tehdyt pedagogiset päiväkirjamerkinnot auttavat palauttamaan tilanteita jälkikäteen mieleen itsekriittisiä pohdintoja varten. Syrjälä ym. (1996, 138) kuvaavat niitä ikkunoina opettajan arkielämään (vrt. 'Comments' tässä tutkimuksessa). Ne helpottavat myös hahmottamaan pitkällä aikavälillä omaa ammatillista kehittymistä: millaiset kysymykset tai ongelmat ovat kulloinkin olleet ajankohtaisia, miten ne ovat muuttuneet ja kehittyneet ja mitä uusia näkökulmia työhön ja omaan opettajuuteen on tullut.

Wilska-Pekosen (1998) tutkimuksen mukaan reflektiivisen päiväkirjan kirjoittaminen on yksi tehokas keino edistää opettajien ammatillista kasvua. (Ks. myös Halmio 1997; Kohonen & Kaikkonen 1998; Meriläinen 1996.) Myös Lukinsky (1995) näkee päiväkirjatyöskentelyn tärkeänä toimintana yksilön kasvun kannalta. Hänen mukaansa päiväkirjan pitäminen voi auttaa henkilöä murtamaan totunnaisia ajattelumallejaan ja muuttamaan elämänsä suuntaa reflektiivisen vetäytymisen ja sitä seuraavan uuden paluun välityksellä.

Lukinsky tarkoittaa perimmäisiä, pitkän aikavälin elämäntavoitteita, mutta yhtä hyvin myös kykyä vetäytyä jostakin satunnaisesta tapahtumasta, keskustelusta tai lukukokemuksesta, mistä vain kuullusta tai nähdyistä. Kun tapahtuma ja sen merkitys itselle on pohdittu, siihen voi palata paremmalla ymmärtämyksellä varustettuna. (Lukinsky 1995, 233.)

Monet merkittävät, erityisesti kielteiset elämäkokemuksemme ovatkin tapahtuessaan niin lähellä meitä ja koskettavat meitä niin subjektiivisesti, että välittömästi kyseisissä tilanteissa on vaikea nähdä niiden myönteistä vaikutusta tai merkitystä itselle tulevaisuudessa. (Vrt. Brookfield 1995a, 29; Huotelin 1992, 60 - 62.) Myös omia kommenttejani (Comments) jälkikäteen tarkastellessani olen huomannut, että myönteisen ja kielteisen sävyiset kokemukset ovat hyvin sekoittuneina; mollivoittoisia ajatuksia on yllättävän paljon.

Voimavaroiksi opettaja voi kuitenkin saada omat kokemuksensa näiden prosessien läpikäynnistä edellyttäen, että hän voi samalla analysoida omaa kehitystään ja ajattelunsa muutosta, Mäkitalo (1998, 56) huomauttaa. Asioiden prosessointi portfoliotyöskentelyn kautta voi Tenhulan ym. (1996, 13) kokemusten mukaan tuoda tekijälleen myönteistä energiaa myös tunnetasolla. Omat vahvuudet ja heikkoudet huomataan, analysoidaan ja niiden kanssa voi oppia elämään. Päiväkirjakommentti 14.1.1997 kertoo yhden kokemuksen, jonka pohtiminen jälkikäteen poisti siihen liittyntä ahdistusta.

Rankka ja paha maku jäi MU ansiosta; älyttömän haastavaa opettaa musaa; omat taidot vs. luokka; tiukka, perinteinen opetus voimaan? (Comments 14.1.1997)

Olen aina pitänyt musiikista; soittamisesta, laulamisesta, kuuntelusta ja jopa musiikin teorian opiskelusta. Opettajankoulutuslaitoksessa pidin musiikin perusopinnoista, ja jos itseluottamukseni olisi ollut valintahetkellä hiukan korkeampi, olisin saattanut ottaa musiikin yhdeksi erikoistumisaineekseni.

Musiikin opettaminen on oma maailmansa, ja saadessani pitää musiikin tunteja huomasin pian, että todennäköisesti ainoastaan kokemuksen kautta syntyy tuloksia. Päiväkirjamerkintä 14.1.1997 antaa kuvan melko epätoivoisesta tilanteesta, ja sitä se kieltämättä olikin. Tavoitteeni olivat luokan kykyihin nähden liian korkealla, ja opetusryhmän suuruus aiheutti isoja ongelmia organisoinnin suhteen. Päivän päättyessä olin kurkkuani myöten täynnä opettajan työn piinaa, ja itesesytökset vilisivät päässä: "Et ole tarpeeksi hyvä...". Sain kuitenkin armahtaa itseäni tuolloin, ja aikani tuskailtuani sain voimia jatkaa vielä

seuraavillekin musiikintunneille. Nekään eivät olleet mitään mallitunteja.

Tällä hetkellä ajattelen musiikin opettamista kuitenkin suurena *myönteisenä* haasteena, kasvun paikkana. Ymmärrän nyt, että menneet kokemukset ovat näyttäneet kasvupisteitäni, eivät sitä että olen 'huono' opettaja. Voin jatkuvasti hankkia itselleni lisää kokemusta ja koulutusta esimerkiksi musiikin opettamisesta ja keskustella musiikkia opettavien kollegojen kanssa. Sitä totisesti tarvitsen, kun eteen joskus tulee kahta vaikeampi luokka kuin tammikuussa 1997.

Päähuomio reflektiivisessä portfoliokirjoittamisessa voi siis opettajan persoonallisuudesta riippuen kiinnittyä hyvin monenlaisiin asioihin. Voidaan esimerkiksi keskittyä enemmän opetuksen käytännön kysymyksiin kyseenalaistamisen jäädessä vähemmälle (Syrjälä ym. 1994, 42). Joku toinen taas haluaa kriittisesti pohtia koko opetusjärjestelmän hyviä ja huonoja vaikutuksia omaan opetukseen eikä niinkään pyri tarkastelemaan jotain tiettyä konkreettista tilannetta. Pääasia on, että opettaja tuo portfolioonsa esille henkilökohtaisia, itselle merkityksellisiä näkökohtia, jotka ovat vaikuttaneet juuri hänen opetukseensa, oppimiseensa ja kasvuunsa.

4.3 Portfolio kannustaa arviointiin

Portfolion työstäminen on oman opetustyön kehittämistä itsearvioinnin, opiskelija-arvioinnin ja kollega-arvioinnin avulla (Tenhula ym. 1996, 63; ks. myös luku 5.2). Arviointi - erityisesti itsearviointi - kuuluukin reflektiivisen käytännön kanssa oleellisena osana portfoliotyöhön. Tässä luvussa keskityn tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti arviointiin opettajan portfolion kannalta. Ensin on kuitenkin syytä pohtia hieman arvioinnin yleistä luonnetta tänä päivänä. Muuttuva yhteiskunta ja koulu koskettavat myös arviointia. Mihin arviointi on menossa?

4.3.1 Portfolio - pala arviointikulttuurin muutosta

Arvioinnista on 1990-luvulla tullut yhä oleellisempi osa koulun arkea. Koulujen omat opetussuunnitelmat korostavat oppilaan itsearviointia, väliarviointia,

jaksoarviointia, portfolioarviointia, työympäristön arviointia, henkilöstön arviointia, koulun toiminnan yleistä arviointia ja niin edelleen. (Ks. myös Korpinen 1998; Törmä 1998.) Arvioinnista on tullut inhimillistä toimintaa, joka on meille kaikille tuttua, kuten Takala (1994, 1) toteaa.

Arvioinnille asetetaan myös yhä enemmän haasteita ja tehtäviä. Arvioinnin tulee kohdistua oikein eli antaa vastauksia olennaisiin, oppimistavoitteiden toteutumista osoittaviin kysymyksiin. Arvioinnin on oltava eettisesti luotettavaa ja tuottaa käyttökelpoista ja täsmällistä tietoa taloudellisesti. Opettajien ja kouluyhteisön tulee myös aikaisempaa enemmän arvioida oman toimintansa lähtökohtia ja toimintatapoja. (Takala 1995, 8; Tenhula 1996, 61.)

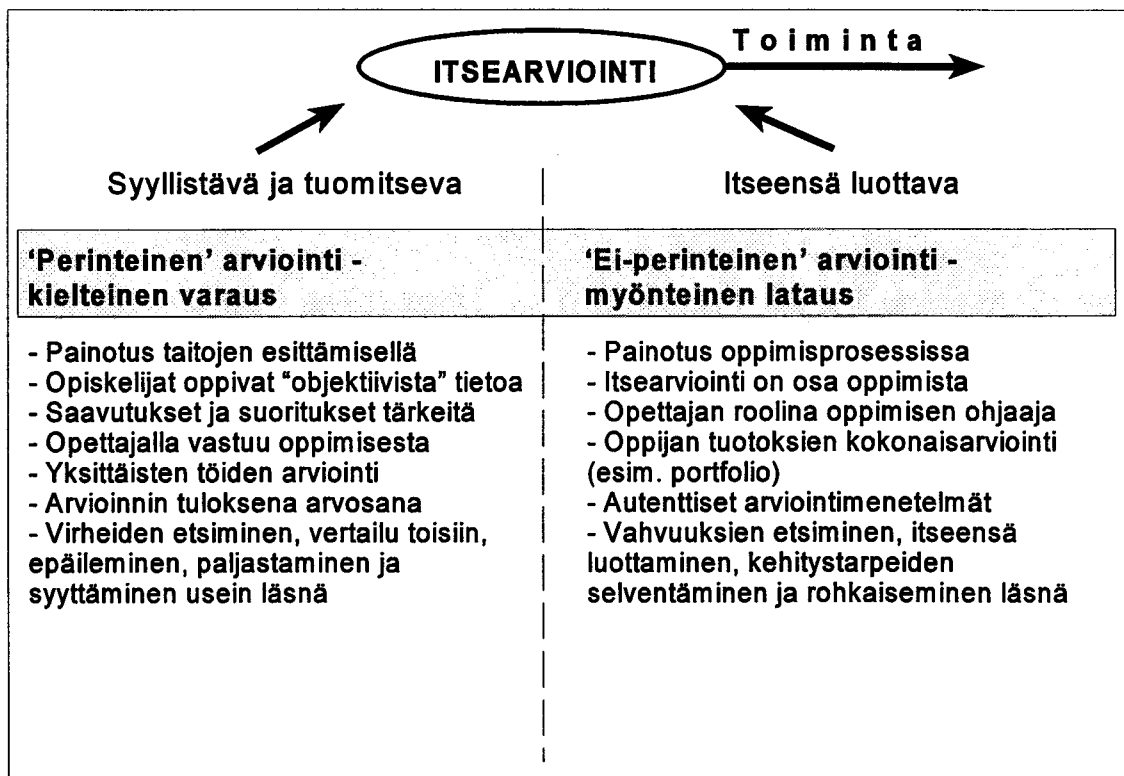
Arviointijärjestelmiä on muutettava uusien oppimiskäsitysten ja -menetelmien yhteydessä (Niemi 1998, 47). Nykypäivän koulussa oppilaan suorituksina eivät useinkaan ole enää perinteiset kokeet, vaan paljon laajemmat työprosessit ja tuotokset. Näitä voivat Niemen mukaan olla esimerkiksi projektityöt, jossa on usean oppilaan erityisosaaminen. Myös tutkielmat, esitelmät, näytelmät, piirroksot, lehtiartikkelit paikallislehdessä tai TV -lähetyksen tuottaminen voivat toimia oppilaan arvioinnin perusteina. Harvinaisempia suorituksia ovat vielä pareittain tai ryhmässä tehty (esimerkiksi luonnontieteellinen) koe tai tietokone-esitys, kuten animaatio, verkkosivu tai CD-ROM -materiaali. Niemi (1998, 47) näkeekin arvioinnin muuttuvan entistä yksilöllisemmäksi; jokainen oppimisprojekti on ainutlaatuinen. Oppilaat tarvitsevat ohjausta yhä suurempaan itsearviointiin.

Korpinen (1998) liittyy tähän näkemyksensä humanistisesta ihmiskäsityksestä kasvatustyön lähtökohtana ja arvioinnin taustalla. Hänen mukaansa niin oppilaan kuin opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen kehityksen tukeminen on arvioinnin tärkein tavoite.

Arviointikulttuuri muuttuu kuitenkin hitaasti, koska se on hyvin institutionaalinen, toteaa Korpinen (1998, 8), ja jatkaa, että peruskoulun oppilasarviointi voi syvämmällä uudistua vasta opettajien peruskoulutuksen kautta. Tämäkään tie ei Korpinen mielestä ole helppo, sillä opettajaksi opiskelevat ovat omien koulukokemustensa myötä sisäistäneet usein 'vanhan' arviointikulttuurin: oppilaiden keskinäiseen vertailuun ja kilpailuun perustuvan arvioinnin. Arvioinnin muuttuminen kytkeytyy siis yleisen koulukulttuurin

muutoksen hitauteen. (Vrt. Sahlberg 1998.) Opettajaksi opiskelevien arviointia koskevat 'vanhat' ajatukset ja asenteet ovat joka tapauksessa 'uuden' arviointikulttuurin sisäistämisen perusta. (Korpinen 1998.)

Arviointikulttuurin muuttuminen 'perinteisestä' 'ei-perinteiseen' (kuvio 2) on joka tapauksessa nykypäivän kouluissa ajankohtainen asia. Riippumatta siitä, miten ennen on arvioitu ja miten tänään arvioidaan, niin mielestäni oppilas muodostaa joka tapauksessa opettajan arviosta itsearvion - millainen minä olen, kelpaanko tällaisena. Ihanteellisena tavoitteena arvioinnille tulisi olla oppija, joka vertaa itseään omiin aikaisempiin suorituksiinsa, näkee edistymisensä, hyvät ja heikot puolensa ja osaa itse asettaa itselleen oppimistavoitteita. Tähän myös portfoliotoiminta tähtää.



KUVIO 2: Kehityssuunta arviointikulttuurissa. (Ks. myös Korpinen 1998, 18; Porter & Cleland 1995, 29; Tenhula ym. 1996, 61.)

4.3.2 Portfolioarvioinnin luonne

Tasokasta itsearviointia eivät korvaa mitkään muut arviointitoimenpiteet, toteaa Korkeakoski (1998, 37). Hän korostaa koulun tehtävää kasvattaa yksilöitä, jotka asettavat itselleen mielekkäitä oppimistavoitteita, toimivat niiden saavuttamiseksi ja seuraavat omaa edistymistään. Korkeakoski ei puhu ainoastaan oppilaista, vaan koulu kasvattaa myös opettajaa asettamaan opetukselleen tavoitteita, keksimään keinot saavuttaa ne ja pohtimaan tulosten perusteella omaa toimintaa ja edelleen kehittämään sitä. (Korkeakoski 1998.) Arviointimenetelmien tulee myös vastata tämän tehtävän haasteeseen. Mikä portfolioarvioinnissa on tässä tilanteessa esille nostamisen arvoista?

McLaughlin ja Kennedy (1993, 7) sekä McLaughlin ja Vogt (1996, 95) korostavat portfolioarvioinnin *autenttisuutta* kaikkien koulussa käytettävien arviointimenetelmien perustana. (Ks. myös Wade & Yarbrough 1996.) Heidän mukaansa arvioinnin autenttisuus, luotettavuus, tulee esiin sen soveltamisessa todellisiin elämäntilanteisiin. Silloin oppijat arvioivat suorituksiaan, jotka ovat heille henkilökohtaisesti merkityksellisiä ja tapahtuvat arkielämän ympäristöissä. (Ks. myös Pihlainen 1998, 37; Korpinen 1998, 20.) Karjalaisen (1998) mukaan autenttisuudessa arvioinnissa arviointiväline - esimerkiksi portfolio - on osa kohdettaan ja vaikuttaa näin oppijan toiminnan luonteeseen. Arviointi sisältyy näin suoraan toimintaan.

Autenttisuus on myös opettajan portfolion ominaisuus, koska sinne päätyvien dokumenttien ja luokahuoneopetuksen välillä on suora yhteys. Juuri tämä autenttisuus tekee portfolioista luotettavia todistuskappaleita opettajan työstä, sanovat Barton ja Collins (1993, 202). Autenttinen arviointiprosessi on kasvatuksen ja opetuksen ydinasioita, McLaughlin ja Kennedy (1993, 7) tiivistävät.

Barton ja Collins (1993, 202) sekä Loughran ja Corrigan (1995, 565) kuvaavat portfolioa myös *dynaamisena* arviointimenetelmänä: portfolioissa näkyvät oppijan kasvu ja hänessä tapahtuneet muutokset ajan kuluessa. Omalta ala-asteeltani muistan, miten opettajallamme luokilla 3-6 oli tapana kuvaamataidon arvosanaa antaessaan pyytää oppilaita levittämään kaikki

lukukauden aikana tehdyt työt luokan lattialle. Saimme tarkastella niitä hetken, ja valita sitten noin viisi omasta mielestämme parasta työtä erilleen. Niiden perusteella saimme numeron. Tämänkaltaiset arviointiperusteet portfolion periaatteiden mukaisesti ovat parhaimmillaan aihekokonaisuuteen (tässä kuvaamataito) liittyviä laatukriteerejä, jotka perustuvat opetussuunnitelmaan ja opettajan asiantuntemukseen, huomauttaa Salmio (1995, 79). Oppilaan itsearvioinnin näkökulma tulisi aina ottaa huomioon.

Portfolio on myös esittävä (*performance based*) arviointimenetelmä. Alasteen kuvaamataidon töistä näkyi hyvin selvästi, miten olin edistynyt esimerkiksi vesivärimalauksen taidossa verrattuna edelliseen arviointiin. En voi valehdella itselleni ja sanoa kehittyneeni enemmän kuin työni näyttävät. Myöskään opettajan ei kannata uskotella itselleen, että joka vuosi olen automaattisesti parempi opettaja kuin menneenä vuonna. Oman työn kriittinen itsearviointi konkreettisten todisteiden valossa paljastaa totuuden.

Ex tempore -päivä suht. OK, rauhatonta silti, suunnitelmallisuus puuttui, tavoitteet? Hajanaista... Miten eriyttää tehokkaammin? Koko ajan kaikilla tehtävää...? Kokemuksen kautta... (Comments 18.10.1996)

Voidakseen kehittyä opettajana ja kehittää työtään sekä yksilö- että yhteisötasolla opettajan on siis jatkuvasti arvioitava itseään ja opetustaan. Opettajan itsearvioinnin tehtävä on auttaa opettajaa näkemään työnsä onnistumiset ja heikkoudet, löytämään kehitymis- ja kehittämismahdollisuudet niissä olosuhteissa, joissa hän joutuu työtään tekemään. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 94; Minkkinen 1998.) Itsearviointi lisää opettajan metakognitiivista tietoa, hänen kykyään *ohjata omaa oppimistaan* (Kohonen 1994, 46).

Oman työn arviointi edellyttää myös toisten kuuntelua ja palautteen vastaanottoa. Arviointi olisikin ymmärrettävä koulun toimintakulttuurin muokkaajana niin, että jokainen saisi mahdollisuuden kehittyä omien edellytystensä mukaisesti ja saisi siihen täyden tuen työyhteisön muilta jäseniltä. (Lindroos-Himberg & Salmio 1995, 93 - 94.) Mitä paremmin koulu näin pystyy hahmottamaan oman tilansa, sitä paremmat mahdollisuudet sillä on vastata

ympäristöstä tuleviin uusiin haasteisiin, toteaa Minkkinen (1998, 103).

Kun opettaja kehittyy oman työnsä arvioinnissa esimerkiksi portfoliotyöskentelyn kautta, hänen on helpompi tukea myös oppilaittensa itsearviointia ja itseohjautuvuutta. Opettajan työnkuva avartuu ja hänen on mahdollista viestittää sekä oppilailleen että kollegoilleen jo pelkästään omalla esimerkillään itsearvioinnin tarpeellisuudesta. (Kohonen 1994, 33; Minkkinen 1998, 103.) Portfoliotyöskentelyn jälkeen - ja myös sen aikana - opettajan tulisi voida sanoa oppineensa *itsestään* jotain.

4.4 Portfolio rakentuu persoonallisista paloista

Luvussa 4.2 pohdin reflektion merkitystä portfolion kirjoitetun tekstin synnyttäjänä. Tässä luvussa käsittelen enemmän liitedokumenttien roolia, niiden keräämistä, organisointia ja portfolion 'lopullista' muotoa.

4.4.1 Paperipino, muistikirja, kansio vai CD-levy?

Portfolion 'fyysiseen' rakentamiseen on yhtä monta tapaa kuin on tekijöitäkin. Portfoliodokumenttien kerääminen ja järjestäminen onnistuu ehkäpä parhaiten käyttämällä tavallista kansiota tai mappia, johon materiaali voidaan jaotella tehokkaasti ja selkeästi käyttämällä erityyppisiä välilehtiä. (McLaughlin & Vogt 1996, 19; Zubizarreta 1994.) Materiaalia voi myös kerätä laatikkoon tai muistikirjaan. Tärkeää on huomata, että mikäli portfolio sisältää kansioon tilan puolesta sopimatonta materiaalia kuten video- tai audionauhoja, postereita tai laajoja artikkeleita, tulee portfolion kertomusosassa mainita, missä näihin lisämateriaaleihin pääsee tutustumaan. (McLaughlin & Vogt 1996, 10 - 19; Seldin 1997, 7; Zubizarreta 1994.)

Portfolion laajuudelle ei ole määritelty ehdottomia kriteerejä. Seldinin (1997, 6; 1998) ja Zubizarretan (1994, 324) mielestä tehokas ja tarkoituksenmukainen portfolio on noin 7 - 10 sivua pitkä narratiivinen dokumentti, jonka perään on kerätty liitteiksi kaikki kertomusta tukeva materiaali. Tenhula ym. (1996, 8)

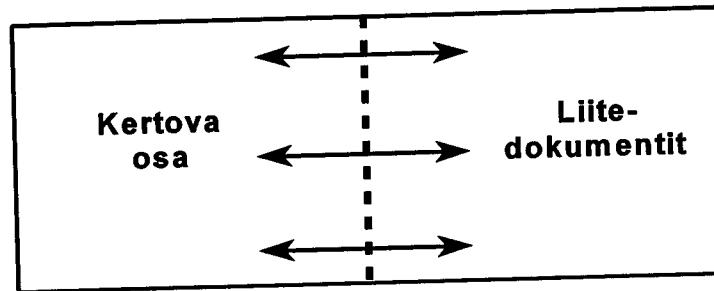
suosittelevat portfolion laajuudeksi 4 - 10 sivua sekä liitteet. Materiaalin olennaisuus, käyttökelpoisuus ja merkityksellisyys opettajalle on tärkeämpää kuin määrällinen laajuus.

Mikäli materiaalia kerätään välilehtikansioon, McLaughlin ja Vogt (1996, 26, 62) ehdottavat jokaisen osaston alkuun lyhyttä kirjoitusta tavoitteista, joihin kyseiseen osastoon kerätyillä materiaaleilla on pyritty. Tämän reflektoinnin jälkeen tulevat liitedokumentit ja pohdintaa siitä, miten valitut materiaalit ovat edistäneet asetettuihin tavoitteisiin pääsemistä.

Toinen McLaughlinin & Vogtin (1996, 98) esittelemä malli portfolion rakentamisesta ja työskentelystä on saanut ainakin Yhdysvalloissa laajalti suosiota opettajien keskuudessa. Siinä opettaja kokoaa portfoliomateriaalia viiteen kategoriaan: 1) kasvatus- ja opetusfilosofia, 2) ammatillinen kehittyminen, 3) opinto-ohjelma ja opetus, 4) opiskelijoiden kasvu sekä 5) panostus kouluun ja ympäröivään yhteisöön. Prosessin alussa päätetään yhteisesti opettajakunnan kanssa yleistavoitteet jokaiselle viidelle osalle, ja jokainen opettaja tekee myös oman suunnitelmansa tavoitteisiin pääsemiseksi. (Vrt. Porter & Cleland 1995, 145; Barton & Collins 1993, 202.)

Oma tapani koota portfoliomateriaalia on melko lähellä McLaughlinin ja Vogtin (1996) ehdotuksia. Kerään materiaalia yleensä tavalliseen A4-kansioon, jonne välilehdillä erottelen luokanopettajan työhön liittyviä osa-alueita esimerkiksi seuraavasti: 1) Yleistä: tiedotteet, suunnittelu yms., 2) Arviointi, 3) Juhlat, muut tapahtumat, 4) Matematiikka, 5) Ympäristö- ja luonnontieto, 6) Uskonto, historia, 7) Äidinkieli, 8) Musiikki, kuvaamataito sekä 9) Liikunta. Kyseisiin osiin liittyy joka lukuvuosi suuri määrä materiaalia, joten jo työskentelyn alkuvaiheessa karsintaa on pakko suorittaa. Erityisesti pyrin ottamaan mukaan ne dokumentit, jotka olen itse tehnyt opetusta varten tai joista näkyy selvästi jokin olennainen oppimiseen tai opettamiseen liittyvä seikka. Omaa portfoliotyöskentelyäni käsittelen laajemmin luvussa 6.

Kokonaisuutena portfolion rakentaminen ja kehittäminen on kahden toisiinsa kiinteästi liittyvän elementin, kertovan osan ja liitedokumenttien, jatkuvaa 'vuoropuhelua' (kuvio 3). Se mitä tästä vuorovaikutuksesta syntyy, on jokaisen opettajan henkilökohtaisen työskentelyn tulosta.



KUVIO 3. Portfolion rakentuminen.

Lieberman ja Rueter (1997) sekä Zubizarreta (1994, 325) pohtivat myös elektronisen median hyväksikäytön etuja ja haittoja portfolion muodostamisessa. Nykyään on mahdollista toteuttaa portfolio liitteineen osittain tai kokonaan esimerkiksi levykkeelle kirjoitettuna tai skannattuna, CD-ROM -muodossa tai tietoverkossa oman kotisivun yhteydessä. Uusi tekniikka kieltämättä avaa mielenkiintoisia näkymiä ainakin portfolion visuaalisen toteutuksen kannalta, mutta tekniikan tarjoamia mahdollisuuksia ei silti pidä hyödyntää kriittikittömästi. Lieberman ja Rueter (1997, 57) toteavat, että paras tapa olisi käyttää portfolion kokoamisessa monenlaisia medioita, ei pelkästään elektronisia. Internetistä löytyy kuitenkin jo lukuisia mielenkiintoisia Suomessa tehtyjä opetusportfolioita sekä opiskelijoiden portfolioita ainakin ulkomailta. Myös elektronisen portfoliotyöskentelyn kursseja järjestetään 'perinteisempien' kurssien rinnalla. (Ks. liitteet 2 ja 3.)

Luodaan portfolio sitten 'perinteisin' keinoin tai sähköisesti, työn tulisi tarjota selkeitä esimerkkejä opettajan työn kuvasta ja ammattinsa hallinnasta. Työskentelyn eri vaiheet - materiaalien keruu, kirjoittaminen ja niiden yhdistäminen - eivät tapahdu kaikilla samalla lailla tai samassa järjestyksessä. Työskentelytapamme eroavat, ja myös se takaa jokaisen portfolion lopullisen muodon ainutlaatuisuuden.

4.4.2 Perusportfolio synnyttää näyteportfolion

Käsitteessä opetusportfolio nähdään usein kaksi ulottuvuutta: perusportfolio ja näyteportfolio. Englannin kielessä perusportfoliota lähinnä oleva termi lienee 'working portfolio', jota mm. Antonek ym. (1997) käyttävät. Perusportfolio on opettajan kokoama ja ylläpitämä materiaalivarasto, joka sisältää *kaiken olennaisen* opetustyötä koskevan aineiston, joka opettajalle on kertynyt opiskelun ja työssäolon aikana. Perusportfoliotyö on opettajan itsensä suorittamaa opetuksensa laadun tarkkailua. Kerätyt materiaalit voivat myös auttaa opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä tulevaisuudessa. Perusportfolion muoto on säätelemätön, ja tietyllä tavalla sen kokoaminen on kuin oman elämäntarinan laatimista; vuosien varrella omassa työssä tapahtuneet asiat ovat nähtävissä perusportfolioaineiston valossa. (Erkkilä ym. 1997; Lampinen 1997; Tenhula ym. 1996.)

Perusportfolion pohjalta opettaja voi rakentaa näyteportfolion. Englannin kielessä näyteportfoliosta käytetään lähinnä käsitteitä 'showcase portfolio', 'product portfolio' tai 'interview portfolio'. (Antonek ym. 1997; McLaughlin & Vogt 1996, 97.) Jos perusportfolio on opettajasta laaja yleiskuva, näyteportfolio on tarkka lähikuva. Näyteportfolio tehdään aina tiettyä tilannetta, esimerkiksi viranhakua varten. (Antonek ym. 1997, 16; Erkkilä ym. 1997, 10.) Se on siis eräänlainen tutkimusraportti opettajan työstä, sen laadusta ja ansioista. Näyteportfolio on selkeä, hyvin perusteltu ja dokumentoitu julkinen asiakirja, jonka todenperäisyys on mahdollista jäljittää, toteavat Tenhula ym. (1996, 80). Näyteportfolion luotettavuus perustuu nimen omaan perusportfoliosta valikoituihin liitedokumentteihin. (Erkkilä ym. 1997, 10; Tenhula ym. 1996, 7.)

Viranhakua varten on mahdollista työstää eri tavoin painotettuja näyteportfolioita sen mukaan, mitä opettaja itse pitää tärkeimpänä omassa työssään ja mihin haluaa lukijoiden kiinnittävän huomiota. (Lampinen 1997, 43; Tenhula ym. 1996, 42; ks. myös luku 7.2.)

Näyteportfolion etu verrattuna 'perinteisempään' ansioluetteloon on Tenhulan ym. (1996) mukaan opettajan mahdollisuus esittää itsearvio pedagogisesta osaamisestaan. Ansioluettelossa ei ole voinut tuoda esiin

esimerkiksi omaa opetusfilosofiaansa eikä opetuksesta saatua palautetta. Myös opetustyön kokonaisuutta - muille näkymätöntä puolta - on ollut ansioluettelossa vaikea saada esiin.

Tämä pro gradu -työni on myös eräänlainen näyteportfolio ainakin siinä mielessä, että liitedokumentit on valikoitu suuresta joukosta. Työni hieman laajentaa edellä esitettyjä näyteportfolion määritelmiä, koska työni tarkoitus ei ole toimia viranhaun edistäjänä, vaan oman opettajuuden kuvaajana ja selittäjänä ja oman ammattitaidon vahvistajana.

4.4.3 Portfolion sisältö konkretisoi opettajan työn

Portfolion tulisi tarjota valikoitua, tiivistettyä ja monipuolista tietoa opettajan ammatin eri puolista. Valittaessa materiaalia on olennaisen tärkeää, että mukaan otetaan sellaiset dokumentit, jotka ovat jollakin tavalla *oman oppimisen kannalta merkityksellisiä ja joilla on ollut vaikutusta kehittymiseemme omalla paikallamme, opiskelijana tai opettajana.* (Porter & Cleland 1995, 53.)

Useat tutkijat esittävät, että tarkoituksenmukaisessa opettajan portfolioissa tulisi olla 1) henkilökohtaista, itseltä kerättyä materiaalia, 2) kollegoilta ja 3) oppilailta saatua materiaalia. Näiden kolmen osa-alueen tulisi olla laadullisesti tasapainossa, tukien portfolion kokonaisuutta ja tarkoitusta. (Barringer 1993; Kohonen 1994; Lumpkin 1996; Seldin 1997, 1998; Tenhula ym. 1996; Zubizarreta 1994; vrt. Brookfield 1995a.)

Suuri osa portfolion sisällöstä koostuu yleensä opettajan henkilökohtaisesta, oman toiminnan tuloksena syntyneistä materiaaleista, toteavat Lumpkin (1996, 17) ja Tenhula ym. (1996, 35). Paljon muutakin kansioon mahtuu. Opettaja voi sisällyttää portfolioonsa

- esimerkkejä käytetyistä opetusmateriaaleista (lukujärjestykset, tunti- ja jaksosuunnitelmat, opintosuunnitelmat ja -tehtävät, kokeet), joista näkyvät yksityiskohtaiset tavoitteet, sisällöt, opetusmenetelmät, toiminta ja arviointi
- monipuolista kuvailua opetusmenetelmien ja -strategioiden käytöstä ja niiden tehokkuuden arviointia
- kuvaus ja esimerkkejä omista oppilasarviointikäytännöistä

- omien velvollisuuksien, virkatehtävien ja luokkahuonekokemusten kuvailua
- koontia omista päiväkirjamerkinnöistä
- ääni- ja kuvanauhoituksia (kasetit, videot) ja muuta kuvamateriaalia (valokuvat, piirroksot) sekä ATK-materiaalia (levykkeet, CD-ROM)
- reflektioivaa kuvausta omasta opetusfilosofiasta
- kuvausta oppilaiden kanssa koulun ulkopuolella tapahtuneista toiminnoista (luokkaretket, leirikoulut, muut tapahtumat)
- aineistoa yhteistyöstä perheiden, huoltajien ja muiden koulutyöhön liittyvien sidosryhmien kanssa (kirjeiden kopioita, sähköpostiviestejä, puheita, haastattelujen ja kokousten muistiinpanoja, päiväkirjamerkintöjä, kirjoituksia sanomalehtiin, muistioita ja työryhmien tuotoksia)
- selvitystä omassa opetuksessa ajan myötä tapahtuneista muutoksista esimerkiksi itsearvioinnista johtuen
- selvitystä ammatti- ja muuhun kirjallisuuteen perehtymisestä ja siitä miten se on vaikuttanut opetukseen
- todisteita osallistumisesta jatkokoulutukseen (täydennyskoulutus, kokoukset, työpajat, konferenssit)
- selvityksen julkaisemistaan tai toimittamistaan artikkeleista ja muusta kirjallisuudesta (ammattiin ja myös muuhun elämään liittyvästä)
- todisteita kollegojen kanssa tapahtuneesta ideoiden tai opetusmateriaalien vaihdosta ja vuorovaikutuksesta; siitä miten oma panostus työyhteisöön on auttanut muita opettajia kehittämään opetustaan (opetussuunnitelmatyö, arviointityö)
- arvioita ja palautetta kollegoilta tai muilta oman opetuksen tarkkailijoilta
- esimerkkejä oppilaiden kirjallisista töistä ja pitkäkestoisista projekteista, joihin liittyy myös pohdintaa ja itsearviointia (esim. oppilaiden omat portfolioit)
- selvityksiä oppilaiden tiedollisesta edistymisestä (kokeet yms. testit)
- oppilaiden arviointeja ja palautetta opetuksesta ja koulutyöskentelystä yleensä (kirjalliset mielipiteet ja dokumentit, vapaamuotoiset "open-ended" -lausunnot ja tunnustukset, kirjeet ja kortit)
- todisteita opetuslalla saavutetuista palkinnoista, kunniamaininnoista, apurahoista tai muista merkittävistä tunnustuksista

- selvityksen henkilökohtaisista kehittämishankkeista sekä lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteista opetukselle. (Barringer 1993; Barton & Collins 1993; Kohonen 1994; Lumpkin 1996; McLaughlin & Vogt 1996; Porter & Cleland 1995; Seldin 1997, 1998; Tenhula ym. 1996; Weber 1997, 30; Wolf 1991; Zubizarreta 1994.)

McLaughlin ja Vogt (1996, 25) puhuvat portfolion merkityksestä laajemminkin, myös tekijänsä henkilöhistorian, 'siviilielämän' dokumentoijana. Ammatillisen materiaalin lisäksi portfolioon voi näin ollen tilanteen mukaan laittaa myös muuta omasta elämästä kertovaa materiaalia kuten valokuvia, kirjeitä, julkaisuja, ja videonauhoja.

Eri lähteistä saadut arviot ja palautteet omasta toiminnasta ovat keskeinen osa opettajan portfolion sisältöä. Minkkinen (1998, 104) painottaa, että aikuisena ja vuorovaikutustaitojen ammattilaisena opettajan tulisi pystyä systemaattisesti analysoimaan saamaansa palautetta ja muuttamaan toimintaansa sen mukaisesti. Palautteista oppiminen on myös Erkkilän ym. (1997, 13) mukaan tärkeä ammatillista kasvua tukeva tekijä. Myönteiset palautteet auttavat itseluottamuksen rakentamisessa erityisesti uran alkuvaiheissa, kuten Antonekin ym. (1997) tapaustutkimuksesta ilmenee.

Oppilaiden oppimista konkreettisesti esittelevien tuotosten löytäminen portfolioon ja niiden analysoiminen ei ole aina helppoa, varsinkaan nuorelle opettajalle. Tällaiset dokumentit ovat kuitenkin arvokas osa portfolioa ja todistavat sen luotettavuudesta opettajan työn kuvaajana. (Seldin 1997, 23; Weber 1997, 30; Zubizarreta 1994; 1997, 40; vrt. Minkkinen 1998, 105.)

Portfolion sisältö on siis aina hyvin persoonallinen. Jokainen opettaja näkee jotkut asiat tärkeämpinä kuin joku toinen opettaja ja haluaa sisällyttää ne kansioonsa. Periaate 'makuasioista ei voi kiistellä' on jossain määrin totta myös portfolio työskentelyssä. Prosessi, jonka tuloksena tietty portfolion materiaali on syntynyt, on tekijälle jostakin syystä ollut merkittävä oppimis- tai opetustapahtuma. Konteksti ja merkitys luovat portfolion sisällön laadun.

4.4.4 Nähdä asiat laajemmassa perspektiivissä

Opettajan portfolioista ei ole tarkoitus muodostua yksipuolisen myönteinen ja ylistävä, vaan rehellinen ja täsmällinen kuvaus tekijänsä ammattitaidosta. (Seldin 1997, 6.) Oman opetuksen ylä- ja alamäet tulisi portfolioissa kuvata yhtä lailla, sillä kasvu ei tapahdu vain onnistumisten kautta. Opetustyöhön itsessään on uskallettava lähteä usein vajavaisellakin tiedolla, otettava epäonnistumisen riskejä ja hyväksyttävä 'virheiden' tekeminen itselleen (ja oppilailleen) uuden oppimiseen luonnollisesti kuuluvana asiana. Väärässä olemisen pelko ja riskien välttäminen kiusaavat jokaista useinkin, mutta rehellisen pohdinnan kautta on mahdollista nähdä että kyseiset pelot ovat itse asiassa osa oppimisprosessia. (Antonek ym. 1997; Porter & Cleland 1995; Wolf 1991; Zubizarreta 1994; ks. myös Heikkinen 1998, 99; Niemi 1998, 42; Silkelä 1996, 130.) Ammatillisista riskeistä selviytyminen kasvattaa myös uusien riskien ottamisen rohkeutta, sillä riskit ovat uuden kasvun siemeniä, toteaa Kohonen (1993, 75), ja uskallus ja aitous kasvun elementtejä (Erkkilä ym. 1997, 26).

Opetusharjoittelussa sattuneet epäonnistumiset olivat itselleni rankkoja kasvun paikkoja. Halusin todistaa itselleni ja opetukseni tarkkailijoille, että olen hyvä opettaja ja pystyn tavoitteelliseen, tehokkaaseen opettamiseen minkä tahansa ryhmän kanssa. Asiat eivät kuitenkaan aina mene omien suunnitelmien mukaan. Opettajaharjoittelu 4:n alussa päätin kokeilla hieman vapaampaa tapaa ohjata koripallotunti. Tein melko väljän suunnitelman, ja päätin katsoa mitä tapahtuu. Katsoin - ja aluksi kaduin.

Heissan. Heti ensimmäinen tunti oli sitten menoa eikä meininkiä. Koripalloa sen kai piti olla. Missähän itse olin? Katselin kuin ulkopuolisena jätkien sähläämistä pitkin salia. Alkuräjähdys oli tapahtunut, ja nyt palaset sinkoilivat kiihtyvällä nopeudella jokainen eri suuntiin ilman mitään loogista suunnitelmaa. Missä meni pieleen? Organisointi? Huono. Ohjeet? Välttävät. Kontrolli? Selkärangaton. Tavoitteet? Sumussa. Oppilastuntemus? Luonnollisesti vielä heikko. Oma motivaatio? Hakusalla. Yleisarvosana? Hengissä. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995.)

Sain kuitenkin kirjoitettua tuntemuksiani paperille, ja huomasin että asioiden prosessointi kirjoittamalla tuo tilanteeseen myös uusia näkökulmia (ks. luku 4.2.3). Yksi 'metsään mennyt' opetustuokio ei todellakaan merkitse maailmanloppua. Elinikäisen kasvamisen periaate opettajan ammatissa tulee epäonnistumisissa esille ehkä paremmin kuin missään muualla; aina on mahdollisuus oppia uutta. Realistisesti ammattinsa näkevän opettajan rukous voisi ollakin, että anna Luoja onnistumisia mutta älä missään nimessä varjele minua koskaan epäonnistumasta.

Mitä tehtävissä? Elää eteenpäin. Nähdä asiat laajemmassa perspektiivissä. Ei tuijottaa yhteen katastrofiin, sillä niitä tulee lisää. Ponnistella asioiden parantamiseksi ja kehittämiseksi. Keskustella ohjaajan ja muidenkin "ymmärtäväisten" kanssa. Pölyn laskeuduttua tilinpäätös osoitti, että epäonnistuminen voi olla paras mahdollinen alku uuden syntymiselle. Ahaa-elämyksen jälkeen tuli vallankumouksellinen ajatus: Olisinpa epäonnistunut enemmän, useammin ja perusteellisemmin harjoittelun aikana! Pohjalta on aina helpompi kömpiä ylöspäin kuin jatkuvien tasaisen hyvien tuntien jälkeen yrittää aina vain tehdä asiat vielä paremmin. Huipulta tippuminen sattuuikin sitten eniten. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995.)

