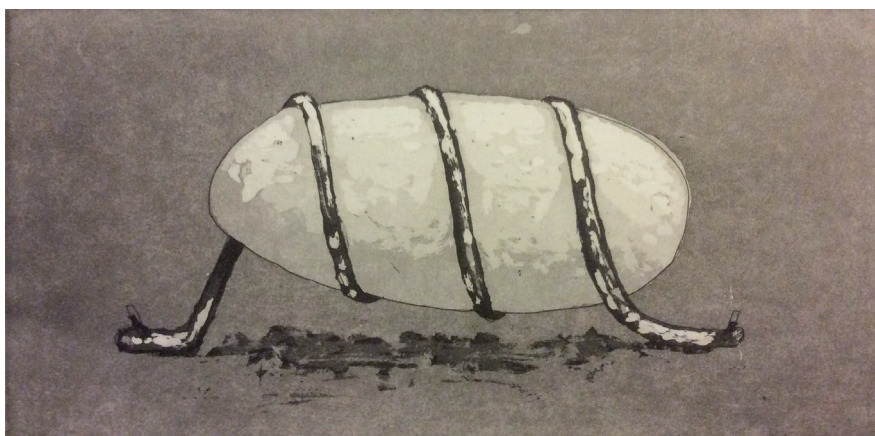


Tiina Saarenketo

Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa

Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden
autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla
samanaikaisopetuksen tuella



Tiina Saarenketo

Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa

Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden
autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla
samanaikaisopetuksen tuella

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen auditoriossa 1
huhtikuun 23. päivänä 2016 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in the building Agora, Auditorium 1, on April 23, 2016 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa

Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden
autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla
samanaikaisopetuksen tuella

Tiina Saarenketo

Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa

Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden
autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla
samanaikaisopetuksen tuella



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: "Supported or restricted" by Tiina Saarenketo 2014.

URN:ISBN:978-951-39-6570-9

ISBN 978-951-39-6570-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-6569-3 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2016, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2016

ABSTRACT

Saarenketo, Tiina

Sharing responsibility with students. Strengthening the autonomy of eighth grade students during English lessons with the support of co-teaching in Finnish basic education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016, 374 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 547)

ISBN 978-951-39-6569-3 (nid.)

ISBN 978-951-39-6570-9 (PDF)

Diss.

English summary

The aim of this ethnographic and autoethnographic research was to explore what kind of a learning culture existed in an 8th grade English class in a Finnish basic education school in the 2011-2012 academic year. The class was taught jointly by a subject teacher and a special education teacher. A teaching experiment was implemented with the support of co-teaching during which teachers aimed to strengthen students' learning autonomy: to support their active learning and help them act as responsible learners. The research data included participant observation notes, interviews of a subject teacher and students, and different kinds of documents produced by teachers and students during the implementation of the teaching experiment. Students also wrote their comments about the teaching experiment in the autumn of 2012. During the lessons students were given guidance in setting their own goals and offered chances to make personal choices. Elements of inquiry-based learning were added to the teaching and the instruction was developed by talking more about learning. The aim was to build students' learning autonomy but also to develop co-operation between the subject teacher and special education teacher and improve their skills to work as reflective professionals so that they could more easily meet both current and future challenges of teaching. The research suggests that the strengthening of students' autonomy as a separate element was not meaningful. There were issues of competence and relatedness which were also experienced as important elements. The teachers had to learn how to give students real power to influence their learning: a shift in the structure of classroom power was practiced. The teachers' positive perceptions and expectations of every student's achievement were relevant. The research revealed that the increased possibilities for choices were fairly easy to organize compared to how relevant they were in developing an expanded culture of learning. The researcher encountered for herself the differences between espoused theory and theory-in-use. Co-teaching was a valuable tool for improving both students' learning and teachers' acting as reflective practitioners. The development of teaching and learning brought some elements of care and humanity into renewing teacherhood and evolving school culture.