Brookfield (1995a, 254) innostuu jopa väittämään, että ne opetuksessa tapahtuneet virheet, jotka johtavat opettajan oppimiseen ja uusiin toimintatapoihin, ovat todellisia opettajan työn 'huippukokemuksia'. Joskus epäonnistuminen voi todella olla paras mahdollinen alku uuden syntymiselle. Hyvä portfolio ei pyri tietoisesti lakaisemaan opetuksen 'mahalaskuja' maton alle, vaan maalaa opettajasta rehellisen muotokuvan.

5 PORTFOLIOSSAAN OPETTAJA TUTKII ITSEÄÄN

5.1 Jokainen opettaja on *tapaus*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on portfoliotyöskentelyn kautta luoda tutkijan opettajaprofiili, kuva tutkijasta opettajaksi kasvavana sekä pohtia tutkijan ammatillista kehittymistä. Antonekin ym. (1997, 19) mukaan tämänkaltaisessa tutkimuksessa laadullinen tapaustutkimus on metodina hyvin perusteltu lähestymistapa.

Poikkeukselliseksi tämän tapaustutkimuksen tekee se, että tutkija on tutkittavan henkilön roolissa. (Ks. myös Meriläinen 1996.) Pyrkimyksenä on tarkastella tutkijan opettajuutta mahdollisimman laajasti ja tuoda portfoliotyöskentelyn avulla esiin opettajuuden monia tehtäviä ja ulottuvuuksia. Pohdin myös ammatillista valmiuttani kohdata opettajan työ, joka Åhlbergin (1996, 95) mielestä on itse asiassa monin tavoin laadullisen tapaustutkimuksen tekijän toimintaa: opettajalle on tärkeintä olennaisen, pätevän ja luotettavan tiedon saaminen juuri hänen omasta toimintaympäristöstään.

Tapaustutkimus on paikallaan, kun halutaan tarkastella tietyssä ympäristössä toimivien yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmien arkielämän eri tilanteita, ulottuvuuksia, tapahtumia ja ongelmia, esimerkiksi yhden oppilaan tai opettajan toimintaa. Tapaustutkimuksella pyritään tilanteen tai ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja halutaan luoda siitä mahdollisimman kokonaisvaltainen, systemaattinen, konkreettinen, elävä ja myös yksityiskohtainen kuva. (Patton 1990, 54; Syrjälä ym. 1994, 10 - 15.)

Myös Yin (1994, 13) määrittelee tapaustutkimuksen tapahtuvaksi todellisen elämän tilanteissa, missä tutkittavan ilmiön ja ympäristön väliset rajat eivät ole välttämättä täysin selvät. Tämän tutkimuksen kannalta tilanne on nähdäkseni juuri tämänkaltaisen: pyrin selvittämään omaa suhdettani tutkimusympäristöön, kouluun, jossa olen jo toiminut olennaisena vaikuttajana, opettajana. Ei siis ole olemassa 'objektiivista rajaa' tutkimusympäristön ja kohteen välillä. Todellisen elämän tilanne on toisaalta jo hieman takanapäin; tässä tutkimuksessa aineiston

tehtävä on luoda konteksti, johon tutkija - ja toivottavasti myös lukija - itsensä sijoittaa.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana Syrjälä ym. (1994, 13) pitävät yksilöiden kykyä "tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat." Tässä työssä tutkija siis luo merkityksiä omalle toiminnalleen: menneille, nykyisille ja tuleville tapahtumille omassa opetustyössä.

Aineiston hankinta tapaustutkimuksessa on avointa ja strukturoimatonta, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat *itse* jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Osallistujien äänen annetaan kuulua ja toiminnan näkyä. Kuvauksessa käytetään esimerkiksi suoria lainauksia puheesta ja tuotoksista sekä kuvia ja muita dokumentteja tapahtumista. (Syrjälä ym. 1994, 10 - 15.) Aineistoa ja tietoa etsitään siis hyvin monista lähteistä. (Yin 1994.) Tutkijan on suoritettava aineiston suhteen karsintaa, tehtävä valintoja löytääkseen parhaat mahdolliset välineet kuvata ja selittää ilmiötä. Portfoliomateriaalipino tarjoaa haasteen tälle tutkimukselle. Tutkijan olisi etsittävä ne dokumentit, jotka yksiselitteisimmin vastaisivat tutkimuksen tavoitteisiin ja tehtäviin.

Tapaustutkimus on myös arvosidonnaista. Toisin sanoen tutkijan arvomaailma on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä ym. 1994, 15.)

Tapaustutkimus mahdollistaa myös *induktiivisen päättelyn*. Alussa tutkijalla on mielessään jonkinlaisia lähtökohtaoletuksia tai tietty esiyymmärrys, mutta nämä odotukset muuttuvat tutkimuksen edetessä. Prosessi voi muodostua jännittäväksi seikkailuksi, joka voi merkitä ilmiötä kuvaavien tuntemattomien yhteyksien löytämistä, uusien käsitteiden keksimistä ja entistä syvällisempää todellisuuden ymmärtämistä tutkimusaineistosta käsin. (Syrjälä ym. 1994, 16.) Todellisuuden uusi ymmärtäminen liittyy tässä tutkimuksessa opettajuuteni 'uuteen' löytämiseen ja määrittelemiseen; esiyymmärrys jäsentyy paloista kokonaisuudeksi muodostaen tämän hetken opettajaprofiilini.

Tapaustutkimuksessa selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen ja muistuttaa historiallista, ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen pyrkivää selittämistä. Perustana on koottu dokumenttiaineisto ja suoritettu tulkinta. Lukijan on mahdollista yleistää ja soveltaa tuloksia omaan käytäntöönsä vertaamalla

omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen. (Syrjälä ym. 1994, 17.) Syrjälän ym. mainitsema soveltaminen on mahdollista tässäkin työssä, vaikka jokainen portfolio ja sen tekijä onkin yksilöllinen. Lukija voi halutessaan ainakin pohtia omaa suhdettaan tutkimuksen tehtäviin sekä etsiä työstä rohkaisua lähteä tutkimusmatkalle omaan opettajuuteensa. Tie on kaikille auki.

5.2 Elämä kertoo opettajuudesta

Tapaustutkimuksessa tutkittavaa asiaa kuvaillaan nykyhetkessä, mutta sen ymmärtäminen edellyttää useinmiten myös menneisyyden tarkastelua, toteavat Syrjälä ym. (1994, 12). Esimerkiksi opettajan ammatillista minää, kasvatusteorioita ja opetusmetodeja voidaan tutkia ja kuvailla, mutta niiden perusteita ja oikeutuksia ei välttämättä ymmärretä ellei pureuduta jossain määrin myös opettajan persoonaan ja henkilöhistoriaan. (Ks. Antonek ym. 1997, 17 - 19.) Vastauksia pintaa syvemmältä etsitään laadullisen tapaustutkimuksen osa-alueen, elämäkertatutkimuksen, avulla.

Elämäkertatutkimuksella on Huotelinin (1992, 14) mukaan vanhastaan yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tutkimuksen alueilla vankka traditio. Syrjälä ym. (1994, 59) näkevät, että vasta 1980-luvun puolivälistä alkaen on alettu huomaamaan, että myös opettajan ammatillista kehittymistä ja kasvua voidaan ymmärtää ja tukea vain tarkastelemalla sitä aikaisempaa laajemmasta näkökulmasta: koko uran kestäväenä henkilökohtaiseen elämänhistoriaan liittyvänä prosessina.

Elämäkertatutkija on kiinnostunut ihmisen elämän ja kokemusmaailman ainutkertaisuudesta, yksilön tavasta toimia, ajatella ja kokea elämäänsä käytännössä. Elämäkerrat voivat olla hyvin kokonaisvaltaisia kuvauksia ihmisen elämästä tai rajoittua joihinkin keskeisiin teemoihin ja yksilön elämän käännekohtiin, kuten kokemuksiin uran eri vaiheista ja työn muutoksista. Näitä tapahtumia kuvaavien dokumenttien koonnista ja käytöstä saadaan elämäkertatutkimuksen tiedot. Aineistona ja menetelminä voivat toimia mm. omaelämäkerrat, muistelmat, päiväkirjat, haastattelut ja kuvat. (Syrjälä ym. 1994,

59 - 60; ks. myös Erkkilä ym. 1997, 32.)

Monimuotoisena ja joustavana metodina elämäkertatutkimus mahdollistaa myös opettajan ammatin tutkimisen mm. omaelämäkerrallisesta näkökulmasta. (Ks. Halmio 1997; Huotelin 1992; Meriläinen 1996; Syrjälä ym. 1996.) Siinä keskeistä on opettajan itsensä suorittama subjektiivinen tulkinta eli ammatillisen elämän muutosten kuvaaminen opettajan itsensä kokemana. Lähtökohtana on myös käsitys siitä, että opettajan aikaisemmat elämäkokemukset ja tulevaisuutta koskevat odotukset vaikuttavat heidän näkemyksiinsä tutkimushetkellä. (Syrjälä ym. 1996, 59, 138 - 139; vrt. Porter & Cleland 1995, 40.)

Tässä tutkimuksessa on luontevaa yhdistää omaelämäkerrallinen tutkimusnäkökulma ja portfoliotyöskentely (ks. Antonek ym. 1997). Tarkastellessani opettajuuttani näkökulmaan kytkeytyy ennen kaikkea *ammattillinen* ulottuvuus. Pyrkimykseni on löytää jotakin Huotelinin (1992, 24) esittämästä ajatuksesta saavuttaa *omaelämäkerrallinen tietoisuus*, käsitys siitä kuka olen opettajana, missä olen ollut, missä olen nyt ja mihin olen menossa. (Vrt. Heikkinen 1998.)

Portfoliotyöskentely paljastaa tässä tutkimuksessa niitä ammatillisen kehitykseni kasvupisteitä, joihin omaelämäkerrallisen näkökulman tiedonhankinta kohdistuu. Oma koulu-aika, opiskelu ja kokemukset opettajan työstä nostavat esiin tilanteita, joita Silkelä (1996, 127) kutsuu "elämäkerrallisesti merkittäviksi kriittisiksi tapahtumiksi ja kokemuksiksi". (Ks. myös Korpinen 1998, 20.) Nämä tilanteet muodostavat opettajaksi opiskelevalle Silkelän mukaan persoonallisten opettajan työhön liittyvien perspektiivien lähtökohdan ja persoonallisen kasvatusteorian perustan. Ne voivat vaikuttaa myös uusien persoonallisen kasvun mahdollisuuksien avautumiseen. (Sikkelä 1996, 125.)

Tämänkaltaisten elämäkokemusten läpikäyminen on tärkeä väline oman ammatillisen identiteetin, oman työn perusteiden löytämiseen. Opettajaksi ei synnytä vaan opitaan. (Heikkinen 1998; Tenhula ym. 1996.) Yksittäisen opettajan persoonalle asetetaan tässä yhteiskunnassa suuria vaatimuksia - työssä menestyminen edellyttää sisäistä selkeyttä ja oman itsensä hahmottamista ammattilaisena ja ihmisenä, muotoilee Heikkinen (1998, 96 - 97). Oman elämänkaaren pohdinta auttaa opettajaa ymmärtämään itseään ja valintojaan

opetustyön ja koulu yhteisön kohtaamistilanteissa, täydentävät Kohonen ja Kaikkonen (1998, 131).

Elämämme kasvun paikat tai 'kriisipesäkkeet' siis vaikuttavat siihen, millaisina opettajina nyt toimimme. Tietoisuus omasta itsestä voi olla hetkittäin kirkas, joskus taas hämärän peitossa. Tässä työssä lähtökohtana on halu selvittää konkreettisten todisteiden pohjalta oman ammatillisen elämäni käännekohtia ja niiden pohjalta luoda oma kuvani itsestäni opettajana.

5.3 Tutkimusaineiston järjestäminen

Oman opettajuuden kuva muotoutuu vähitellen yksittäisistä opetuskokemuksista, ajan kanssa pohtien. Portfolioaineisto sellaisenaan tarjoaa myös yksittäisiä välähdyksiä opettajan toiminnasta; vasta tarkoituksenmukainen materiaalien valikointi, järjestäminen ja tulkinta paljastaa aineiston merkityksen opettajuuden muokkaajana. (Vrt. Antonek ym. 1997; Wolf 1991.) Tavoitteena on päätyä osista uuteen synteisiin, ehjään ja ymmärrettävään kokonaisuuteen. (Syrjälä ym. 1994, 46.)

Tässä tutkimuksessa opettajaprofiilini rakentuu monen tekijän pohjalta. Lainaukset opetusharjoitteluraporteista sekä *Comments* tukevat teorian suhdetta tutkimuksen tehtäviin ja muodostavat samalla kuvaa opettajuudestani jo tutkimuksen alkulehdiltä saakka. Nekin ovat eräänlaista portfoliomateriaalia; kaiken ei tarvitse olla liitteinä. (Ks. myös Halmio 1997; Kiviniemi 1995; Meriläinen 1996; Silkelä 1996.) Aineisto - liitedokumentit ja kirjalliset reflektoinnit tekstin lomassa - on lähes kokonaisuudessaan (pois lukien jotkut lainaukset opettajankoulutuksen kurssien opintotehtävistä) kerätty aitojen opetustilanteiden pohjalta. Aineistoa voi siis luonnehtia autenttiseksi ja naturalistiseksi (vrt. Antonek ym. 1997, 19).

Luokanopettajan työn olen jakanut kahteen, toisiinsa läheisesti liittyvään osaan: yleis- ja ainedidaktiikkaan (luvut 6.4 ja 6.5). Näin pyrin aluksi hahmottamaan opetustyön 'suuret linjat', jotka sitten jakaantuvat pienempiin osiin. (Vrt. Tenhula ym. 1996; Wolf 1991.) Jokaiseen näistä osista liittyy valikoituja

liitedokumentteja.

Yleisdidaktiikan alalukujen sisältöinä ovat opetuksen suunnittelu (6.4.1), yksilöohjaus (6.4.2), ryhmien ohjaus (6.4.3), ammatin sosiaaliset suhteet (6.4.4) sekä oppimisen ja opetuksen arviointi (6.4.5). Nämä osa-alueet muodostavat opetustyön perustan, jolle lähdetään rakentamaan ainedidaktista profiilia. Siihen kuuluvat ne ala-asteen oppiaineet, joita itse olen tähän mennessä opettanut. Ne jakautuvat vielä ns. lukuaineisiin sekä taide- ja taitoaineisiin. Lopuksi sekä yleisettä ainedidaktiikasta esitetään 'didaktiset ympyrät' (luku x), ja piirretään valmiiksi kuva tutkijan opettajuudesta (luku x).

5.4 Analysoinnin periaatteet

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi ja tulkinta on tarjonnut tutkijalle herkullisen mutta samalla rankan haasteen. Kuten Yin (1994, 102) toteaa, laadullisen tapaustutkimuksen aineiston analysointi on tutkimuksen vaikein vaihe, koska tapaukseen sopivan analysoinnin strategioita ja tekniikoita ei ole aikaisemmin määritelty. Myös Patton (1990, 372) korostaa, että mitään ehdottomia sääntöjä laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnille ei ole; jokainen laadullinen tutkimus on ainutlaatuinen, samoin sen analysointi ja tulkinta.

Näin ollen analysoinnissa tulisi korostua tutkijan omat, tutkimuksen tarkoituksen valossa punnitut ajatukset ja päätelmät (Patton 1990, 372), joihin tulisi liittyä aineiston kattava esittely ja myös muiden tulkintavaihtoehtojen huomioon ottaminen sekä omien ajatusten analysointi myös jälkikäteen (Yin 1994, 102 - 103).

Miten tutkijan oman analysoinnin 'oikeellisuus' sitten suhtautuu Yinin edellä esittämään näkökohtaan *muista* tulkintavaihtoehtoista? Tosiasia on, että tässä tutkimuksessa tutkijan näkemys aineistosta ja sen merkityksestä tutkimustehtävien ratkaisemisen kannalta on hyvin subjektiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa näin onkin, huomauttaa Mason (1996, 6); tutkija ei voi olla neutraali, objektiivinen tai irrallinen niistä tiedoista, joita hän tutkii ja luo. Pikemminkin hänen tulisi ymmärtää oma roolinsa osana tutkimusprosessia,

Mason jatkaa. Tulkitseen tutkijana aineistoa omista lähtökohdistani ja nykyisestä elämäntilanteestani käsin, ja periaatteessa analysointiani ja suhdettani aineistoon on siten mahdotonta osoittaa vääräksi. Kuten Yin (1994, 124) toteaa, tapaustutkija on tutkimusaiheensa asiantuntija, mikä korostaa myös analysoinnin ja tulkinnan luotettavuutta. Toisaalta luotettavuudesta puhuu Huotelinin (1992, 41) mukaan myös se, annetaanko lukijalle edellytykset joko hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tulkinnat. Saako lukija tilaa muodostaa omaa mielipidettä tämän tutkimuksen tulkinnoista?

Jo luvussa 2 totesin, että tutkimukseni tavoitteena on myös tarjota lukijoille aineksia oman opettajuutensa pohtimiseen. Olen varma, että lukija kaikesta huolimatta tulkitsee aineistoani ainakin jossakin kohdassa eri tavalla kuin itse olen tehnyt. Liitteet ja lainaukset puhuvat visuaalisesti kaikille samaa kieltä, mutta niiden merkitykset opettajalle ja tutkimuksen tarkoitukselle jokainen lukija luo itse itselleen. Kollega saattaa nähdä minussa täysin erilaisen opettajan kuin mitä tässä työssä annan ymmärtää, ja saattaapa hänellä olla jo valmiiksi varauksellinen asenne koko tutkimusta kohtaan. Hänellä on siihen toki oikeus. Mutta samalla hänellä säilyy kuitenkin myös velvollisuus kunnioittaa ja ymmärtää sitä opettajuuden kuvaa, joka itselläni itsestäni on.

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi alkoi oikeastaan jo silloin, kun päätin ensimmäisen dokumentin tai lainauksen mukaan otosta. Pohdin, miksi tämä liite on tärkeä, miksi tuo toinen ei. Analysointi alkoi ajatuksissa, ja on jatkunut koko tutkimuksen ja aineiston keruun ajan. (Ks. Patton 1990, 377.)

Antonek ym. (1997), Seldin (1997) ja Wolf (1991) painottavat vahvasti, että portfolion liitteisiin tulee kytkeytyä opettajan kirjallista pohdintaa liitteiden merkityksestä oppimiselle, opettamiselle ja opettajalle itselleen. (Ks. myös luku 4.2.3.) Näin onkin ollut luontevaa toimia tässä tutkimuksessa. Jotkut liitteet eivät vaadi pitkää selitystä. Pääasia on, että jokaiselle tekstissä viitatussa portfolion liitteelle on mielekäs tarkoitus, joka selviää tekijän kuvauksesta. Mitään tutkimuksessa käytettyä aineistoa ei saisi jättää analysoinnin ulkopuolelle (Yin 1994, 123 - 124).

Syrjälän ym. (1994, 47) mukaan aineiston analysoinnissa voidaan myös pyrkiä paljastamaan prosessissa käytettyjä strategioita eli sitä, miten yksilö reagoi

tietyissä tilanteissa selviytyäkseen toimintaansa rajoittavista esteistä tai käyttäessään tilanteen avaamia mahdollisuuksia hyväkseen. Näitä strategioita löytyykin ennen kaikkea kielteisistä kokemuksista, jotka lopulta ovat muuttuneet kasvun paikoiksi (ks. esim. luku 5.3).

Analysoinnissa ja tulkinassa on myös tavoiteltu opettajan praktista, käytännön tietoa, jota Syrjälä ym. (1994, 47) kuvaavat henkilökohtaiseksi, kokemukselliseksi, arvolatautuneeksi, tarkoitukselliseksi ja ihmisen omaan elämäntarinaansa liittyväksi. Tällainen tieto heijastuu aineistoon erilaisina perspektiiveinä ja mielikuvina, jotka ohjaavat opettajan ajattelua ja toimivat oppaina toiminnalle. Pieniä kommenttejani ('Comments') voidaan pitää tästä esimerkkinä; ne tuovat perspektiivejä ja mielikuvia kulloisestakin koulupäivästä ja ohjaavat toiminnan suunnittelua eteenpäin.

Kuten edellä totesin, tämänkaltaisen tutkimuksen aineiston analysointi on haastavaa mutta myös mielenkiintoista siinä mielessä, että yksiselitteistä vastausta jonkun liitedokumentin merkityksestä opettajuuden kuvalle on mahdotonta antaa. Analysointi tapahtuu tämän hetken ymmärryksestäni käsin. Kahden vuoden työssäolon jälkeen saattaisin tulkita samoja liitteitä eri tavalla. Kokemus avaakin jatkuvasti uusia näkökulmia opettajuuteen. Siinä juuri piilee portfolion kiehtovuus; muutokset omassa ajattelussa ja toiminnassa on portfoliotyöskentelyn kautta helppo havaita.

6 PROFIIILI OMASTA OPETTAJUUDESTA

6.1 Oman opettajuuden juurille

Joskus kuulee sanottavan, että jos emme tunne historiaa, esimerkiksi Suomen kohtaloita toisessa maailmansodassa, emme pysty ymmärtämään nykyisyyttäkään. Opetushistorian muisteleminen asettaa meidät opettajina henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen; huomaamme, mitkä asiat ja ketkä henkilöt ovat vaikuttaneet kasvuamme ja kehitykseen.

Opettamisen oppiminen voi alkaa jo omalta koulutaipaleelta seurattessamme omaa opettajaamme tai suuresta joukosta itsellemme mieluisinta opettajaa. Jotkut jäävät mieleen eliniäksi hyvinä tyyppinä, toiset taas voivat kummitella painajaisissamme pitkälle aikuisuuteen. (Ks. Niemi 1998, 53 - 54.) Joka tapauksessa omat koulumuistomme ja mielikuvamme vaikuttavat meihin. Silkelä (1996, 126) näkee niistä muodostuvan opettajiksi opiskeleville viitekehysten, jonka ympärille he rakentavat opiskelua ohjaavat käsityksensä ja argumenttinsa. Seurauksena saattaa olla, että itse opettajana tietämättämme opetamme niin kuin meitä on opetettu. (Ks. Tenhula ym. 1996.)

Niemen (1996, 35) mukaan opettajana kehittyminen merkitsee, että arvioimme jatkuvasti uudelleen ajatteluamme, tiedonkäsitystämme ja opetussisältöjämme, koko ammatillista olemustamme. Näin voimme helpommin välttää kritiikittä palaamasta niihin toimintamalleihin, joiden ohjaamina itse olemme koulumme käyneet. Kokemuksiamme pohtiessamme voimme toisaalta myös huomata ne hyvät asiat menneisyydestämme, joita haluamme toteuttaa omassakin opetuksessamme. Nuutinen (1996, 64) korostaa opettajankoulutuksen tehtävää saada opiskelijat tarkastelemaan kasvatustodellisuutta kriittisesti eri puolilta (vrt. Silkelä 1996). Opetushistoriastamme esille nousevat asiat eivät välttämättä ole mustavalkoisesti luokiteltavissa hyviin ja huonoihin kokemuksiin. (Ks. liite 4.)

Opiskeluaikana olen silloin tällöin muistellut omaa ala-asteen opettajaani luokilla 3-6. Miettiessäni, miksi ihmeessä lähdin opiskelemaan opettajaksi, on

mieleen usein tullut kuva tuosta opettajasta. Uskon, että alitajunnassani halusin tulla samanlaiseksi kuin hän. Järkeni taistelee kovasti tuota ajatusta vastaan, mutta myönnettävä on, pidin opettajastani. Hän oli kaksiopeettajaisen maaseutukylän ala-asteemme miesopettaja, jo keski-iän ohittanut, rento ja hymyilevä, perinteistä opettajakeskeistä pedagogiikkaa toteuttava kasvattaja, josta kaikki pitivät, ainakin uskon niin. Opettajajohtoisuus oli silloin itsestään selvyys ja toimi oikein hyvin. Yhdysluokkaopetusta paljon saaneena ja itsekin sitä kenttäharjoittelussa kokeilleena osaan myös arvostaa hänen taitojaan pitää neljä luokka-astetta samanaikaisesti työn tohinassa.

Pienen kyläkoulun kiistämättömät edut muokkasivat asenteitani ja mielipiteitani. Sain kokea pienten opetusryhmien mukavuuden ja turvallisen kyläyhteisön tuen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ja yhteisten tapahtumien järjestämisessä. Vielä nykyäänkin haluaisin mieluummin opettaa pienellä kuin suurella koululla. Kenttäharjoittelu olikin itselleni eräänlainen 'takauma' menneeseen, ja herätti monia ajatuksia.

Kenttäjakso -- palautti mieleeni muistoja omalta ala-asteeltani, joka oli 2-opettajainen kyläkoulu. Oli mielenkiintoinen ja avartava kokemus elää koulun toiminnassa mukana yhtenä opettajista, eikä vain oppilaana. Koulun hallintotehtäviin tutustuminen avasi silmiä näkemään sitä suunnatonta työmäärää, joka on koulun johtajan tehtävänä oman opetustyön lisäksi. Toisaalta kiehtoi pienen koulun mahdollisuus omaleimaisuuteen ja vapauteen toteuttaa omia vahvuuksiaan ja ylläpitää koulun 'henkeä' ja vaikuttaa myös kyläyhteisön elämään aktiivimalla oppilaiden vanhempia yhteistyöhön koulun ja toistensa kanssa.

Innokkaalla ja eteenpäin pyrkivällä opettajakunnalla on pienellä koululla mahdollisuus toteuttaa omaa kasvatuskäytäntöä ja -filosofiaa ehkäpä vapaammin kuin ison kaupunkikoulun opettajilla. Toisaalta monet ison koulun mahdollisuudet puuttuvat maalaishoululta. Resurssit, opetusvälineet ja koulun ulkoiset tilat ovat usein puutteellisia. Tämä ei kuitenkaan ole iso haitta, jos opettajalla riittää mielikuvitusta, itsearviointikykyä, aktiivisuutta ja halua hyödyntää pienetkin yksityiskohdat

palvelemaan opetusta ja kasvatusta. Siihen haluaisin kasvaa.
(Kenttäharjoitteluraportin 2. osa, syksy 1995)

Ala-asteen pääosin myönteiset kokemukset kantoivat läpi yläasteen ja lukion ja auttoivat kohtaamaan hyvin monenlaisia opettajia. Oma uravalinta oli kaikesta huolimatta lukion päätyessäkin vielä hämärän peitossa; en tiennyt mitä tekisin. Sitten keväällä 1991 abiturienttina pääsin biologian ja maantiedon tuntiopettajan sijaiseksi kuukauden ajaksi omalle yläasteelleni. Sain ensimmäisen vastuullisen opetustehtävän - urani alkoi! (Ks. Tenhula ym. 1996, 37.)

Reilut neljä viikkoa hikoilin yrittäen säilyttää murrosikäisten mielenkiinnon soluihin ja eläinmaailman ihmeisiin. Jälkeenpäin muistelen tuota kuukautta kyllä melkoisen myönteisenä aikana. En tosin juurikaan ymmärtänyt opetukselle asetettavien tavoitteiden merkitystä enkä sitä, miten todella saisin oppilaat oppimaan jotain. Autuas tietämättömyyteni mahdollisuudesta ja velvollisuudesta opetukseni tarkkaan suunnitteluun ja pohtimiseen antoi vapauden olla juuri sitä mitä olin - vielä 'märkäkorvainen' opettajanraakile.

En vielä tiennyt, mihin lähteä opiskelemaan, eikä opettajan ammatti ollut kuin yksi tie monien joukossa. Mutta ehkäpä jo ala-asteelta itänyt siemen opettajuuteen alkoi todella nousta taimelle juuri tuolloin, ja niinpä samana kesänä käytyäni läpi kymmenittäin eri koulutusaloja löytämättä paikkaani laitoin jonkinlaisen tiedostamattoman varmuuden vallassa hakupaperit Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen päivää ennen hakuajan päättymistä.

Pääsykoepäivänä satoi kaatamalla. Yliopistorakennukset näyttivät harmaan suttuisilta. Ihmeen rauhallisen muistan oloni kuitenkin olleen. Ennen kokeitten alkamista huokaisin vain, että valitse Luoja nyt ne 96 parasta opekokelasta tänne ja tee minulle niin kuin hyväksi näet. Olin kyllä hämmästynyt kun pääsin opiskelemaan, enkä edes rimaa hipoen.

Ensimmäisten vuosien aikana opiskelutahti oli tiivis ja opettajaharjoitteluissa toimittiin pääasiassa siten kuin luokanlehtori ja ohjaava didaktikko sanoivat. Joskus tuntui siltä, että 'paperinmakuisuus' hallitsi opiskelua.

Opetuksen teorian hallitseminen on yksi tärkeimmistä paloista, eikä sitä voi kieltää. Ja siksi kai opettajankoulutuslaitos on sitä niin täynnä. Mutta silti, jos sen kanssa ei ole mitään muuta, teoria ei pysty elämään. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1995)

Perustaa opettajuudelle kuitenkin rakennettiin, ja ehkä oli vain hyvä että itsenäisiä opettajakokemuksia ei alkanut kertyä kuin vasta muutaman vuoden koulutuksen jälkeen. Sain opettajaharjoittelujen lisäksi joitakin lyhyitä viransijaisuuksia, jotka täydensivät koulutuksessa saatuja valmiuksia ja antoivat mahdollisuuksia alkaa etsiä omaa opettajaprofiilia.

6.2 Opetusfilosofia - käsitys opettamisesta

Opettajana työskennellessä kiire ja kokemuksen puute on usein ajanut itseni tilanteeseen, jossa toiminta tapahtuu melko pitkälle 'mutu-tuntumalla'. Tekemisiä ohjaa tällöin pääosin se, miltä aina tietynä päivänä sattuu tuntumaan, ja opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät ovat enemmän tai vähemmän kadoksissa.

Opettajan henkilökohtaisella opettamiseen liittyvällä käsityksellä - opetusfilosofialla - on aivan erityinen merkitys kaiken opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä, painottavat Tenhula ym. (1996, 33). Heidän mukaansa opetusfilosofia on "sitä, mitä opetustyön tekijä ajattelee opettamisesta, oppimisesta, opiskelusta, opiskelijoista, opettajan roolista, tieteestä ja tiedon luonteesta." Oman opettamisen perusteita ja järkevyyttä on siis syytä arkikiireessäkin pysähtyä pohtimaan: Miksi opetan niin kuin opetan? Saako opettamiseni aikaan todellista oppimista? Onko opetukseni päämäärä ylipäänsä mielekäs? (Tenhula ym. 1996.)

Opetusfilosofia toimii myös portfolion 'taustafilosofiana', toteavat Erkkilä ym. (1997, 8). Opetusfilosofia sisältää usein paljon uskomuksia, ennakkoluuloja ja asenteita, jotka eivät aina ole opettajalle itsellekään tietoisia, ellei hän ole niitä aktiivisesti pohtinut. Portfoliossa tämä taustafilosofia tehdään tietoiseksi ja

tuodaan arvioinnin ja kriittisen pohdinnan kohteeksi. (Erkkilä ym. 1997.)

Uskallus asettaa itselleen hankaliakin kysymyksiä on myös opetusfilosofian etsimisessä ja muodostamisessa tärkeää. Vastauksia joutuu pohtimaan suhteessa menneisyyteen, kuitenkin nykyhetken valossa. (Ks. liite 5.)

Opetusfilosofia ei suinkaan ole pysyvä rakennelma, vaan voi muuttua opettajan uran aikana useastikin. Opetusfilosofinen pohtiminen jo työn alkuvaiheissa luo kuitenkin rungon myös oman opetusidentiteetin ja -tavoitteiston muodostumiselle. (Loughran & Corrigan 1995; Tenhula ym. 1996.)

Oman opetusfilosofiani perustaa lähdän etsimään ajallisesti melko kaukaa. Opiskelun alkuvaiheissa huomasin, että opetusharjoittelu herättää pohtimaan omaa opettajuutta sen valossa, mitä kokemuksia omasta koulusta on mieleen jäänyt.

Omat ala-asteen kokemukseni tulivat esille muistin kätköistä seurattessani luokan opetusta parin ensimmäisen viikon aikana. Totesin, että kaiken uudistushenkisen ja rajoja murtavan pedagogiikan rinnalla voi yhä käyttää ns. perinteisiä opetusmenetelmiä, jotka pohjautuvat opettajakeskeisyyteen. (Harjoitteluraportti 2, kevät 1992)

Itseäni oli aikanaan opetettu opettajakeskeisesti. Se tuntui siis hyvältä myös opetusharjoittelussa. Halusin selvittää luokkahuonerutiineista ja opettajan itsenäisen työn arjesta, niistä monista yksityiskohdista, joista ei opettajankoulutuksessa ainakaan liikaa puhuta. Opetusharjoittelu 2 toi mukanaan toki muitakin ajatuksia opetuksen järjestämisestä.

Oli hyvä päästä itse kokeilemaan kokonaisvaltaisen teemaopetuksen toimivuutta ja huomata sen monet hyvät puolet. Silti harkitsisin pitkään, ennen kuin ottaisin itse käyttöön yksinomaan jonkin tietyn opetusmenetelmän. Jotta teemaopetus todella toimisi, luokan täytyisi olla hyvin hallittavissa, syvästi motivoitunut sekä yhteistyökykyinen joukko kilttejä pikku oppilaita. Tällaisia luokkia ei liene kovin tiheässä, joten opettajalla tulisi varmasti olla repussa tarvittavat tiedot ja taidot sekä tiettyä herkkyyttä

vaihdella opetusmenetelmiä tilanteiden ja oppilaiden reaktioiden mukaan. (Harjoitteluraportti 2, kevät 1992)

Pohdinnan kautta päädyin 'välitilinpäätökseen'. Seuraavaan katkelmaan sain tuolloin kuvattua jotain olennaista opetusfilosofiani perustasta. Kriittinen asennoituminen erilaisia toimintamalleja kohtaan on edelleen osa opettajuuttani. Tilannekohtaisuus ohjaa pitkälle opettajan valintoja.

Ehkäpä olen oppinut kriittisemmäksi opetusmenetelmiä kohtaan. Itse tulen luultavasti muodostamaan opetusteoriani ja -käytäntöni monista eri menetelmistä koottujen hyvien ja toimivien seikkojen varaan, enkä pitäydy ainoastaan tietyssä opetustavassa, jonka sanotaan toimivan. Kaikkihan on kuitenkin kiinni siitä, minkälaisen ja minkätasoisen joukon pieniä ihmisiä sitä joskus saa paimennettavakseen. (Harjoitteluraportti 2, kevät 1992)

Kolmisen vuotta myöhemmin päättöharjoittelun aikana ajatukset olivat samansuuntaisia, hieman täydentyen:

Ovatko vanhat konstit sitten paremmat kuin kansiolinen uusia? Sen päättäneen jokainen opettaja itse. Toisaalta puhtaasti "perinteisiä" menetelmiä käyttävän kansankynttilänkin tulisi olla avoin ammatilliseen kasvuun, oppimaan vaikkapa surffailemaan Internetissä oppilaiden kanssa. Aina ei voi kuitenkaan itse vapaasti valita opetusmenetelmää, vaan sisältö määrää sen. Ja lopultakin nuo pulpeteissaan könöttävät pellavapäät, heidän tasonsa, kykynsä ja tarpeensa sanelevat melko tarkkaan, miten asiani parhaiten heille välitän. Open tutkan tulisi olla herkkä huomioimaan tunnin aikanakin vaihtuvat fiilikset luokassa. Siinäpä oppimisen paikka. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Päättöharjoittelu muokkasi opetusfilosofiaani melko realistiseen suuntaan. Samalla kuitenkin aloin aavistella, mitkä mahdollisuudet - ja samalla haasteet - sisältyivät valitsemaani ammattiin:

Muutammat hyvät oivallukset ja kokemukset, onnistumisen elämykset ja tunteet antoivat uskoa parempaan tulevaisuuteen. Oppitunnin rakenteen, organisoinnin, etenemisen ja tavoitteenasettelun salaisuuksia paljastui, ja kun voimat ja motivaatio olivat riittävät, tulosta myös syntyi. Opittiinko mitään? Lapsista en osaa sanoa varmaa, itse tajuan nyt selkeämmin kuin aikaisemmin sen, että mitä enemmän opit, sitä enemmän näet opittavaa ympärilläsi. Vastuu ei saisi lannistaa eikä oppimäärä masentaa, vaan kaikki lähtee varmaan sen tiedostamisesta, että ikinä ei kuitenkaan kaikkea opi, ei edes promillea siitä, mikä olisi hyvä oppia, hallita ja tietää. Ja kuka hullu yrittäisikään olla kävelevä CD-ROM -tietosanakirja tai elämäntaidon pankki, jolla olisi vastaukset kaikkeen auringon alla. Elämä itse - ja luokkasi oppilaat - pitävät kyllä huolen siitä, että pysyt nöyränä. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Päätösharjoittelun jälkeen mielessäni taistelivat vastakkain vanha ja uusi; ollako "tiedon jakaja vai konstruktivistinen oppimisen ohjaaja"? (Kommentti, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995.) Tiedon jakaja opettaa ehkä kolmekymmentä asiaa tunnin aikana, joku toinen vähemmän. Itse haluan ajatella, että opetuksessa ja oppimisessa laatu on määrää tärkeämpi.

-- Yksinkertaisesti haluaisin asiat tehdä. Se ei merkitse oppilaan aliarvioimista vaan sitä, että tunnin aikana haluaisin opettaa mieluummin yhden asian, joka muistettaisiin vielä kolmen kuukauden kuluttua kuin kolmekymmentä asiaa, joista yhtäkään ei muisteta enää kolmen viikon kuluttua. -- (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

-- Filosofiaani en oikein päässyt toteuttamaan harjoittelun aikana, en tiedä olisinko mokomaan kyennytkään. Oppikirjat kun ovat niin täynnä viisasta tietoa, että on suorastaan synti olla kaatamatta sitä kaikkea lasten niskaan. Rakentuiko tieto prosessin kautta omia ratkaisuja käyttäen lasten aiempaan kokemusmaailmaan, sitä en tiedä. Nykyinen oppimiskäsitys antaa oppijalle itselleen suuren vastuun. Haluanko oppia tämän asian vai onko se minulle

täysin yhdenmukainen? Opettaja ei läheskään aina onnistu herättämään sitä kuuluisaa sisäistä motivaatiota. -- (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Oma opetusfilosofia ei välttämättä koskaan ole opettajalle täysin selkeä. Elämän ja ammatin muutokset tuulettavat ajatuksia aika ajoin hyvinkin radikaalisti. Tällä hetkellä kuitenkin näen opetusfilosofiani rakentuvan tässä luvussa esitettyjen kokemusten perustalle. Oppimiskäsitykseni pohjautuu konstruktivismin periaatteille: "Kysy oppilaiden kokemuksia - aktivoi konstruktivisesti." (Kommentti, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995.) Opetusmenetelmiäni ohjaa tietoni oppilaiden tarpeista ja persoonallisuuksista sekä yleisen opetustilanteen ja resurssien huomioiminen. Opettajan tehtävä on vielä mielestäni olla opettaja, ei sivuroolissa oleva epämääräinen oppimisen ohjaaja. Rooli tietenkin voi muuttua tilanteen mukaan enemmän oppimisen taustavaikuttajan suuntaan, mutta milloin ja miten - sen opettaja päättää itse.

6.3 Kasvatusfilosofia - *halu tarjota parasta mitä on*

Opetusfilosofiaan liittyy mielestäni varsin läheisesti kasvatusfilosofia, käsitys kasvatuksesta, vaikka sen laatimista ei opetusportfoliotyöskentelyssä aina edellytetäkään. Opettajan tehtävän kuva on kuitenkin muuttumassa yhä enemmän kasvattajan suuntaan (ks. luku 3). Opettajan on selvitettävä itselleen se perusta, jolta hän kasvatustyötään tekee. Kohonen (1994, 33) näkee opettajan ammatissa tärkeänä työn kasvatuksellisen kokonaisuuden pohtimisen; opettajan työhön liittyy pedagogiikan lisäksi käsitys ihmisestä ja inhimillisen kasvun tukemisesta.

*Kasvattajat kasvattavat lapsiaan, kunnes lapset jo hiukan kasvavat.
Kun he kasvavat, he kasvavat irti vanhemmistaan
ja kasvaessaan kasvattavat kasvattajiaan.
Jos hyvin käy, niin molemmat ehtivät kasvaa vielä yhdessäkin,
ennen kuin kasvattajien kasvu-aika päättyy. (Leminen 1982, 201.)*

Runo kuvaa jatkuvan, molemminpuolisen kasvun ajatusta. Kasvattajia on monenlaisia, samoin kasvajia. Kasvatuksen lähtökohta on mielestäni koti, missä jokaisella kasvajalla tulisi olla onnellisen kasvun mahdollisuudet. Koska näin ei ole, tarvitaan kodin tueksi myös muita kasvattajia. Opettajalla on myös vastuunsa oppilaidensa kasvatuksesta ja kasvamisesta.

Viime vuosina on keskusteltu ja kirjoitettu paljon lasten ja nuorten lisääntyvästä pahoinvoinnista, väkivallasta, päihteiden käytöstä ja kouluviihtymättömyydestä. Etsimme syyllisiä ja monelta taholta kuulemme, että "jotain tarttis tehdä". Saamme helposti vaikutelman, että kasvatusta on kriisissä. Mielestäni kasvatusta ei suinkaan ole kriisissä, vaan korkeintaan itse kasvattajat.

-- Jos opettajan kasvatuseriaatteet poikkeavat suurelta osin siitä miten lasta on ennen kouluikää kasvatettu, aiheuttaa ristiriita ongelmia ja sekoittaa myös lapsen ajatusmaailmaa. Myös vielä kouluikäisenä saattaa lapsi joutua saman päivän aikana kahden täysin erilaisia kasvatuseriaatteita toteuttavan kasvattajan ohjaamaksi. Opettaja on usein oppilaidensa esikuva ja hänen täytyy ottaa se huomioon kaikessa toiminnassaan. Ellei opettaja omaa ennestään esimerkillisiä käytöstapoja, kielenkäyttöä, pitkäjännitteisyyttä jne. saattaa keskittyminen tällaisiin asioihin olla raskasta. (Kasvatussosiologia 1, etätehtävä A, 11.3.1992)

Lapsi ilman rajoja kasvaa omassa, epärealistisessä maailmassaan, missä ei ole turvaa, todellista rakkautta ja lupaa olla lapsi, pieni ihminen suuremman suojassa. Opettajana haluan tarjota kasvatettavilleni 'lujaa rakkautta'; mahdollisuuden olla sallitulla törmäyskurssilla auktoriteetin kanssa. Koulun ja luokan yhteisten sääntöjen noudattaminen voi pakottaa lapsen muuttamaan opittua

kasvutaktiikkaansa - joskus rajustikin. Oikean ja väärän erottamisen opettaminen on yksi opettajan suurista ja mielenkiintoisista haasteista.

Mielenkiintoinen päivä: aamulla taistelu TV:n katselusta - kuri, lujaa rakkautta? YL vaikeaa... KU OK, vaikka levoton perustila. Taas viikko ohi, kiitos Isä! (Comments 17.1.1997)

Äärettömän tärkeä asia ihmiselle on turvallisuus. Jos ei ole selkeitä rajoja ja tietoisuutta hyvästä ja pahasta, ei ole perusturvallisuuttakaan. (Opettajan ammattietiikan opintotehtävä, kevät 1996)

Lapsia ei voi pitkään huijata; on oltava aidosti sitä mitä on. Opettajan arvot, asenteet ja mielipiteet näkyvät luokassa selvemmin kuin voimme uskoakaan. Vaikka opettajan ei tulisikaan piilotella maailmankatsomustaan, on hänellä tietenkin velvollisuus ohjata oppilaitaan monikulttuuriseen maailmaan, missä kaikki eivät ole samanlaisia.

-- Koulu välittää oppilaille arvoja. Opettajan maailmankatsomus ja arvomaailma vaikuttavat suuresti oppilaiden arvomaailman ja ihmiskäsityksen syntymiseen sekä elämän yleiseen kunnioittamiseen ja arvostamiseen. -- (Kasvatustieteiden tehtävä, kevät 1992)

-- Mitä opettaja itse arvostaa, mitkä ovat hänen henkilökohtaiset elämän peruspilarinsa, niitä hän myös väistämättä tuo julki luokassaan. -- Opettaja saa olla oma itsensä, mutta tehtävässään hänen tulisi antaa lapsille ensi sijassa virikkeitä, ajatuksia ja rakennusmateriaaleja omien arvojärjestelmien luomiseen ja itsenäiseen päätöksentekoon. Liian ahtaaseen muottiin kasvattaminen tuottaa vain ahdasmielisiä aikuisia. (Opettajan ammattietiikan opintotehtävä, kevät 1996)

Jokainen opettaja halunnee kuitenkin tarjota oppilailleen parasta mitä hänellä on. Suurimman tyydytyksen työstäni saan silloin, kun voin kasvattaa oppilaani luottamaan, että jokainen heistä on Jumalan luomana arvokas sellaisenaan, tarvitsematta muuttua miksikään. Kasvatukseni päämääränä näen, että jokainen oppilas huomaisi realistiset mahdollisuutensa oman oppimisensa ja elämänsä rakentajana, lähtisi koulusta itsetunnon tervenä kansalaisena ja ennen kaikkea saisi koulustakin eväitä luoda henkilökohtaisen suhteen Luojaansa, kolmiyhteiseen Jumalaan, todelliseen kasvatustalouteen.

Itse haluan kasvaa siihen, ettei kasvu - oma eikä toisten - lopu ennen kuin iankaikkisuus alkaa. Samoin eivät lopu ilot, surut, onnistumiset ja epäonnistumiset kasvatuksen saralla. Todennäköisesti en milloinkaan saa kokea sitä tunnetta, että kasvatustavoitteeni ovat toteutuneet kaikkien luokkani 32 oppilaan kohdalla; kasvattajan kriisi on todellisuutta. Mutta ei se mitään. Uutta voimaa saa aina, kun huomaa että reilun pelin periaate toteutuu edes yhdellä liikuntatunnilla lukukaudessa tai kun eteen lykätään kortti joulun tai kevätjuhlan päättyessä, missä sanotaan vaikkapa näin: *Yhteistyö kanssasi on ollut antoisinta koko kouluvuosi aikana. Kiitos siitä sinulle Jaakko!* (5-luokkalaisten palaute, kevät 1997).

6.4 Yleisdidaktiikka rakentaa opetustyön kuoret

6.4.1 Hyvin suunniteltu opetus - on puoliksi toteutettu?

Aktiivisen oppimisen näkökulman soveltaminen ja käyttäminen vaatii opettajalta paljon etukäteissuunnittelua, toteaa Niemi (1998, 52). Opettajankoulutus korostaakin opetuksen suunnittelua tienä menestyksekkääseen opetukseen. Siltä ainakin tuntui opetusharjoittelujen aikana. *Suunnittelu vie paljon aikaa - turhaakin aikaa?* (Kommentti, opettajaharjoittelu 4, syyskuu 1995.) Joskus oli vaikea arvailla itseään, kun elämän muiden paineiden alla ei ollutkaan ehtinyt miettiä perusteellisesti seuraavaa harjoitustuntia.

Opetuksen suunnittelun merkitys ja tavoitteiden asettamisen tärkeys

kuitenkin hahmottui itselleni vähitellen, usein huomaamatta, koulutuksen aikana. Kokemukseni oli samansuuntainen Kiviniemen (1995) tutkimuksen tulosten kanssa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kritisoivat aluksi opetusharjoitteluun liittyvän suunnittelun runsautta, mutta harjoittelun edetessä asenteet muuttuivat. Laaditut suunnitelmat liittyivät lopulta opiskelijoiden mielestä selkeästi oman työn kehittämiseen. Hyvän suunnittelun huomattiin helpottavan varsinaista opetustyötä ja tuovan työskentelyyn jäntevyyttä, syvyyttä ja joustavuutta. Suunnittelu selkeytti myös opetuksen päätavoitteita. (Kiviniemi 1995, 39 - 48.)

Opetusharjoittelu 4 antoi mielestäni itselleni parhaimmat eväät työn itsenäiselle suunnittelulle. Asetin tavoitteita ennen harjoittelun alkua niin oppilaille kuin itselleni (liite 6). Yksi omista tavoitteistani oli mm. kehittyä opetuksen suunnittelussa. Empatiakyvyn kehittäminen on mielestäni myös yksi oleellinen opetuksen ja kasvatuksen kokonaistavoite. Sitä voi harjoittaa vaikkapa Fair Play -kisan muodossa (liite 7). Päättöharjoittelun aikana tein myös jaksosuunnitelmia, joihin liittyi lyhyitä pohdintoja opetuksen onnistumisesta (liite 8).

Pitkän aikavälin lukukausi- tai jaksosuunnitelmien teko ei tosin ole itselleni mitenkään yksinkertainen asia. Kauas eteenpäin on vaikea nähdä, kun tämänkin päivän paini on vielä kesken.

Difficult to see teaching as a whole picture - just trying to survive one day at a time. (Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Kiviniemen tutkimustuloksista näkyy, että en ole ajatuksineni taaskaan yksin: opetusharjoittelijat kokivat laajojen suunnitelmien laatimisen usein melko raskaaksi ja jopa abstraktiksi tehtäväksi harjoittelun alkuvaiheissa. (Kiviniemi 1995, 42 - 44.) Saatuani valmiiksi lukukausisuunnitelman keväälle 1997 olin kuitenkin hyvin tyytyväinen (liite 9). Koin, että suunnitelmani palveli omaa työtäni ja koitui lopulta oppilaiden hyväksi. Minulla oli mahdollisuus seurata suunnitelmani etenemistä ja toteutumista loppuun asti ja tarvittaessa tilaa myös muuttaa sitä.

Yksi tapa organisoida opetuksen suunnittelu lyhyissä jaksoissa on käyttää

ns. urakkatyöskentelyä (liite 10). Viikon alussa annetaan tehtävät, jotka oppilaat tekevät melko itsenäisesti. Viikon lopussa urakat tarkastetaan. Yhteisille uusille asioille on varattu aikaa. Tämänkaltainen työskentely helpottaa opettajan suunnittelua jonkin verran, mutta toisaalta lisää velvollisuuksia tarkkailla, ohjata ja avustaa jatkuvasti itsenäisen työn tekemisessä. Urakkatyöskentely sopii joillekin oppilaista loistavasti, joillekin se on myrkkyä. Siksi opetusmenetelmiä pitääkin vaihdella. (Vrt. Niemi 1998, 52.)

Kaikenlaista sähläämistä urakoiden kanssa, osa lähes valmiita, osa pahasti vaiheessa = pojat. (Comments 13.11.1996)

Opetuksen tehokas ja mielekäs suunnittelu on opettajalle jatkuva kasvun paikka. Kouluympäristö ei ole staattinen, vaan äärimmäisen vaihtuva ja muuttuva tila. Opettaja ei voi luottaa siihen, että valmis suunnitelma toimii aiotusti sellaisenaan. Nopea reagointi muuttuviin olosuhteisiin ja uuden tien etsiminen tunnin läpiviemiseen on opettajan arkipäivää. Joskus aika ei yksinkertaisesti riitä suunnitteluun. 'Ex tempore' -tunnit voivat olla hauskojakin, mutta pitkällä tähtäimellä ainakin oman mielenrauhani kannalta tuhoisia. Pienikin suunnitteluun käytetty aika tuo päivään ryhtiä ja opettajalle tunteen, että kyllä minä tästä hommasta selviän. (Ks. liite 11.)

Tosi paljon pikkuasioita, suunnitelmia uusix, levotonta, taustamaalaus kevätjuhlaan alkoi OK, muutenkin tärk. jutut tuli tehtyä. Kiitos Herra... (Comments 9.5.1997)

Ist. järj. muoto ilmeisesti parempi, kasvot eteen päin. Äi tunti tosi hyvä, oli työrauha! Liik sitten sähellystä, suunnittelemattomuuden piikkiin... (Comments 8.1.1997)

6.4.2 Jokainen oppilas on yksilö...

Hyvä tavoite jokaiselle koulupäivälle voisi olla, että opettaja huomioisi vähintään kerran jokaisen luokkansa oppilaan. Nykyisissä yli kolmenkymmenen oppilaan luokissa sekään ei ole itsestään selvyys. Kun opettajalla ei ole aikaa eikä mahdollisuutta kohdata oppilaan tarpeita, alkaa oppilaan arvo helposti muuttua riippuvaiseksi hänen suorituksistaan. Koetulokset ja viittaamistiheys kertovat opettajalle, onko oppilaalla vaikeuksia vai ei. Näin mustavalkoinen tilanne ei tietenkään ole. Pinnan alla on koko oppilaan elämän historia, ja jos opettaja ei missään vaiheessa ehdi tai viitsi siihen paneutua, jää oppilaantuntemus hyvin keinotekoiseksi ja rajalliseksi.

Onko opettajalla sitten mahdollisuuksia toteuttaa tehokasta ja määrätietoista oppilaslähtöistä opetusta? Ovatko henkilökohtaiset opetussuunnitelmat realismia vai utopiaa? Mahdollisuudet kasvavat, jos luokkakohtaisia oppilasmääriä lasketaan tuntuvasti. Toisaalta opettaja joutuu aina tyytymään jonkinasteiseen kompromissiin; hänestä ei voi koskaan tulla jokaisen luokkansa oppilaan elämän asiantuntija.

Opettajaharjoittelu 4 loksautteli useita palasia kohdalleen. Tajusin, että jos joku aikosi kirjoittaa täydellisen opetusoppaan, kasvatustieteellisen teoksen tai didaktisen käsikirjan, niin päättymätön tarina siitä vähitellen tulisi. Jokaisen maailman koululaisen tausta syntymästä tähän hetkeen pitäisi analysoida mitä syvimmin, jokaisen oppimisstrategiat ja skeemat pitäisi tutkia, ja niiden pohjalta kirjoittaa ja luoda jokaiselle yksilöllisesti ideaali opetus- ja kasvatusmetodi. Ja tässä vaiheessa puhutaankin jo puhtaasta tieteiskertomuksesta. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995)

Mielestäni haaste ei silti saisi lamauttaa opettajaa. Jos en esimerkiksi luokan oman opettajan sijaisena toimiessani voikaan viikon aikana auttaa koko luokkaa, voin silti aloittaa yhdestä lapsesta. Mielestäni opettaja pettää itseään, jos katsoo vain ongelmien suuruutta. On aina yritettävä nähdä isostakin joukosta yksittäinen oppilas, josta aloittaa työ.

Kun opettaja on oppinut tuntemaan luokkansa erilaisista yksilöistä koostuvana kokonaisuutena, hän voi aina paremmin ja tehokkaammin saada jokaisen oppilaansa toimimaan omalla tasollaan: ei alisuorittaen, ei jatkuvasti vertaillen itseään toisiin vaan hyödyntäen omia mahdollisuuksiaan ja kykyjään. Eriyttämiseen on yhtä monta keinoa kuin oppilaitakin.

“Olet varmasti hyötynyt harjoittelusta ja sen reflektoinnista jotakin. Näen sinussa keskustelevan, vuorovaikutustaitoisen ja oppilasta arvostavan opettajan, jolla on lisäksi monia vahvoja taito- ja tietoaalueita.”
(Harjoitteludidaktikon palautetta, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995)

6.4.3 ...mutta myös osa ryhmää

Yksi oppilas on oma toimintayksikkönsä, kaksi oppilasta muodostaa jo ryhmän. Ryhmätyöskentely ja sen toimivuus on yksi opetustyön isoista haasteista. Miten löytää erilaisten ihmisten 'kemat' täydentämään toisiaan hedelmällisellä tavalla? Millaisissa ryhmissä ja minkälaisilla menetelmillä ryhmätyö olisi tuloksellisinta? Yleispätevää vastausta ei varmaankaan ole. Kokeilemalla erilaisia koostumuksia ja vaihtoehtoja oppii uutta. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti toimivan ryhmätyön olen kokenut mielekkääksi, vaikkakin organisoinniltaan suuritöiseksi. Niemen (1998, 48) mukaan yhteistoiminnalliset oppimismuodot ovat myös osoittautuneet tehokkaammiksi opiskelumuodoiksi kuin esimerkiksi yksin opiskelu. Ryhmätyömenetelmän valinta on kuitenkin viime kädessä kiinni itse oppilaista.

On yksi iso ryhmä, kolmekymmentäneljä lasta. Jaan sen sitten miten vaan, muodostuu pienempiä ryhmiä. Miten jakaisin, miksi ja milloin? Kun jokainen lapsi on yksilö ja persoonallisesti erilainen, niin miten ihmeessä saisin ryhmät toimimaan niin, että “osallistumalla ryhmätoimintaan yksilö voi sekä kehittää itseään että muuttaa ympäristöään” (Jauhiainen & Eskola 1994, 9)? Mikä on oikeutus ryhmätyöskentelylle? (Kasvatuksen sosiaalipsykologian opintopäiväkirja, kevät 1996)

Koko luokka on siis myös ryhmä, jonka työskentelyn tulisi sujua mahdollisimman jouhevasti. Mielestäni luokan hajottaminen pienempiin ryhmiin ei ole itsetarkoitus; opetuksen tavoitteet ja sisällöt ohjaavat valintoja. Oikeutus ryhmätyöskentelylle syntyy, jos sen kautta päästään paremmin oppimistavoitteisiin kuin muilla järjestelyillä. Kokemus opettaa tässäkin opettajaa.

6.4.4 Koulunkäynnin sosiaalisuus kasvattaa

Opettajan työhön liittyy varsin laaja ihmissuhdeverkosto niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Yhteistyöstä kodin ja koulun välillä puhutaan entistä enemmän, suhteet oppilaiden huoltajiin on luotava lapsen koulunkäynnin alkutaipaleella, usein jo ennen peruskoulun alkua. Ihannehan olisi, että huoltajat ja opettaja yhdistäisivät voimansa ja mahdollisuutensa tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista mahdollisimman rakentavasti.

Opettaja ei voi aina miellyttää huoltajia, ja päinvastoin. Vaikeista sosiaalisista olosuhteista tulevien lasten ja vanhempien edessä tuntee olevansa usein hyvin pienellä paikalla. Rehellisyys ja avoimuus lapsen koulunkäyntiä koskevissa asioissa on kuitenkin tie eteenpäin, olkoon se kuinka kuoppainen tahansa. (Ks. myös Heikkinen 1998; Kiviniemi 1995; Törmä 1998.)

-- Vanhemmilta tulee ajatuksia, joita opettaja voi hyödyntää, ja opettaja antaa vanhemmille palautetta lapsensa tekemisistä ja vanhemmat osaavat ottaa vastaan myös negatiivista palautetta. -- (Kasvatussosiologia 1, etätehtävä A, 11.3.1992)

Kodin ja koulun yhteistyöhän on äärimmäisen tärkeää. Mutta aina kun koen itseni noviisiksi, jonka on turha mennä sanomaan viiden lapsen äidille, miten pitää poikansa kaidalla tiellä, haluaisin että olisi olemassa joku tai joitakin henkilöitä, joiden kanssa kyseisistä asioista voitaisiin keskustella noin ammatillisesta näkökulmasta. Olisi hienoa, jos koulussa olisi jonkinlaisia malleja tai ennakkotapauksia, miten vaikeisiin tilanteisiin on löydetty ratkaisuja. Ovatko opettajat arkoja jakamaan kokemuksiaan maineensa

menettämisen pelossa? (Kasvatuksen sosiaalipsykologian opintopäiväkirja, kevät 1996)

Toimivia kontakteja kollegoihin ja koulun muuhun henkilökuntaan haluaisin pyrkiä luomaan alusta alkaen, vaikka tietynlaisten ihmisten kanssa työskenteleminen olisikin hankalaa. Uskon, että kaikilta voi kuitenkin oppia jotain, ainakin oppia toimimaan monenlaisten persoonallisuuksien kanssa. Rohkeus jakaa niin myönteisiä kokemuksia kuin vaikeitakin asioita opettajien kesken on mielestäni yksi ammatillisen kasvun kulmakivistä. Toisen opettajan luokan kynnyks ei pitäisi olla liian korkea. (Ks. myös Lauriala 1998.)

Jaakko Heikkilä on tullut hyvin toimeen työyhteisössämme eri ihmisten kanssa. Hänen käytöksensä on ollut miellyttävää ja moitteetonta. (Palvelutodistus, koulunjohtaja, kevät 1997.)

Opettajalla on ihmissuhde myös jokaisen oppilaansa kanssa. Persoona kohtaa toisen, ja välillä 'rysky ja salamoit'. Konfliktin syitä ei opettajan kannata aina etsiä toisesta osapuolesta:

-- Olisikohan mahdollista toimia niin, että opettaja reflektoisi ensin oman työskentelynsä plussat ja miinukset, ja vasta sitten haukkuisi kakarat. Ei se kai onnistu ainakaan silloin, kun opettaja on jalustallaan ylempiarvoisena tiedon haltijana eikä tasaveroisena ihmisenä oppilaiden kanssa. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995.)

Opettajan virheratkaisuista tai -arvioinneista ei pitäisi oppilaiden joutua kärsimään. Oman työn pohtiminen auttaa ennaltaehkäisemään ratkaisuja, joita myöhemmin katuisi. Vaatii uskallusta ja rehellisyyttä opettajan taholta myöntää väärä ratkaisu tai teko.

Siitä huolimatta opettaja ei ole mielestäni 'samalla tasolla' oppilaidensa kanssa. Hän ei ole oppilaiden 'kaveri', joka tekee koulussa olemisesta ainaista hauskanpitoa. Opettaja on ennen kaikkea aikuinen, joka viime kädessä

määrittelee elämisen ja olemisen rajat omassa luokassaan ja muissa opetusympäristöissään, vaikka joistakin pelisäännöistä sovittaisiinkin yhdessä oppilaiden kanssa. Suurempi elämäkokemus, tieto- ja taitovarasto sekä kasvattajan vastuu antavat opettajalle vallan, jota hänen kuuluisi käyttää harkiten ja oikeudenmukaisesti. Aina se ei ole helppoa.

Ajoittain rauhaa, ajoittain 'mess'. Ikävä jälki-istuntorypäs... On oltava kovan? *Purkkatunti piristi... Ope on luokan johtaja!*
(Comments 26.11.1996)

Classroom control is sometimes a controversial issue: working peace is essential, but kids are so active. How much should it be restricted?
(Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Ristiriitatilanteissa uskon paljolti asian demokraattiseen käsittelyyn. Jokaisella konfliktin osapuolella on oikeus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Asioista pitäisi voida keskustella, kuten Tirri (1998) asian hyvin ilmaisee, "pyöreän pöydän ääressä", kaikkien asianosaisten kanssa avoimesti ja rakentavaan ratkaisuun pyrkien. Näin myös oppilas voi kasvaa ymmärtämään yhteiskunnan päätöksenteon rakenteita ja arvostamaan enemmän neuvotteluratkaisua kuin 'oman käden oikeutta'.

-- Mitä pidetään "oikeana" tapana toimia ihmisten välisissä suhteissa esimerkiksi luokkahuoneessa? Koulunkäynnin sosiaalisuus kasvattaa lapsia väistämättä miettimään (ainakin alitajuisesti) ihmisten välisten suhteiden lainalaisuuksia. -- (Kasvatustieteiden tutkimuskeskus, kevät 1992)

Koulun toimintaan vaikuttavat yhä enemmän myös koulun ulkopuoliset sidosryhmät kuten yritykset, tiedotusvälineet ja kulttuurielämä. Vuorovaikutustaidot myös näihin tahoihin ovat opettajan tärkeitä ominaisuuksia. Niemen ja Tirrin (1997) laajan tutkimuksen mukaan opettajankoulutus ei kuitenkaan anna nykyisellään riittäviä eväitä koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön.

Valmiudet kehittyvät siis pääasiassa kokemuksen kautta.

Itse olen jonkin verran hyödyntänyt koulun ulkopuolisia mahdollisuuksia opetuksessani (liite 12). Mielestäni oppilaille on hyödyksi laajentaa koulussa opittua koskemaan todellista maailmaa, sitä yhteiskuntaa missä elämme. Erilaiset vierailut, opintokäynnit ja retket ovat tärkeä osa koulutyötä. Ongelmana on saada koulun ulkopuolinen toiminta tapahtumaan lasten ehdoilla, oppilaiden ja koulun etua ensisijaisesti ajatellen sekä samalla myös oppimistavoitteisiin pyrkien.

KSML [Keskisuomalainen] vierailu hyvä! Osa asioista oli tuttuja, paljon uuttakin. 2 tuntia vähän pitkä keskittyä pelk. kuuntelemiseen ja kiertelemiseen - tekemistä olis voinu olla. (Comments 14.2.1997)

Koulujen kansainvälistyminen on myös arkipäivää. Jatkuvasti kehittyvä sähköinen viestintä häivyttää rajoja 'meidän ja muiden' väliltä. Opettajien tulisi huomioida ne oppimismahdollisuudet, joita kansainvälinen yhteistyö tarjoaa.

Sain uutta mietittävää omaa opettajuuttani varten ja kokemuksia monipuolisesta kommunikaatiosta englantilaisten opettajien ja ennen kaikkea oppilaiden kanssa. (Kenttäharjoitteluraportin 1. osa, Chester, Englanti, kevät 1995)

Koulunkäynnin sosiaalisuus kasvattaa myös opettajaa, ei pelkästään oppilasta. Yksinhuoltaja, uusperhe, eläkkeelle jäävä kollega, koulun siivooja-keittäjä, terveydenhoitaja, paikallislehden toimittaja, taululiitujen tuote-esittelijä ja jokainen erilainen oppilas vaativat kaikki opettajalta ihmisen kohtaamisen taitoja.

6.4.5 Oppilasarviointi on pioneeritoimintaa

Arvioimaan oppii mielestäni ennen kaikkea kokemuksen kautta. Opetuksen tulosten havainnointi, seuraaminen ja tarkka analysointi ei onnistu kovin lyhyellä tähtäimellä. Lukukausi on mielestäni minimiaika, jonka jälkeen opettaja voi tehdä suhteellisen luotettavia johtopäätöksiä opetuksensa onnistumisesta ja oppilaiden oppimisesta.

-- Kokemuksen puutteesta johtuen yleensä tunnin läpivieminen suhteellisen ehjänä oli joka kerran pieni voitto. Oppilaiden taitojen kehittymisen arviointi oli vaikeaa johtuen lyhyestä opetusjaksosta sekä siitä, että ei ollut mahdollista verrata tuloksia lasten aikaisempiin suorituksiin.

(Harjoitteluraportti 2, kevät 1992)

Arvioinnin kehittäminen on myös tärkeää, mutta se ei saisi muodostua itsetarkoitukseksi. Miksi muuttaa hyväksi havaittuja käytänteitä vain sen takia, että jokin erityinen tapa arvioida on noussut esille vaikkapa tiedotusvälineissä? Portfolioarviointi sekä tietyssä määrin myös itsearviointi ovat mielestäni tästä esimerkkejä. Jos niitä yritetään sovittaa koulun arviointikulttuuriin ilman opettajakunnan yhteistä pohdintaa ja terveen järjen käyttöä, on onnistuminen mielestäni hataralla perustalla.

Itsearviointi tuntuu olevan melkein yhtä hysteerisesti muotia kuin EU viime vuonna. Onhan siinä paljon hyvää, ja itse olen hieman katkera ja kateellinen, kun ei omana kouluajanani mokomaa ilmiötä ollut edes olemassa ja en siis päässyt nauttimaan itseni arvioimisen arvaamattomasta ihanuudesta. -- Norssin lapsukaiset tuntuivat olevan joulun alla enemmän tai vähemmän kypsiä koko itsearviointiin. Kääntyneekö ilmiö liiaksi käytettynä itseään vastaan? (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995.)

Päätösharjoittelun jälkeen tunteeni olivat siis melko kielteisiä itsearviointia kohtaan. Ajatukset kuitenkin muuttuvat, ja uusien kokemusten myötä olen oppinut

huomaamaan itsearvioinnin merkityksen ehkä myönteisemmässä valossa. (Ks. myös Mäkinen 1998.) Oppilaiden itsearviointien pohjalta olen pystynyt muodostamaan kuvaa myös oman opetukseni onnistumisesta. (Ks. liitteet 13, 14 ja 15.) Lukukausiarviointia varten tekemäni oppilaan itsearviointilomake (liite 16) on ollut pohjana arviointikeskustelulle, jossa mukana ovat olleet opettaja, oppilas ja huoltaja(t). Itsearvioinnissa olen kokenut hyväksi käyttää 'puolikkaita' kysymyksiä, jotka oppilas saa täydentää loppuun. Mielestäni ne auttavat oppilasta alkuun oman toiminnan pohdinnassa ja voivat myös ohjata oman työn tarkasteluun muulloinkin kuin vain juuri ennen arviointikeskustelua joului- ja toukokuussa. Seuraavat esimerkit ovat liitteestä 16.

Käyttäytymiseni koulun sisällä ja välitunneilla oli syksyllä... siedettävää ja välillä ihan todella hyvää. (5-luokkalaisen tytön itsearvio, syyslukukausi 1996)

Matematiikassa menestyin syksyn aikana... Jakokulmassa jakamisessa. ja kertotaulussa. (5-luokkalaisen tytön itsearvio, syyslukukausi 1996)

Opettajan työn itsenäiseen luonteeseen kuuluu mielestäni mahdollisuus kehittää omaa työtään myös riippumatta muista kollegoista ja koulun yhteisistä periaatepäätöksistä. Mäkitalo (1998, 54) toteaa, että yksi helpoimmista ja uskottavimmista tavoista osoittaa luottamusta opettajalle on antaa hänelle oikeus ja mahdollisuus kehittää esimerkiksi arviointiratkaisujaan. 'Sovellettu' numeroarviointi (liite 17) sopii mielestäni hyvin käytettäväksi sanallisen arvioinnin kanssa. Harjoitteluraportti 4:n visio on siis kohdallani ainakin osaksi toteutunut:

Jos saisin vallan ja vähän voimaakin, niin antaisin oppilaille sekä sanallisen että numeroarvioinnin. Sanallinen palaute olisi lyhyt ja tiivis ja keskittyisi oppilaan käyttäytymisen, huolellisuuden ja yleisen minä koululaisena - teeman toteutumiseen oppilaan kohdalla. Numeroarvioinnin antaisin yksittäisistä oppiaineista. Tiedä sitten, miten toimisi, kun en ole kokeillut. Mutta pioneeritoimintaa kai suositaan nykyään alalla kuin alalla. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1995.)

Jokaisen uuden oppilaan arvioiminen on eräällä tavalla pioneeritoimintaa; aikaisempaa arviointikokemusta voi hyödyntää, mutta jokainen oppilas on kuitenkin erilainen, ja arvioinnin tulokset ovat erilaisia. Arvioinnin tulisi joka tapauksessa ohjata oppimista oikeaan suuntaan myönteisin keinoin.

*Jaakko Heikkilä on osallistunut koulumme arvioinnin kehittämiseen.
(Palvelutodistus, koulunjohtaja, kevät 1997)*

6.5 Ainedidaktiikka opettaa sisällöt

Luokanopettajan työ on nykyäänkin melko oppiainejakoista. Kokonaisopetuksen tai eheyttävän opetuksen nimellä voidaan tosin häivyttää oppiaineiden nimet lukujärjestyksestä, mutta kokemukseni mukaan käytännössä opettajan työpäivä koostuu edelleen muutamista eri aineiden oppitunneista.

Tässä luvussa tarkastelen opettajuuttani ainedidaktisesta näkökulmasta. Oppiaineet on otettu viimeisimmästä valtakunnallisesta peruskoulun opetussuunnitelmasta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Rajaus on tehty siten, että mukaan on otettu vain ne aineet joita olen itse tähän mennessä opettanut. 'Lukuaineista' mukana ovat äidinkieli, matematiikka, historia, ympäristö- ja luonnontieto, englanti sekä evankelis-luterilainen uskonto. Opetussuunnitelman (1994) ulkopuolelta mukana on tietotekniikka (ATK), jonka opettamisesta ala-asteella minulla on jonkin verran kokemuksia. Taide- ja taitoaineita edustavat liikunta, musiikki, kuvaamataito ja tekninen työ.

6.5.1 'Lukuaineet'

Äidinkieli. Lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen ovat jokaisen ihmisen perustaitoja. Mielestäni äidinkielen oppimisen tulee olla juuri näin monipuolista: opetukseen tulisi sisältyä jotain kaikilta äidinkielen osa-alueilta. Ala-asteella luodaan perusta hyvälle suomen kielen hallinnalle. Siksi kieliopin ja rakenteiden tuntemus on tärkeää jo alusta alkaen (liite 18), vaikka varsinainen

kieliopin teho-opetus alkaa vasta yläasteella.

Nykynuoria moititaan usein kirjojen hylkäämisestä ja tietokoneeseen tarrautumisesta jo ala-asteella. Mielikuva ei ole kokemukseni mukaan vailla todellisuuspohjaa. Erityisesti pojille on vaikeaa perustella, miksi kirja on *in*, kun kaverit ja nuorisokulttuuri huutavat, että kirja on *out*. Itselleni lukeminen on aina ollut antoisa ja hyödyllinen harrastus, ja oman intoni tahtoisin kaikin keinoin siirtää myös oppilaisiini. Valitettava tosiasia kuitenkin näyttää olevan, että tämän päivän tavallista poikaa kiinnostava kirjallisuus loistaa poissaolollaan. Harrastelehtiä ja Internet -sivuja toki selaillaan, mutta missä ovat ne nuortenkirjailijat, joiden hengentuotteet synnyttäisivät oppilaissa halun paksunkin kokonaisteoksen lukemiseen? Kirjastoista löytyvän kaunokirjallisuuden merkitys tuntuu joskus olevan juuri pojille plus miinus nolla.

Hurjan pitkä ja rankka päivä; kirjastokäynti ei oikein motivoinut poikia, tytöt innoissaan. Myös pieniä :-)-aiheita... Tosin levotonta ja kaaosta... Iltapäivällä jo aika väsyneitä kaikki. Opekin. (Comments 22.4.1997)

Monipuolinen ja vaihteleva päivä... Koetilanne OK, kirjan [Cooper: Viimeinen mohikaani] lukemiseen saatava terää. Paljon opittavaa... (Comments 4.4.1997)

Lukuprojektit ovat pitkän tähtäimen juttuja. Lukuinnon edellytyksenä on sisäinen motivaatio. Opettajan on tarjottava mahdollisuus myös oppilaalle vapaasti valita, mitä hän haluaa lukea. Voi myös tietysti toivoa, että Teemu Selänne päättäisi alkaa mainostaa lukuharrastusta oman ammattinsa rinnalla...

Sanomalehti opetuksessa -työskentelyä olen käyttänyt melko paljon, ja toiminnasta on jäänyt hyviä kokemuksia. (Liite 19.) Sanomalehti on monipuolinen väline oppilaiden mielikuvituksen herättämiseen ja tiedonhalun tyydyttämiseen. Erilaiset luokkalehtiprojektit motivoivat ja innostavat oppilaita. Medialukutaitoisten kansalaisten kasvattaminen onkin nykyään yksi koulun tärkeistä tehtävistä.

*Luokkalehtijuttu hyvässä vauhdissa, innostunutta sakkia, jatkuu ens viikolla!
:) Lehdenteossa 'hallittu kaaos...!' (Comments 14.2.1997)*

Äidinkielen opetukseen katson kuuluvaksi myös esiintymistaitojen kehittämisen. Siksi erilaiset näytelmät, esitykset ja muut tapahtumat ovat tärkeitä, myös oppilaiden itsetunnon ja rohkeuden kasvattajina. Omien esitysten videointi tuo mukaan myös mahdollisuuden jälkikäteen oppia omasta esiintymisestä (liite 20).

Aika levotonta, mutta videoinnit saatiin tehtyä. Eli jakson tavoitteet siltä osin OK. Sosiaalisuus ym. ongelma. Mutta nyt LOMA!!! :) (Comments 21.2.1997)

Alkuopetuksen äidinkielen opettaminen on itselleni yksi selkeä oppimisen paikka. Hyvin pienen kokemuksen perusteella en vielä hahmota lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen kokonaiskuvaa. Sen olen kuitenkin huomannut, että jos lapsi saa pienestä pitäen olla tekemisissä kirjallisuuden kanssa, hänellä on hyvät edellytykset oppia helposti lukemaan ja kirjoittamaan jopa paljon ennen kouluun tuloa. Opettajan tehtävä on silloin tarjota hänelle haastavia lukukokemuksia silloin, kun muut vielä opettelevat aakkosia.

Matematiikka. Ala-asteen oppiaineista matematiikkaa pidetään usein selkeimpänä ja helpoimpana opettaa. Mielestäni matematiikan opettamista on kuitenkin pohdittava tarkasti. Mikä on oppilaiden lähtötaso? Miten opittavan teorian voisi konkretisoida, liittää arkielämään? Miten motivoin oppilaat?

“Aloitus mukavan leppoisa! Tosi hyvät Anttilan mainokset! Ajankohtaisuus sai lapset miettimään! Ohjasit lämpimästi ja leppoisasti.” (Harjoitteluluokan lehtorin palautetta matematiikka-jakson alusta. Opettajaharjoittelu 4, syksy 1995)

Mielikuvituksen käyttö tuo abstrakteja asioita joskus lähemmäksi omaa elämää. Murtolukuja opetin kerran vertaamalla osiin jaettua ympyrää pitsaan, joka on jaettu paloihin. Myöhemmin kokeessa yksi työstä oli lisännyt kahden viimeisen murtolukutehtävän perään selittävän kommentin: “Ratkaisin nämä

pitsamenetelmällä.”

Jokaisen oppilaan tulisi saada oman tasonsa mukaista ohjausta myös matematiikassa. Nykypäivän ylisuurissa opetusryhmissä tämä tavoite toteutuu yhä harvemmin. Opetuksesta tulee hyvin helposti opettajajohtoista; heikoille ei ole aikaa, kun uudet asiat pitää kuitenkin ajoissa opettaa. Koulun realismi on joskus armotonta.

Maan pinnalle... MA uusi asia (supistaminen) aina vaikea joillekin, henk. koht. opetus hyvä keino. (Comments 5.3.1997)

Ongelmanratkaisutaidot ovat tärkeä osa matematiikan hallitsemista. Olen usein käyttänyt 'Viikon pähkinä' -menetelmää: noin viikon ajan luokassa on esillä ongelma, jota oppilaat saavat yrittää ratkaista (liite 21). Oikeista vastauksista ja myös hyvistä yrityksistä palkitaan.

Kiva päivänavaus! Taululle laskemisessa asia näytti menevän perille! Et vielä puutu työrauhaan itsenäisen työn vaiheilla! Ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen on hyvässä vauhdissa - ainakin näyttää olevan!

(Harjoitteluluokan lehtorin palautetta matematiikkajakson aikana, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995)

Vaikka matematiikan opiskelu on usein vaativaa, niin tunneilla voi silti olla myös mukavaa. Kun oppilaat huomaavat, että vaikeastakin tehtävästä voi selviytyä, se kasvattaa itseluottamusta ottaa seuraava haaste vastaan. Myönteinen ketjureaktio syntyy ja kesken lavennuslaskujen luokkaan voi kehittyä palkitseva ilmapiiri:

Well done! Laskufiilis korkealla! (Harjoitteluluokan lehtorin palautetta matematiikka-jaksolta, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995)

Historia. Miten ennen elettiin? Miksi silloin asiat olivat eri tavalla kuin nyt? Miten suuret, muinaiset kulttuurit syntyivät, toimivat ja miten ne vaikuttavat meihin vielä tänäänkin? Historia kutsuu nykyisyyden ymmärtämiseen sen kautta mitä joskus on tapahtunut. Historian opettamisen suuri haaste on päästä eroon liiasta 'paperinmakuisuudesta'. Opettajana kysyn itseltäni yhä uudestaan: Miten herätän oppilaiden mielenkiinnon, kun käytössäni on kuitenkin pääasiassa paperille kasattuja faktoja joskus tapahtuneista asioista? Mitä voisin ajatella kerääväni portfoliooni historian opetuksestani? (Vrt. Wolf 1991, 130.)

Historiaa opetan usein melko oppikirjakeskeisesti. Uudet historian kirjat antavat mielestäni hyvät lähtökohdat oppilaiden itsenäiselle työskentelylle ja tiedon etsimiselle. Olennaista silloin on *ymmärtää* lukemaansa ja löytää oikea vastaus kysymykseen, joka ei aina ole yksiselitteinen. Usein teen itse kysymykset kirjan tekstiin pohjautuen (liite 22). Näin saan tietoa siitä, ymmärtävätkö oppilaat todella tekstin ja myös kysymykset. Ainakin seuraavan itsearvioinnin esittäjälle sopi itsenäinen, omaan tahtiin etenevä työskentelytapa.

Historian opiskelusta pidin siksi, että... *oli selvät tehtävät.* (5-luokkalaisen tytön syyslukukauden 1996 itsearviointilomakkeesta, ks. liite 16)

Samoin historian kokeet teen mieluiten itse (liitteet 23 ja 24). Näin varmistun siitä, että koe testaa opittuja ja käsiteltyjä asioita eikä kaavamaisesti kirjan kappaleiden ulkoa osaamista. Samalla voin myös käyttää mielikuvitusta tehtävien laadinnassa ja yrittää saada oppilaat samastumaan historian henkilöihin ja tilanteisiin, ratkaisemaan niitä ongelmia joita silloin kohdattiin (liite 25).

Historian sisällöt soveltuvat hyvin myös integrointiin muiden aineiden kanssa. Äidinkielen esiintymistaitojen kehittymistä palvelevat mainiosti erilaiset pienet esitelmät historian teemoista. Tiedonhankinnassa voidaan käyttää apuna monenlaista kirjallisuutta ja muuta materiaalia (liite 26).

Esitykset läpi suht hyvin alkukankeuksista päästyä. Yleisön käytös paljon parempaa verrattuna Egypti-esityksiin. Paljon luettiin vielä suoraan papereista. (Comments, Rooma-esitykset, kevät 1997)

Ympäristö- ja luonnontieto. Ympäristö- ja luonnontiedon sisällöt (lähinnä biologian ja maantieteen alueet) ovat varsin laajoja ja niiden opettamisen seuraukset kauaskantoisia. Oppilaamme ovat tulevaisuuden vaikuttajia myös ympäristöasioissa.

-- Opettaja välittää tiedostamattaan malleja oppilaille siitä kuinka suhtaudutaan ympäröiviin organisaatioihin ja ympäristöön, luontoon. Opettajan omat asenteet ovat hyvin ratkaisevassa asemassa. Se, millaiseksi opettaja itse käsittää suhteensa ympäristöön (hallitseva, alistainen, sopusointuinen...), välittyy oppilaille piilo-opetussuunnitelman kautta. (Kasvatussosiologian tehtävä, kevät 1992)

Erityisesti biologian opettamisen alueella tarvittaisiin 'kokeile - tutki - löydä - raportoi' -periaatetta oppilaiden oman toiminnan aktivoimiseksi. Tässä on itselleni suuri haaste. Toimin ehkä liikaa 'perinteisten' mallien mukaan, ja tarvitsisin uskallusta antaa oppilaille enemmän tilaa ja mahdollisuuksia itsenäiseen oppimiseen, esimerkiksi toteuttaa pienimuotoisia laboratoriotyyppejä kokeita. Opetuksessa korostuu vielä liikaa oppikirja- ja opettajakeskeisyys (liite 27). Käytän tosin myös paljon muuta kirjallista materiaalia kuin oppikirjoja. Avaruuden salaisuuksia voi opetella myös kaunokirjallisia teoksia lukemalla (liite 26).