Keywords: ethnography, learning culture, learner autonomy, co-teaching, differentiated instruction, reflective professionalism, resilience

Author Tiina Saarenketo
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
Jyväskylä, Finland

Supervisors Lecturer, docent Aimo Naukkarinen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
Jyväskylä, Finland

Professor (emeritus) Pentti Moilanen
Department of Education
University of Jyväskylä
Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Eija Kärnä
Philosophical Faculty, School of Educational Sciences and
Psychology
University of Eastern Finland
Joensuu, Finland

Professor Eija Syrjäläinen
Department of Teacher Education
University of Tampere
Tampere, Finland

Opponent Professor Eija Kärnä
Philosophical Faculty, School of Educational Sciences and
Psychology
University of Eastern Finland
Joensuu, Finland

ESIPUHE

Minusta ei koskaan pitänyt tulla yläkoulun erityisopettajaa: liikunta- ja kuvataidekiinnostuneena erityisopettajana ja entisenä neurologisen fysioterapian taitajana minun piti päätyä alakouluun yhdistelemään osaamisiani. En mennyt. Jatko-opintoja en erityisopettajaksi valmistuessani ajatellut enää suorittavani, sillä olinhan opiskellut jo useita pätkiä aiemmassa ammatissani. Törmäsin opetustyötä tehdessäni muutostarpeeseen koulussa ja omassa opettajuudessa, mikä työnsi minua etsimään parempaa ymmärrystä asioille. Tuo etsintä sai minut hakemaan jatko-opinto-oikeutta Jyväskylän yliopistolle. Edessäsi on nyt etsintöjeni ja pohdintojeni tuotos: omaa työtä kyseenalaistava, mutta myös kehitettävä prosessi on luettavissasi. Pääset kurkistamaan sekä ammatilliseen idealismiin että realismiin. Minusta kumpaakin niistä tarvitaan, jotta koulukulttuurit kehittyvät.

Muutos on osa aikaamme kaikilla sektoreilla – ja nopeita muutoksia tarvitaan ja vaaditaan. Suomessa on esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan uudistusta (SOTE – uudistusta) muovattu useita vuosia. Eri medioissa on keskusteltu rakenteiden uudistamisen ohessa siitä, kuinka esimerkiksi hoitotyön arkikäytännöt voisivat kehittyä. On esitetty huolestuneita havaintoja myös hoitajien laitosutumuksesta: he ajautuvat työssään rutiininomaisiin hoitosuhteisiin. Asiakkaita ei jakseta kohdata yksilöinä vaan he ajautuvat passiivisiksi hoitotoimenpiteiden vastaanottajiksi. Käykö suomalaisessa peruskoulussa samoin? Laitostuvatko myös opettajat? Tunnistin vuosia sitten - aloittelevana opettajana - itsessäni kaipuun arkea helpottaviin rutiineihin, joiden kautta yksinkertaistin arkeani ja kohtaamisiani. Kasvoin vähitellen huomaamaan, ettei rutiineja voi liiaksi rakentaa. Koin työni jatkuvasti erilaisina pysyvät tilanteet rikastuttavina, mutta myös hieman pelottavana. ”Miten jaksaisin ja selviäisin” -kysymyksistä alkoi tutkimusmatkani.

Tein tutkimusta pääosin oman työni ohessa. Kovin moni työyhteisöstäni ei tiennyt tästä harrastuksestani ennen kuin jäin kahden kuukauden opintovapaalle keväällä 2015 aikuiskoulutusrahan tuella. Tutkitun opetuskokeilumme alkaessa syksyllä 2011 emme olleet samanaikaisopetuskollegani kanssa valmiita siitä tarkemmin keskustelemaan kenenkään kanssa, sillä emme osanneet sanoa, mitä siitä kehkeytyisi tai mihin suuntaan se lähtisi kulkemaan. Muita ei tarkoituksellisesti jätetty ulkopuolelle, mutta en tiedä, mistä olisimme opetuskokeiluun liittyen heidän kanssaan keskustelleet. Opetuskokeilumme oli kuitenkin vain osa perustyötämme: yritys tehdä opetustyötä hieman toisin. Itse en ollut halukas jakamaan sisäistä matkaani tutkimusprosessini ollessa kiivaimmillaan, edes kotona. Raporttia viimeistellessäni vasta avasin muille mahdollisuuden kurkistaa ajatteluuni ja vastata kysymyksiini. Omaa työntekoani opettajana prosessi kyllä jatkuvasti hioi.

Tämän tutkimusprosessin jälkeen voin todeta, että opettajan ammatti tarjoaa huimat mahdollisuudet kasvaa sekä ammattilaisena että ihmisenä: on osattava muovautua oppimisen ohjaajaksi hyvin erilaisille oppilaille hyvin erilais-

sa tilanteissa. Vaatimukset ovat kovia – ja toivon, ettei kukaan joudu yksinäiselle matkalle. On opittava tukemaan oppilasta, jotta hän löytää ja säilyttää uteliaisuutensa ja opinhalunsa. On lähdettävä myös oman kehityksensä ennakoimattomalle polulle, mikä ei välttämättä ole kivutonta.

Et voi kehittyä kasvattajana, jos et aloita matkaa - jos et itse ota ensimmäisiä askelia (Hargreaves & Fullan 2012, 7).

Koen olleeni etuoikeutettu, kun olen tämän tutkimuksen myötä voinut ottaa omat askeleeni. Haluan kiittää ohjaajiani dosentti Aimo Naukkarista ja professori Pentti Moilasta avuliaasta ja rakentavasta suhtautumisesta työskentelyyni ja saamastani korvaamattomasta palautteesta. Erityisesti kiitän Aimoa niistä hetkistä, jolloin oma uskoni työni merkityksellisyyteen horjui: jaksoit analyttisen rauhallisesti tuupata minua seuraaviin, syveneviin näkemyksiin.

Työni esitarkastajia, professori Eija Kärnä Itä-Suomen yliopistosta ja professori Eija Syrjäläistä Tampereen yliopistosta, kiitän asiantuntevista kommentteista ja vihjeistä. Ne olivat minulle arvokkaana apuna työni viimeistelyssä – erityisesti työni luettavuuden parantamisessa.

Tietenkin suuri kiitos kuuluu myös perheelleni ja läheisille ystäväilleni. Kiitos Leila -äiti siitä, että olet antanut minun kulkea tieni ja tehdä omat virheeni. Olet aina tukenut minua. Riitta -siskolle kiitos vierellä kasvamisesta ja siitä, että olet opetellut hyvän konekirjoitustaidon, jota sain hyödyntää. Erityinen kiitos sinulle Piiku -ystäväni siitä, että tuit ja kannustit minua läpi tämänkin prosessin. Kiitos Olli, kun annoit minulle mahdollisuuden uppoutua ajatuksiini ja olla välillä poissaoleva. Elämästäni poikiamme Aatin ja Vilhon rinnalla olen päivittäin kiitollinen. Toivon, että te lapseni uskotte aina omiin mahdollisuuksiinne. Elämä on meille kaikille vuosiemme mittainen oppimisprosessi. Ihanaa, että saan oppia kanssanne.

Korloppisessa tammikuussa 2016

Tiina Saarenketo

KUVAT

KUVA 1	Suunnitelma ensimmäisen jakson aloitukseen.....	119
KUVA 2	Esimerkki visualisoinnista aineenopettajan puheen aikana, kokeeseen kertausta	122
KUVA 3	Sarin tavoitemoniste.....	133
KUVA 4	Tunnin alussa näytettyjä tuntisuunnitelmia.....	134
KUVA 5	Osa Annen 2. jakson tavoitemonistetta	136
KUVA 6	Kahden oppilaan itsearviointi verbien neljän perusaikamuodon hallinnasta sanakokeen yhteydessä	145
KUVA 7	Oppilaiden kooste kokeeseen valmistautumisstrategioista	163
KUVA 8	Kokeen palauttamisen ohje	168
KUVA 9	Annen itsearviointimoniste.....	171
KUVA 10	Vilman läksymoniste.....	175
KUVA 11	Substantiivien monikon opettelusta kasaantunut tieto	180
KUVA 12	Kooste futurilauseista	181