Maantiedon opettamisen olen aina kokenut mukavaksi. Maantiedon teemoja on helppo lähestyä konstruktivistisesti: Mitä oppilaat jo tietävät esimerkiksi Euroopan maantieteestä? Jakson alussa oleva käsitys Euroopan 'muodosta' voi olla hyvinkin erilainen kuin jakson lopussa. Oppilas myös itse huomaa kehittymisensä piirroksen avulla (liite 28).

Maantieto tarjoaa myös mahdollisuuksia itsenäiseen tiedonhankintaan. Oppilaat todella pitivät viidennellä luokalla Eurooppa-teemasta, jonka 'koesuorituksena' jokainen valmisti 'valtiokansion'.

Vaihteeksi ihan hyvä maanantai!:) Uusi teema (Eurooppa, valtiokansiot) hyvin vastaan, motivoi. (Comments 7.4.1997)

Kansioonsa jokainen keräsi mahdollisimman monipuolista tietoa sanoin ja kuvin arvalla itselleen valitusta Euroopan valtiosta (liite 29). Tuloksena oli ikään kuin pieniä portfolioita eri valtioista, ja useimmat oppilaat saivat aikaan hyvin näyttäviä suorituksia. Työt sai halutessaan kirjoittaa puhtaaksi tietokoneella. Valmiiden töiden laajuuden vuoksi liitteenä on vain yksi esimerkki (liite 30).

Englanti. Kielten opiskelu on aina kiinnostanut minua, ja englanti oli luonnollinen valinta yhdeksi erikoistumisaineekseni. Opettajankoulutus on mielestäni antanut englannin opettamiselle erittäin hyvät eväät. Tämän olen toistuvasti huomannut opettaessani.

Classroom English seems to work - thanks to good English studies?
(Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Englannin erikoistumisopinnot ja kaikki niihin liittyvä toiminta on suuresti kehittänyt kielitaitoani ja myös rohkeuttani tarttua uusiin haasteisiin kielenopetuksen alueella. Palaute viimeisiltä opetusharjoittelutunneilta kuvaa tätä ytimekkäästi:

Positive, encouraging feedback. Nice use of pupils' responses. Clear and precise instructions. Voice and delivery excellent. Sense of humour. Clear development in confidence and language competence over the two years. Just cause for pride! (Englannin lehtorin palautetta englannintunnista, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995)

Mielestäni kielenopettajan tulee itse käyttää runsaasti sitä kieltä, mitä hän opettaa. Kuulostaa itsestään selvältä, mutta kokemukseni mukaan näin ei aina ole. Sain hyvän mahdollisuuden harjoitella, kun opetin vajaan kuukauden englanninkielistä ensimmäistä luokkaa. Lapset olivat suomalaisia, mutta opetuskielenä oli ainakin periaatteessa yksinomaan englanti. Vieraan kielen runsas käyttö ulottui jo omiinkin ajatuksiin niin, että viikkosuunnitelmatkin muuttuivat englanninkielisiksi (liite 31), samoin päiväkirjamerkinnot:

The whale story too difficult - kids couldn't follow - but kids' own stories were nice in AM-books (some). (Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Jonkinlaisena trendinä onkin nykyään, että vieraalla kielellä opettamista kokeillaan yhä useammassa koulussa. Silmät ummessa ei kokeiluihin kannata ryhtyä, mikäli oppimistavoitteista ei haluta tinkiä. Edellytyksenä esimerkiksi englanniksi opettamiselle on, että opettaja hallitsee hyvin niin aineen sisällöt kuin itse opetuskielen. Pienet kokeilut tosin piristävät niin opettajan kuin oppilaidenkin arkea. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon teemoja voi opettaja hyvin käsitellä englanniksi. Itse otin kerran aiheeksi "The Solar System"; aurinkokunta englanniksi. Oppilaat olivat aluksi kummissaan, sitten innoissaan.

Meni ihan hyvin ottaen huomioon vähäisen suunnittelun. Pallot planeetoiksi oli hyvä! Kiehtovaa/hyvä oli myös pitää sama tunti kahdesti, sai vertailla ja korjailta tarvittaessa. ("The Solar System" -tunnin Comments, 14.11.1996)

Englannin opettaminen vaatii opettajalta yleensä paljon mielikuvitusta. Monet oppimateriaalit haluan tehdä itse, tai ainakin hieman muokata valmista materiaalia. (Ks. myös Niemi 1998, 52.) Sanojen opettamiseen voi keksiä muitakin tapoja kuin tankata mekaanisesti kirjan takaosan sanastoja. Joka tunti on syytä olla jotain uutta opittavaa (liite 32) tai hauskaa 'välipalatyöskentelyä' (liite 33).

Suomennetut tekstit kirjoitettiin voipaperille kuvien alle, jolloin voipaperilta näkyi sekä alkuperäinen englanninkielinen että suomennettu teksti. Kaikkia töitä ei aivan saatu valmiiksi harjoitteluajanani, koska jotkut ryhmät paneutuivat tehtävään liiankin pikkutarkasti. Tärkeää oli mielestäni se, että oppilaat etsivät innokkaasti sanakirjoista outojen sanojen ja rakenteiden merkityksiä ja näin oppivat tai ainakin kohtasivat monta vaativaakin lauserakennetta, joista osa tulee koulussa esille vasta yläasteella, esim. apuverbirakenteet 'would', 'could', 'shall', 'will', 'won't' yms. Kielen oppiminen

on motivoivaa ja haastavaa silloin, kun oppiaineksen taso on hieman oman taitotason yläpuolella. (Kenttäharjoitteluraportin 2. osa, syksy 1995)

Englannin opettajan on myös hyvä tarpeen vaatiessa selkeästi informoida oppilaiden koteja siitä, mitä kielen opiskelu esimerkiksi tulevana lukukautena pitää sisällään (liite 34). Jonkinlaisen opetussuunnitelman teko selkeyttää myös opettajan omia ajatuksia ja auttaa sitten myöhemmin esimerkiksi arvioinnissa. (liite 35).

Uskonto (evankelis-luterilainen). Ihminen ei ole pelkästään fyysinen ja henkinen, vaan myös hengellinen olento. Jokaisessa meissä on sisäänrakennettu tarve Luojamme yhteyteen, vaikka sitä kuinka yrittäisimme vähätellä tai tukahduttaa. Luokanopettajien on hyvä tunnustaa itselleen, että emme suinkaan ole 'neutraaleja' uskonnon opettajia, vaan omat vakaumuksemme ja näkemyksemme vaikuttavat suoraan tai epäsuorasti oppilaisiin. Jos opettaja ei ole valmis kohtaamaan tai ei halua kohdata oppilaiden vaikeitakin kysymyksiä myös uskonnon tiimoilta (seuraava esimerkki), oppilaat helposti etsivät vastaukset kokeilemalla.

Juhla OK (itsenäisyysjuhla), äi tunnit ex tempore, kivat mielipidetistelut. Eemeli ja Viljami kyselivät spiritismistä! Kiitos Herra että johdat... (Comments 5.12.1996)

Mielestäni uskonnon opetuksen tehtävä Suomen kouluissa on selkeästi tuoda esille niitä asioita, joiden perustalle evankelis-luterilaisen valtionkirkkomme toiminta myös tulisi rakentaa. Nämä peruspilarit ovat löydettävissä ainoastaan yhdestä paikasta: Raamatusta. Uskonnon opetuksen tietoinen, eettinen ja moraalinen aines sekä kasvatuksellinen ja elämyksellinen aines ovat kaikki peräisin Raamatusta. Opettaja ei siis voi opettaa uskontotunneilla mitä tahansa eikä ajatella, että vuosituhansia vanhat asiat eivät ole enää tänään käyttökelpoisia. Muuttuvassa maailmassa muuttumaton Raamattu tulee yhä ajankohtaisemmaksi.

Uskonto on oppiaineena läheistä sukua historialle; kummassakin aineessa

käsitellään paljon menneitä tapahtumia. Runsas tietoinen tulisi esittää havainnollisesti ja konkreettisesti. Kuvat ja kertomukset ovat tärkeitä (liitteet 36 ja 37). Elämyksellinen kerronta voi usein sisältää yllättävän paljon faktatietoa. Kerronta sopiikin uskonnon opetusmenetelmäksi erinomaisesti, ja pidän siitä myös itse paljon (ks. luku 4.2.1).

Nykyään korostetaan yksilön tärkeyttä ja jokaisen oman elämän hallintaa ja selviytymistä. Raamattu kuitenkin on sanomaltaan äärimmäisen yhteisöllinen, vaikka rakentuukin pääasiassa erilaisten yksittäisten ihmisten elämäntilanteiden ympärille. Uskonnon oppisisältöihin kuuluva *rukous* yhdistää yksilöllisyyden (pyyntörukous) ja yhteisöllisyyden (esirukous) oivalla tavalla (liite 38).

Uskonnon opetuksen tavoitteena on mielestäni myös kasvattaa oppilaita ottamaan muut ihmiset huomioon samantarvoisina kuin itsekin olemme. Tarvitsemme nyky-yhteiskunnassa kipeästi empaattisuutta, kykyä sanoa ja kuulla sanottavan: ”Kuka sinä olet ja mitä sinulle kuuluu”. Tapaamme kadulla päivittäin jopa satoja ihmisiä, mutta emme *kohtaa* heitä. Erityisesti joulun alla opetuksen luokkahuonekeskeisyydestä voi poiketa lähtemällä vaikkapa kaupungille tekemään adventtigallupia (liite 39).

Oppilailla on uskontoon liittyen paljon mielikuvia, myönteisiä ja kielteisiä. Toivoisin, että saisin tulevaisuudessakin edes joitakin seuraavanlaisia palautteita. Ne ovat tietynlaisessa viattomuudessaan aina opettajan työn tähtihetkiä.

”Jaakko: Et antanut liikaa tehtäviä. Et ollut liian ankara. Sinä saisit tulla tänne uudestaan. Ja opettaa lisää uskontoa. Uskonto on tosi hauskaa. Sinusta tulisi hyvä opettaja.” (3-luokkalaisen palaute: Opettajaharjoittelu 3, kevät 1995)

Tietotekniikka. Koulujen hyvin erilaiset ATK-kokoonpanot sekä kiihtyvällä vauhdilla kehittyvä tietotekniikka haastavat opettajan jatkuvaan itsensä kouluttamiseen. Vaihtaessaan työpaikkaa opettaja voi huomata, että uuden koulun tuliterän tietokonehuoneen seinustoilla komeilee 20 kappaletta uusimman tekniikan mukaisia tehoyöasemia. Entisessä koulussa saattoi olla 4 kappaletta jo lähes antiikkisia 386 megahertsin tietokoneita. Se mitä opettaja tuolla vanhassa

koulussa unelmoi tietokoneilla joskus tekevänsä, onkin nyt mahdollista, jos vain haluaa oppia.

Mielestäni tietotekniikkaan tulisi suhtautua välinearvona. Tekniikka helpottaa työskentelyä, ja ala-asteella tietokoneet ovat verrattomia apuvälineitä kirjoittamisen, piirtämisen, lukemisen ja laskemisen sekä loogisen päättelykyvyn kehittämisessä. Jokaisella oppilaalla tulisi olla tietokoneen käytön perustaidot.

Ongelmia syntyy helposti silloin, kun tietokoneesta tulee liian hyvä kaveri. Haluaisin olla ohjaamassa oppilaita mieluummin ulos pihalle pelaamaan jalkapalloa ja kuvataidekerhoihin maalaamaan toisistaan hassuja muotokuvia kuin iltaisin tuntitolkulla kirjoittelemaan sähköpostia ja etsimään itselleen verkkoystävää. Tietotekniikan tulisi olla renki eikä isäntä.

Opettaessani tietotekniikkaa (liite 40) olen huomannut, että oppilailla on suuri tarve saada työskentelystään palautetta ja rohkaisua, suullista ja myös konkreettista. Omien töiden tulostaminen on tärkeää. Samoin olennaista on, että opettaja selittää rauhallisesti, selkeästi ja lyhyesti uudet asiat, koska tietokone itsessään vie jo lapsen huomiosta ison osan. Monipuolinen tekeminen motivoi hyviin suorituksiin ja synnyttää helposti myönteistä palautetta myös oppilailta.

“ATK-kurssin Jaakko-ope oli mielestäni... kiva, rauhallinen ja hän opetti paljon uutta asiaa.” (4-luokkalaisten palaute ATK-kurssilta, kevät 1995.)

“ATK-kurssin Jaakko-ope oli mielestäni... kekseliäs ja osasi selittää mistä oli kyse. Ymmärsi lapsia hyvin. Opetti lapsia käyttämään tietokonetta.”
(5-luokkalaisten palaute ATK-kurssilta, kevät 1995.)

“Mielestäni ATK-kurssilla oli mukavinta se, että... välillä sai pelata ja välillä kirjoittaa. Ja myös se että vakuutettiin että en voi rikkoa konetta.”
(3-luokkalaisten palaute ATK-kurssilta, kevät 1995.)

6.5.2 Taide- ja taitoaineet

Liikunta. Aina silloin tällöin, kun uusia tutkimuksia suomalaisten kansanterveyden tilasta julkaistaan, nousevat myös koulujen liikuntatuntimäärät otsikoihin vähäksi aikaa. Käsitykseni ja tuntemukseni on, että oppilaan fyysinen toimintakyky ei voi juurikaan kehittyä ala-asteen aikana, jos oppilas ei harrasta lainkaan koulun ulkopuolista liikuntaa; niin vähän liikuntatunteja koulussa on. Tämä asettaa opettajalle suuria haasteita. Ensiksikin ne vähät tunnit pitäisi käyttää mahdollisimman tehokkaasti hyväksi. Ennen kaikkea opettajan tulisi kuitenkin luoda oppilaisiin *halu jatkuvaan liikunnan harrastamiseen*. Opettajan omat asenteet vaikuttavat jälleen suuresti. Jos opettaja innostaa omalla esimerkillään liikkumaan ja nauttimaan liikunnasta, tarttuu kipinä helposti myös oppilaisiin. Opettajan ei tarvitse mielestäni olla huippu-urheilija. Jokainen ihminen voi ja saa harrastaa liikuntaa omalla tasollaan.

Liikunnan opettamisessa tavoitteiden asettaminen on erityisen tärkeää. Opetuksen tavoitteiden suunnittelu on itselleni usein vaikeaa, mutta jälkeempään huomaa kyllä, että vaivannäkö kannatti. Myös liikunnan kokonais-, jakso- ja tuntisuunnitelmien tekeminen on haastavaa, vaikkakin selkeyttää suuresti opetuksen kokonaiskuvaa (liitteet 41 ja 42). Omia suunnitelmia ja päätöksiä voi toki joutua muuttamaan hyvinkin nopealla varoitusajalla.

Sää oikutteli, pari hiihtokertaa jouduttiin perumaan. Kokonaissuunnitelman tekeminen vaikeaa, monia muuttujia mukana. (Comments, liikunnan lukukausisuunnitelma, kevät 1997)

Liikunta on oppiaine, jolla on suuri vaikutus oppilaan minäkuvaan ja itsearvostukseen. Jokaisen oppilaan tulisi saada liikunnasta myönteisiä elämyksiä. Siksi on tärkeää, että liikunnanopettaja itsekin on monipuolinen liikkuja eikä painota opetuksessa liikaa vain tiettyjä lajeja. Joku oppilas saa hyvät kokemuksensa jalkapallon pelaamisesta, joku toinen voimistelusta, kolmas suunnistuksesta ja luonnossa liikkumisesta. Monipuolinen liikunnan opetus suunnitelma tarjoaa jokaiselle jotakin.

Mielikuvituksen käyttö on myös liikunnassa suotavaa. Suunnistusradan rastimääreet voi tehdä monella tavalla (liite 43). Liikuntaa voi myös erinomaisesti integroida esimerkiksi musiikkiin käyttämällä musiikkia liikunnan apuna.

No joo... :) Suht sujuvasti meni musiikinkin kanssa, vaikka kokemattomuus näkyi. Pisteillä ei mielenkiinto kaikilla riittänyt kovin pitkään - pitää olla aika nopeat vaihdot. Joillakin pojilla pelleilyksi, ei kuitenkaan täyskaaos. Moni kokeili köysijuttuja ja kieppiä ekaa kertaa. Pieniä myönteisiä pisaroita... :) Vielä olis voinu suunnitella paljon tehokkaammaksi. (Telinevoimistelutunnin Comments, 13.3.1997)

Musiikkiliikunta ja voimistelu ovat mielestäni erityisiä kehittämisalueitani, niiden opettamisessa koen tarvitsevani paljon harjoitusta. Pallopelit, ulkoliikunta kesällä ja talvella sekä uinti sen sijaan ovat lajeja, joista nautin paljon ja joiden opettamisessa koen pärjääväni. Jatkuvia kasvun paikkoja ovat aina organisoinnin opetteleminen ja tavoitteellinen opetuksen suunnittelu.

Myönteinen kokonaisvaikutelma; paljon tekemistä pitää olla koko ajan - motivaatio pysyy yllä; 3 joukkueen systeemi ilmeisesti hyvä; kaikille peliä - jokaiselle pitää syöttää; rauhallinen, tiukka ja selkeä organisointi välttämätön. (Koripallotunnin Comments 31.10.1996)

Perspektiiviä liikunnan opettamiseen toi kenttäharjoittelujakso pienellä koululla. Seuraava katkelma kokemuksistani kuvaa sitä, miten opettaja ei saisi ajatella toimintaansa liian mustavalkoisesti, vaan jokainen koulu, opetusryhmä ja tilanne on erilainen. Sopeutumiskyky on opettajan tärkeä ominaisuus.

Liikunnan opettamisessa oli mielenkiintoista huomata selvä ero opettajankoulutuksen ja Normaalikoulussa annettavan ja toteutettavan opetuksen ja pienessä maaseutukoulussa tapahtuvan liikunnanopetuksen välillä. Huomasin hyvin pian, että hienot liikunnan tuntisuunnitelmat, joihin sisältyy lajin kehittälyharjoituksia, treenausta ja hiomista, voi lähes kokonaan

hylätä harjoittelun ajaksi. Lapset eivät olleet laisinkaan tottuneita moiseen. Suoraan siirtyminen esim. pituushypyn kokonaissuoritukseen tai jalkapallon peluuta koko 3-6 -luokkien ryhmä yhdessä - siinä liikuntatuntien sisältö, jonka oppilaat ymmärsivät. Toisaalta osasin odottaakin tällaista, koska opettajilla ei ollut resursseja/mahdollisuuksia paljon muunlaiseen liikunnanopetukseen ja lisäksi lapset olivat niin tottuneet tietynlaisiin liikuntatunteihin jo ensimmäisistä luokista lähtien, että paha siinä oli harjoittelijan tulla mitään mullistavaa esittelemään. Hyvä se vain oli, sainpahan realistista kuvaa pienen koulun mahdollisuuksista ja edellytyksistä liikunnan opettamiseen. (Kenttäharjoitteluraportin 2. osa, syksy 1995)

Musiikki. Kuten jo aiemmin olen todennut, koen musiikin opettamisen erittäin haastavaksi. Tehtävä on kuitenkin myönteinen haaste; pidän musiikista, ja näen sen hyvin tärkeänä terapeuttisenakin oppiaineena tänä päivänä. Musiikin opettaminen on hyvin pitkäjänteistä puuhaa. Tulokset eivät näy parissa viikossa, vaan ehkä vasta vuosien kuluttua. Siksi olenkin ehkä kokenut musiikin opettamisen välillä hyvin turhauttavaksi. Oppilaiden kehittymistä ei ole ollut mahdollisuutta seurata pitkällä aikavälillä lyhyistä työrupeamista johtuen.

Musiikin teorian opettamisen koen hallitsevani kohtuullisen hyvin. Kouluaikani soitin klarinettia isossa orkesterissa noin kahdeksan vuotta, ja siitä on jäänyt pohjaa rakentaa omaa opetusta (liitteet 44 ja 45). Myös muita soittimia hallitsen jonkin verran, ja aina haluan myös oppia uutta.

“Tervetuloa kouluumme! Mukavaa saada sinut tänne sijaiseksi. Muuten, meillä on koko koulun yhteinen syyskirkko ylihuomenna perjantaina kello 9. Osaat varmaankin soittaa bassoa, Meidän Messun sävelmät eivät ole kovin vaikeita.” (Muisto 25.9.1996) -- Yksi selviytymiskokemus: bassoa voi oppia soittamaan tyydyttävästi noin kahden tunnin harjoittelulla, tai sitten olen musiikillisesti erityislahjakkuus, mitä rohkenen epäillä. (Comments 27.9.1996)

Yhteissoittamisen ('bändisoitto') ja laulun ohjaaminen ovat selkeitä kehittämisalueitani. Joskus kannattaa iso ryhmä jakaa osiin, jolloin myös soittimia riittää kaikille, ja bändi saadaan kasaan tai laulua voidaan opetella rauhallisemmassa ilmapiirissä kuin koko luokan ollessa yhdessä koossa.

Hmm... Monien ajatusten päivä... Vaihtelevalla menestyksellä, bändialoitus tyttöjen kanssa helppo, saapa nähdä jatkoa... Kiitos Herra voimasta!
(Comments 3.2.1997)

Kuvaamataito. Kuvaamataidon aihepiirit vaihtuvat luontevasti lukuvuoden jaksojen mukaan. Eri vuodenajat näkyvät työskentelyssä ja valmiissa töissä. Kuvaamataidon tuotokset rakentavat ja piristävät koulun juhlia ja muita tilaisuuksia.

Kuvaamataitoa voi hyvin yhdistää muihin oppiaineisiin ja teemoihin. Itse olen käyttänyt kuvaamataitoa paljon erityisesti historian opiskelun yhteydessä (liite 46). Menneiden ja nykyistenkin tapahtumien visuaalinen kuvaaminen tuo asian esille paremmin kuin ainoastaan sen kuvittelu omassa mielikuvituksessa.

KU maljakkoaihe meni kivasti, kun motivoi sanomalla sen vaikuttavan jakson arviointiin ja kokeen pisteisiin... OK päivä... Kiitos Herra!! :) (Comments 7.2.1997)

Urakasta selvittiin yllättävän nopeasti - opittiinko? Kuvistyö sujui OK, organisointia mieti vielä. (Comments 27.9.1996)

Myös kuvaamataito on usein terapeutin taideaine. Omien ajatusten, kielteisten ja ahdistavienkin, tuominen paperille voi auttaa oppilasta käsittelemään tunteitaan ja opettajaa huomaamaan oppilaasta jotain sellaista, mitä ei näy päälle päin.

Liika itsekriittisyys ei mielestäni kuulu kuvaamataidon luonteeseen. Jokaisella tulisi olla vapaus toteuttaa omia näkemyksiään omilla taidoillaan, vaikka aihe olisikin yhteinen. Seuraava itsearviointikommentti ohjaa opettajaa tarkempaan ja rohkaisevampaan palautteen antamiseen. Oppilaan tulisi verrata

töitään omiin aikaisempiin tuotoksiinsa ja työskentelyynsä, ei toisten suorituksiin.

Kuvaamataidossa oli vaikeinta se, että... onnistui piirtämään niin että työ olisi muidenkin mielestä hyvä. (5-luokkalaisen tytön syyslukukauden 1996 itsearviointilomakkeesta, ks. liite 16)

Kuvaamataidon opetuksessa haluan korostaa työskentelyprosessia; valmis työ on toki tärkeä, mutta se edellyttää kärsivällistä ja pitkäjännitteistä keskittymistä omaan työhön. Harjoittelukoulussa Englannissa asia tuli esille:

Opettaja piti luokassa tiukan kurin ja järjestyksen, mikä kyllä mahdollisti opetussuunnitelmaan laadittujen oppisisältöjen tarkan noudattamisen. Joskus tuntui siltä, että luokassa oli liiankin kiire saada töitä valmiiksi, ja laatu kärsi määrän kustannuksella. Esimerkiksi kuvaamataidollisissa tehtävissä näytti tuotos olevan huomattavasti prosessia tärkeämpi, ja itse yritin ohjata oppilaita keskittymään myös itse tekemiseen eikä vain jonkinlaisen töherryksen aikaansaamiseen. (Kenttäharjoitteluraportin 1. osa, Chester, Englanti, kevät 1995)

Tekninen työ. Käden taitojen kehittäminen tuntuu nyky maailmassa olevan hieman poissa muodista. Trendikkään 'teknologiakasvatuksen' piirissäkin korostetaan ehkäpä liikaa tietotekniikan avaamia mahdollisuuksia helpottaa työskentelyä. Perinteiset taidot käsityön alueella ovat jossain määrin vaarassa.

Teknisen työn valitsin erikoistumisaineekseni, koska näen aineen hyvin tärkeänä oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Varsinkin pojille on tärkeää oppia tekemällä, nähdä oman työskentelyn, omien käsien tuotoksen. Jokaiseen koulupäivään tulisi kuulua edes pieni konkreettisen tekemisen tuokio.

After physical activities and food, kids are tired or overactive → working with hands. (Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Sitoutuminen pitkäjänteiseen työskentelyyn esimerkiksi puuhyllykön tai löylykauhan (liite 47) parissa opettaa kärsivällisyyttä, rauhallisuutta ja kykyä saattaa oma työ loppuun. Teknisessä työssä myös lopputulos on tärkeä, ei vain prosessi. Jos työ jää kesken, oppilaalle syntyy helposti käsitys, että en osannut tätä, en saanut sitä valmiiksi. Konkreettinen, valmis työ nostaa oppilaan itsetuntoa; tämän minä tein ihan itse. Omat kokemukseni jo ala-asteelta lähtien vahvistavat tämän.

Hyvin vähäisellä teknisen työn opettamiskokemuksella voin sanoa, että opetuksen organisointi, eriyttäminen, johdonmukaisen etenemisen sekä monipuolisen työskentelyn suunnittelu ovat suuria haasteita itselleni. Tekemällä oppii - periaate sopii erityisen hyvin teknisen työn opettajalle. Erikoistumisopinnot ovat antaneet hyvän pohjan (liite 48). Didaktiset taidot kehittyvät koulun arjessa, jokaisen opetuskokemuksen myötä. Johtuen juuri teknisen työn opettamisen kokemusten puutteesta olen jättänyt aineen pois ainedidaktisen profiilini ympyrästä (luku 6.6).

6.6 Profiili hahmottuu

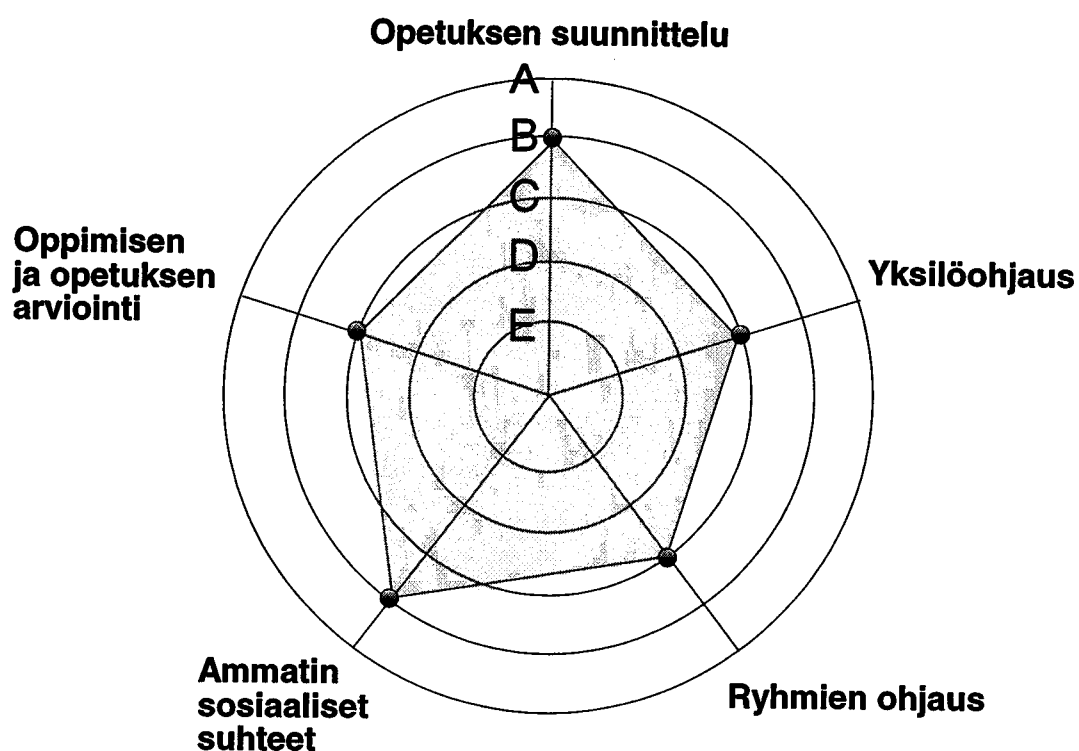
Tässä luvussa pyrin tiivistämään yleis- ja ainedidaktiikan osa-alueet opettajuudessani käyttämällä 'didaktisia ympyröitä' (kuviot 4 ja 5), jotka on kehitelty Tenhulan ym. (1996, 66, 76) esittämän portfolioarviointimallin pohjalta. Kyseistä ns. profiilimenettelymallia käytetään opettajan (erityisesti yliopisto-opettajan) portfolion arviointiin esimerkiksi meritoitumistilanteessa. 'Didaktisten ympyröiden' tarkoituksena on sen sijaan kuvata opettajuuttani tiivistetysti sen pohjalta, mitä tämän tutkimuksen portfoliomateriaali siitä on kertonut.

Tenhula ym. (1996, 76) painottavat, että profiilimenettelyä varten työnantajan tulee laatia sisällölliset kuvaukset mallin laatuluokista jo ennen viranhakukuulutuksen julkaisemista. Näin samalla päätetään, minkälainen työntekijä tarvitaan, mitä asioita hakijoiden portfolioissa tullaan arvostamaan. (Ks. myös Wolf 1991, 135.)

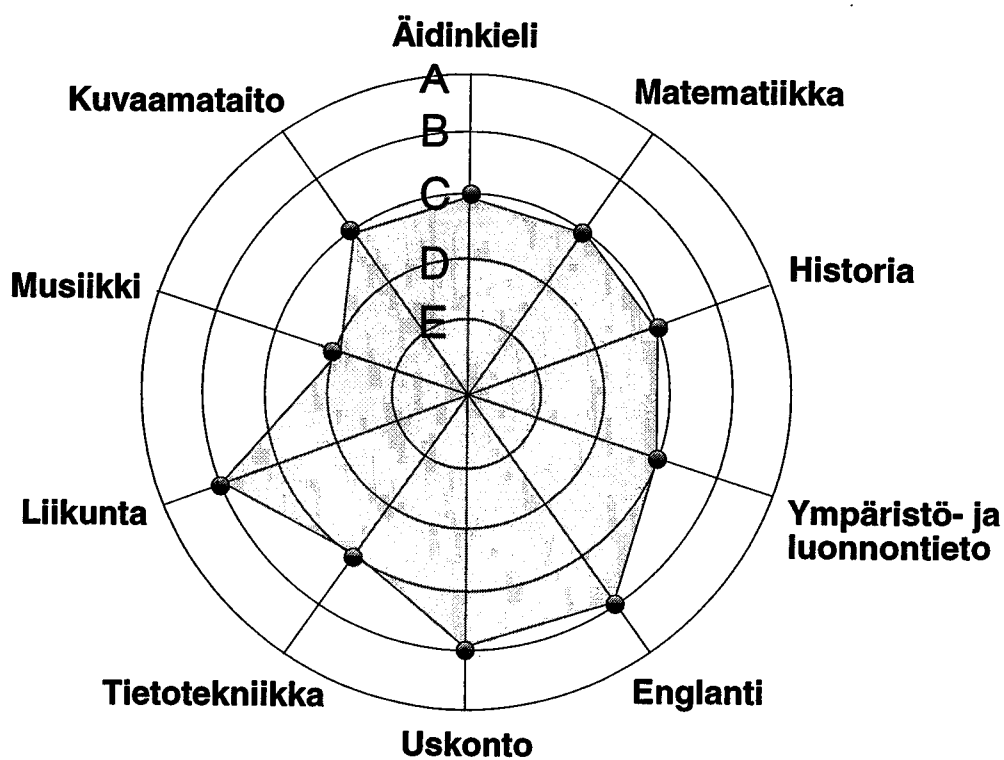
Laatuluokkien (A-E) sisällölliset kuvaukset on seuraavassa määritelty myös

'didaktisia ympyröitä' varten. Näin saadaan kriteerit yleis- ja ainedidaktiikan osa-alueiden arvioinnille ja ne voidaan sijoittaa ympyröihin niille paikoille, joihin tutkijan näkemys ne tällä hetkellä oikeuttaa. Kursivoitu (Y) kuvaa yleisdidaktiikkaa, (A) ainedidaktiikkaa.

- A: (Y) Tämä yleisdidaktiikan osa-alue on selviä vahvuuksiani. Tunnen itseni luottavaiseksi ja varmaksi toimiessani tällä alueella. (A) Hallitsen aineen sisällöt ja opetusmenetelmät hyvin. Opetan monipuolisesti ja saavutan tavoitteeni. Pieniä puutteita on, mutta tiedostan ne ja pystyn kehittämään itseäni jatkuvasti myös ilman jatkokoulutusta.
- B: (Y) Tämän alueen tehtävien hoitamisessa minulla ei ole suuria ongelmia. Pystyn ratkaisemaan vaikeat tilanteet, enkä näe välttämättömäksi muuttaa toimintamallejani juuri nyt. (A) Hallitsen aineen sisällöt ja opetusmenetelmät kohtalaisesti. Tiedostan selvästi kehittämisalueeni. En koe välttämättä tarvitsevani jatkokoulutusta tässä aineessa, mutta haluan silti oppia siitä lisää.
- C: (Y) Hallitsen tämän alueen rutiinitehtävät. Tiedostan, että asiat voisi tehdä toisinkin, ja haluan etsiä uusia tapoja parantaa käytänteitani. (A) Hallitsen aineen sisältöjen perusasiat ja yleisimmät opetusmenetelmät. Pystyn toteuttamaan tavoitteellista opetusta, mutta tarvitsen lisää kokemusta ja myös jatkokoulutusta kehittyäkseen.
- D: (Y) Tällä alueella tunnen itseni usein epävarmaksi ja neuvottomaksi. Etsin kyllä tien eteenpäin, mutta se vaatii paljon vaivaa ja energiaa. (A) Aineen sisältöjen ja opetusmenetelmien hallinnassa on vielä melko isoja puutteita. Tarvitsen paljon lisää kokemusta ja myös jatkokoulutusta, jotta kokisin pystyväni tehokkaaseen, tavoitteelliseen opetukseen.
- E: (Y) Tällä yleisdidaktiikan alueella olen hyvin 'heikolla jäällä'. Minulla ei ole toistaiseksi juurikaan toimintamalleja ja keinoja selviytyä tämän alueen tehtävistä ja velvollisuuksista. (A) Tunnen suurta epävarmuutta ja kyvyttömyyttä opettaa tätä ainetta. Haluaisin kehittyä, mutta koen sen vaikeaksi. En välttämättä halua opettaa tätä ainetta, ellen saa jatkokoulutusta ja rohkaisua ulkopuolisilta.



KUVIO 4: Yleisdidaktinen ympyrä. (Ks. myös Tenhula ym. 1996, 66, 76.)



KUVIO 5: Ainedidaktinen ympyrä. (Ks. myös Tenhula ym. 1996, 66, 76.)

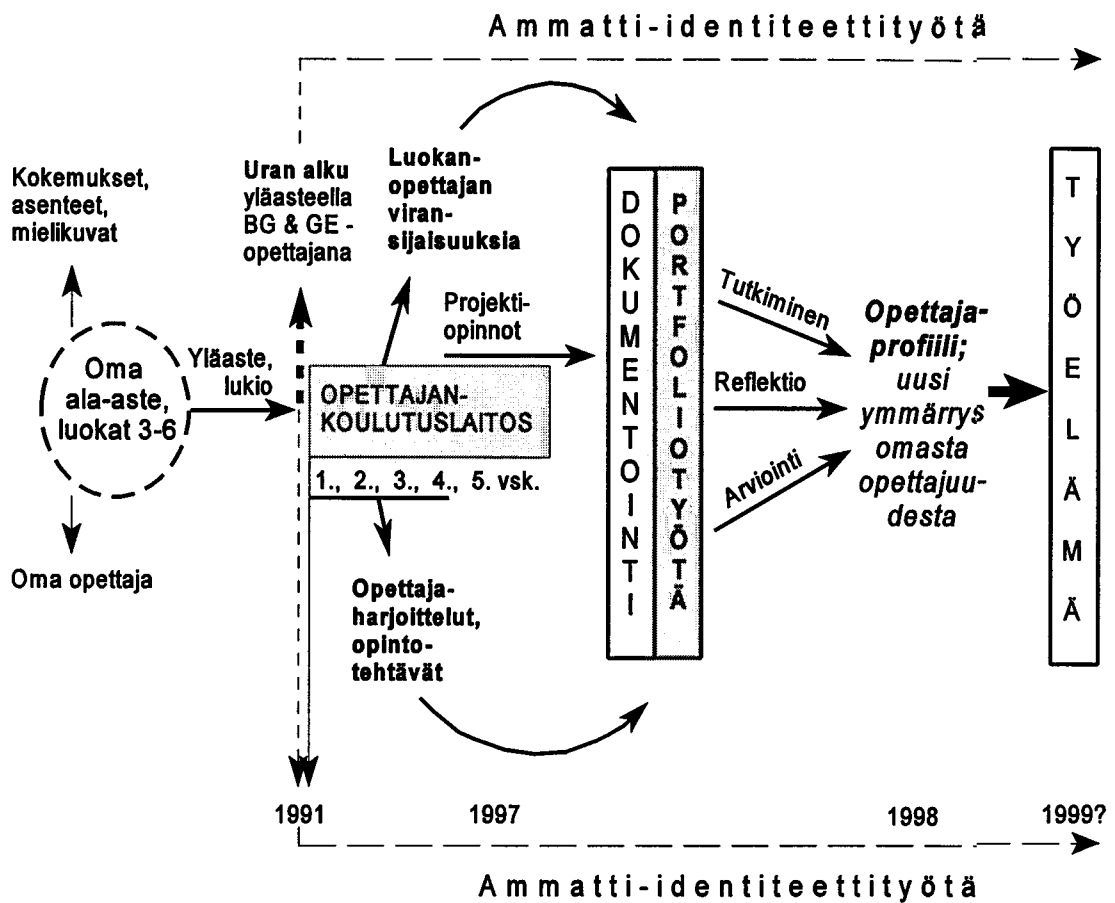
Ympyröiden sisälle pitäisi ajan kuluessa ainakin periaatteessa muodostua mahdollisimman säännöllinen ja laaja monikulmio. Toisaalta itsearvioinnin kriteerit voivat aina muuttua. Tänäpä arvioin ehkä osaamistani löysemmin perustein kuin jatkossa tulen tekemään, ja vuoden kuluttua saatan huomata, että en voikaan siirtää monikulmion pisteitä yhtään lähemmäksi ympyrän kehää; ehkä jopa päinvastoin.

Åhlberg (1996, 94) kuitenkin korostaa oman työn jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin tärkeyttä juuri *oman teorian* pohjalta: "-- kun on olemassa jokin selkeä käsitys, mitä toiminnassa ja sen tuloksena pitäisi tapahtua, niin silloin kokemus toimii ainakin osittaisena testinä ja joko vahvistaa teoriaa tai heikentää sen uskottavuutta." Vasta pitkäjänteinen opettajan työssä toimiminen todennäköisesti tuo esiin niitä suurimpia kehittämisalueita. Teoriani ja tämän pro gradu -työn tarkoituksena onkin tehdä näkyväksi aina kulloisenkin hetken opettajuuttani. Tulevaisuus pitää sitten itsestään huolen.

6.7 Valmis profiili - matkan pää?

Tie omaan opettajuuteen on jokaisella erilainen. Kuvio 6 pyrkii tiivistämään, millaisten vaiheiden kautta olen kasvanut opettajaksi, ja mitkä tekijät ovat opettajuuttani muokanneet.

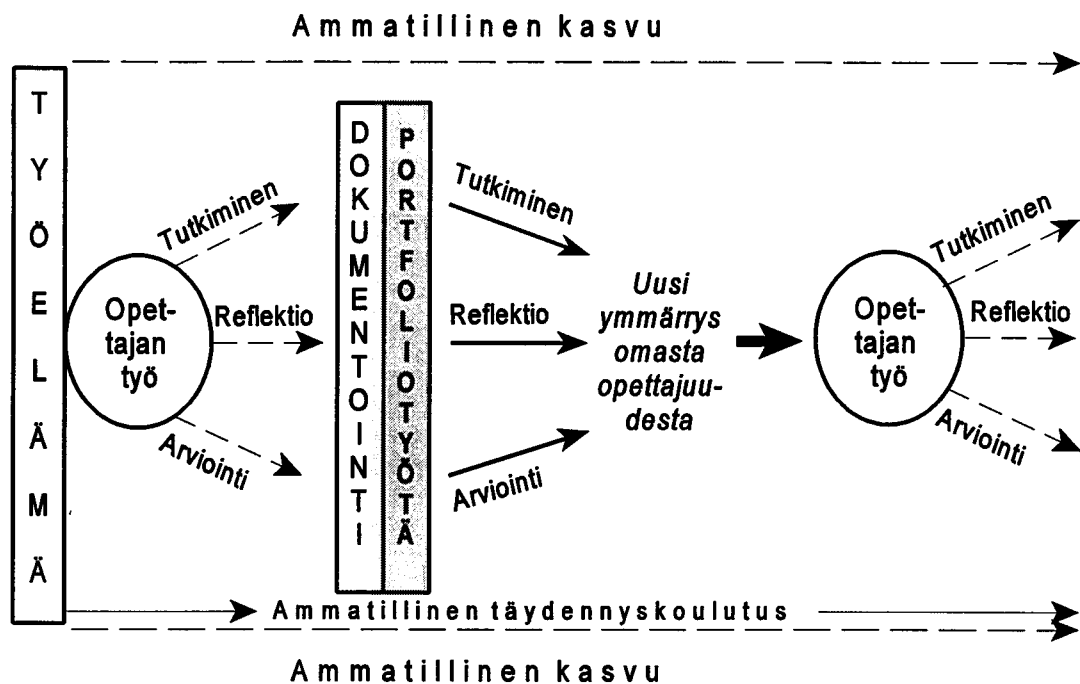
Oman työn dokumentointi portfoliotyöskentelyn avulla auttaa tekemään työtä näkyväksi. Kerätyn materiaalin tutkimisen, reflektoinnin ja arvioinnin kautta on mahdollista luoda oma opettajaprofiili, kuva itsestä opettajana. Prosessin toistaminen itselle sopivin väliajoin voi synnyttää aina uuden ymmärryksen omasta opettajuudesta (kuvio 7), ja samalla vahvistaa opettajan ammatillista itseluottamusta. Opettajan portfolio ei siis ole milloinkaan täysin valmis eikä lopullinen, kuten esimerkiksi sormenjälkemme ovat. Kun portfolioon lisätään uutta materiaalia, vanhaa poistetaan; vanhat tavoitteet on saavutettu, uusia luodaan (Zubizarreta 1994, 324; ks. Loughran & Corrigan 1995, 565).



KUVIO 6. Henkilökohtaiset oppimiskokemukset johtavat kohti opettajaprofiilia.

Uutta *opettajaprofiilia* ei välttämättä synny kovinkaan usein, koska tietyt opettajuuteen vaikuttavat persoonallisuutemme piirteet kuten rauhallisuus, vilkkaus tai ujous ovat hyvin pysyviä. Silti omaa persoonallista tapaa opettaa voi oppia ymmärtämään ajan myötä yhä paremmin, ja ymmärryksen myötä syntyy myös halu kehittää vahvuuksia ja parantaa heikkouksia.

Oman ammatti-identiteetin rakentuminen korostuu myös uran alkuvaiheissa; vähitellen syntyy tietoisuus siitä, kuka olen opettajana, mitä muut ajattelevat minusta opettajana, miten löydän paikkani ammatin sosiaalisten suhteiden verkostossa (ks. Heikkinen 1998; Huotelin 1992, 23). Kun käsitys omasta ammatti-identiteetistä on täsmentynyt, kasvu jatkuu todennäköisesti jostain toisesta näkökulmasta. Opettajan niin halutessa uralle muodostuu jatkumo, missä opettaja kasvaa persoonallisesti, sosiaalisesti ja didaktis-ammattillisesti (kuvio 7).



KUVIO 7: Opettajan ammatillisen kasvun jatkumo.

Millainen opettaja nyt sitten olen? Tyhjentävää vastausta en ole tässä työssä yrittänyt antaa, koska se ei ihmistä tutkittaessa mielestäni ole edes mahdollista. Opettajuuden kokonaiskuvaa rajoittaa ennen kaikkea verraten vähäinen opettajakokemukseni. Tämä näkyy mm. siinä, että melko suuri osa tämän tutkimuksen portfoliodokumenteista on peräisin yhden luokka-asteen opetuskokemuksistani. Myöskään ainedidaktiikan osa-alueiden sisällöt (luku 6.5) eivät kata läheskään niitä mahdollisuuksia, mitä esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon, matematiikan tai kuvaamataidon opettaminen tarjoaa, puhumattakaan teknisestä työstä, jota en halunnut vielä edes sijoittaa ainedidaktiseen ympyrään vähäisen opetuskokemukseni vuoksi.

Tästä nousee toisaalta myös mielenkiintoisia tulevaisuudennäkymiä. Opettajakokemuksen lisääntyessä olisi varmasti mahdollista luoda oma opetusportfolio jokaisen luokka-asteen opettamisesta. Ajan myötä opettajalla voisi näin olla varastossaan kuusi (tulevaisuudessa jopa yhdeksän, mikäli raja ala- ja yläasteen välillä lopullisesti poistuu) erilaista kansiota omasta opettajuudestaan.

Niistä näkyisi selkeästi oma kehittyminen ja opetustyön monimuotoisuus. Kansioita olisi helppo päivittää, ja vähitellen ne muodostaisivat arvokkaan materiaalivaraston ajatellen vaikkapa opetuksen suunnittelua ja arviointia. Näiden portfolioiden avulla opettaja voisi vaivattomasti esittää osaamistaan myös viranhakutilanteissa eri luokille (ks. tarkemmin luku 7.2).

Edellä mainittu prosessi kestäisi vähintään kuusi vuotta. Sinä aikana opettajan elämässä ja työssä ehtii tapahtua paljon. Miten opettajuuden kuva olisi muuttunut? Mitkä syyt olisivat vaikuttaneet muutoksiin? Miten oman kasvun voisi havaita? Jaksanko opettajan työssä vielä toiset kuusi vuotta? Vuonna 1998 opettajiksi valmistuvat joutuvat odottamaan näihin kysymyksiin vastaamista vielä kauan; kokeneemmat kollegat voivat aloittaa vaikka heti.

Tämän tutkimuksen portfolioaineisto joka tapauksessa antaa suuntaviivat, joiden mukaan hahmotan tämän hetken opettajuuttani. Aineistosta nousee esille kokemuksiani opettajan ammatin ulottuvuuksista. Näitä kokemuksia voisi luonnehtia 'kasvukokemuksiksi'. (Ks. myös Meriläinen 1996.) Ne kertovat itsestäni suhteessa valitsemaani opiskelualaan ja ammattiin.

Aineisto paljastaa tämän hetken opettajuudestani seuraavia päälinjoja:

- Didaktiset ympyrät osoittavat, että erityisen selviä vahvuuksia tai heikkouksia opettajana itselläni ei ole. Monipuolisuus kuvaa opettajuuttani.
- Perustietojen ja -taitojen hallinnasta haluan edetä kokemuksen kautta oppimaan lisää niin ammatin yleisdidaktiikasta kuin opetettavista aineista.
- Opetusmenetelmiäni hallitsee vielä opettajajohtoisuus. Kokemuksen lisääntyessä pyrin toteuttamaan monipuolisesti myös oppilaskeskeisiä menetelmiä, oppilaiden persoonallisuus ja tarpeet sekä omat resurssit huomioon ottaen.
- Opetuksen suunnittelu ja ammatin sosiaaliset suhteet ovat yleisdidaktisia vahvuuksiani. Pitkän kokemuksen puute tosin rajoittaa vielä opetuksen suunnittelun täsmällisyyttä ja tehokkuutta. Pidän itseäni kuitenkin tunnollisena, tavoitteisiin pyrkivänä ja muiden ihmisten kanssa toimeen tulevana ja oppilasta arvostavana opettajana.

- Ainedidaktisen puolen vahvuuksiani ovat englanti, liikunta ja uskonto. Asiat, joista itse on erityisesti kiinnostunut, heijastuvat myös opetuksessa. Toisaalta musiikin opettaminen on itselleni selvä kasvun ja kehityksen paikka siitä huolimatta, että pidän musiikista. Myönteinen perusasenne jokaista oppiainetta kohtaan paikkaa mielestäni aineenhallinnan puutteita melko paljon. Tie uuden oppimiselle on silloin auki.

Tavoitteenani on luonnollisesti kehittyä niin hyväksi opettajaksi kuin itselleni on mahdollista, luoda omat hyvän opettajuuden kriteerit. (Vrt. Laine 1998, 112.) Tavoitteeseen kytkeytyy elinikäisen oppimisen ja kasvamisen periaate, jota pyrin toteuttamaan osaltaan tämän tutkimuksen antamin teoreettisin eväin. Tarkoitukseni on, että graduni ei jäisi kirjahyllyyn pölyttymään, vaan voisin palata portfoliotyöskentelyn kautta pohtimaan opettajuuttani ja sen muuttumista yhä uudestaan. (Ks. Kohonen 1994, 47; Tenhula ym. 1996, 12.) Didaktiset ympyrät vaikkapa kymmenen vuoden ajalta kuvattuna saattaisivat kertoa yllättäviäkin asioita opettajuuden kuvani muutoksista. Jokaiseen päivään sisältyy mahdollisuus 'keksiä pyörä uudelleen'.

During first days, the whole picture of students' skills and classroom routines was quite unclear - teacher learns every day... (Englanninkielisen luokan opettajan viransijaisuus, Comments 19.5.1996)

Åhlbergin (1996, 95 - 96) mielestä korkealaatuiseen oppimiseen liittyykin jatkuva pyrkimys etsiä tiedon perusteita ja jatkuvasti sekä teoreettisesti että empiirisesti koetella ja kehittää omaa teoriaa. Tämä merkitsee opittavien asioiden - opetustyön tuomien kokemusten - soveltamista omaan elämään ja ottamista oman elämän osaksi.

7 PORTFOLIO - SUUNNANNÄYTTÄJÄ VAI MUOTI-ILMIÖ?

7.1 Opiskelijat ja opettajankouluttajat kasvamaan yhdessä

Opiskelu-aika on tarjonnut itselleni perustan opettajuuteen. Matkanteko ei ole aina ollut tasaista, mutta kuitenkin näen opiskelun merkityksen nyt myönteisemmässä valossa kuin muutama vuosi sitten:

Opetusharjoittelu ei aina kiinnosta, niin kuin ei verotkaan. Miksi harjoittelen ja opettelen jonkin didaktisen teorian pillin mukaan tanssimista, kun epäonnistuttuani tiedän tarkkaan, että tämän teorian mukaista hyvää opettajaa minusta ei ainakaan tällä vuosituhanella tule? (Harjoitteluraportti 3, kevät 1995)

Opettajaksi opiskelu kokonaisuutena (myös itse opiskelun ulkopuoliset viransijaisuudet) on tarjonnut aineiston tähän tutkimukseen. Omaa työtä ja opettajaidentiteetin kehittymistä voi toki tutkia portfoliotyöskentelyn kautta aikaisemmassakin vaiheessa kuin pro gradu -työssä. Erkkilä ym. (1997, 10) korostavat oman portfolion työstämisen aloittamista mahdollisimman varhain, jo ennen työuran alkua. (Ks. myös Wolf 1991, 134; Zubizarreta 1994.)

Monet oppilaitokset ovatkin ottaneet portfolion laatimisen opintojen osaksi. Useat tutkimukset tukevat ajatusta, että portfoliotyöskentely kehittää opiskelijoiden reflektiivistä ajattelua ja ohjaa ammatillista kasvua. (Antonek ym. 1997; Barton & Collins 1993; Loughran & Corrigan 1995; Ojanen 1993c; Wade & Yarbrough 1996; ks. myös Kiviniemi 1995; Pihlainen 1998.)

Portfoliotyöskentelyn käyttämistä opettajankoulutuksessa puoltaa myös sen rooli oppilaiden arviointimenetelmänä. Mikäli tulevat opettajat aikovat käyttää menetelmää tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti työssään, olisi myös heidän itsensä koettava portfolion tekemisen koko prosessi. (McLaughlin & Vogt 1996, 11, 81; vrt. Niemi 1996, 34.) Pelkkä teoreettinen tieto portfolion käyttötarkoituksista ja filosofiasta ei riitä, jos opettaja haluaa hyödyntää sen

kaikkia mahdollisuuksia. Jalkapallofanaattikkona voisin tiivistää asian vaikkapa seuraavasti: *Jos ei itse ole tehnyt maalia jalkapallo-ottelussa, ei voi tietää miltä se tuntuu eikä opettaa sitä muille.*

Myös kokeneille työyhteisön jäsenille, kuten opettajankouluttajille, opetusportfolio on varteenotettava mahdollisuus. Heille opetusportfolio on tehokas keino todistaa jatkuvasta ammatillisesta kasvustaan ja sitoutumisestaan työhön, Zubizarreta (1994, 324) korostaa. Yliopisto-opettajan oman akateemisen portfolion laatiminen antaa samalla hyviä valmiuksia myös opiskelijoiden töiden ohjaukseen, kun sekä opettajalla että opiskelijalla on tällöin yhteinen kokemuspohja. (Erkkilä ym. 1997, 14; Wade & Yarbrough 1996, 78; vrt. Brookfield 1995b, 200 - 203.)

Opettajankoulutuksen kehittämistä palvelisivat myös opettajankouluttajien elämäkerrat ja muu ammatilliseen kehittymiseen suuntautunut tutkimus, joiden puuttumista ainakin Meriläinen (1996, 88) ihmettelee. Opettajaksi kasvaminen edellyttää henkilökohtaista uudistumista ja muutosten hyväksymistä. Kuinka sitten opettajien *kouluttajat* pystyisivät selviämään työstään totutuilla rutiineilla vuodesta toiseen? (Ks. myös Korpinen 1998, 21.) Tärkeä funktio opettajankouluttajien portfolioille on myös se, että niissä välittyy arvokas ja konkreettinen ammatillinen perintö tuleville opettajasukupolville. (Seldin 1997, 1998; Zubizarreta 1994.)

Opiskelijoiden ja opettajankouluttajien yhteiset kokemukset portfoliotyöstä ovat tärkeitä siinäkin mielessä, että erityisesti ensimmäisen portfolion synnyttämisestä opiskelija ei useinkaan selviä kivuita; yhteistyötä tarvitaan. (Fredriksson 1997; McLaughlin & Vogt 1996; Seldin 1997; Tenhula ym. 1996; Wolf 1991; Zubizarreta 1994, 1997.) On tärkeää saada keskustelu- ja konsultointiapua yhdeltä tai useammalta kollegalta tai henkilöltä, joka on aikaisemmin laatinut oman portfolion, huomauttavat myös Erkkilä ym. (1997, 32).

Asenteet portfoliotoimintaa kohtaan opettajankoulutuksessa ja muuallakin muodostetaan usein tunnetasolla, selvittämättä asioiden todellista laitaa. Yritän kuvata tätä ottamalla esimerkin koulumaailman ulkopuolelta. Kun kuulen mainittavan automerkin *Skoda*, on ensireaktioni ja mielipiteeni hyvin kielteinen. Tuomitsen auton jo valmiiksi romuksi. Jos kuitenkin vaivautuisin ottamaan selvää Skodan nykytilanteesta, voisin yllättyä huomattessani, että Skodan uudet mallit

ovat jopa voittaneet testejä arvostetuissa autolehdissä, ja niitä kehuaan yleisesti autoalaa tuntevissa piireissä.

Portfoliota opettajankoulutuksessa tutkineet McLaughlin ja Vogt (1996) sekä Loughran ja Corrigan (1995) ovat yhtä mieltä siitä, että asenteet myöskään portfoliota kohtaan eivät ole kaikilla opiskelijoilla suinkaan myönteisiä koulutuksen alkuvaiheissa. Samansuuntaiseen johtopäätökseen päätyivät laajassa tutkimuksessaan myös Wade ja Yarbrough (1996). Mielipiteet kuitenkin usein muuttuvat myönteisiksi prosessin edetessä, kun saadaan lisää *tietoa siitä mikä portfolio todella on* ja miksi sen tekeminen kannattaa. (Barton & Collins 1993; Loughran & Corrigan 1995; McLaughlin & Vogt 1996.)

Koulutusvaiheessa myönteisiä asenteita uusia ilmiöitä kohtaan voidaan siis vahvistaa mielestäni melko yksinkertaisesti: tiedottamalla ja säännöllisellä toiminnan ohjauksella. Opiskelijoille voidaan jakaa portfoliokurssin opintosuunnitelma, missä esitetään selkeästi kurssin tavoitteet, kerrotaan portfoliofilosofiasta sekä mitä kaikkea portfolioon voi sisällyttää ja mitä työltä odotetaan. Myös avoin keskustelu kurssin aluksi portfolioon liittyvistä asenteista ja epäluuloista voi hälventää asiaan liittyviä ennakkoluuloja. (Ks. myös Wade & Yarbrough 1996, 77 - 78.) Opettaja voi myös tuoda näytille osia aikaisemmin tehdyistä portfolioista motivoidakseen ja innostaakseen opiskelijoita luomaan omat kappaleensa (Barton & Collins 1993, 202; McLaughlin & Vogt 1996, 80).

Antonek ym. (1997, 16) kutsuvat opiskelijan portfoliota nimellä 'working portfolio' tai 'process portfolio'. Termit viittaavat työskentelyn keston ja tarkoitukseen: portfolio on opiskelijalle ennen kaikkea foorumi, missä hän voi pohtia koulutuksensa laatua ja oman opettajaidentiteetin kehittymistä koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen alkuvaiheessa portfoliota voitaisiin käyttää esimerkiksi opiskelijoiden kasvu- ja opetushistorioiden tutkimiseen ja syventävien opintojen vaiheessa portfolioon voitaisiin tutustua arviointimenetelmänä ja myös tulevien opettajien henkilökohtaisen ammattitaidon kehittämisen välineenä.

Myös ennen opetusharjoittelua sekä sen aikana toteutettu portfoliotoiminta voi helpottaa siirtymistä yliopisto-opiskelusta harjoittelukouluun (McLaughlin & Vogt 1996, 97). Tällöin portfolio näyttää mitä opiskelija on oppinut jo ennen opetusharjoittelua, osoittaa koulutuksen tehokkuutta ja luotettavuutta sekä voi

myös lisätä opetusharjoittelijan itseluottamusta. Opetusharjoittelun aikana toteutettavassa portfolioissa aiemmin opitut teoriat laajennettaisiin reflektion kautta koskemaan käytännön opetustilanteita.

Portfoliota voidaan käyttää myös opiskelijoiden oppimisen arviointiin "perinteisempien" menetelmien kuten tenttimisen sijasta. (Wade & Yarbrough 1996.) Bartonin ja Collinsin (1993, 201) mielestä portfolio opiskelijoiden arviointimenetelmänä tarjoaa tenttiä paremman perustan vastata olennaiseen kysymykseen: Miten koulutus on edistänyt opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua?

Portfolio voisi toimia myös yhtenä arviointiprosessin osana pyrittäessä yliopistoihin ja korkeakouluihin. (Fredriksson 1997; McLaughlin & Vogt 1996, 95; Syrjälä 1998, 32 - 33.) Näin saataisiin hakijoista ja heidän kyvyistään, oppimistyyleistään ja taustoistaan ehkäpä entistä monipuolisempi ja syvällisempi kuva. Porfoliotoiminta olisi siten auttamassa opiskelijan etenemistä jo valintakokeesta lähtien.

7.2 Portfolion avulla uralla eteenpäin

Portfolion käyttömahdollisuudet opettajan työssä eivät rajoitu vain henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Portfoliota voidaan käyttää myös uralla etenemisen apuvälineenä. (Loughran & Corrigan 1995; Seldin 1997, 16 - 18; Tenhula ym. 1996; Zubizarreta 1994, 324.) Suomessa edelläkävijänä tässä suhteessa on ollut Oulun yliopisto, jonka hallitus päätti kokouksissaan vuosina 1993 ja 1994 ottaa käyttöön ns. meritointijärjestelmän. Oulun esimerkkiä ovat seuranneet sen jälkeen ainakin periaatepäätöksillä useat muut Suomen yliopistot. (Tenhula 1998.) Järjestelmän piirissä on siitä lähtien yliopistollisia opetusvirkoja täytettäessä hyvä opetustaito ja -ansiot otettu huomioon kuten korkeatasoinen tutkimuskin. (Tenhula ym. 1996; ks. myös virantäyttöilmoituksia Keski-suomalaisessa 22.11.1997 ja 24.10.1998.)

Uutta järjestelmää perustellaan sillä, että aiemmin opettajilla ei ollut todellista mahdollisuutta tuoda itseään ja osaamistaan esille opettajana; iso osa opettajan

työstä oli arvioinnin ja käytännössä usein myös arvostuksen ulkopuolella. (Tenhula ym. 1996; ks. myös Seldin 1993, 2.) Dokumentoimalla ammattiaan portfolioissa on mahdollista myös muovata opettajan ammatin julkista kuvaa korkeaa ammattitaitoa edellyttäväksi professioksi. (Barringer 1993, 21; Kohonen 1994, 44; Seldin 1997.)

Portfolioajattelun ja -työskentelyn avulla niin oppilaiden kuin opettajienkin työ kouluissa tehdään näkyväksi uudella tavalla. Portfolion käyttö meritoinnissa voikin olla askel kohti opettajan työn yleisen arvostuksen nousua, joka toivottavasti näkyisi myös konkreettisesti eikä vain juhlapuheissa. Kun opetusta arvioidaan ja päätetään esimerkiksi resurssien jaosta kunnan opetustoimessa, ei ole enää niin helppo sivuuttaa tavallisen opettajan työtä ja sen tarvitsemaa panostusta, kun opettajalla on mahdollisuus konkreettisesti ja kätevästi esitellä opetustaan ja myös sen kehittämishankkeita portfolionsa avulla. Portfolio osaltaan näyttää, että opetukseen kannattaa sijoittaa.

Portfolion käyttö meritoinnissa on tullut Suomeen lähinnä Pohjois-Amerikasta. (Seldin 1997; Zubizarreta 1994.) Tenhula ym. (1996, 18) huomauttavatkin, että Suomen yliopistoissa meritointijärjestelmä tulisi rakentaa omaan työyhteisöön sopivaksi ja että sen luomiseen osallistuisivat yhteistyössä opettajat, opiskelijat, tutkijat ja hallintohenkilökunta - koko työyhteisö. Ulkomailla kehitettyä valmista mallia ei kannata yrittää heti siirtää sellaisenaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään.

Seldin (1998) kuvaa portfoliotoiminnan kasvua toteamalla, että 1990-luvun alussa noin kymmenkunta yliopistoa tai korkeakoulua toteutti 'portfolioideologiaa'. Nyt vuosikymmenen lopulla noin kaksi ja puoli tuhatta oppilaitosta käyttää hänen mukaansa portfoliota joko meritoinnissa tai muussa toiminnassaan.

Tulevaisuudessa portfolion käyttö meritoinnissa voikin yleistyä myös yliopistomaailman ulkopuolella. Monet ala-asteen koulut haluavat 'profiloitua' esimerkiksi luonto-, liikunta-, taide-, matematiikka- tai musiikkipainotteisiksi oppimiskeskuksiksi. Opettaja, joka pystyy portfolioissaan selkeästi osoittamaan vahvuutensa koulun haluamalla painotusalueella, on kenties vahvemmallalla pohjalla päätettäessä viran täytöstä kuin kollega ilman portfoliota. Vaikka rehtori ei virantäytössä portfoliota huomioisikaan, on tehdystä työstä silti hyötyä. Kun

opettaja portfolioissaan on pohtinut opetus- ja kasvatustilanteensa, opetusmenetelmänsä, vahvuutensa ja kehittämisalueensa, on hänen viranhakutilanteessa helppo suullisestikin kertoa itsestään.

7.3 Portfoliotyöskentely herättää kiitosta ja kritiikkiä

7.3.1 Monipuolisia mahdollisuuksia

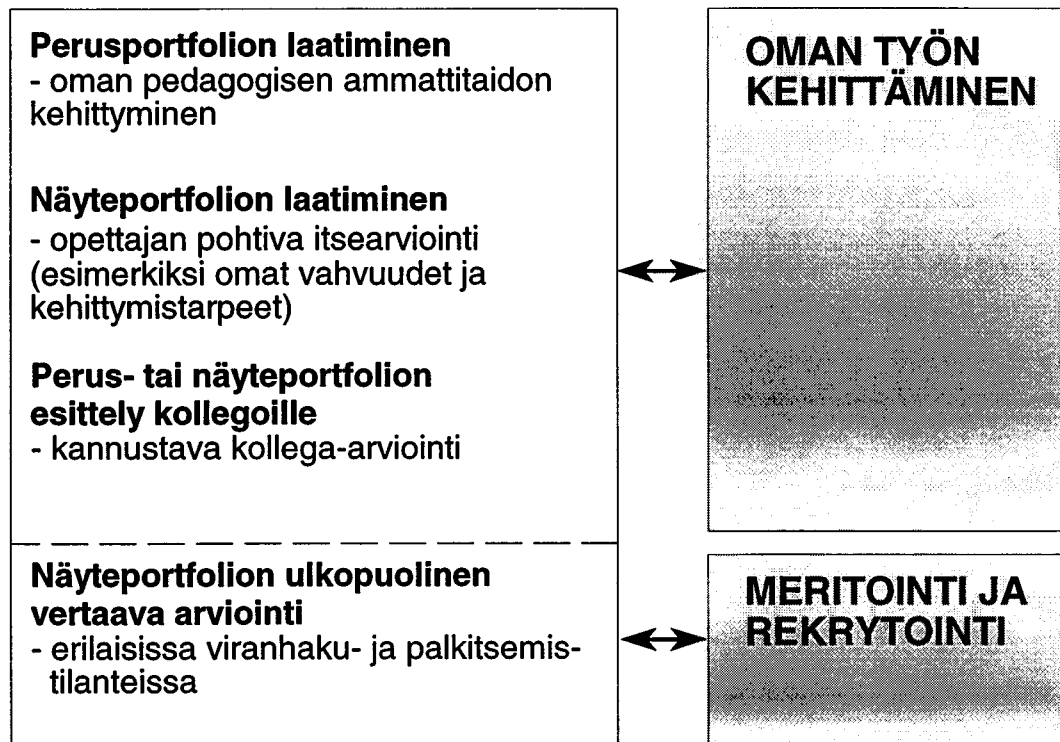
Tutkimuksessaan Erkkilä ym. (1997) kysyivät erään portfoliokoulutuksen käyneiltä, miksi portfolion tekeminen ja jatkuva ylläpitäminen kannattaa. Suurimman yhtenäisen kokonaisuuden vastauksista muodostivat kommentit, joissa painotettiin oman opetusfilosofian selkiytymistä; omaa toimintaa ohjanneet tekijät oli tiedostettu ja huomattu. (Vrt. Kohonen 1994, 45.) Portfolio koettiin myös omaa ammatillista kehityskaarta tehokkaasti kuvaavaksi dokumentiksi ja hyödylliseksi itsearviointivälineeksi. Myös viranhakutilanteessa nähtiin portfolioilla olevan merkitystä. (Erkkilä ym. 1997, 38 - 39.)

Portfoliotyöskentely opettajan työkaluna toimii siis lähinnä kahdessa pääulottuvuudessa (kuvio 8): oman työn monipuolisena kehittäjänä sekä uralla etenemisen apuvälineenä. (Kohonen 1994; Lumpkin 1996; Smith & Tillema 1998; Wolf 1991.)

Erkkilä ym. (1997, 8) huomauttavat vielä, että portfolion avulla tapahtuvan arvioinnin ei tarvitse eikä se saa rajoittua vain opettajan työhön ja kouluun, vaan se on sovellettavissa kaikille elämänalueille ja työtehtäviin. Linnakylän (1994, 16) mukaan portfolioiden käyttö näyttää liittyvän työelämässä luovuutta, omaperäisyyttä ja itsenäisyyttä vaativiin ammatteihin, joissa tarvitaan myös itsearviointia.

Tällaisten ammattien edustajia ovat mm. toimittajat, taiteilijat, valokuvaajat, näyttelijät, mallit, arkkitehdit, mainostajat, yritysjohtajat ja tutkijat. Heille on helppoa osoittaa osaamistaan kokoamalla parhaat työnsä näytekansioon arviointia varten. Portfoliotoininnan tärkeänä periaatteena oleva oman toiminnan lähtökohtien ja perusteiden tunnistaminen toki mahdollistaa oman työn

kehittämisen, olkoon ammatti mikä tahansa. (Barton & Collins 1993; Erkkilä ym. 1997; Fredriksson 1997; Paulson ym. 1991; Porter & Cleland 1995; Salmio 1995, 80; Seldin 1997; Tenhula ym. 1996.)



KUVIO 8. Portfoliotyöskentelyn opettajalle tarjoamat mahdollisuudet. (Ks. Tenhula ym. 1996, 68; Seldin 1997, 15 - 18.)

Portfolioideologia näyttää saavan jatkuvasti vahvempaa jalansijaa käytännön kouluelämässä. (Ks. Wade & Yarbrough 1996, 63.) Oletettavaa onkin, että tulevaisuudessa pohditaan yhä uusia mahdollisuuksia käyttää portfolioita opetuksen ja oppimisen edistämiseen. Hiljalleen katoava muoti-ilmiö portfolio tuskin on, vaikka kriittisille näkökulmille ja portfoliotyöskentelyn ongelmille on myös syytä antaa tilaa.

7.3.2 Milloin ja millainen portfolio on tarpeeksi hyvä?

Portfoliomenetelmän käyttöönotto työyhteisössä ja yksittäisten opettajien toiminnassa ei varmastikaan ole täysin vaivatonta. Syvään juurtuneiden oppimiskäsitysten ja opettamismallien muuttaminen vaatii Kohosen ja Kaikkosen (1998, 135 - 138) mukaan aikaa sekä asioiden vuorovaikutteista ja avointa pohdintaa. Portfolion tekijälle on myös tärkeää, että kollegat hyväksyvät hänet ihmisenä, joka haluaa kehittää itseään ja ammatillista osaamistaan, eikä vain todistella erinomaisuuttaan portfolioillaan, "itsekehupaperilla". (Tenhula ym. 1996, 83.)

Keskellä kiireistä kouluvuotta ei aina ole kovin helppoa analysoida omaa kasvamista opettajana eikä löytää aikaa reflektiiviseen päiväkirj kirjoittamiseen ja dokumenttien keräämiseen; rutiineista selviäminen tuntuu usein olevan aivan tarpeeksi. (Erkkilä ym. 1997; Pihlainen 1998, 47; Wilska-Pekonen 1998, 51; Wolf 1991, 134.) Ajankäyttö näyttää siis olevan yksi ongelma portfoliotyöskentelyssä. Erkkilän ym. (1997) tutkimuksesta kuitenkin selviää, että kun portfolio oli tehty, siihen uhrattua aikaa pidettiin hyödyllisenä ja kannattavana nimen omaan siksi, että omat ajatukset ja tavoitteet opetusta koskien selkiytyivät.

Aloitteleva opettaja saattaa myös tuskastua portfoliotoimintaan läheisesti liittyvään itseohjautuvuuteen, johon Kohosen (1994) mukaan liittyykin tavallaan usein paradoksaalinen oppimistehtävä: miten voi ohjata itseään oppimaan sellaista, joka itsellekin on vielä epäselvää tai keskeneräistä? Alkuinnostuksen jälkeen koko työ voi jäädä helposti kesken, kun siitä ei tunnu olevan välitöntä hyötyä. Mistä tiedän, mitä asioita pitäisi kirjata ylös, kun koko ajan koulussa tapahtuu uusia asioita ja kaikkea ei tietenkään ole edes mahdollista eikä järkevääkään merkitä muistiin? Mistä saada motivaatiota, voimavaroja ja ohjausta koko toiminnan jatkamiselle?

Valmiita 'patenttivastauksia' ei juurikaan ole, Kohonen (1994, 48) myöntää. Jokaisen opettajan on löydettävä oppimisensa ohjaamiseksi omat, itselleen mielekkäät ratkaisunsa. Opettaja voi esimerkiksi kirjata muistiin tavanomaisuudesta poikkeavia tilanteita, sekä myönteisiä onnistumisen kokemuksia että ongelmallisiksi tai masentaviksi koettuja tapahtumia. Ne asiat,

jotka tuntuvat kulloinkin *itselle merkityksellisiltä*, ovat myös muistiin kirjaamisen ja jälkikäteen vaikkapa kollegan kanssa suoritettavan pohdinnan arvoisia. Tilanteet voidaan tällöin elää uudestaan lyhyidenkin merkintöjen varassa ja niiden 'jälkipuinnista' voi siivilöityä merkityksellistä oppia, joka lisää itsetuntemusta ja työn syvällisempää ymmärrystä. (Kohonen 1994; vrt. 'Comments' tässä työssä.)

Milloin ja millainen portfolio on tarpeeksi hyvä? Jokainen portfolio on ainutlaatuinen profiili tekijästään. Se paljonko materiaalia portfolioon tarvitaan riippuu jokaisen opettajan omista tarpeista sekä myös materiaalin luonteesta. Yksi tai kaksi kappaletta ei kuitenkaan riitä, koska silloin kyseessä ei ole vielä portfolio - kokoelma dokumentteja. (Wade & Yarbrough 1996, 65.) Hyvä keino on pohtia, tuoko materiaali jotain uutta ja olennaista portfolioon ja kertooko se jotain tärkeää tekijästä. Jos vastaus on ei, silloin materiaalia on jo tarpeeksi. (Antonek ym. 1997, 18; Barton & Collins 1993, 204 - 205.) Motivaatio portfoliotyöhön löytyykin varmasti parhaiten silloin, kun tekijä oivaltaa tekevänsä työtä nimen omaan itselleen, kehittääkseen omaa työtään ja oppiakseen uutta. (Erkkilä ym. 1997; vrt. Brookfield 1995a, 22; McLaughlin & Vogt 1996, 30.) Tarkat muutoseikat eivät ole olennaisia. Portfolio on tarpeeksi hyvä, kun se tarjoaa tekijästään uutta tietoa, ja tekijä itse on työhönsä tyytyväinen.

8 PROFIIILI ELÄÄ

Tässä tutkimuksessa on tapaustutkimuksena selvitelty opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä ja opettajuuden kuvaa portfoliotyöskentelyn kautta. Jokainen portfolio ja opettaja on erilainen. Mielenkiintoista olisi siksi tutkia kahden tai useamman saman koulutuksen läpikäyneiden opiskelijoiden portfolioita, joissa he kuvaisivat kokemuksiaan ja näkemyksiään koulutuksestaan, oppimisestaan ja opettajuudestaan. Tämänkaltaisen 'kollektiivisen tapaustutkimuksen' kautta saataisiin vielä tarkempi käsitys jokaisen työn ainutlaatuisuudesta. (Ks. Antonek ym. 1997; Niikko 1997; Yin 1994.)

Nähtäväksi jää, saako portfoliotyöskentely laajemminkin sijaa luokanopettajien toiminnassa. Voisi olla paikallaan selvittää, kuinka paljon ja miten luokanopettajat Suomessa portfolioa omassa työssään käyttävät. Rohkeus ja ennakkoluulottomuus oman työn tutkimiseen tulisi kuitenkin olla opettajan ammattitaidon oleellinen ominaisuus. Yhteiskunnan ja koulumaailman muutokset koskettavat jokaista oppilasta ja opettajaa, haluttiin sitä tai ei. Opettajan tulisi olla valmis aika ajoin pohtimaan ja tarkistamaan ammattia koskevia käsityksiään ja uskomuksiaan. Työn kuva elää jatkuvasti, ja väistämättä myös ihmiset muuttuvat. Portfoliotoiminnan kautta muutoksen voi tehdä itselleen näkyväksi ja soveltaa syntyneen uuden tiedon palvelemaan omaa työskentelyä oppilaiden parhaaksi.

Ala-asteen luokanopettajan ammatillinen profiili on hyvin moniulotteinen ja monipuolinen. Tutkimustyön eri vaiheissa olen jatkuvasti löytänyt lisää materiaalia kertomaan opettajuudestani. Liitedokumentit ja niiden analysointi paljastavat mielestäni olennaisen, vaikka hyvin paljon jää vielä tarkastelun ulkopuolelle. Opettaminen ja opettajuus on liian monimutkainen asia arvioitavaksi ja kuvattavaksi *kokonaan*; toisaalta sen pilkkominen paloiksi tuhoaa väistämättä jotain itse kokonaisuudesta, toteaa Wolf (1991, 131). Tämä ristiriita tutkijan on kuitenkin täytynyt tässä työssä hyväksyä. Opettajuuden kuva ei ole täydellinen eikä tyhjentävä, ehkä kuitenkin suuntaa antava.

Omaa portfolioa ja pro gradu -työtä on ollut tässä tutkimuksessa vaikea erottaa toisistaan. Ne ovat työn kuluessa nivoutuneet yhteen, muodostaen

eräänlaisen tulkinnallisen synteessin opettajuudestani. Tieto, jota tutkimukseni opettajuudestani itselleni tarjoaa, on ollut jo aiemmin olemassa itsessäni; portfoliotyöskentely on tehnyt sitä enemmän näkyväksi ja ymmärrettäväksi.

Yksi ammatillisen kasvun tavoitteista lienee pyrkimys kasvaa 'hyväksi opettajaksi'. Portfoliodokumentit osaltaan paljastavat kasvun ja kehityksen paikkoja opettajan toiminnassa. Kasvuun sitoutuminen on mielestäni kuitenkin syvemmällä kuin vain oman vajavaisuuden näkemisessä. Opettajana voin olla tyytyväinen juuri siihen profiiliin, jonka piirteitä aina aamulla peilistä tuijotan. Opettajana kasvaminen on tietyllä tavalla nöyrytmistä kutsumuksen edessä:

-- Mitä enemmän "tiedän" opettamisesta, sitä enemmän tulen tietoiseksi siitä, että nopeammin ehtisin ammentaa valtameren teelusikalla tyhjäksi kuin oppia kaiken tarvittavan, mitä todella hyväksi opettajaksi tulemiseksi tarvitaan. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1995.)

Jos olen tyytyväinen profiiliini tällaisena, voin myös kasvaa yrittämättä pakonomaisesti muuttua joksikin toiseksi, 'tarpeeksi hyväksi' opettajaksi. Saan elää täysillä työssäni, ja matkan varrella pysähdellä tarvittaessa kasvun paikoille.

Portfolio voi parhaimmillaan myös toimia myönteisen palautteen ja kiitoksen antajana opettajalle tehdystä työstä. Sisäinen tyytyväisyys omaan toimintaan ja sen tuloksiin voi lisääntyä, kun työn eri vaiheet ja lopputulokset ovat nähtävillä ja jälkikäteenkin prosessoitavissa. (Lumpkin 1996.)

Mielikuvat ja muistot saattavat häipyä nopeasti, konkreettiset palautteet ja materiaalit ovat pysyvämpiä. Vaikka kolmasluokkalaisen arviointitaidot eivät ehkä ole vielä kovin todenmukaisia, niin kyllä lasten palaute joskus tekee opettajan väsyneelle sielunelämälle tosi hyvää. Sitten sitä taas jaksaa.

Musta oli kiva kuunnella sua ja toivoisin että olisit vielä ensi viikonkin meidän opena. Et antanut liikaa läksyjä, et ollut ankara, sä et saa tehdä mitään toisin. (3-luokkalaisen palaute: Opettajaharjoittelu 3, kevät 1995)

LÄHTEET

- Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato, R. 1997. The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language Journal* 81 (1), 15 - 27.
- Barringer, M.-D. 1993. How the National Board builds professionalism. *Educational Leadership* 50 (6), 18 - 22.
- Barton, J. & Collins, A. 1993. Portfolios in a teacher education. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 200 - 212.
- Brookfield, S. D. 1995a. *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Brookfield, S. D. 1995b. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow ym. 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 198 - 214.
- Dominice', P. F. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow ym. 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 214 - 233.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen - kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996a, 73 - 79.
- Erkkilä, R., Kronqvist E.-L. & Kiiskilä, S. 1997. Kuinka ohjata osaamista? Pohdintoja portfoliokonsultoinnista. Oulun yliopisto. Korkeakoulu-pedagogiikan perusmateriaali 6.
- Francis, D. 1995. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching & Teacher Education* 11 (3), 229 - 241.
- Fredriksson, P. 1997. Portfoliosta näkökulmia omaan opettajuuteen ja taitellijuuteen. *Peda-Forum* 2, 23 - 24.
- Haertel, E. 1992. New forms of teacher assessment. *Review of Research in Education* 17, 3 - 29.

- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher 1/1997.
- Hebert, E. A. 1992. Portfolios invite reflection - from students and staff. Educational Leadership 49 (8), 58 - 61.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 93 - 109.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.
- Immonen, M. & Perälä, M. 1996. Portfolio-arvioinnin vaikutus oppilaan itsearviointitaitoon ja minäkäsitykseen käsityössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 20 - 24.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kankaanranta, M. 1997. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta: portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen lisensiaatintutkielma.
- Karjalainen, A. 1998. Portfolion avulla autenttiseen arviointiin. Luento-
muistiinpanot. Opetuksen meritoinnin talvipäivät. 26. - 27.11.1998, Oulun
yliopisto.
- Kitchener, K. & King, P. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä
koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow ym. 1995.
Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin
yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 179 - 198.
- Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötä tässä tehdään". Työn ohessa
toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän
yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.

- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettaja oman työnsä kehittäjinä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 66 - 90.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1995. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33 - 50.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 130 - 143.
- Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan refleктоimaan? Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 148 - 153.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 1998. Laadunarvioinnin perusteita koulussa. Teoksessa E. Törmä (toim.) 1998, 34 - 42.
- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.) 1998, 8 - 33.
- Kuronen, K. 1995. Mikä koulun tason arvioinnissa palvelee opettajan ja koulun työtä? Mikä edesauttaa opettajan työn kehittymistä? Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki, 42.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 110 - 119.
- Lampinen, K. 1997. Portfolio - opettajan oma kasvun kansio. Opettaja 49-50, 42 - 43.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 120 - 129.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 90 - 99.
- Leminen, E. 1982. Kootut - runoja ja mietteitä. Lohja: Karas-Sana.
- Lieberman, D. A. & Rueter, J. 1997. The electronically augmented teaching portfolio. Teoksessa P. Seldin 1997, 46 - 57.