KUVIOT

KUVIO 1	Oppitunnin suunnitteluprosessi	35
KUVIO 2	Itsenäisen oppimisen tekijät.....	43
KUVIO 3	Kestävän motivaation elementit.....	49
KUVIO 4	Kulttuurimuutos koulussa syklisenä prosessina	55
KUVIO 5	Opettajan epistemologian ja ontologian nelikenttä	67
KUVIO 6	Tutkimusotteeni kokonaisuus	78
KUVIO 7	Tutkimusprosessini kulku.....	79
KUVIO 8	Aineistonkeruumenetelmät ja tutkimuksen aineisto	84
KUVIO 9	Oppilaaseen liittyvät itsenäisen oppimisen tekijät	126
KUVIO 10	Oppimistuloksiin vaikuttavien tekijöiden havainnollistaminen.....	157
KUVIO 11	Itseohjautuvuusteorian malli tarpeiden tyydyttymisen ja tyydyttymättömyyden vaikutuksista	184
KUVIO 12	Kehä, jolla tapa toimii	196
KUVIO 13	Merkityksellisen oppimisen osatekijät	210
KUVIO 14	Yksi järjestys muovata toimintatapoja.....	240
KUVIO 15	Tulevaisuuden unelmien ja työskentelyn nelikenttä.....	252
KUVIO 16	Resilienssipyörä	272
KUVIO 17	Oppilaiden resilienssi: mitä koulu voi tehdä.....	276
KUVIO 18	Samanaikaisopetuksen elementit	284
KUVIO 19	Käyttöteorian kehittämisprosessi.....	294
KUVIO 20	Koulun toiminnan kehittymisen kehä oppilaiden merkityksellisen oppimisen tukemisessa.....	304
KUVIO 21	Opettajien resilienssi: mitä koulu voi tehdä	307
KUVIO 22	Oppilaan aseman ja oppimisen muuttuminen perusopetuksessa ...	310

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Oppilaiden käytös, joka lisää opettajien stressiä	27
TAULUKKO 2	Oppilaiden itseään, oppimista ja koulunkäyntiä koskevia uskomuksia	52
TAULUKKO 3	Kahden käyttöteorioita esittelevän mallin muuttajat, toimintatavat ja seuraukset	60
TAULUKKO 4	Samanaikaisopetuksen päämuodot	96
TAULUKKO 5	Seitsemän syytä opettajan kontrolloivalle opetustyyliin	101
TAULUKKO 6	Neljä opettajuutta ja niiden ihmiskäsitykset, tiedonkäsitykset ja oppimiskäsitykset	108
TAULUKKO 7	Toimintatapojen ajoittuminen kolmelle eri jaksolle	116
TAULUKKO 8	Itseohjautuvuuden jatkumo motivaation, syy-yhteyksien ja säätelyn kautta	127
TAULUKKO 9	Lähestymistavan ja orientaation välisiä suhteita	129
TAULUKKO 10	Esimerkkejä oppilaiden asettamista tavoitteista	131
TAULUKKO 11	Oppilaiden päivittäisiä tavoitteita 2. jakson aikana	135
TAULUKKO 12	Kaksi lähestymistapaa älykkyyteen ja kyvykkyyteen	159
TAULUKKO 13	Kooste siitä, miten oppilaat kokivat oppivansa englantia ...	172
TAULUKKO 14	Kooste oppilaiden läksyvastauksista	174
TAULUKKO 15	Yhdessä laaditut ryhmätyön arviointikriteerit	189
TAULUKKO 16	Seitsemän käyttäytymistapaa, jotka osoittavat, että kuuntelu ei ole aitoa	198
TAULUKKO 17	Kontrolloivan ja autonomiaa tukevan opettajan kuvaus	200
TAULUKKO 18	Opetuskokeilun toteutuksessa opettajan kokemat onnistumiset ja haasteet autonomista motivaatiota tukevien ratkaisujen kautta	206
TAULUKKO 19	Itseohjautuvuuden suhteen kokemattoman ja kokeneen oppilaan erot oppimisen eri vaiheissa	208
TAULUKKO 20	Kooste olennaisista elementeistä oppilaan aseman muutoksessa	213
TAULUKKO 21	Oppilaan sitoutuminen ja tyytymättömyys akateemisiin aktiviteetteihin osallistumisen laadun kautta	218
TAULUKKO 22	Oppilaan aktiivisia tulevaisuuden pyrkimyksiä tukevat peruseriaatteet ja merkitykselliset ehdot niille	238
TAULUKKO 23	Oppilaan opiskeluun suuntautumisen vaikutus motivaatioon, koulumenestykseen ja hyvinvointiin	246
TAULUKKO 24	Yleinen ja henkilökohtainen rohkeus	249
TAULUKKO 25	Autonomisuuden lisääntyminen oppimisessa	253
TAULUKKO 26	Ymmärtämiseen tähtäävän ajattelun elementit	260
TAULUKKO 27	Oppilaiden tarpeet ja tyypilliset vastaukset niihin	268
TAULUKKO 28	Resilienssin kehittymisen ulkoiset ja sisäiset elementit	274

TAULUKKO 29	Samanaikaisopetuksen osatekijöitä ja niiden kolme kehitysvaihetta.....	282
TAULUKKO 30	Tietoa ja oppimista koskevia orientaatioita (metaorientaatioihin kuuluvia tietoa ja oppimista koskevia orientaatioita).....	288
TAULUKKO 31	Asiantuntijan ja refleктоivan ammattilaisen erot).....	293
TAULUKKO 32	Opettajan ominaisuuksia	297
TAULUKKO 33	Syyttävän ja henkilökohtaiseen vastuuseen ohjaavan puhutavan eroja	302

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVAT, KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	15
2	OPPIMINEN JA SEN TUKI PERUSOPETUKSESSA	21
	2.1 Perusopetuksen säädökset uudistavat oppilaan asemaa.....	22
	2.2 Oppiminen on vuorovaikutusta	25
	2.3 Tarve eriyttää opetusta	32
	2.3.1 Kolmiportainen tuki	36
	2.3.2 Samanaikaisopetus ja oppilaan tukeminen.....	37
	2.4 Oppijan autonomisuus rakentuu pitkässä prosessissa	39
	2.4.1 Oppilas keskiöön aktiivisena toimijana.....	41
	2.4.2 Motivaation monimuotoisuus ja merkitys tavoitteille	48
	2.4.3 Oppimiseen sitoutuminen ja uskomusten vaikutus	51
	2.5 Oppiva yhteisö.....	53
	2.5.1 Koulu oppivana yhteisönä.....	54
	2.5.2 Opettajan ammatillinen kasvu	57
	2.6 Yhteenvedo tutkimuksen tavoittelemasta oppimisesta	62
3	ETNOGRAFINEN TUTKIMUKSENI.....	64
	3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	64
	3.2 Esiymmärrys.....	65
	3.2.1 Matkani aktiiviseen oppimiskulttuurin muutosyritykseen....	68
	3.2.2 Suhtautumiseni autonomiseen oppimiseen muuttui	70
	3.3 Tutkimusote.....	73
	3.4 Aineistonhankinta ja tutkimuksen toteutus	80
	3.4.1 Osallistujat, menetelmät ja aineistonkeruu	81
	3.4.2 Aineiston analyysi.....	87
	3.4.3 Eettisyys.....	91
4	MISTÄ LÄHDETTIIN.....	93
	4.1 Suometsän koulu oli valinnut samanaikaisopetuksen.....	94
	4.1.1 Samanaikaisopetuksen aloitus ja työtapojen sovittelu	97
	4.1.2 Pääsimme kohti syvenevää yhteistyötä.....	99
	4.2 Olin kyllästynyt läksyjen kontrollointiin	102
	4.3 Ulla oli kaivannut oppilaan itseohjautuvuutta	103
	4.4 Oppilaat kaipasivat turvaa, yksilöllisyyttä ja vaikutusvaltaa.....	109