- Lindroos-Himberg, K. & Salmio, K. (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus.
- Lindroos-Himberg, K. & Salmio, K. 1995. Arvioinnin merkityksestä. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) 1995, 92 - 94.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1995. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 - 31.
- Loughran, J. & Corrigan, D. 1995. Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching & Teacher Education* 11 (6), 565 - 577.
- Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow ym. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233 - 257.
- Lumpkin, A. 1996. Develop a portfolio. Hone your teaching skills. *Strategies* 10 (1), 15 - 17.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- McLaughlin, M. & Kennedy, A. 1993. *A classroom guide to performance-based assessment*. Princeton: Houghton Mifflin.
- McLaughlin, M. & Vogt, M. 1996. *Portfolios in teacher education*. Newark: International Reading Association.
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Jyväskylän yliopisto. *Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher* 3/1996.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 - 39.

- Minkkinen, T. 1998. Elinikäisen kehitystehtävän ratkaisu - avain uudistuvalla opettajuudelle? Oman työn tutkiminen, itsearviointi ja yhteistyö. Teoksessa E. Törmä (toim.) 1998, 102 - 110.
- Mäkinen, K. 1998. Peruskoulun oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen englanninkielisen tekstin tuottamisessa ja arvioinnissa. *Kasvatus* 29 (4), 402 - 417.
- Mäkitalo, I. 1998. Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa E. Törmä (toim.) 1998, 48 - 60.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996a, 31 - 43.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. *Opetus* 2000. Juva: WSOY.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta: opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 16.
- Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13.
- Niikko, A. 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfoliokäytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16.
- Nuutinen, P. 1996. Lupa ymmärtää omaa työtään. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996a, 63 - 70.
- Ojanen, S. (toim.) 1993a. Tutkiva opettaja. *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1993b. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 27 - 40.
- Ojanen, S. 1993c. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 125 - 148.
- Ojanen, S. (toim.) 1996a. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Ojanen, S. 1996b. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen. (toim.) 1996a, 51 - 61.
- Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö 1997:14. Helsinki: Opetusministeriö.
- Otteita opetusportfolioista 1995/1996. Opetusmoniste. Oulun yliopisto. Opintotoimisto.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. p. Newbury Park: Sage.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60 - 63.
- Peltonen, J. 1993. Opettaja tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 99 - 111.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlainen, P. 1998. First observations on portfolio assessment as a tool to promote teachers' professional growth during a further education program. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) 1998. Promoting teachers' personal and professional growth. Oulun yliopisto. Scientiae Rerum Socialium E 32, 35 - 49. (Artikkelin on toimittanut V. Kohonen.)
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan päänsärkynä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 56 - 70.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1995. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51 - 63.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Porter, C. & Cleland, J. 1995. The portfolio as a learning strategy. Portsmouth, N.H. Boynton: Cook.

- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993a, 161 - 171.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Salmio, K. 1995. Portfolio - haaste arvioinnin uudistumiselle. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) 1995. Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus, 75 - 81.
- Saukkola, S. 1996. Portfolio oppilasarvioinnin välineenä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Seldin, P. & Associates. 1993. Successful use of teaching portfolios. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. 1997. The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. 2. p. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. 1998. The teaching portfolio: important new lessons learned. Luentomuistiinpanot. Opetuksen meritoinnin talvipäivät. 26. - 27.11.1998, Oulun yliopisto.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996a, 125 - 135.
- Smith, K. & Tillema, H. 1998. Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals. Scandinavian Journal of Educational Research 42 (2), 193 - 205.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996a, 137 - 150.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 25 - 38.
- Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1995. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 - 8.

- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) 1995, 6 - 16.
- Tenhula, T., Kuure, L., Koponen, L. & Karjalainen, A. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 5.
- Tenhula, T. 1998. Opetuksen meritointipäätöksiä. Osoitteessa <http://www-hallinto oulu.fi/optsto/opetkeh1/kehtoimi/meritoid/me-paat.htm> 9.8.1998.
- Tirri, K. 1998. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, 80 - 92.
- Törmä, E. 1998. Erilaisia kohtaamisia. Kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 5.
- Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 3.
- Vahtokari, J. 1997. Oikea uudistus. Luokanopettaja 5-6, 32.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. 1996. Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education? Teaching & Teacher Education 12 (1), 63 - 79.
- Weber, J. A. 1997. Preparing the portfolio: a personal view. Teoksessa P. Seldin 1997, 28 - 31.
- Whitaker, P. 1995. Managing to learn: aspects of reflective and experiential learning in schools. London: Cassel.
- Wilska-Pekonen, I. 1998. Experiential learning and reflection as tools for teachers' professional growth as environmental educators. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) 1998. Promoting teachers' personal and professional growth. Oulun yliopisto. Scientiae Rerum Socialium E 32, 50 - 67.
- Wolf, K. 1991. The schoolteacher's portfolio: issues in design, implementation, and evaluation. Phi Delta Kappan 73 (2), 129 - 136.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. p. Applied Social Research Methods Series 5. Newbury Park: Sage.

- Zubizarreta, J. 1994. Teaching portfolios and the beginning teacher. *Phi Delta Kappan* 76 (4), 323 - 326.
- Zubizarreta, J. 1997. Improving teaching through portfolio revisions. Teoksessa P. Seldin 1997, 37 - 45.
- Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) 1996a, 91 - 106.

LIITTEET

Liiteluettelo

- Liite 1: Opetusansioiden portfolion kaavio. Jyväskylän yliopisto.
- Liite 2: Ilmoitus sähköisestä portfoliokoulutuksesta. Oulun yliopisto.
- Liite 3: Ilmoitus portfoliokoulutuksesta. Jyväskylän yliopisto.
- Liite 4: Kysymyksiä oman opetushistorian pohtimiseen.
- Liite 5: Kysymyksiä avuksi oman opetusfilosofian muodostamiseen.
- Liite 6: Opettajaharjoittelu 4, kokonaistavoitteet, syksy 1995.
- Liite 7: Fair Play -kilpailun kunniakirja, kevät 1997.
- Liite 8: Uinnin jaksosuunnitelma, opettajaharjoittelu 4, syksy 1995.
- Liite 9: Lukukausisuunnitelma, kevät 1997.
- Liite 10: Viikkotyösuunnitelma ('urakkasuunnitelma'), syksy 1996.
- Liite 11: Ote opettajan päiväkirjasta, kevät 1997.
- Liite 12: Opetuksessa toteutettuja retkiä ja tapahtumia.
- Liite 13: ATK-kurssin itsearviointilomake 3.-luokkalaisille, kevät 1996.
- Liite 14: ATK-kurssin itsearviointilomake 4.-5. -luokkalaisille, kevät 1996.
- Liite 15: Urakkatyön itsearviointilomake, syksy 1996.
- Liite 16: Oppilaan itsearviointilomake, syyslukukausi 1996.
- Liite 17: Sovellettua numeroarviointia. Ote opettajan päiväkirjasta, kevät 1997.
- Liite 18: Sanaluokkajakson loppukoe, kevät 1997.
- Liite 19: Sanomalehtijakson 'otsikointitehtävä', kevät 1997.
- Liite 20: Videoprojektin tehtävänanto, kevät 1997.
- Liite 21: Viikon 'matematiikkapähkinöitä', syksy 1996.
- Liite 22: Tehtävälomake Antiikin Kreikka -jaksolta, kevät 1996.
- Liite 23: Antiikin Rooma -teemajakson kertauskoe, kevät 1997.
- Liite 24: Antiikin Kreikka -teemajakson kertauskoe, kevät 1997.
- Liite 25: Historian simulointitehtävä, historian perusopinnot.
- Liite 26: Lisämateriaalia historian ja ympäristö- ja luonnontiedon opetukseen.

(liiteluettelo jatkuu)

(liiteluettelo jatkuu)

- Liite 27: Tehtävälomake ympäristö- ja luonnontiedon avaruusjaksolta, kevät 1997.
- Liite 28: Eurooppa erään 5.-luokkalaisen silmin ennen jakson alkua, kevät 1997.
- Liite 28 (jatkuu): Eurooppa saman oppilaan silmin teemajakson jälkeen.
- Liite 29: Ohje Euroopan valtiokansioihin, ympäristö- ja luonnontieto, kevät 1997.
- Liite 30: Esimerkki 5.-luokkalaisen valtiokansiosta, kevät 1997.
- Liite 31: Viikkosuunnitelma, engl. kielisen 1. luokan viransijaisuus, kevät 1996.
- Liite 32: Sanaston opettelua, kansalaisopiston englannin kerho, kevät 1998.
- Liite 33: 'Välipalatehtävä' englannin tunnille.
- Liite 34: Tiedotus englanninkerholaisten vanhemmille, syksy 1997.
- Liite 35: Lukukausitodistus englannin kerhon käymisestä, syksy 1997.
- Liite 36: Kuvakertomus Stefanuksesta, uskontotunti, kevät 1997.
- Liite 37: Kertomus Paavalin elämästä, uskontotunti, kevät 1997.
- Liite 38: Uskontotunti, aiheena rukous, kevät 1997.
- Liite 39: Adventtigallup-haastattelun lomake, syksy 1996.
- Liite 40: ATK-kurssin suunnittelurunko, kevät 1996.
- Liite 41: Liikunnan kausisuunnitelma, kevät 1997.
- Liite 42: Liikunnan tuntisuunnitelmia, syksy 1996.
- Liite 43: Suunnistusrata rastimääreineen, syksy 1996.
- Liite 44: Basson soiton liittäminen laulun opettamiseen, kevät 1997.
- Liite 45: Rytmisoittimien liittäminen laulun opettamiseen, kevät 1997.
- Liite 46: Esimerkki historian integroimisesta kuvaamataitoon, kevät 1997.
- Liite 47: Työseloste löylykauhan valmistamisesta ala-asteella.
- Liite 48: Seloste teknisen työn erikoistumisopinnoista.

OPETUSANSIOIDEN PORTFOLION KAAVIO

Opetusansioiden portfolio on nimikirjanotetta tai ansioluetteloa täydentävä asiakirja, jossa hakija esittelee omaa opetustaan ja pedagogista ajatteluaan sekä kehittymistään opettajana haettavana olevan viran näkökulmasta. Käytännössä portfolio tarkoittaa parin sivun pituista opetusansioiden kuvausta, jonka liitteenä ovat kriittisesti valitut näytteet opetusansioista. Opetusansiot kuvataan kaavion mukaisesti jäsentäen.

Opetustaito	Ansioina toimivat	Dokumentointi portfolioissa
Pedagoginen ajattelu ja koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Oma opetusfilosofia • Pedagogiset opinnot (35 ov) • Korkeakoulupedagoginen koulutus (yli 2 ov) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hyvän opetuksen periaatteet/oman opetusfilosofian kuvaus • Todistukset ja näytetyöt (valikoima) • Korkeakoulupedagogiset julkaisut
Opetustyössä hankittu käytännön kokemus ja opiskelijoiden opintojen ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Perus- ja jatko-opetuksessa saavutettu käytännön kokemus <ul style="list-style-type: none"> - hoidetut opetusvirat - tuntiopetus - perus- ja jatko-opintojen ohjaamisessa saavutettu käytännön kokemus 	<ul style="list-style-type: none"> • Nimikirjanotetta täydentävä selostus opetuskokemuksesta/opetushistoria • Palauteanalyysi (opiskelijapalaute, kollega-arvioinnit) • Ohjattujen opinnäytetöiden luettelo
Taito tuottaa oppimateriaalia	<ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen kannalta merkittävän oppimateriaalin suunnittelu ja laadinta 	<ul style="list-style-type: none"> • Oman tuotannon luonnehdinta • Valikoidut oppimateriaalinäytteet
Opetuksen edistäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen suunnittelu • Osallistuminen laitoksen tai tiedekunnan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin • Oman opetuksen kehittämishankkeet • Opetuksen tutkimus • Opetuksen kehittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Suunnitelmamalleja • Kehittämistoimikuntien jäsenyydet • Kehittämistyön tulokset • Apurahat opetuksen kehittämiseen • Hyvän opettajan palkinnot • Tutkimusraportit, artikkelit • Kongressiesitelmät • Suunnitelmat
Muut opetukselliset ansiot	<ul style="list-style-type: none"> • Muu relevantti opettaja-/kouluttajakokemus <ul style="list-style-type: none"> - vierailuluennot - henkilöstökoulutus • Aiemmat opetusnäytteet 	<ul style="list-style-type: none"> • Todistukset • Palauteanalyysit

ETÄMÄTKUTUSSA SIE JAITIKVAJA

ETÄMÄTKUTUSSA SIE JA



Peda-forum yhteistyönä toteutettava valtakunnallinen

Sähköinen portfolio-koulutus

- KOULU-
- TUKSEN
- AIKANA
- VALMISTAT
- ITSELLESI
- OPETUSPORTFOLION
- JA SAAT TÄMÄN HETKEN
- VIIMEISIMMÄN TIETÄMYKSEN
- PORTFOLION KÄYTTÖSTÄ
- OPETUKSEN, OPPIMISEN,
- MERITTOINNIN JA ITSEILMAISUN
- KEHITTÄMISTYÖKALUNA.

Ks. myös opetusportfolioita Internetissä:
<http://www-hallinto.oulu.fi/optsto/sahkopof/Koulutus-materiaali/malliportfolioit/index.htm>

KOULUTUS KOOSTUU
videoneuvottelupäivistä 9.2., 11.5. ja 14.9.1998
jatkuvasta WWW-työskentelystä
keskustelusta portfolio-konsulttien kanssa
opetuksen meritoiminnasta 25.11.1998
OSALLISTUMISMAKSU n. 750 mk

KOULUTTAJAT
Aika Karjalainen, Tytti Tenhula ja Merja Vainala
Ohjaukselta antavat yliopistokohdaiset portfolio-konsultit
ILMOITTAUTUMISET
tytti.tenhula@oulu.fi

PORTFOLIOKOULUTUSTA

ajalla elokuu 1997 - toukokuu 1998

Aloitusseminaari 15.8.1997 klo 9 -13 salissa F 105

- portfoliotyypit ja -rakenne
- perusportfoliotyö
- ryhmien muodostus ja tehtävät
- henkilökohtaisen portfolion muodostamisen aloitus

Väliseminaari marraskuu 1997 9-16

- ryhmätöiden alustavaa esittelyä
- näyteportfoliotyö

Välitapaaminen maaliskuu 1998 10-18 (mahd. JKL:n ulkopuolella)

- opetusansioiden arviointi
- epävirallinen ryhmätöiden esittely esim. postereiden muodossa
- portfolioiden käsittelyä keskustelujen avulla

Päätösseminaari toukokuu 1998 9-16

- ryhmätöiden esittely ja arviointi
- näyteportfolioiden käsittelyä
- todistusten jako

Ryhmätyötä koulutuksen kestäessä.

Koulutuksen toteuttamisesta vastaavat Jari Rantamäki (rantamak@cc) ja Eero Tourunen (eero@jytko), joilta saa lisätietoja sisällöstä.

Ilmoittautumiset mieluiten ennen juhannusta, viimeistään 8.8.

os.henkkoul@admiral.

Mainitse ilmoittautuessasi nimesi, laitos, puhelinnumero ja sähköpostiosoite. Tieto koulutukseen hyväksymisestä lähetetään sähköpostiosoitteeseen aloitusseminaariviikon alussa. Osallistujamäärä on rajattu. Opetushenkilökunnan lisäksi koulutusta suositellaan esittelijöinä toimiville.

Kurssimaksu 500 mk (+ alv 22%, jos maksaa itse) laskutetaan laitokselta, ellei toisin toivota.

LIITE 4: Kysymyksiä oman opetushistorian pohtimiseen

Portfoliotyöskentelyn aikana opettaja joutuu pohtimaan ajattelunsa juuria. Erityisesti oman opetushistorian kirjoittaminen voi toimia välineenä paremmalle itsensä tuntemiselle ja reflektiivisyyden kehittymiselle. (Erkkilä ym. 1997, 14.)

Apukysymyksiä oman opetushistorian pohtimiseen:

Miten ja miksi minusta tuli opettaja?

Mitä, milloin ja kenelle olen opettanut?

Mitä luontaisia hyvän opettajan ominaisuuksia minulla on?

Millaisten avainkokemusten kautta olen kehittynyt nykyiseen mittaani opettajana? Millä tavalla opetustyylini on kehittynyt ajoista, jolloin aloitin opetustyön? (Tenhula ym. 1996, 38.)

Mikä oli ensimmäinen alaani liittyvä työkokemus?

Mitkä olivat tavoitteeni kun valitsin koulutusalaani?

Ajattelinko, mihin kaikkeen valintani vaikuttavat?

Voinko erottaa aikoja, jolloin kaikki tuntui työssäni erityisen hyvältä? Mistä nautit? Mikä oli antoisaa?

Onko aikoja, joihin en ole tyytyväinen? Miksi?

Miten uraani liittyvät tavoitteet ovat muuttuneet? Miksi?

(Erkkilä ym. 1997, 20.)

LIITE 5: Kysymyksiä avuksi oman opetusfilosofian muodostamiseen

1) *Opettaja ja opettaminen*

- Miltä opetustyö minusta tuntuu? Miksi olen opettaja?
- Mikä on käsitykseni opettajan roolista, työstä ja tehtävästä?
- Mitä hyvä ja laadukas opetus tarkoittaa? Miten se näkyy opettajan toiminnassa, opetuksen vuorovaikutustilanteessa, opetussuunnitelmassa ja oppijan työssä?
- Mitkä ovat vahvuuteni työssäni? Mitä ominaisuuksia haluaisin itselleni lisää?
- Millainen opettaja olen oppilaan näkökulmasta?
- Millainen olen suhteessa opettajaveroihini?
- Mitä vaadin työssä itseltäni, entä oppilailta?
- Uskallanko olla oma itseni myös opettajana?
- Mikä minua uuvuttaa/auttaa jaksamaan työssäni? Mistä saan voimia?
- Mikä on myönteisin/kielteisin kokemus opettajan urallani?
- Kuinka voin ylläpitää ja kehittää tietämystäni ja kiinnostustani opettajan työssä?
- Mihin suuntaan minun pitää kehittää opetustani? Miksi?

2) *Oppiminen, opiskelu ja oppilaat*

- Mistä tiedän itse oppineeni? Missä oppiminen näkyy?
- Mitkä tekijät ovat edistäneet oppimistani? Mikä on arvokkain asia työssäni, jonka olen tähän mennessä oppinut?
- Mistä opettaja tunnistaa oppimisen oppilaissaan?
- Miten ajattelen oppilaitteni oppivan?
- Missä opettaminen ja oppiminen tapahtuu?
- Mikä on oppilaan rooli oppimisessa?

3) *Opiskelun sisällöt*

- Ovatko antamani oppimistehtävät oppimisen kannalta oleellisia? Onko niillä todellista merkitystä oppilaille?
 - Minkälainen kuva oppilaille välittyy opiskeltavasta aineesta?
 - Millainen piilo-opetussuunnitelma opetukseeni sisältyy?
- (Erkkilä ym. 1997, 33; Hebert 1992, 58; Lumpkin 1996; Tenhula ym. 1996; vrt. Syrjälä ym. 1994, 38.)

LIITE 6: Opettajaharjoittelu 4, kokonaistavoitteet, syksy 1995

Oman harjoitteluryhmän kanssa pohditut tavoitteet:

1) Empatia

- asettuminen toisen asemaan
- luottamus; älä koske/lue ilman lupaa toisten juttuja
- toisen puolustaminen
- salaisuuksien pitäminen
- älä puhu toisen selän takana pahaa
- riitojen sovittelu, oikeudenmukaiset ratkaisut

2) Erilaisuus

- jos joku vastaa väärin, älä naura
- oikeus omiin mielipiteisiin
- opitaan työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa

3) Itsenäinen vastuu

- vastuuntunto: läksyt tehtävä
- vastuu parista/ryhmästä, omasta osuudesta huolehtiminen
- itsenäinen ajattelu, pohtiminen ja kysymysten tekeminen

Omia tavoitteita (yleisiä)

- tutustuminen johonkin oppilaaseen/oppilaisiin normaalia paremmin
- kehittyä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa
- nähdä oppilaiden kehityksen jollain opetuksen osa-alueella
- kehittyä yhteistyötaidoissa muiden harjoittelijoiden ja opettajien kanssa
- toteuttaa omia vahvoja puolia harjoittelussa
- kehittää heikkoja puolia
- oppia omaan opetustyyliin ja pedagogiikkaan
- oppia uutta koulun juhlien suunnittelusta ja toteuttamisesta
- opetusjakson suunnittelu, toteutus ja arviointi

K u n n i a k i r j a

Tämä kunniakirja annetaan
oppilaalle

erinomaisesta menestyksestä luokan
Fair Play -kilpailussa.

on saavuttanut tuloksen
7 Vihreää Korttia kevätlukukauden aikana,
mikä oikeuttaa hänet 1. sijalle luokassa.

Vihreän kortin saa osoitettuaan seuraavia mm.
ominaisuuksia: rehellisyys, auttavaisuus,
huomaavaisuus, ahkeruus, reilu peli.

31.5.1997

Opettaja

OH 4/Liikunta/Ute Luukkonen

UINNIN JAKSOSUUNNITELMA

6 B Pojat 20.11.-1.12.1995

Jaakko Heikkilä OKL IV

*Torstai 23.11. klo 10.05, paikka 50 m allas***Tavoitteet ja sisällöt:**

- * Yleiskuvaa poikien uimataidosta
- * Perusuintikestävyyden kehittäminen
- * Krooliuinnin kehittäminen

Tavoitteet täyttyivät omasta mielestä!

Tunnin kulku

- * Verryttelynä kroolia altaan pituussuunnassa n. 5 min.
- * Kroolin potkua laudan kanssa -- liukuharjoitus n. 10 min
- * Kroolin käsivetoa lauta jalkojen välissä n. 10 min.
- * Omaa parasta kroolia n. 5 min.

*Perjantai 24.11. klo 8.55, paikka 25 m allas***Tavoitteet ja sisällöt:**

- * Yleisimpien hyppyjen harjoittaminen
- * Tutustuminen vesikoripalloon
- * Sukellustaitojen kehittäminen

Vesitoris sujui sujuvasti

Tunnin kulku

- * Alkuverryttelynä vesikorista n. 10 min.
- * Hyppyharjoittelua: kynttilä-, vauhditon pituus-, hengenpelastus-, taittokaato ja starttihyppy n. 15 min.
- * Aartenetsintää (kiekkoja tms. pohjasta) käyttäen opittuja hyppyjä n. 5 min.

*Tiistai 28.11. klo 12.25, paikka 50 m allas***Tavoitteet ja sisällöt:**

- * Peruskestävyyden kehittäminen
- * Rintauinnin kehittäminen

(jatkuu)

Tunnin kulku:

- * Verryttelynä rintauintia n. 5 min.
- * Rintauintin potku ja ~~kesä~~ laudan kanssa n. 10 min
- * Omaa parasta rintauintia n. 10 min.

Torstai 30.11. klo 10.05, paikka 50 m allas

Tavoitteet ja sisällöt:

- * Peruskestävyyden kehittäminen
- * ^{Rintauintiin} ~~Sekauinnin~~ kehittäminen
- * Sekauinnin idea

Aloitus: aarteen etsintä
 Rintauintitusta tarkkaile yksilöllisesti/painotetta terävästi tarkasti
 -spussa 3 min.
 uinti, lämmittelyyn De Coorenin

Tunnin kulku: Rintauintiveneä

- * ~~Sekauinnin~~ perusteiden kertaus, harjoittelua n. 10 min.
- * Omaa parasta ~~sekkää~~ n. 10 min.
- * Sekauintia - rinta, ~~sekkä~~, krooli n. 10 min.

Perjantai 1.12. klo 8.55, paikka 25 m allas

↓
 totivoitumista uintia

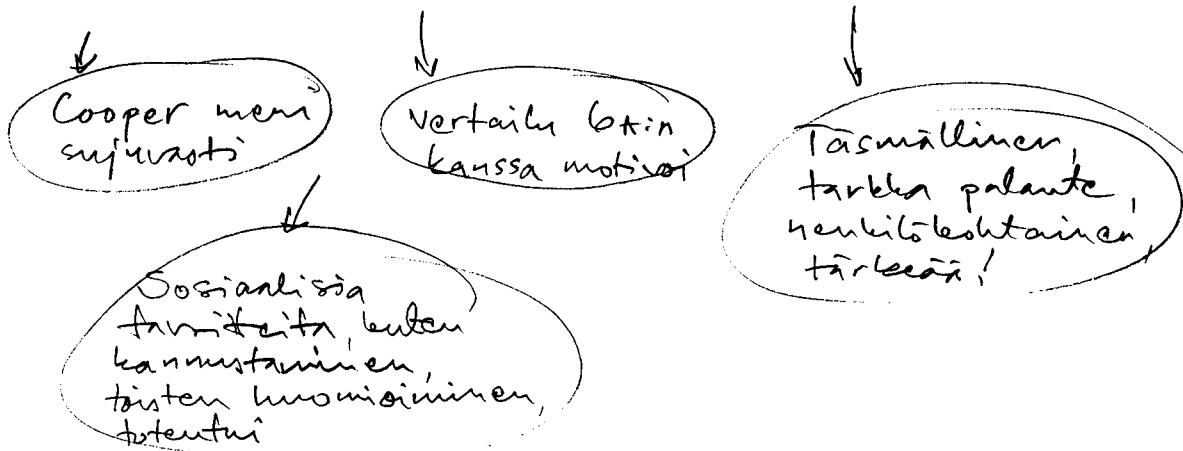
Tavoitteet ja sisällöt:

- * Perus- ja vauhtikestävyyden kehittäminen
- * Luovan rohkeuden kehittäminen hypyissä
- (* Sujuva vesikoripallo)

Tunnin kulku:

Tee taulukko

- * Uinticooper (6 min.) n. 10-15 min. ←
- * (Vesikorista)
- * Uimahyppynäytös/seinäkiipeilyä n. 15 min.



TEEMAT, KEVÄT 1997

VIKKO	
2	* Uuteen vuoteen 1997
3	* ANTIIKIN AJAN KREIKKA: olympialaiset
4	- tarinat, myytit, taistelut (Persian sodat)
5	- Ateena, Sparta, taide, teatteri
6	- kartan käyttö historiassa <i>Down: kiviä eläimiä</i> • kertaus Kreikasta <i>AI: Kielenhuoltojaksot: Verbi, lause ja virke</i> <i>Pers. muo- dat</i> <i>Aika- muo- dat</i>
7	* VIESTINTÄJAKSO:
8	- sanomalehti, TV, videointi, oma viestintä, mainokset <i>AI: Yömen laisto viestintää; luokan numeroille</i>
9	HIHTOLOMA
10	* ANTIIKIN AJAN ROOMAN VALTAKUNTA
11	- Rooman synty ja kasvu, Rooman kansa
12	- keisarit, jumalat, sodat, taide, elämää Roomassa
13	- Antiikin perintö nykypäivään, Rooman tuho <i>Uusi ist. järjestys</i> <i>kirjoit. ryhmä- työt?</i>
14	* Tasausviikko, PÄÄSIÄINEN, pajapäivä 5.4.
15	* MAAPALLON LAUHKEALLA VYÖHYKKEELLÄ:
16	EUROOPPA, oma maanosamme
17	- valtiot, kansat, elinympäristöt, kartta
18	* SOPEUTUMINEN MAAELÄMÄÄN
19	- Elämän alku, kasvit ja eläimet
20	- Eliökunta
21	* Koulun kevät
22	

VIKKOTYÖT, 5. LUOKKA

Liite 10

AJALLE 11. - 15.11.1996

132

NIMI: _____

KLO	MA	TI	KE	TO	PE
8-9	Viikon aloitus		TN TS	LP	SA
9-10	U	UE	TN TS	LP	U
10-11	U	Oma kirja - esittelyt loppuun	EN/U	EN/U	U
11-12	U	U	U/EN	U/EN	U/MA koe
12-13	U	MU	U	LT	KU
13-14	SA	U	LP	LT	KU
14-15			TS P	TN T	

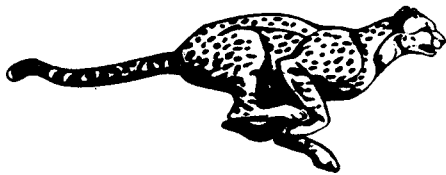
Matematiikka

- s. 48-49 kaikki tehtävät
- s. 52-53 — " —
- Viikon pätkinä!
- + s. 54 kertaustehtävät, kori 4

Ympäristö- ja luonnontieto

- s. 56-61 LUONNONTUTKIJAT + teht.

Tutustu avaruuskirjoihin!
+ kori 2 (parityö)



Äidinkieli

- s. 129-133 VERNERISTÄ + teht. viikkoon:
Kuvaille tekstin perusteella, miltä Kuussa näyttää!
- Avaruuskirjoitelma alkuun
- + Etsi yhdeltä sanomalehden aukeamalta kaikki numeraalit ja kirjoita ne viikkoon! (Ks. Äi kirja s. 69-71)

Historia

- 10 käskyä elokuva - arviointi



Bonustyöt & muuta informaatiota

* Perjantaina MA koe desimaaliluvuista (s. 22-53).

* Ope pitää viikon aikana pari tuntia englanniksi.

Viikon työt tehty (X):

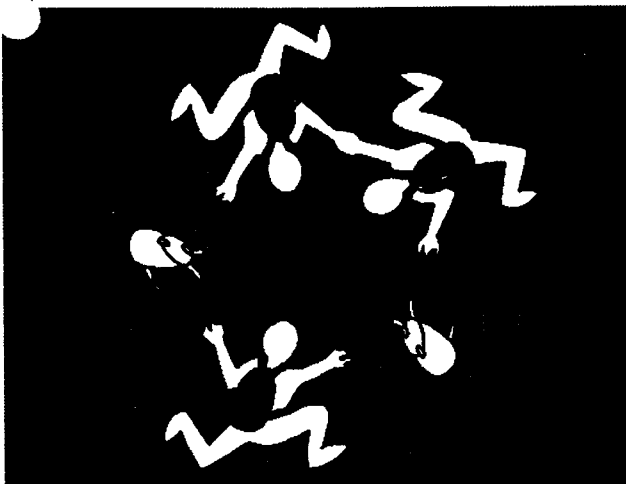
Matematiikka YL

Historia Äidinkieli



OSUUSPANKKI
KOULU LIIKKEELLE
KULTTUURIT KOHTAAVAT

LOPPUHUIPENNUS
KE 28. TOUKOKUUTA
JYVÄSKYLÄN HIPPOKSELLA



Ilmoittautumiset perjantaihin 25.4. mennessä kouluihin
 nimitetuilla ilmoittautumislomakkeilla osoitteeseen:
KESKI-SUOMEN LIIKUNTA
VÄINÖNKATU 7
40100 JYVÄSKYLÄ

Taustayhteisöt: Keski-Suomen Liikunta, K-S Läänin-
 hallitus, Läänin taidetoimikunta, Koululiikuntaliitto, OAJ.
Yleisjärjestäjät: Jyväskylän Norssin ja Voionmaan
 koulujen oppilaista koottu ryhmä.

- Muotinäytös
- Saritoita
- Kasvomaalausta
- Utkerun palloista viestejä
 sermoille

20.12.96

JOULLUA!
-näyttely

Suomen
Kotiteollisuusmuseo

12.12.1996-12.1.1997

Avajaiset 11.12. klo 18.00
TERVETULO!

LAITA RASTI (X) SIIHEN KOHTAAN, MITÄ OSAAT!

1. OSAAN MIELESTÄNI NYT ATK-KURSSIN JÄLKEEN

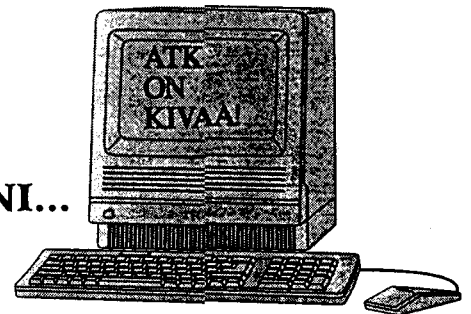
- LAITTAAN TIETOKONEEN PÄÄLLE
- SAMMUTTAAN TIETOKONEEN
- AVATAAN OHJELMIA TIETOKONEEN KOVALEVYLTÄ
- SULKEAN OHJELMIA, KUN EN ENÄÄ TARVITSE NIITÄ
- KÄYTTÄÄN PIIRTO-OHJELMAA
- KÄYTTÄÄN TEKSTINKÄSITTELYOHJELMAA
- PELATAAN JOITAKIN PELEJÄ KOULUN KONEILLA

TÄYDENNÄ LAUSEET TYHJÄÄN TILAAN KYSYMYKSEN ALLA!

2. MIELESTÄNI ATK-KURSSILLA OLI MUKAVINTA SE, ETTÄ...

3. EN PITÄNYT ATK-KURSSILLA SIITÄ, ETTÄ...

4. ATK-KURSSIN JAAKKO-OPE OLI MIELESTÄNI...



Kiitos, kun olit mukana Atk-kurssilla!

**PALAUTA TÄMÄ PAPERI VIIMEISTÄÄN
PERIANTAINA 12.4. OPETTAJANHUONEEN
KOPIOKONEEN YLÄPUOLELLA
HYLLYLLÄ OLEVAAN LAATIKKON.
KIITOS!**

ATK-kurssi

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin, kiitos:

1. Osaan mielestäni nyt käyttää koulun tietokoneita...
(ympyröi vastauksesi)

HYVIN

JONKIN VERRAN

TARVITSEN VIELÄ
HARJOITUSTA

2. Ympyröi ne ohjelmat, joita osaat mielestäsi käyttää koulun tietokoneissa:

CLARIS WORKS

KID PIX

HYPER CARD

MATH BLASTER

VILLEN IHMETALO

Osaan käyttää vielä muitakin ohjelmia, mitä? _____

3. ATK-kurssin aikana opin mielestäni...
(ympyröi vastauksesi)

PALJON

JONKIN VERRAN

VÄHÄN

EN MITÄÄN

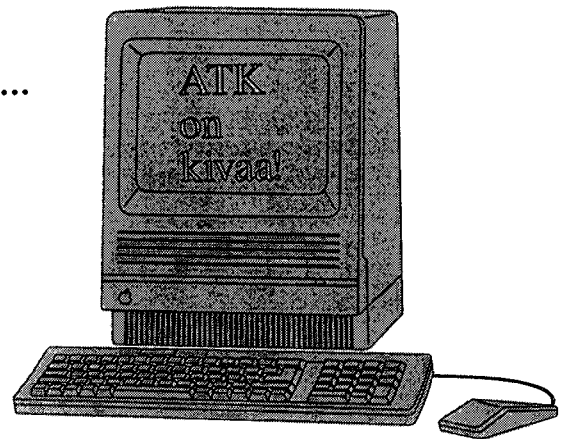
...utta tietokoneista.

4. Täydennä lauseet paperin tyhjään tilaan:

- Mielestäni ATK-kurssilla oli kivaa se, että...

- En pitänyt ATK-kurssilla siitä, että...

- ATK-kurssin Jaakko-ope oli mielestäni...



Kiitos osallistumisestasi Atk-kurssille!

Palauta tämä paperi viimeistään perjantaina 12.4.
opettajanhuoneen kopiokoneen yläpuolella hyllyllä
olevaan laatikkoon. Kiitos!

URAKKATYÖN ITSEARVIOINTI 28.10.-1.11.1996

Nimi: _____

Jos sait urakan tehtyä ajoissa, merkitse viivalle rasti (X).* MATEMATIIKKA: s. 38-39 s. 40-41 s. 42-43

* HISTORIA:

1. Egypti -tehtävämoniste, kaikki kysymykset Näitä kysymyksiä en ehtinyt (merkitse kysymysten nro) 11 ja 122. "Muinainen Egypti" -kirjan esittelyn valmistaminen 3. Oman pyramidin valmistaminen 4. Ehdin myös tutustua Egypti-kirjoihin

* ÄIDINKIELI:

1. Luin omaa kirjaa yli 20 sivua / alle 20 sivua _____2. Tein Kori 1:en tehtävän

TÄYDENNÄ LAUSEET TYHJÄÄN TILAAN!

1. Mielestäni työskentelin urakkaviikon aikana ...

aika hyvin.

2. Olisin voinut parantaa työskentelyäni...

matematiikassa.

3. Mielestäni parasta urakkaviikolla oli...

oman kirjan luku ja Egypti kirjat.

4. Urakkaviikolla ei ollut hyvää se, että...

oli paljon tehtävää.

5. Omaan suoritukseeni olen mielestäni (rastita)

Tyytyväinen _____ No joo... Olisi parantamisen varaa _____

Ps. Tein matiiikkaa
vähän kotona
Äiti osasi neuvoa.

Syyslukukausi 1996

**OPPILAAN
ITSEARVIOINTI**

Oppilaan nimi _____

Täydennä lauseet tyhjiin tilaan! Voit tarvittaessa jatkaa paperin taakse.

1. Äidinkielen taidoissa edistyin syksyn aikana ainakin...**Äidinkielessä opiskelussa vaikeinta oli mielestäni...****2. MATEMATIIKASSA MENESTYIN SYKSYN AIKANA...****MATEMATIIKASSA OLI SYKSYLLÄ VAIKEINTA...****3. Ympäristö- ja luonnontiedossa mielenkiintoisinta oli...**

Ympäristö- ja luonnontiedon opiskelussa en pitänyt...

4. Historian opiskelusta pidin siksi, että...

Historian jutuissa vaikeinta minulle oli se, että...

5. Englannin opiskeleminen onnistui minulta syksyn aikana...

Englannin opiskelussa eniten vaikeuksia tuotti...

6. Liikunnassa parasta oli se, että...

Liikunnassa en pitänyt siitä, että...

(jatkuu)

7. Musiikkitaitoni edistyivät syksyn aikana...

Musiikissa vaikeinta oli...

8. Kuvaamataidossa onnistuin ainakin siinä, että...

Kuvaamataidossa oli vaikeinta se, että...

9. Viikkourakoista selvisin...

Viikkourakat olivat mielestäni...

10. Huolehdin omasta ja muiden työrauhasta syksyn aikana...

11. KOTILÄKSYISTÄ HUOLEHDIN SYKSYN AIKANA...

12. Käyttäytymiseni koulun sisällä ja välitunneilla oli syksyllä...

13. Jaksoin keskittyä kouluhommiin mielestäni...

14. Antaisin itselleni syyslukukauden koulutyöstä yleisarvosanan (ympyröi):

No problems Pientä parannettavaa Ainakin yritin Keväällä tsempataan

***** Huoltaja täyttää *****

Mielestäni lapseni koulunkäynti sujui syksyllä...

Toivoisin, että keväällä lapseni keskittyisi erityisesti...

Vielä tämän haluan sanoa...

Loppukoe

Sanaluokat

Nimi _____

Voit lyhentää sanaluokkien kirjoitusta näin:

Substantiivi - subst.

Adjektiivi - adj.

Numeraali - num.

Pronomini - pron.

Verbi (älä lyhennä)

Partikkeli - part.

1. Kirjoita alleviivattujen sanojen sanaluokka sanan yläpuolelle!

Valmentaja otti joukkueeseen vain yksitoista pelaajaa,

koska hän uskoi määrän riittävän loistavaan menestykseen

tulevissa kisoissa. Hän ei hyväksynyt joukkueeseen niitä,

jotka eivät pelanneet reilua peliä.

2. Yhdistä sana oikeaan sanaluokkaan.

heittää *	* adj.
istun *	
järisyttävä *	* verbi
planeetta *	
uljas *	* substantiivi
kynttilä *	
sähköpiano *	

*If you want to use words, you must know them.
(vanha sananlasku)*

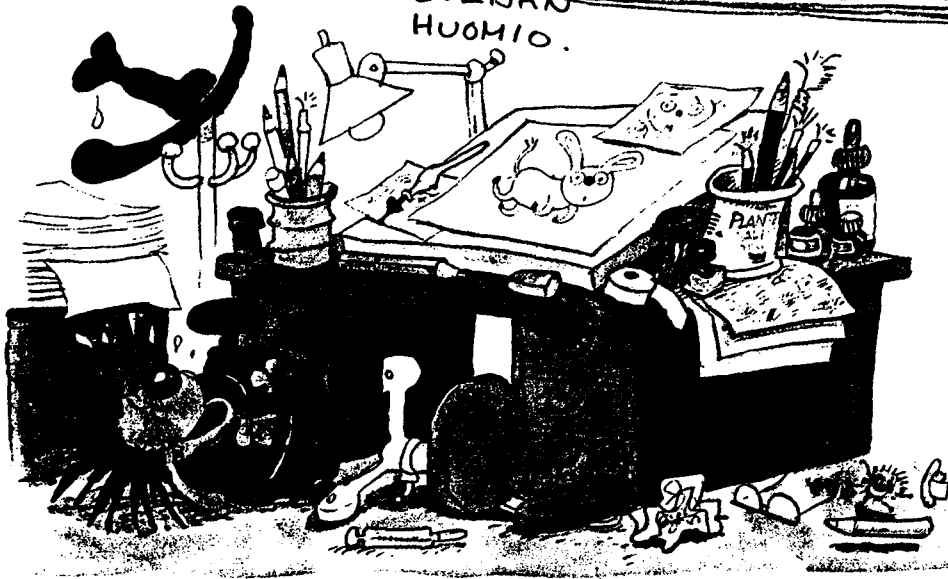
Liite 19

Iltapäivisin ilmestyvät lehdet yrittävät usein keksiä ihmisiä kiinnostavia, sensaatiomaisia uutisia. Näitä lehtiä sanotaankin sensaatiolehdiksi.

Tällaisen lehden suuri etusivun uutinen voi olla hyvin pieni uutinen aamulehdessä.

TEHTÄVÄ:

KEKSI ITSE TÄMÄN PAPERIN TAAKSE VASTAAVAN TYYLISIÄ "HULLUJA" UUTIS-OTSIKOITA! NIIDEN TULISI HERÄTTÄÄ LUKIJAN HUOMIO.

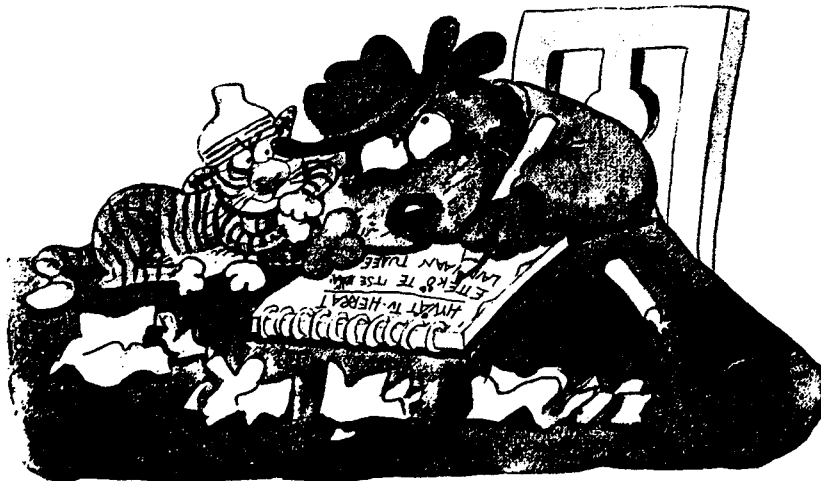


Pilapiirtäjä Sakari Saamelaisen miehestä ajatus tanhulavasta keskellä kaupunkia on ihan hoopo.

– Häh, häh, taidanpa tipauttaa Pauncelavalta.

Yleisönosastoon voivat tavalliset lehdenlukijat kirjoittaa omia mielipiteitään.

Mauno Marisija kirjoittaa *Nuuskijan* yleisönosastoon vähintään kerran viikossa.



2. VIIMEISTÄ MÖLYÄ. LAULAKIN OI

HYVÄT TV-HERRAT

ETTEKÖ TE ITSE KATSELE LAINKAAN TELEVISIOTA SIELTÄ TUJEE AINA TYHMÄÄ OHJELMAA; LÖRPÖTTELYÄ, NAURESKELUA JA KEIMAILJUA. TAI SITTEEN TUJEE SITÄ ROKIN RÄMPYTYSTÄ JOKA ON VIHKO

JATKUU TOISELTA PAPERILTA

Tehtävän pohjana käytetty lähde: Kunnas, M. & Kunnas, T. 1990. Etusivun juttu. Keuruu: Otava.

* 4-6 HENGEN RYHMÄT, JOKAINEN KUVAA VUOROTELLEN

* VIDEOITAVIEN ESITYSTEN AIHEITA ESIM.

- HUUMORI - SEIKKAILU - TAI JÄNNITYSNÄYTELMÄ
- VITSIN NÄYTELEHINEN
- PANTOMIIMI
- JNE.



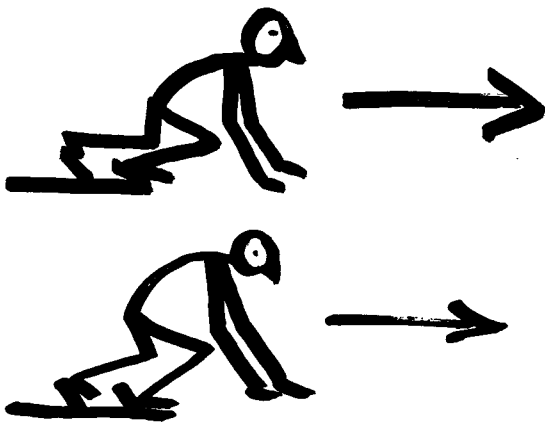
* PROJEKTIN VAIHEET:

- 1) RYHMÄ KOKOONTUU JA SOPII ESITYKSEN AIHEEN
- 2) RYHMÄ ALKAA YHDESSÄ MIETIÄ ESITYKSEN KÄSIKIRJOITUSTA (= KS. KERTOMUKSEN PERUS-AINEKSET)
- 3) KUN KÄSIKIRJOITUS ON MIETITY, SE KIRJOITETAAN PAPERILLE JA NÄYTETÄÄN OPELLE
- 4) ESITYKSEN HARJOITTELU
- 5) — " — KUNNUS

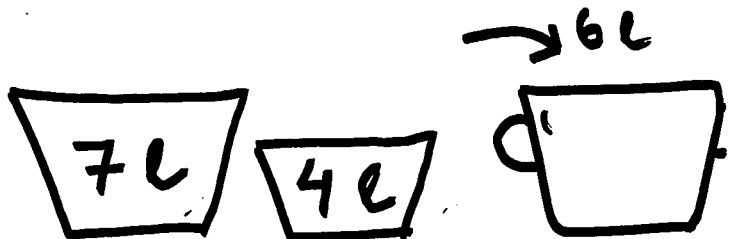
SUOMALAINEN JA AMERIKKALAINEN PIKAJUOKSIJA JUOKSEVAT KILPAA 100 METRIÄ. AMERIKKALAINEN VOITTAÄ KISAN 10 METRIN EROLLA.

SEURAAVASSA KILPAILUSSA HE JUOKSEVAT TAAS 100 METRIÄ, MUTTA NYT JÄRJESTÄJÄT SUOSUTTELEVAT AMERIKKALAISEN LÄHTEMÄÄN 10 METRIÄ LÄHTÖVIIVAN TAKAA.

KUMPI NYT VOITTAÄ?



Tahkuna 27. - 30. 7. 77
 PETERILLÄ ON 7 L JA 4 L ASTIAT. KUINKA HÄN PYSTYY NIILLÄ MITTAAMAAN KATTILAAAN 6 L VETTÄ



BONUS: ENTÄ KUINKA ASTIOILLA VOITAIŠIIN MITATA 1 L VETTÄ?

ANTIIKIN KREIKKA

Nimi: _____

PARITYÖ: VERTAILE ATEENAA JA SPARTAA!

VASTAUKSET LÖYTYVÄT MONISTEISTA SEKÄ HORISONTISTA S.102-105. PARI TEKEE YHTEISTYÖTÄ TAULUKON TÄYTTÄMISESSÄ.

Ateena		Sparta
	Miten hallittiin, kenellä oli valta?	
	Miten ihmiset saivat elantonsa?	
	Armeijan ja sotilaiden merkitys	
	Koulunkäynnin merkitys, mitä aineita opiskeltiin	

ITSENÄINEN TYÖ: VASTAA ALLAOLEVIIN KYSYMYKSIIN. KÄYTÄ APUNA MONISTEITA JA HORISONTIN SIVUJA 102-105!

VASTAA VIHKOON. JOS JOKU KYSYMYKSISTÄ ON HANKALA, JÄTÄ SE VÄHÄKSI AIKAA VÄLIIN JA SIIRRY SEURAAVAAN.

1. Mikä oli tavoitteena spartalaiden tyttöjen kasvatuksessa?
2. Mitä spartalaiset tekivät kun oli rauhan aika?
3. Mitä oli "musta keitto" ja mistä se oli valmistettu?
4. Miten kävi vastasyntyneille spartalaisille lapsille, jos nämä eivät olleet täysin terveitä? Miksi?
5. Minkälaista ihmistä kutsuttiin Ateenassa "idiotiksi"?
6. Mikä oikeus oli Ateenassa vain miehillä?
7. Kuinka pitkä juoksumatka oli yksi *stadion*?
8. Kuka oli Demosthenes ja miksi hän oli kuuluisa kreikkalainen?
9. Mitä spartalaisen sotilaan tuli osata ja kestää?
10. Miksi Spartan armeijaa pidettiin lähes voittamattomana?
11. Mikä oli Spartan armeijassa rangaistus vakavasta rikkomuksesta?
12. Keitä olivat hopliittit?
13. Mitä tapahtui spartalaiselle pojalle 7-vuotiaana? Entä 16-vuotiaana?
14. Miksi spartalaiset menestyivät hyvin antiikin olympialaisissa?



Väritä spartalainen sotilas

Antiikin Rooma

Teemajakson kertauskoe
4.4.1997

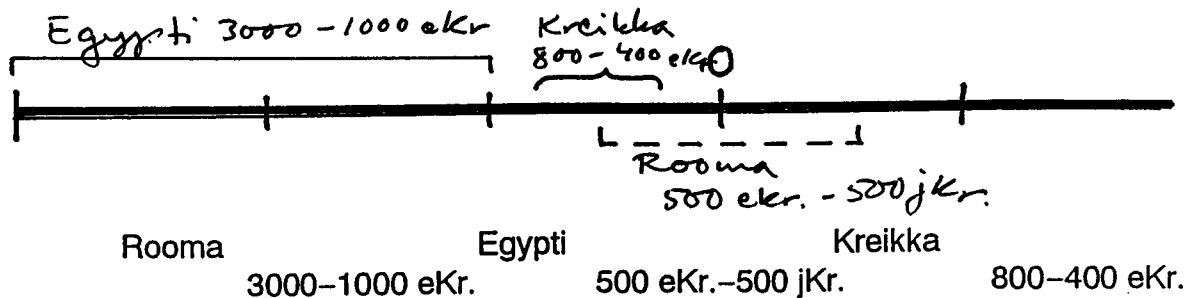
Pisteet: /36

Nro:

Nimi: _____



1. Täydennä aikasuora oikein allaolevilla historian jaksoilla ja vuosiluvuilla!



/6

2. Selitä lyhyesti omin sanoin:

a) Romulus

Rooman perustajista toinen, surmasi veljensä, Rooman 1. kuningas (myytin mukaan)

/1

b) Augustus

Rooman 1. keisari, hyvä ja kunnioitettu.

/1

c) Pax Romana

Augustuksen aikana ollut roomalainen rauhan aika, kesti n. 200 v.

/1

d) legioona

N. 4000 sotilaa suurin roomalaisten sotajoukko.

/1

3. Vertaa keskenään Rooman kahta pääihmisryhmää, patriiseja ja plebeijejä!

Patriisit rikkaita maanomistajia, plebeijit usein köyhiä. Patriisit olivat ylimyksiä, plebeijit mm. maanviljelijöitä ja käsitysläisiä. Patriisit pääsivät korkeisiin virkoihin. Roomalaisten enemmistö oli plebeijejä.

/6

(jatkuu)

4. Täydennä teksti!

Tasavallan aikana Rooman hallinto oli pääosin seuraavanlainen:
Hallinnosta vastasi senaatti, jossa oli 300 jäsentä. Vapaat miehet saivat osallistua kansankokoukseen, missä käsiteltiin mm. puolustusta ja kaupunkilaisten elinoloja. Jos vaara uhkasi, valittiin johtajaksi diktattori puoleksi vuodeksi. Kokonaan vailla oikeuksia olivat Roomassa orjat.
Naisten tehtävä oli hoitaa kotia.

/5

5. Olet roomalaisen talonpoikaisperheen lapsi. Asut kylässä, missä on aina ollut hyvä olla ja ruokaa ja turvallisuutta on riittänyt. Viime aikoina kylän elintaso on kuitenkin laskenut, monen perheen isästä ei ole kuulunut mitään pitkään aikaan, ja teidänkin perheenne joutuu luultavasti pian muuttamaan pois, suureen Rooman kaupunkiin. Kysyt naapurin isoisältä, miksi näin on käynyt. Mitä hän vastaa?

Kylän miehiä on viety sotilaksi Rooman armeijaan.
Maatilat jäävät noitamatta, ja niitä joudutaan myymään.
Rooman kaupungissa on kuulemma palennet olivat.

/3

6. Alleviivaa ne maat, jotka Rooma valloitti vuoteen 100 eKr. mennessä!

Egypti Ruotsi Italia Sveitsi Espanja Vähä-Aasia (Turkki)
Britannia (Englanti) Norja Germania (Saksa) Kreikka Venäjä

/7

7. Mikä tapahtuma Ben Hur -elokuvasta jäi eniten mieleesi ja mitä se mielestäsi kertoo antiikin Rooman yhteiskunnasta?

/5

Antiikin Kreikka

Teemajakson kertaava koe 7.2.1997

Nimi: _____

Pisteet /30

1. Selitä lyhyesti, mitä seuraavat asiat tarkoittavat:

a) Myytti

Kertomus tai tarina, joka useimmiten ei ole totta. 11

b) Ilias ja Odysseia

Kreikan kansalliseepos. Ilias kertoo Troijan sodasta ja Odysseia Odysseuksen harharetkistä. 11

c) Zeus

Antiikin kreikkalaisten pääjumala. 11

d) falangi

Kreikkalaisten sotilaiden tiivis taistelumuodostelma. 11

14

2. Kerro jostakin Odysseuksen harharetkestä!

Kykloopin luona, Kirke - velhon vieraana, sireenit, kaksi hirviötä, kotona. 15

3. Täydennä teksti!

Ateenan kaupunkivaltion eli poliksen yhteisistä asioista päätti kansankokous, mihin ottivat osaa ainoastaan miehet.

Tällaista tapaa hallita kutsuttiin demokratiaksi, joka on Suomessakin nykyinen hallitusmuoto. Ateenassa tärkeät työntekijät valittiin tehtäviinsä arvomalla. Nykyään ei enää onneksi toimita niin! Sodista ateenalaiset saivat paljon orjia, jotka olivat ainoa ihmisryhmä Ateenassa, joilla ei ollut mitään oikeuksia.

16

(jatkuu)

4. Kuvassa olevassa kreikkalaisessa maljakossa on maalari kuvannut antiikin Kreikan olympialaisten juoksukilpailua. Olet kreikkalainen turistiopas ja tehtäväsi on kertoa kisoista ulkomaalaisille. Selvitä heille mm. seuraavat asiat:

- * Olympialaisten ajaksi julistettiin aselepo/rauha. 11
- * Olympialaisiin saivat osallistua vain vapaat ja täysi-ikäiset miehet. 11
- * Kilpailulajeina olivat 5-ottelu ja kilpa-ajot. 12
- * Olympiavoittajat saivat palkinnoksi seppelien ja paljon muita etuja. 12

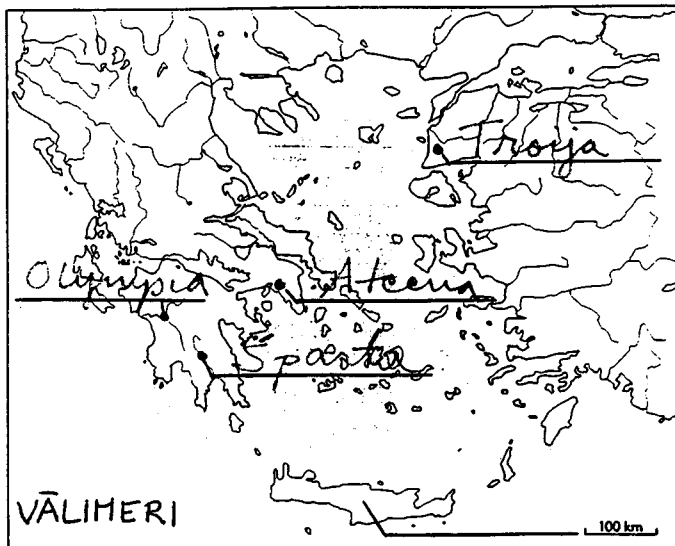


16

5. Kirjoita väitteiden perään O = oikein tai V = väärin.

- a) Kehitysvammaisina syntyneet spartalaiset vauvat suljettiin laitoksiin. ✓
 - b) Spartaa hallitsi kansankokous. ✓
 - c) Spartalaiset arvostivat koulunkäyntiä enemmän kuin armeijaa. ✓
 - d) Ateenalaisissa perheissä naisten päätehtävä oli hoitaa kotia ja lapsia. ○
- 14

6. Merkitse karttaan seuraavat antiikin Kreikan tärkeät paikat: Ateena, Sparta, Troija, Olympia, Kreetta.



15

+ BONUSTEHTÄVÄ: Mitkä kolme tärkeää taistelua kävivät keskenään kreikkalaiset ja persialaiset? Miten niissä kävi? Kerro kaikki mitä muistat!

15

HY/Simulointitehtävä
Jaakko Heikkilä OKL II/R1

KESKIAJAN KOULULAINEN (Mallivastausehdotuksia sis. versio)

I Luostarikoulussa

Heräät aamun sarastaessa. On kylmä. Suuri takka huoneen toisessa päässä ei enää juurikaan lämmitä. Oli uudenvuoden aaton aamu vuonna 1455. Tänään olisi paljon tekemistä. Väsyttää, sillä aaton yömessu oli ollut pitkä ja yksitoikkoinen. Olit muiden, vasta koulun aloittaneiden poikien kanssa joutunut laulamaan kaksi tuntia luostarikoulun kappelissa. Koulusi sijaitsee Etelä-Suomen rannikolla, pienessä satamakaupungissa Porvoossa.

Astelet aamiaiselle suureen saliin. Pitkille puupöydille on jo katettu niukka aamupala: suolakalaa, tummaa leipää ja vettä. Syötyäsi on aamumessun ja aamurukouksen aika.

Vanhempasi ovat laittaneet sinut luostarikouluun, jotta sinusta tulisi

- a) maanviljelijä
- b) pappi**
- c) sikojenkasvattaja
- d) kauppias
- e) merimies

Vaikka luostarikoulussa on usein rankkaa ja väsyttävää, et silti valita. Miksi?

Keskiajalla ei monillakaan ollut mahdollisuutta saada minkäänlaista koulutusta tai sivistystä. Luostarikoulussa sai oppia tulevaan ammattiin.

Oppituntien aika on iltapäivällä. Istutte piirissä kovalla kivilattialla, ja luostarin johtaja, apotti, on tullut opettamaan musiikkia ja kirjoittamista. Yritätte kovasti painaa mieleenne kaiken, mitä opettaja sanoo. Miksi ulkoa oppiminen ja asioiden tarkka muistaminen on keskiajan luostarikoulussa erityisen tärkeää?

Asioita ei voinut lukea kirjoista, koska niitä oli vähän ja ne olivat kalliita ja vaikeasti saatavissa.

Luostarissa sinulle opetetaan myös tähtitiedettä, matematiikkaa ja lääkärin taitoja sekä puutarhanhoitoa. Elämä on oikeastaan aika mukavaa, paitsi että kavereiden luona pääsee käymään tosi harvoin. Sinulla on hyvä ystävä Turussa, Antti Knuutinpoika, jolta olet juuri äskettäin saanut kirjeen. Siinä hän kertoo, millaista on käydä koulua Turussa. Turku oli keskiajalla Suomen suurin ja hienoin kaupunki. Lueskelet pienessä huoneessasi Antin kirjettä.

Käsitteitä luostarikouluosaan: noviisi, luostari, messu, apotti, aritmetiikka, geometria.

(jatkuu)

Antti kirjoittaa sinulle kirjeessään:

"Tervehdys, ystävä!

Tämä on vasta ensimmäinen kirjeeni sinulle, ja haluaisin kertoa sinulle, millaista on koulunkäynti täällä Turussa ja mitä ihmeellistä on äskettäin tapahtunut. Koulumme on Turun suurin ja kuuluisin. Kirkko ylläpitää sitä, ja siksi meistä tulee isona pappeja, sillä heistä on pulaa joka paikassa. Koulussamme on oppilaita ainoastaan rikkaista ja kuuluisista perheistä. Minun isäni on kauppias ja äitini Turun linnan ompelijatar. Ihmisiä tarvitaan kuitenkin erilaisiin ammatteihin, mm. lain ja järjestyksen valvomiseen niin kaupungeissa kuin maaseudulla. Tämän vuoksi ne pojat, jotka tulevat aatelisista perheistä, saavat toisenlaisen koulutuksen kuin minä. Osaatko arvata, mihin ammattiin he valmistuvat pitkän koulutuksensa jälkeen?

- a) puuseppä
- b) veronkantaja
- c) ritari
- d) maalari
- e) veneenveistäjä

Meidän koulussamme opetetaan paljon latinan kieltä, koska kaikki kirjat ovat latinaksi kirjoitettuja. Opimme myös tuntemaan kalenteria ja sitä, miten laskemme aikaa, esim. nyt on vuosi 1455 ja kohta vuosi vaihtuu. Luemme myös jonkun verran Raamatun tekstejä, niitäkin latinaksi.

Nyt kerron sinulle siitä suuresta tapahtumasta, josta lupasin. Meillä koulussa on hyvin vähän kirjoja, ja nekin ovat vain opettajien käytössä. Ne ovat suuria, painavia ja kalliita, koska ne on kirjoitettu käsin. Yksi opettajistamme oli päässyt käymään Ranskassa, Pariisin yliopistossa. Sieltä palattuaan hän kertoi ihmeellisiä asioita. Eräs saksalainen mies on kuulemma keksinyt keinon, jonka avulla voidaan valmistaa kirjoja nopeammin, enemmän ja halvemmalla kuin nykyään. Opettajamme kertoi hieman, miten tämä uusi menetelmä toimii.

Tämä mies, nimeltään Gutenberg, on keksinyt valmistaa metallista irrallisia kirjaimia, joista muodostetaan sanoja ja lauseita laittamalla niitä peräkkäin oikeaan järjestykseen. Hän on myös valmistanut uudenlaista materiaalia, paperia, jota tehdään lumppumassasta ja puristetaan ohuiksi arkeiksi, joille painetaan teksti näillä metallisilla kirjaimilla. Tiedätkö, miksi nämä metalliset kirjaimet ovat niin hyviä ja käteviä?

Niitä voidaan käyttää uudelleen vaikka kuinka monta kertaa, ja painojälki (teksti) on aina yhtä hyvän näköistä.

Näistä irtokirjaimista tehdään rivi toisensa jälkeen, ja vähitellen muodostuu kokonainen lehden sivu, joka on täynnä näitä metallisia kirjaimia. Kun kaksi tällaista sivua on valmiina, Gutenberg levittää niiden päälle keksimäänsä tummansinistä, melkein mustaa ainetta, jota hän kutsuu

musteeksi. Se värjää kirjaimet. Tämän jälkeen näiden sivujen päälle asetetaan iso paperi. Ja arvaatkos, mitä sitten tapahtuu?

- a) Paperi ja kirjaimet viedään ulos kuivumaan
- b) Valmistetaan tulevaan kirjaan kaunis kansikuva
- c) Paperi ja kirjaimet pyyhitään puhtaaksi pölystä ja liasta
- d) Paperi ja kirjaimet pannaan isoon puristimeen**
- e) Gutenberg lähtee ottamaan nokkaunet

Joka tapauksessa lopputuloksena on todella hienon näköistä ja selvästi luettavaa tekstiä, aivan toisenlaista kuin meidän nykyiset kirjamme, jotka on kirjoitettu käsin usein epäselvällä käsialalla.

Opettajamme toi tullessaan muutaman kirjan, jotka on tehty tällä uudella tavalla. Ne ovat upeita! Scolasticuksemme sanoi, että muutaman vuoden kuluttua jopa meillä tavallisilla oppilailla voi olla ihan oma kirja. Ajattele, sitten meidän ei täällä Turussa ehkä tarvitse enää käydä ihmisten luona toimittamassa papin tehtäviä, jolla keräämme rahaa elääksemme ja voidaksemme joskus ostaa kirjan omaksemme. Kirjat tulevat kuulemma olemaan paljon halvempia ja niitä on runsaasti. Hieno juttu!

Tässä kuulumiset täältä Turun puolesta. Jos pystyt kirjoittamaan minulle, olisin todella iloinen. Herramme rauhaa sinulle, ystäväni. Voi hyvin!

Ystäväsi Antti Knuutinpoika

"

Käsitteitä Turku-osaan: katedraalikoulu, ritarilaitos, kirjapaino, (irto)kirjasimet, latominen, ladelma, painomuste, koulumestari (rehtori, *scolasticus*), teini, teinimatkat.

EGYPTI -
 JA
 AVARUUSJAKSOJEN
 LISTAMATERIAALI

- Kuuta kohti = The eagle and t
 179N0626506 ~~PAL~~
- 01.11.96 - 153
~~E~~ Egypti : Niilin-lahja = Egypt
 179N0732486 ~~PAL~~
- 01.11.96 -
~~E~~ Muinainen Egypti ~~PAL~~
 179N0479331
- 01.11.96 -
 Planeetta Omega (L)
 179N0632694
- 22.11.96 Unstead, R.J.
 E SEE INSIDE AN EGYPTIAN TOWN (L)
 179N0367737
- 22.11.96 Manniche, Lise
 E KUINKA DADA-EM-ANH PELASTI KU (L)
 179N0723839
- 22.11.96 Evans, Humphrey
 E THE MYSTERY OF THE PYRAMIDS (L)
 179N0026993
- 22.11.96 Hart, George
 E Muinainen Egypti (L)
 179N0671473
- 22.11.96 -
 E MAAILMAN KANSOJA LÄHIKUVASSA (L)
 179N0370937
- 22.11.96 Macaulay, David (L)
 E PYRAMIDI (L)
 179N0473127
- 22.11.96 Ventura, Piero
 E TUTANKHAMON (L)
 179N0026975
- 22.11.96 -
 SUOMI AVARUUDESTA (L)
 179N0025376
- 22.11.96 Couper, Heather (L)
 Avaruusatlas (L)
 179N0416491
- 22.11.96 Booth, Nicholas (L)
 Planets and stars (L)
 179N0748618
- 22.11.96 Maynard, Christopher
 Avaruus (L)
 179N0671580
- 22.11.96 Stott, Carole
 Miksi tähdet tuikkivat ja mu (L)
 179N0633727
- 22.11.96 -
 Ensimmäinen avaruuskirjani (L)
 179N0371531
- 22.11.96 Harjulehto, Seppo (L)
 MARSIN SALAISUUS (L)
 179N0005038
- 22.11.96 Wernström, Sven
 AVARUUSLAIVAN ARVOITUS (L)
 179N0007669
- 22.11.96 Nykänen, Jyrki
 Antti katsoo kuuta (L)
 179N0365686
- 22.11.96 Valtaja, Leena
 Lähdetään avaruuteen : rattaa (L)
 179N0745954
- 22.11.96 Booth, Nicholas
 Avaruus : kohti uutta vuositu (L)
 179N0498300
- 22.11.96 Couper, Heather
 Kiehtova tähtitiede (L)
 179N08016265

Oma tutkimustehtävä
VERNE 5

Lue sivut 10-17 ja vastaa luetun pohjalta vihkoosi lyhyesti:

*** Mikä on valovuosi? Miksi sitä tarvitaan?**

Valovuosi on matka, jonka valo kulkee vuodessa. Sitä tarvitaan, koska avaruudessa etäisyydet ovat niin suuret. (s. 11)

*** Kuinka monta tähteä voimme nähdä paljain silmin?**

Yli 5000 tähteä. (s.10)

*** Miten revontulet syntyvät?**

Auringosta lähteneiden hiukkasten tullessa maan ilmakehään syntyvät revontulet. (s. 13)

*** Mitä tapahtuu tähdenlennossa?**

Avaruudesta tuleva "esine" syöksyy Maan ilmakehään ja alkaa hehkua kuumuudesta synnyttäen valoilmion. (s.14)

*** Paljonko on lämpötila Auringon ytimessä? Entä pinnalla?**

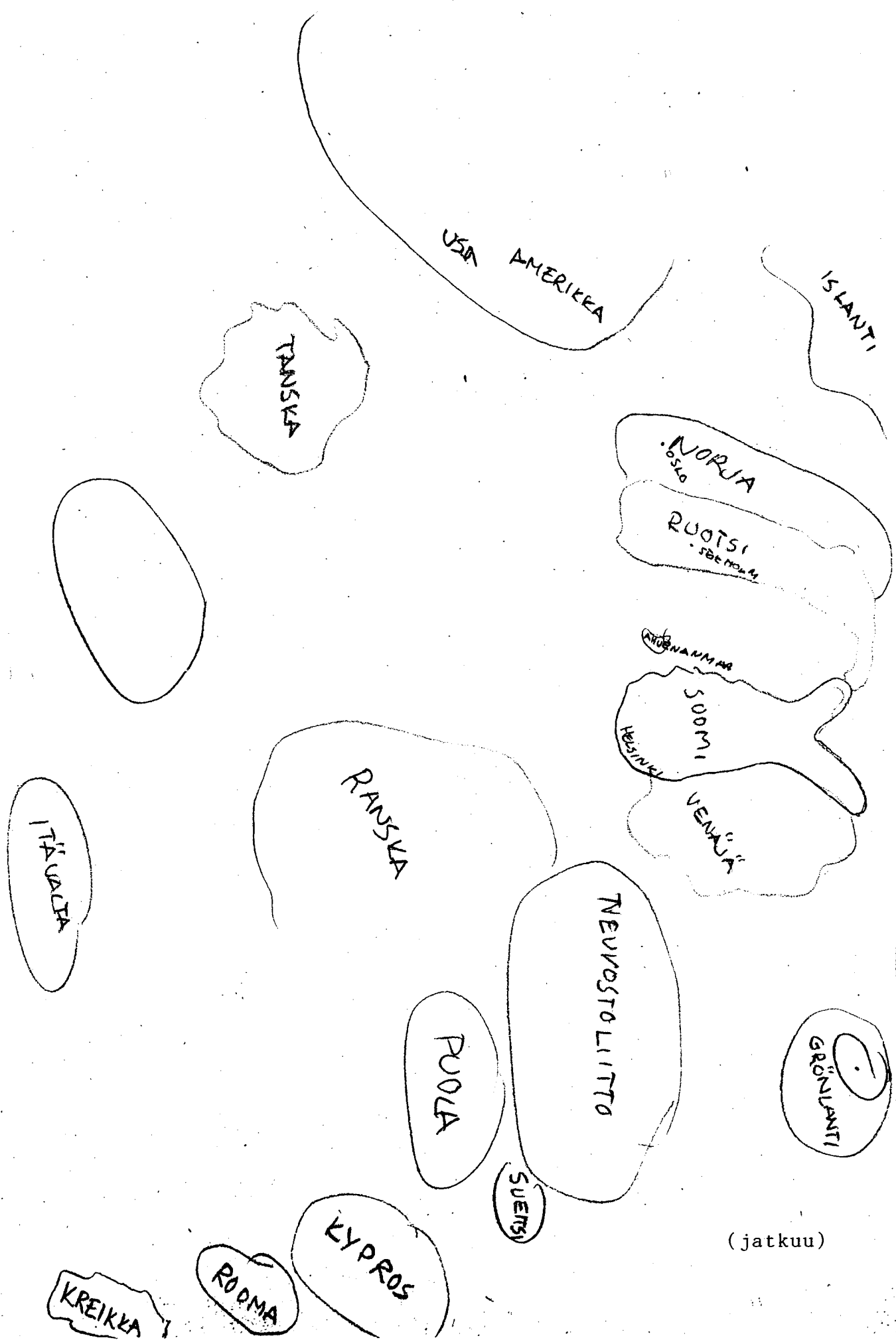
Ytimessä n. 15 milj. astetta Celsiusta, pinnalla n. 6000 astetta. (s. 15)

*** Kuinka suuri on Maa-planeetan halkaisija? Entä Jupiterin?**

Maan halkaisija on n. 12 800 km ja Jupiterin 140 000 km. (s.17)

*** Kuinka kauan Plutolta kestää kiertää Auringon ympäri?**

248 Maan vuotta. (s. 17)



(jatkuu)



ISLANTI

IRLANTI

ISO-BRITANIA

ESPANJA

ITALIA

KREETA

RANSKA

ALANUOMA

NORJA

SAHVENAN MAA

SUOMI

SAKSA

HALPA

Venäjä

Ylipros

VALTIOKANSIOON

• TIETOJA OMASTA VALTIOSTA :

- ASUKASLUKU
- PÄÄKAUPUNKI
- PINTA - ALA
- ASUKASTIHEYS
- NAAPURIMAAT
- PUHUTUT KIELET
- ELINKEINOT
- RAHAYKSIKÖ
- VILJELY - JA METSÄ - PINTA - ALA
- VILJELYKASVIT
- TÄRKEITÄ MUITA KAUPUNKEJA (MAX 5)
- USKONNOT
- BRUTTOKANSAN - TUOTE
- LUKUTAITO
- VIENTI - JA TUONT TUOTTEET
- LIPPU
- ILMASTOSTA

LISÄKSI:

- UUTISIA
- KUVIA, PIIRROKSI
- MATKAILUMAINOK
- KUULUISIA NÄHTI VYYKSIÄ
- : JNE

• EUROOPPA - JAKSON KARTTATEHTÄVÄT JA TYÖKORTIT :

- KARTASTOTEHTÄVÄT - TYÖKORTTI
- EUROOPPA - OMA MAANOSAMME - TYÖKORTTI
- LÄMPÖMITTARI - TYÖKORTTI
- ILMASTOKAAVIOT - TYÖKORTTI

• KUVISTYÖ :

- LONTOON NÄHTÄVYYS

SUOMI

Suomi on yksi pohjoismaista ja on kuulunut Ruotsiin viimeksi noin 200 vuotta sitten. Suomen *pääkaupunki* on Helsinki. Muita suuria kaupunkeja ovat: Turku, Tampere, Espoo, Vantaa ja Oulu. *Naapurimaita* ovat Ruotsi, Norja ja Venäjä. Välimatka Helsingistä Suomen pohjoisrajalle on noin 1100 kilometriä.



Suomessa asuu noin 5 miljoonaa ihmistä, 338 145 km²:n alueella, joten asukastiheys on 14,6 km².

Suomen *väestön kasvunopeus* on maailman alhaisimpia.

Viralliset kielet ovat suomi, saame ja ruotsi. Lukutaidottomia ei käytännöllisesti katsoen enää ole.

Valtauskonto on evankelis-luterilaisuus (80%). Rahayksikkö on markka (FIM, mk).

Koko Suomi kuuluu pohjoisen lumi- ja metsäilmaston kostea ja kylmä talviseen tyyppiin. Suomessa on 56 000 järveä (koko yli 1 hehtaaria), yli 200 km²:n suurjärviä 17.

Suomessa on metsiä noin 71% koko maasta.

Vuonna 1984 päätoimisia viljelijöitä oli 98 000 ja karjatiloja 67 000. Vuonna 1988 kotieläimiä oli: sikoja 1,3 miljoonaa, kanoja 6,7 miljoonaa, lypsylehmiä 550 000.

Teollisuus

Suomen *metsäteollisuus* alkoi kehittyä voimakkaasti 1800 luvun lopulla. Tuolloin perustettujen teollisuuslaitosten ympärille on monissa tapauksissa kasvanut merkittäviä asutuskeskuksia. Vienti perustui 1950 luvulle saakka pääasiassa metsäteollisuuden tuotteisiin. 1985 metsäteollisuus ja metalliteollisuus edustivat kumpikin noin 30% viennin arvosta.

Kauppa

Kaupassa on tapahtunut 1960 luvulta lähtien merkittävää keskittymistä. Vähittäiskauppaa hallitsevat osuustoiminnalliset SOK:laiset ja OTK:laiset liikkeet ja yksityiset T- ja K-kaupat. Väestön vähenemisen vuoksi ovat monet syrjäseutujen vähittäiskaupat tulleet kannattamattomiksi ja lakkautettu. Myymälöiden määrä väheni koko 1970 luvun ajan.

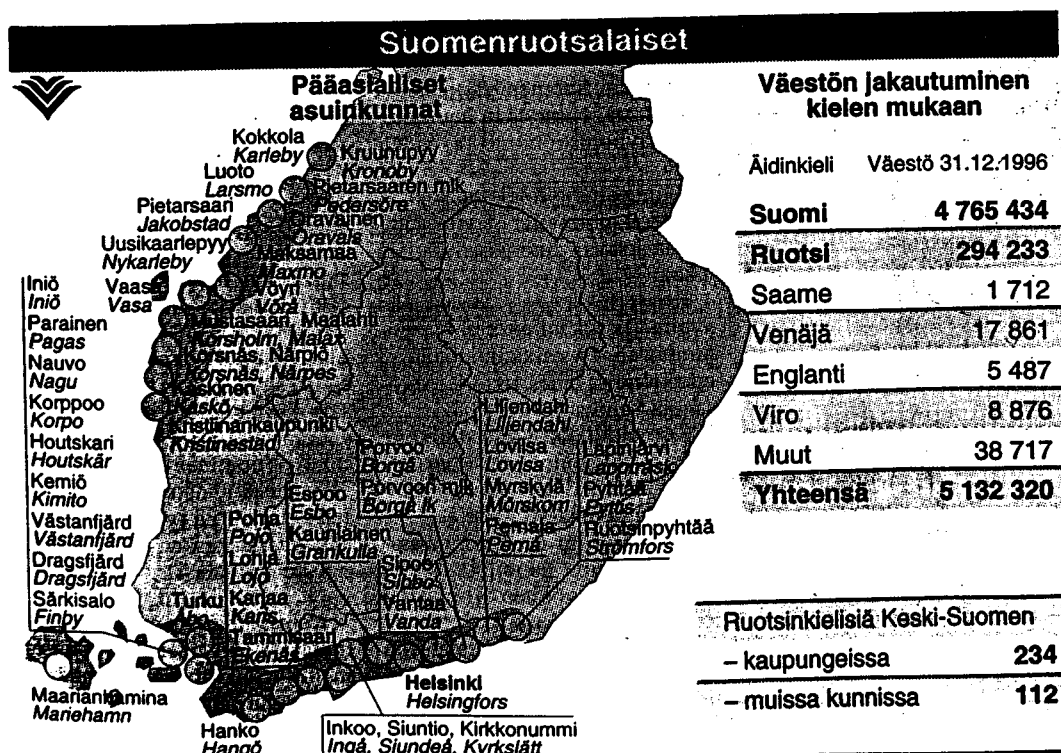
(jatkuu)

Kulttuuri

- Suomen kulttuurielämän juuret ovat suomalaisten rikkaassa kansantaitteessa ja kansankulttuurissa. Itsenäisen aseman Suomen kulttuuri sai 1800 luvun jälkeen. Käännös kulttuurin kehityksessä merkitsi Suomen *kansalliseepoksen Kalevalan* julkaiseminen 1835. Teoksen kokosi Elias Lönnrot kansanrunojen, loitsujen ja satujen pohjalta.
- Suomalaisessa *musiikissa* on vastaava ylivertainen asema Jean Sibeliuksen tuotannolla.
- Kansainvälistä arvostusta ovat saavuttaneet myös ennen kaikkea suomalaiset *arkkitehdit* (muun muassa Eliel ja Eero Saarinen sekä Alvar Aalto ja Reima Pietilä). Heidän modernit, väljästi jäsenyttyvät työnsä antavat leimansa usean suomalaisen kaupungin arkkitehtuurille.

Nähtävyyksiä

- *Ahvenanmaan* saariston yli 6000 saarta ja luotoa sijaitsevat erikoisen päivänpaisteisen ilmaston alueella.
- *Järvi-Suomen* noin 60 000 järveä ovat vesiurheilun harrastajan ja kalamiehen paratiisi.
- Maisemallisesti lumoava on metsien, tuntureiden ja puuttoman tundran saartama *Inarijärvi*.
- *Lemmenjoen kansallispuisto* Inarissa on Suomen toiseksi suurin. Sen alueella on mahdollisuus kullan huuhdontaan.
- Suosittua retkeily- ja talviurheilualuetta on *Pallas-Ounastunturin kansallispuisto* Kittilässä.
- *Rovaniemi* on ainoa kaupunki, joka tuhottiin toisen maailmansodan loppu vaiheessa (Suomen ja Saksan välinen Lapin sota) miltei kokonaan. Se rakennettiin uudelleen Alvar Aallon laatiman kaupunkisuunnitelman pohjalta.
- Järvi-Suomessa sijaitsevassa *Savonlinnassa* on Olavinlinna. Läheisen Kerimäen kirkko on maailman suurin puukirkko.
- Entisessä pääkaupungissa *Turussa* voi tutustua 1200 luvulta peräisin olevaan linnaan ja romaaniinseen tuomiokirkkoon.



• Writing project about an animal?
 • Calvin & Hobbes - project?
 • Videos?

MONDAY 20th

• The friend of the week: Smile
 • Old songs - singing
 8-9 Snakes
 • Good morning how was holiday?

• Book "Who will eat the Toffe?"
 8.45-9.00 VALIT. VALV.

9-10 Snakes
 • Handwork - needle, groove, hand
 • Balls, parkour, walking, jumping, etc.
 • Tupperware, plastic, paper, etc.
 • 9.45-10.00 VALIT. VALV.

10-11 ALL

• Phonetics (word list)
 • New spelling words
 • Super- (super-physics)
 • Math: Numbers, Grades, Perimeters, etc.
 10.50 Lunch
 11-12 ALL

• Start writing project - a real Fin-
 water animal with imaginative feel-
 ings (1st). All about me - 1st story
 • Shared writing experience - first story
 • Created together

12-13 Grasshoppers

13-14 Grasshoppers

• Handwork as in the morning
 • Comments: • children very active
 in interactive way
 • Writing project still wants to get
 started

TUESDAY 21th

8-9 Snakes
 • Tape recordings continue
 • Family Read
 • The best books of the year
 • Write the poem of the week

9-10 Snakes
 • The best books of the year
 • Write the poem of the week

10-11 ALL
 • Phonetics (word list)
 • Whale project: what's the story?
 • Write the story's end (1st and 2nd)
 • How the story goes on? Think and
 write with your desk partner

11-12 3:1k KUNIS
 • Aseelunian vesiväinimäisesti
 • Taidon innoittamana
 • Keskusteluun osallistuminen - 3 pa-
 rasta taito-oppilasta, silloin
 on se oppilasta
 11.50 Lounas

12-13 ALL
 • "Hot Ball" in a square
 • Baseball variation
 • Writing practice

13-14 Grasshoppers
 • Family Reading
 • The best books of the year
 • Write the poem of the week
 Kysy todistuspöytä KALLI MINNA

• Comments: • Implication of
 well! (Other took to get a story)
 • Problems to keep kids working

WEDNESDAY 22th

8.45-10.15 SWIMMING
 • Revise the rules when
 we go swimming

10.30 Lunch
 11-12 ALL (Science)
 • Whale project: quiet re-
 ding and investigation with
 whale books
 • The whales' song - tape and
 book

12-13 Grasshoppers
 • Invitation Hour
 • Tape recordings
 Riitta, Heikki, Teemu, Oskari

13-14 Break
 14-15 Teachers Y?

• Comments: • Swimming went
 well
 • much better than
 last week
 TO GLORIA'S
 PARTY 5.30 PM

THURSDAY 23rd

8.45-9.00 Valit. valv.
 9-10 Grasshoppers
 • Op and explore the whale
 project at school's computers

10.15-11.45 SWIMMING
 REISSUVIHTO (HUOMISEKSI)

11-12 ALL
 • Whale project: what
 will happen to the
 whales? Kids' solutions
 12.00 Valtuun ki-
 toisuus
 12-13 Snakes
 • As in the
 morning with
 gifts.

13-14 LI 6.1k t.
 • Amer. Futista
 • Futista
 • Futista
 • Futista

14-15
 • Comments: • 6. PE was
 OK
 Comments: • Clay
 work was nice! 2h
 would have been good

FRIDAY 24th

8-9 Grasshoppers
 • Whale project:
 clay whales

9-10 ALL
 • check spelling words
 • Whale project:
 check the expedi-
 tion results

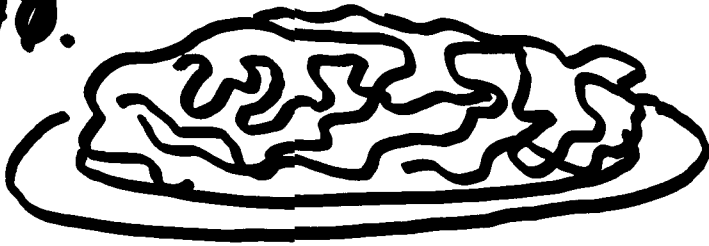
10.50 Lunch
 11-12 ALL
 • Whale project:
 The blue whale
 story

11-12 Snakes
 • Whale project:
 clay whales

160
 Comments: • 6. PE was
 OK
 Comments: • Clay
 work was nice! 2h
 would have been good

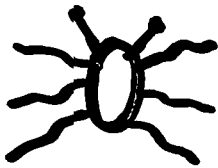
FLASHWORDS 23.3.

40.



spagetti
= a spaghetti

42.



hämähäkki
= a spider

43.



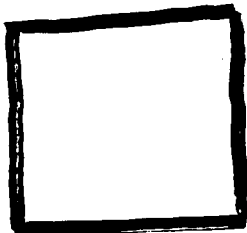
keitto
= a soup

44.



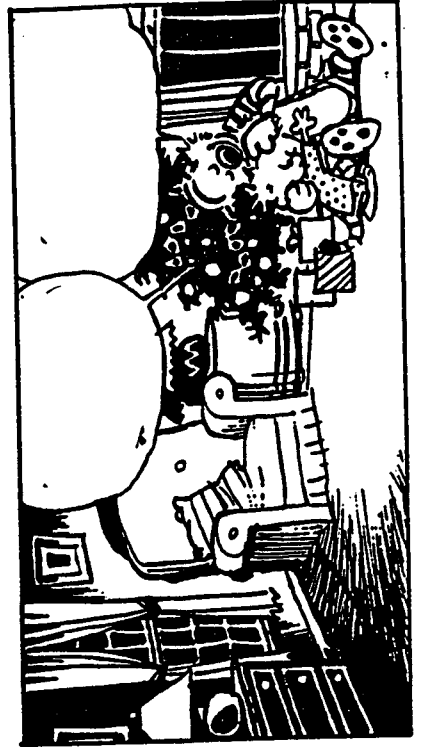
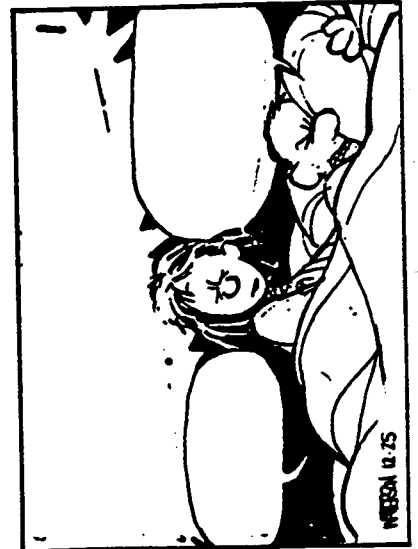
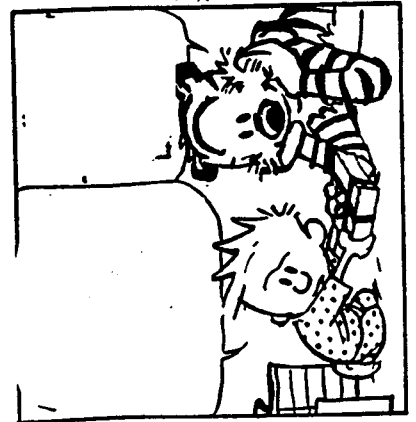
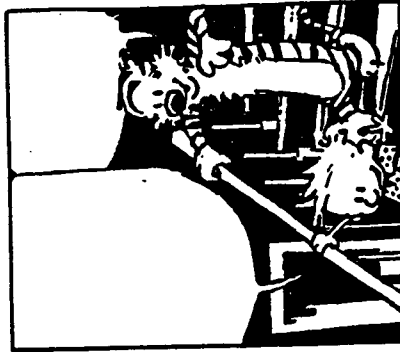
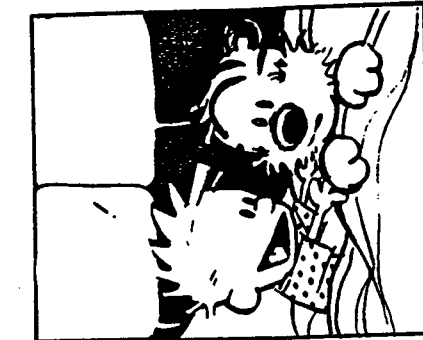
liha, pihvi
= a steak

45.



neliö
= a square

KEKSI PUHEKUPLIIN TARINA!
JOKO SUOMEKSI TAI ENGLANNIKSI.
VAIHDA SITEN PAPERITA PARIN
KANSSA JA LUKKAA TRISTENNE
TARINAT.



Tehtävän pohjana käytetty lähdettä:
Watterson, B. 1987. Calvin and Hobbes.
Sphere Books Limited.

Hei englanninkerholaisten vanhemmat!

On ollut mukava havaita, että innostusta kansalaisopiston järjestämään lasten englannin kerhoon on riittänyt tänäkin syksynä. Viime vuonna kerhoja pitänyt opettaja Marjo Ruotsalainen on äitiyslomalla, ja allekirjoittanut toimii Marjon paikalla kuluvan lukuvuoden 1997-98. Seuraavassa hieman opetussuunnitelmaa siitä, mitä tulemme käsittelemään ja tekemään kerhoissa tänä syksynä. Painotukset ja vaikeusaste vaihtelevat kerhosta riippuen, aihepiirit ovat pääosin samat.

Syyslukukausi 1997

- * Aiemmin opitun kertausta ja mieliin palauttamista (vanhat kerholaiset)
- * Esittäytyminen ja itsestä kertominen mahdollisuuksien mukaan englanniksi
- * Jokapäiväiseen elämään liittyvien sanojen ja sanontojen opettelua ja kertaamista (esim. tervehdykset, hyvästely, onnittelu, harrastukset, esineet, värit, numerot, koulusanasto jne.)
- * Eriilaisten juhlien yhteydessä opitaan uutta sanastoa ja tapoja (esim. itsenäisyyspäivä, adventti, joulukuukaudet)

Viime vuonna aloittaneiden lasten kanssa jatkamme mahdollisuuksien mukaan Fanfare 1 -kirjan mukaan. Uusien kerholaisten kanssa hankimme alkusyksystä todennäköisesti suomalaisen kustantajan tekemän toiminta- ja tehtäväkirjan, joka on tehty ala-asteen alkuopetusta varten ja soveltuu hyvin kerholaisten käyttöön.

Kaikissa kerhoissa tavoitteena on, että jokainen kerholainen rohkaistuisi puhumaan englantia jo syksyn aikana edes hieman, jokainen oman tasonsa ja vauhtinsa mukaan. Kielenkäyttö pyritään kytkemään mahdollisimman toiminnallisiin oppimistilanteisiin. Toivottavaa olisi, että kerholaisilla olisi kerhoon tullessaan aina mukanaan omat kynät (lyijy- ja värikynät), kansio tai vastaava papereita varten sekä oppikirjansa (kirjat tulevat kaikille toivon mukaan viimeistään lokakuun alussa). Muista mahdollisesti tarvittavista välineistä tiedotan erikseen.

Jos teillä vanhemmat on mielessä jotain tiettyjä asioita mitä haluaisitte kerhossa erityisesti käsiteltävän ylläolevien lisäksi, ottakaa reilusti yhteyttä. Kerhojen sisällöt ovat hyvin vapaasti muokattavissa lasten tarpeiden mukaan, ja otan mielelläni vastaan ehdotuksia. Minut tavoittaa parhaiten maanantaisin klo 20-21 ja torstaisin klo 20-21.

Hyvää alkavaa syksyä!

J. Jaakkola - ope

Jaakko Heikkilä

Taitoniekantie 9 C 415, 40740 JKL, p. 014-607 445



Certificate

has done very well in the

autumn term of

English club.

Merry Christmas and

a Happy New Year!

3.12.1997

Jarkko Heikkinen

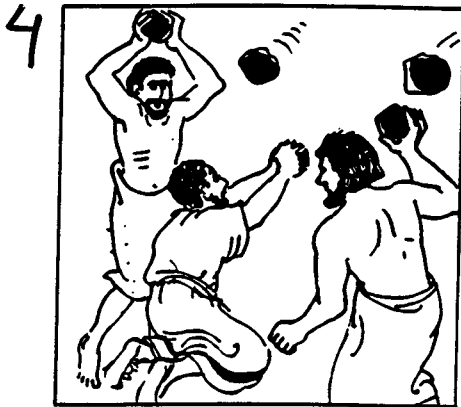
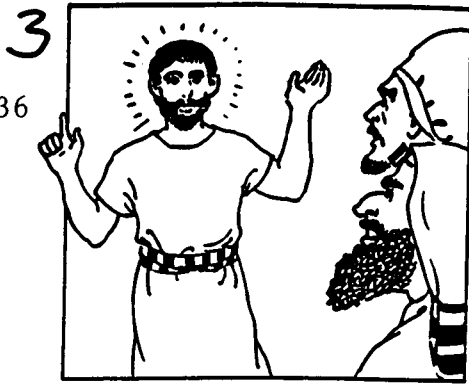
Your Teacher



② Paavali ja Stefanus - marttyyri

165

Liite 36



1. Juutalaiset väittelevät Stefanuksen kanssa Jeesuksesta.
2. Stefanus vietiin suuren neuvoston eteen.
3. Stefanus kertoi neuvoston jäsenille uskostaan.
4. Neuvoston jäsenet suuttuivat ja surmasivat Stefanuksen.

Saulin pelastuminen

(Kuviteltu kertomus)

Damaskon kristityt ovat riemuissaan. Heitä uhkasi kauhea vaino, mutta nyt on kaikki muuttunut. Pelätystä kristittyjen vainoojasta on tullut evankeliumin julistaja. Kaikki näyttää valoisalta ja hyvältä.

Mutta Saulin entiset ystävät alkavat toimia. Saul on heistä petturi. Vaikka monet juutalaiset liittyvät kristityihin, toisten viha käy päivä päivältä katkerammaksi. Lopulta he päättävät tappa Saulin.

Saul ei ole tehnyt rikosta. Häntä ei voida laillisesti tuomita. Sen vuoksi juutalaiset tekevät salamurhasuunnitelman.

Synkän näköiset miehet piileskelevät kaupungin porttien pimenoissa tikari hihassaan odottamassa Saulia. He aikovat seurata häntä vuoristotielle ja antaa petturille ansion mukaan.

Saul saa kuitenkin tiedon salahankkeesta. Kristityt tekevät suunnitelman hänen pelastamiseksi. Eräällä kristityllä on talo aivan kaupunginmuurin vieressä. Sen ikkuna-aukko avautuu muurin ulkopuolelle. Muurin takana on pensaikkoa. Tähän taloon Saul hiipii yön pimeydessä muutamien voimakkaiden miesten kanssa. He ruokoilevat yhdessä, ja Saul hyvästelee nopeasti ystävänsä.

Ystävillä on valmiina pajusta punottu vahva, suuri kori, jonka kädensijoihin on kiinnitetty tukeva köysi. Saul kiipeää koriin. Hän pitää molemmin käsin kiinni köydestä. Miehet laskevat korin ikkunasta köysien varassa muurin reunaa pitkin tuuheiden pensaiden suojaan. Saul nykäisee köydestä merkiksi, että kaikki on hyvin. Kori vedetään äänettömästi takaisin. Saul on yksin pimeässä yössä. Mahtava Damasko on muurien takana ystävineen ja vainoojineen. Hän on turvassa tikarimiehitä, jotka vaanivat porteilla. Pian he varmaan huomaavat hänen pakonsa. Minne hän menisi? Erämaassa hän olisi suojassa. Hän suuntaa kulkunsa sitä kohti.

Rannattomat hiekka-aavikot aukeavat itään. Jossakin hyeenat ja sakaalit kuuluvat tappelevan raadosta. Muuten on aivan hiljaista.

Saul seisoo pimeään taivaan alla. On outoa ja pelottavaa olla yksin erämaassa. Hän katselee taivaalla tuikkivia tähtiä. Silloin hän muistaa Herran Jeesuksen sanat: "Hän joutuu paljon kärsimään minun nimeni tähden." Saul saa rohkeutensa takaisin. Hän on valmis kaikkeen.

Kaukaa loistaa paimenten nuotio. Saul lähenee varovasti nuotiota. Paimenet ottavat kulkijan ystävällisesti nuotiolleen. Vieras saa sijan sen lämpimässä loisteessa ja osan niukasta illallisesta. Aamulla Saul jatkaa matkansa.

Saul vietti kolme vuotta nabatealaisten alueella Jordanin takana. Siellä hän hankki elatuksensa teltantekijänä. Hän käytti paljon aikaa Vanhan testamentin lukemiseen, rukoukseen ja itsensä tutkiskeluun. Se minkä hän oli kuullut ja kokenut Damaskon tiellä, syventyi nyt lujaksi vakaumukseksi. Armollinen Jumala ei löydykään lain ehdottomalla täyttämällä, vaan uskomalla Jeesukseen, joka on sovittanut ihmisten synnit.

PYYNTÖRUKOUS ESIRUKOUS

KIITOSRUKOUS



Tilanteita, jolloin rukoillaan?

- * NAAPURIN 4 KK PIKKUNAUVA JOUTUMASSA VAIKEAAN LEIKKAUKSEEN.
- * ISÄ LÄHDÖSSÄ PITKÄLLE TYÖMATKALLE AUTOLLA RÄNTÄSATEESSA.
- * KOULUSSA ON OLLUT TÄNÄN MIELIRUOKAASI, JA OLET JUURI SYÖNYT.
- * SAIT KOKEISTA YLLÄTTÄVÄN HYVÄN NUMERON.
- * AFRIKASSA IHMISIÄ KUOLEE SODAN AIHEUTTAMAAN NÄLÄNHÄTÄÄN.
- * HALUAT PÄRJÄTÄ HYVIÄ KOULUJEN VÄLISISSÄ HIIHTOKISOISSA.
- * OLET ILOINEN SIITÄ, ETÄ SAAT OLLA TERVE.

VÄLITSE YKSI RUKOUSTILANNE JA KIRJOITA MUUTAMAN LAUSEEN MITAINEN RUKOUS AIHEESTA VIHKOON.

Adventtigallup Jyväskylässä 3.12. klo 9-9.35

Haastatelkaa kolmea eri-ikäistä henkilöä, ottakaa nimi ja ikä ylös jos mahdollista.
Jokaiselle samat kaksi kysymystä!

Kysymykset:

1. Mitä mielestäsi adventti tarkoittaa?
2. Mitä joulun aika merkitsee sinulle?

Henkilö 1: alle 25 v.

Henkilö 2: 25-50 v.

Henkilö 3: yli 50 v.

TAKAISIN LUOKKAAN VIIMEISTÄÄN 9.35!

Adventtigallup Jyväskylässä 3.12. klo 9-9.35

Haastatelkaa kolmea eri-ikäistä henkilöä, ottakaa nimi ja ikä ylös jos mahdollista.
Jokaiselle samat kaksi kysymystä!

Kysymykset:

1. Mitä mielestäsi adventti tarkoittaa?
2. Mitä joulun aika merkitsee sinulle?

Henkilö 1: alle 25 v.

Henkilö 2: 25-50 v.

Henkilö 3: yli 50 v.

TAKAISIN LUOKKAAN VIIMEISTÄÄN 9.35!

1. - 3. LUOKAT

4. - 6. LUOKAT

19.3. | 2 h

- koneen perusajinnot (käynnistäminen, sulke-
minen)
- "Hiiren käyttö"
- Kid Pix -työkentelyä
→ töiden tallentaminen
ohjautusti

- Koralevyllä valmiita / keskeuer.
töitä

26.3. | 2 h

- Kid Pix - töiden jatkamis-
ta ja tulostamista ja
näytteille asettamista

⊕ ONNISTUI KIVASTI!

- Villen ilmetään

- Läksysi tuoda korppi
ensi kerraksi

2.4. | 2 h

- ClarisWorks - pieni juttu
keijaitetaan ja muokataan
(tulostetaan)

- Tehtäviä tulostettu ja tallennettu

9.4. | 2 h

* Itsearviointikomakteet!

- Keskeeniset työt
valmiiksi ja tulostettu
- Napanta puhailua

* Tärkeät asiat (luterin-pap.)
tehtävä ja esiteltävä alusta
muutettiin

20.3. | 2 h

- Kid Pix - projekti albumin
- vapaata loppussa

- Jokaisella oma KP-työ koralevyllä (valu)

- Läksynä korppi ensi kerraksi

27.3. | 2 h

- viimeistellään KP-työt,
tulostetaan näytteille

- opitaan tallentamaan omalle
korpulle, korpin käyttöä, yleistä

- KP-töitä tulostettu, tulostus-
ongelmia loppussa

3.4. | 2 h

- ClarisWorks - projekti

- Omia juttuja sananikkeiden pohjalta
keijaitettu ja tulostettu, t.c.:a ei
vielä käytetty

10.4. | 2 h

* Itsearviointipapent!

- PC-koneen esiteltävä lyhyesti haluttavasti
- HyperCard - kuvia omiin juttuihin

HEI!

4. JA 5. LUOKAN POIKIEN LIIKUNTA JATKUU
KEVÄÄLLÄ SEURAAVASTI:

- 13.2. LUISTELU
- 19.2. SISÄLIIKUNTAA
- 20.2. klo 12-14 HIIHTO LAAJAVUORESSA, MUKANA
J. LEPPÄNEN KESPORT
NÄPISTÄ
- 24. - 28.2. HIIHTOLOMA
- 5.3. SISÄLIIKUNTAA
- 6.3. HIIHTO LAAJAVUORI
- 12.3. SISÄLIIKUNTAA
- 13.3. HIIHTO LAAJAVUORI
- 19.3. SISÄLIIKUNTAA
- 20.3. HIIHTO/VAP.EHT. LASKETTELU LAAJAVUORI

HIIHTÄMÄÄN LÄHDEMME SIIS TORSTAISIN KLO 12-14
KOKO 4. JA 5. LUOKKA YHDESSÄ. JOKAISELLA OPPILAALLA
TULEE OLLA HIIHTOVARUSTUS. LASKETTELUSTA 20.3. TIE-
DOTETAAN ERIKSEEN. LISÄKSI 11.3. VIETETÄÄN KOKO
KOULUN HIIHTOPÄIVÄÄ HALSSILAN ERÄPUISTOSSA. SIITÄ
MYÖS INFOA MYÖHEMMIN.

REIPASTA KEVÄÄN JATKOA!

t. Jaakko -ope

27.11. klo 13-14 Liite 42

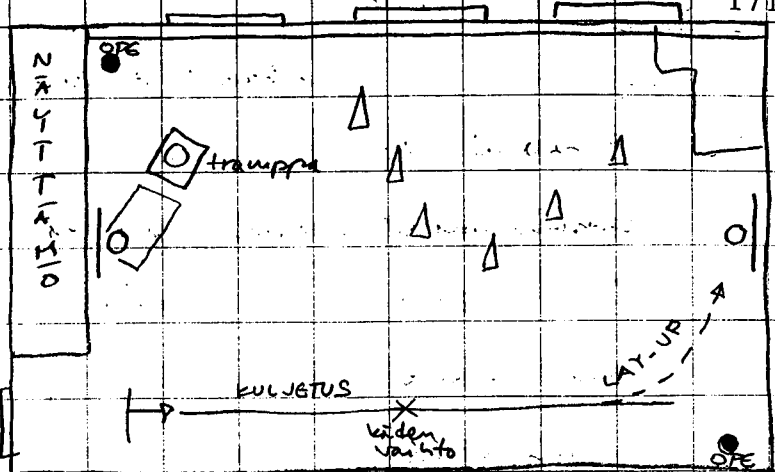
171

- NBA - koirivata
- joukkue kerrallaan

- koirin keittokisa
- Opet vs oppilaat

COMMENTS: Organisointi
välttämätön, pitkä

olla tiukempi ja selkeämpi
siinä, kenen vuoro kullakin on olla vedolla
(kuka aloitti kierroksen, kuka lopetti)

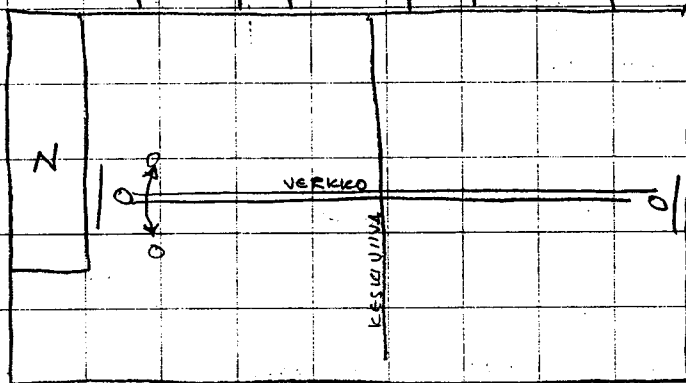


28.11. klo 8 - 9.30

Lentopalloa

Tavoitteet: Tutustuminen
ja opettelu: sormilyönti,
hihalyönti, ala-aloitus

Välineet: Soft vallerit
+ tav. oikeat pallot



- Pari/pallo ^{peukit} _{vetokori?}
- Heitetään palloa
vapaasti kaverille → välitellen sormilyöntiasentoon, koppi + heitto
→ verkon yli → pari heittää, toinen tekee sormilyöntiä; 5 bit - vaihto

- Hihalyönti: pari heittää, toinen ylös hihalyöntimillä tällaisin
5 kerran → vaihto

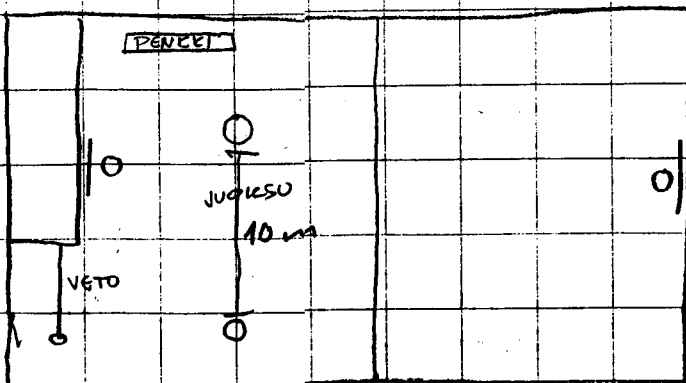
- Jako 4:ään, peliä neljällä joukkueella, vastustajan vierheestä
pieno

COMMENTS: Aikujärjestelyt oltava konkreettinen → rauhallisempi
olo alussa... suht. hyvä kokonaisnäkökulma, lentiksen laji-
taidot halusalla lähes kaikilla, tarvikaan organisointi
ja palautteen antaminen jatkuvasti tärkeää!

4.12. klo 13-14

KUNTOTESTIT

Osat: lennäväto, kiekkojuoksu,
notkeusperlejä



KIRJOITA RASTILTA LÖYTÄVÄN URHEILIJAN NIMI VIIVALLE!

1. SELÄNNE TEEMU JÄKKÖ
2. ISOMETSÄ JARI MIHKO
3. LITMANEN JARI JALIS
4. AGASSI ANDRE TENNIS
5. RANTANEN HELI YU
6. SALLINEN KARI SUUNNISTUS
7. KLINGA KARI-PEKKA KORIS
8. KALLIO KARI PESIS

Tuomiojärvi

9. MATINSALO TUULI AEROBIC
10. KASVIO ANTI VINTI

SUUNNISTUS 17.10.

uimaranta

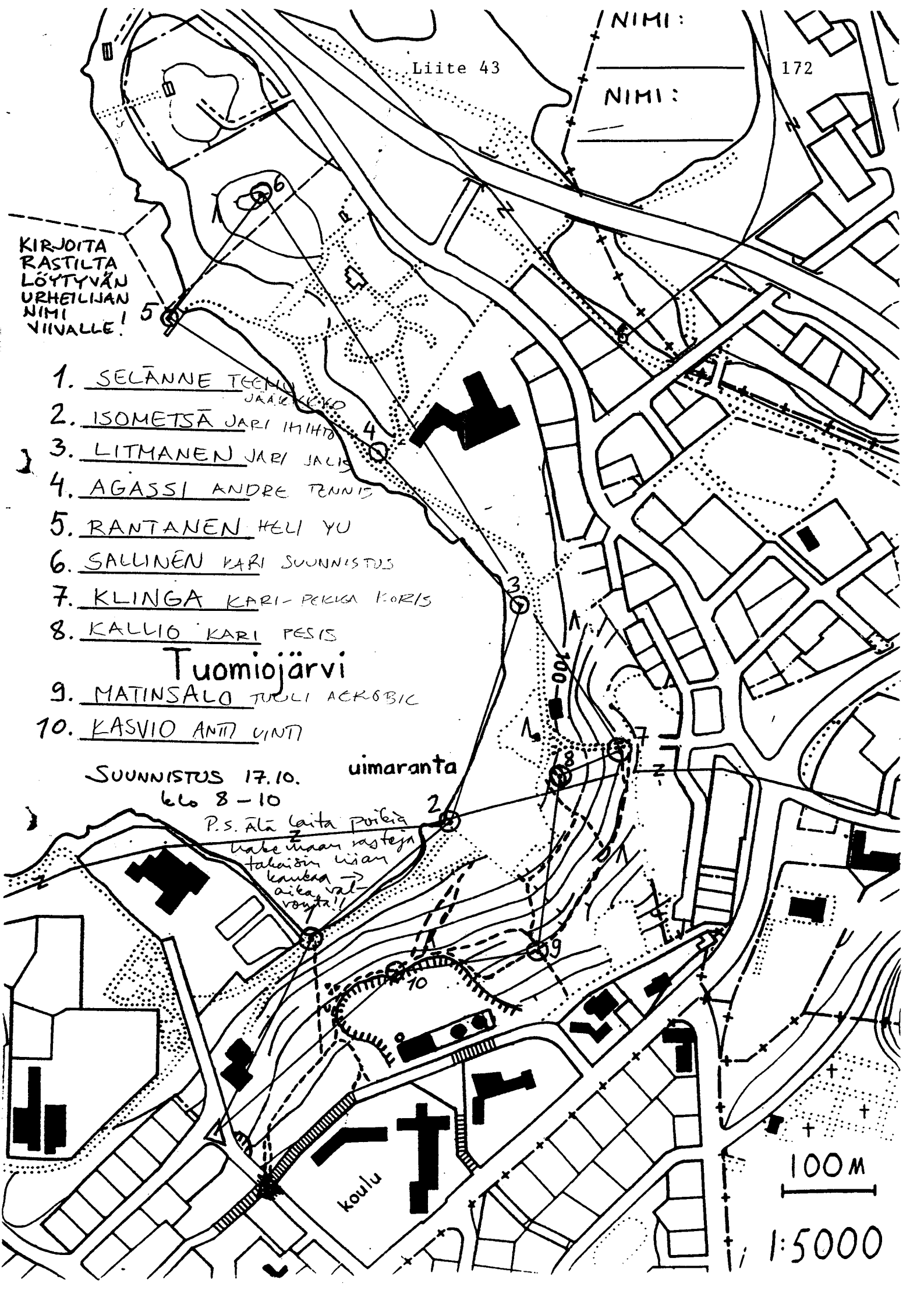
6lo 8-10

P.S. Älä laita porttia
 lake maan rasteja
 talaisin uian
 kuuksia →
 aika val-
 vonta!!

koulu

100M

1:5000



SEE YOU LATER, ALLIGATOR

Robert Guidry

Well I saw my ba-by walk-ing, ga-tor, with an-ot-her man to-af-ter while cro-co-

day, dile, well I saw my ba-by walk-ing, see you la-ter, al-li-ga-tor, with an-ot-her man to-af-ter while cro-co-

day, dile, when I asked her what's the mat-ter, can't you see you're in my way now, this is what I heard her don't you know you cramp my

say. See you la-ter, al-li-style?

Julkaisuluvan myöntänyt
Mærks Musikförlag, Copenhagen

Laulun lähde: Alho, L.-M., Perkiö, S. & Rantanen, O. 1989.
Musiikin aika 5-6. Porvoo: WSOY.

WE SHALL OVERCOME

Amerikkalaisen vapaussota

We shall o - ver - come, we shall o - ver - come,
 Voi - ton ker - ran saam - me, voi - ton ker - ran saam - me.

we shall o - ver - come some day. Oh,
 Tä - tä u - nel - maam - me ei voi hä - vit - tää. Sy - dä -

deep in my heart (oh,) I do be - lieve (oh,)
 mes - säin us - kon sen, e - päi - le mä en:

we shall o - ver - come some day.
 voi - ton ker - ran saam me.

Suom. Pekka Simojoki

Englanti



3n.
Aho
30Y 1987

KAPULAT: ISKU 1:LLÄ JA 3:LLA

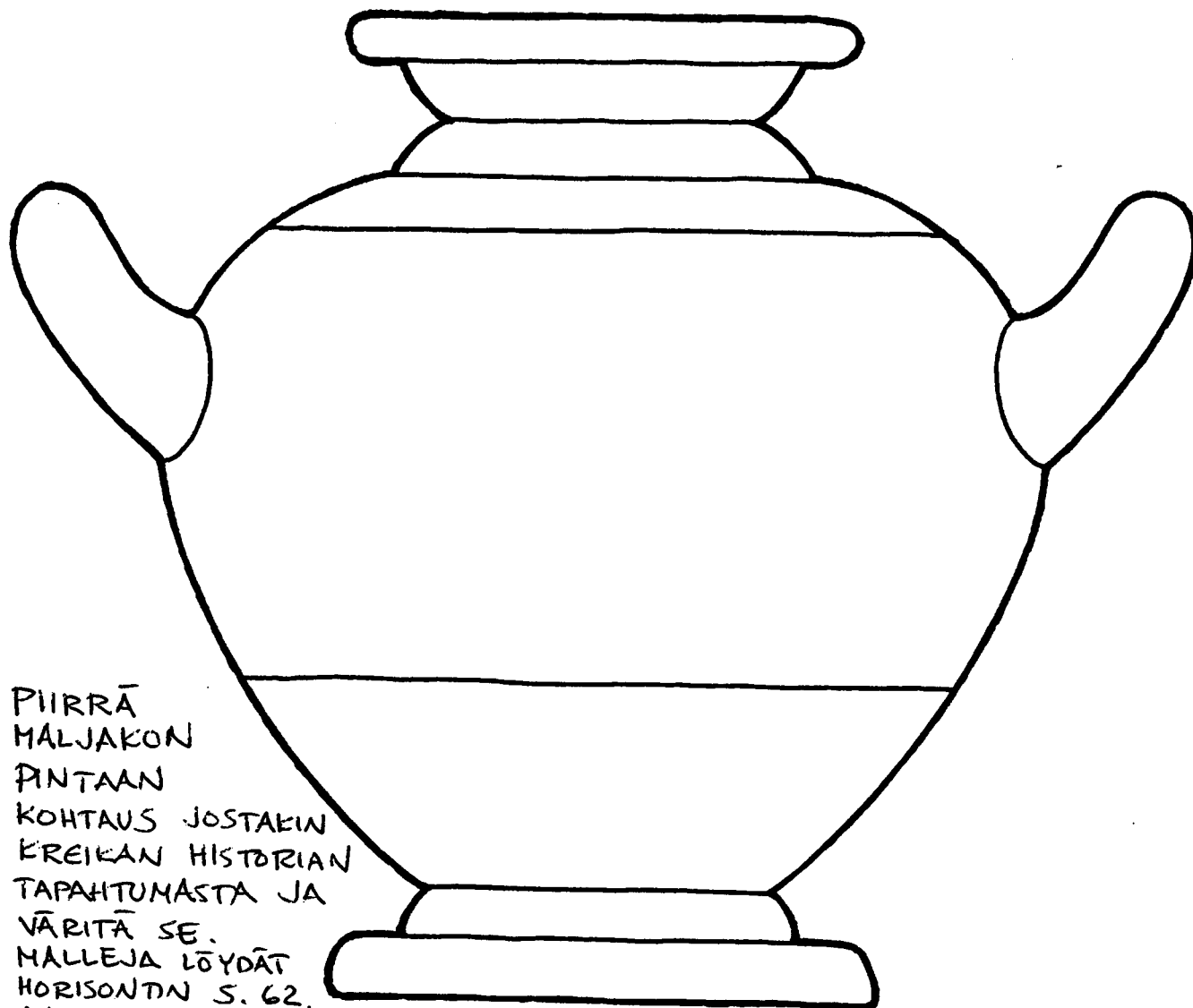
TRIANGELI: LYÖNTI JOKA RIVIN 1. NUOTT

TAMBURIINI: LYÖNTI 2:LLA JA 4:LLA

Laulun lähde: Ks. liite 44.



KREIKKALAISEN MALJAKON MALLI



PIIRRÄ
MALJAKON
PINTAAN
KOHTAUS JOSTAKIN
KREIKAN HISTORIAN
TAPAHTUMASTA JA
VÄRITÄ SE.
MALLEJA LÖYDÄT
HORISONTIN S. 62,
64, 67, 71, 73, 94!

Kreikkalaiset maljakkomaalaukset olivat useimmiten tyylieltyjä, sillä maljakon muoto ja kuvion selvyys asettivat määrättyjä vaatimuksia. Maalaukset olivat tavallisesti kahta tyyppiä: mustakuvioisia tai punakuvioisia.

Varhaisimmat kuvat, esimerkiksi Troijan sotaan ja Odysseuksen ret-

tiin liittyvät, maalattiin mustina siluetteina ruukun punaisenruskealle pinnalle. Klassisella kaudella 400-luvulla oli vallalla niin sanottu punakuvioinen tyyli. Siinä maljakon ruskea pohjaväri muodosti kuvat ja niiden välit täytettiin mustalla värillä. Molemmista tyyleistä on esimerkkejä kirjan maljakkomaalauksissa.

LIITE 47: Työseloste löylykauhan valmistamisesta ala-asteella

Tekninen työ/Erikoistumisopinnot/Metalliteknologia/Löylykauhan valmistaminen

Jaakko Heikkilä OKL V

Työvaiheet:

1. Valitaan sopiva pala kuparia kuppiosaksi (neliö, sivun pituus n. 15 cm). Kupari on suhteellisen edullinen, pehmeä ja kätevä metalli koulutyöskentelyyn, ja sitä voidaan muovata erittäin hyvin myös kylmänä. Tämä lisää sen käyttömahdollisuuksia, jos koulussa ei esimerkiksi ole käytettävissä asianmukaisia kuumennusvälineitä. Kuparin hyvä lämmönjohtokyky tekee siitä myös sopivan metallin löylykauhan kupiksi. (Autio 1970, 29, 34; Autio 1992, 176.)
 2. Piirretään kuparineliöön mahdollisimman iso ympyrä ja leikataan pöytäleikkurilla tai metallisaksilla pyöreäksi, viimeistellään viillalla.
 3. Kuumennetaan kuparia nestekaasuliekillä työstämisen helpottamiseksi. Kuumentamisen voi tehdä useammankin työstövaiheen aikana.
 4. Kuumentamisen jälkeen kupari päästetään veteen.
 5. Työstetään ja pakotetaan kuppi muotissa syvän pyöreäksi metallivasaralla. Puisen muotin voi tehdä helposti itse etukäteen.
 6. Kun kuppiosa on valmis sen voi puhdistaa ja kiillottaa laimennetulla typpihapolla (tehtävä vetokaapissa) ja vedellä sekä teräsvillalla. Puhdistukseen voi käyttää myös pesuainetta ja villaa.
 7. Tehdään kauhan varsi joko pyörö- tai neliöteräksestä (n. 6 mm paksu).
 8. Kuumennetaan vartta ahjossa tai nestekaasuliekillä, taotaan varren pää litteäksi kuppia varten. Varteen voi tehdä ns. valehalkaisun koristeeksi.
 9. Porataan varren litteään päähän kaksi reikää niittausta varten.
 10. Öljypoltetaan varsi kuumentamalla sitä nestekaasuliekillä ja upottamalla jäteöljyyn. Käsittely toistetaan n. 5 kertaa.
 11. Niitataan kuppiosa varteen.
 12. Varren toiseen päähän tehdään kierteitys kädensijaa varten.
 13. Tehdään kädensija puusta (lieriösorvaamalla) tai vaikkapa sopivasta luunpalasesta.
 14. Liimataan kädensija varteen.
-

NIMI HEIKKILÄ JAAKKO

ERIKOISTUMISOPINNOT		Työn tai harjoituksen nimi		käytetyt tekniikat	laajuus-pisteet	arvosana N:o	hyv.
PUUTEKNOLOGIA							
1. Maustehyily		Uralitus	1				
2. Koivupikari		Ontelazorvi	1				
3. Kenkäteline		Taivutus + tappulaitos	2+1				
4. CNC-jyrsin: nimikyltti			1				
5. CNC-jyrsin: did. esitys			2				
6. Työstökoneiden käyttö & huolto		Jäännösmet	1				
7. Visakoneista paperiveifti		Kampalaitos	1				
8. Juustomallit							
METALLITEKNOLOGIA							
1. Kitarateline		Taivutus	2				
2.		leppäjuusto	3				
3. Löylykanha		Pakotus	1				
4.		niittaus	4				
5. Makkara-telien		leppäjuusto					
6. Punnikko		Karkaisen +					
7.		Pöytä					
8.		leppäjuusto					
KONE- JA SÄHKÖTEKNOLOGIA							
1. KONEOPPI		Makkarit-					
2. MOOTTORIOPPI		projekti					
3. SÄHKÖOPPI							
4. ELEKTRONIIKKA							
5. KONSTRUKTIOITEHTÄVÄ							
ASKARTELU							
1. TEKSTIILIYÖ			1				
2. Puukon valentappi			1				
3. Rotinkipannunvalminen			1				
4. Kierrätyslaiva styoista			1				
5. Loviteleikki							
Lumityö watan varsi 1							
HUOM.							
				YHT.			KA
Työstökoneiden turvallisen käytön seuranta-aulukko							
		opetus		harj.			
1. OIKOHÖYLÄ		X		X			
2. TASOHÖYLÄ		X		X			
3. PYÖRÖSAHA		X		X			
4. VANNESAHA		X		X			
5. TALITAPORAKONE		X		X			
6. NAUHAHIOMAKONE		X		X			
7. PYLVAŠPORAKONE		X		X			
8. YLÄJYRSIN		X		X			
9. PUUSORVI		X		X			
10. KAAŠUHITSUSLAITE		X		X			
11. KAARIHITSUSLAITE		X		X			
12. PISTEHITSUSLAITE		X		X			
13. MIG-HITSUSLAITE		X		X			
14. METALLISORVI		X		X			
15. PENKKIHIO MAKONE		X		X			
16. KULMAHIO MAKONE		X		X			
17. KAARISAKSET		X		X			
18. MUOTOTERÄSLEIKKURI		X		X			
19. KULMAUSLAITE		X		X			
20. NESTEKAASULAITTEET		X		X			
KIRJALLISET TENTIT, 1. _____							
TEKNINEN PIIRUSTUS 2. _____							
JA SEMINAARIYÖ 3. _____							
4. METALLI _____							
5. TEKN.PIIRUSTUS _____							
6. SEMINAARIYÖ _____							
Aihe: OIKOHÖYLÄT & TÄHTÄYKÄT							
YHTEENVETO							
TÖIDEN KA							
TENTTIEN KA							
ERIKOISTUMISKURSSIN ARVOSANA							
PAIVAYS							
LEHTORI							