4.5	Yhteenveto oppimiskulttuurista ennen opetuskokeilua.....	113
5	MITÄ OPETUSKOKEILUSSA TEHTIIN	115
5.1	Samanaikaisopetus toimi työkaluna.....	117
5.1.1	Suunnittelussa päivittäiset neuvottelut olennaisimpia	118
5.1.2	Opetuksen toteutus vaati joustavuutta.....	121
5.2	Kokeilimme erilaisia tapoja asettaa tavoitteita.....	125
5.2.1	Tavoitteet muutamalle viikolle kerrallaan	130
5.2.2	Pienet päivittäiset tavoitteet myös haastavia.....	134
5.3	Valintoja harjoiteltiin ja vastuuta oppimisesta siirrettiin.....	138
5.3.1	Työtävän valinnasta oli helppo aloittaa.....	139
5.3.2	Oppilaat valitsivat oppisisältöjä ja toimintatapoja.....	142
5.3.3	Vastuun ottaminen ja antaminen vaativat harjoitusta	147
5.4	Oppimisesta ja ajattelusta puhuttiin ja niitä vaadittiin	156
5.4.1	Rakennettiin yhteistä käsitystä oppimisesta	157
5.4.2	Oman oppimisen tarkastelua harjoiteltiin.....	164
5.4.3	Kysymykset uudistuivat ja tietoinen ajattelu lisääntyi	176
5.5	Oppimisilmapiiri muuttui.....	184
5.5.1	Luottamus rakentui teoille ja läsnäololle.....	185
5.5.2	Positiiviset odotukset rakensivat onnistumisia	190
5.5.3	Toimintatapojen muutos vaati muiden kuuntelua	196
5.6	Oppilaiden ja opettajan yhteenveto opetuskokeilusta	200
6	AJATUKSIA OPETUSKOKEILUN JÄLKEEN.....	212
6.1	Oppimistilanteita jatkuvasti reflektoitava	215
6.1.1	Oppimisilmapiiri ja tietoinen positiivisuus	215
6.1.2	Toimintatapojen aito oppilaslähtöisyys.....	235
6.1.3	Oppilaan selviytymisen tukeminen	265
6.2	Koulukulttuuri ei tule valmiiksi.....	277
6.2.1	Opetusjärjestelyjä tarkasteltava avoimesti	277
6.2.2	Refleктоiva opettaja kasvaa ja kukoistaa	286
6.2.3	Opettajan selviytymisen tukeminen.....	300
6.3	Tiivistetyt johtopäätökset	308
7	POHDINTA	311
7.1	Nykyiset vaatimukset perusopetuksen opettajalle.....	313
7.2	Inkluisio kehittymisen visiona	314
7.3	Konkretiaa yhteisiin linjauksiin ja yhteistyötä	316
7.4	Koulun on sallittava erilaisia oppimisen alakulttuureja.....	318
7.5	Huolenpito ja ihmisyyys kaikkia kohtaan.....	322
7.6	Tutkimukseni luotettavuus	325
7.6.1	Tutkittavan kulttuurin ymmärrys	326
7.6.2	Tutkijan subjektiivisuus	327
7.6.3	Monipuolinen aineisto	328
7.6.4	Uskottavuus.....	329

7.6.5	Tutkimusmenetelmäni rajoitukset.....	330
7.6.6	Sovellusarvo.....	331
SUMMARY.....		333
LÄHTEET		340
LIITTEET		

1 JOHDANTO

Salaisuus on nykyhetkessä. Jos tarkkailet nykyisyyttä, voit tehdä sen paremmaksi, ja jos teet sen paremmaksi, kaikki myöhempikin on paremmin. (Paulo Coelho, Alkemisti)

Minun elinaikanani maailma on muuttunut nopeammin kuin edellisten vuosikymmenten aikana. Teknologian kehitys on ollut huimaa ja se on muuttanut elintapojamme. Kehityksestä huolimatta koulujemme luokkahuoneissa hallitsevina toimintatapoina ovat edelleen opettajajohtoiset kysymykset, tiedon muistaminen ja tiedon kokoaminen laajeneviksi kokonaisuuksiksi. Nämä toimintatavat tietenkin tuottavat oppimista, mutta niiden rinnalle on kehitettävä enemmän oppilaiden lähtökohdista rakentuvia toimintatapoja. Yhden toimintatavan oppitunneista on siirryttävä oppitunteihin, joissa oppimiselle on tarjolla erilaisia vaihtoehtoja.

Välillä tuntuu, että toimintakulttuurien aktiivista muutosta jarruttaa liika valittaminen vallitsevista oloista. Valtion ja kuntien leikkauslistojen puristuksessa on ymmärrettävää, että into ja voimavarat oman työn jatkuvaan kehittämiseen välillä lopahtavat. Opetuksen kehittäminen oppilaiden oppimista tehostavammaksi on kuitenkin tarve, johon tulee tarttua riippumatta ulkoisten rakenteiden muutoksesta tai resurssien merkittävästä lisääntymisestä. Miten me opettajat onnistumme oppimiskulttuurin uudistamisessa polttamatta itseämme loppuun? Oppimisen olosuhteiden muuttamista emme voi enää siirtää, mutta mistä löydämme voimavarat, joilla todellinen muutos voi toteutua. Koulu on paikka, jonka keskiössä on oppiminen eikä opettaminen. Tuo toteamus on kouluilla sanottu ja kuultu jo kauan, mutta miten sille vähitellen annetaan merkitys, joka aidosti ohjaa koulukulttuurin kehittymistä.

Ruohotie (2002, 11, 14) toteaa, että tietojen ja taitojen nopea vanheneminen on todellinen ammattitaidon uhka erityisesti korkeakoulutetuille. On hyväksyttävä, että työ muuttuu jatkuvasti ja sen vaatimia uusia tietoja on hankittava ja uusia taitoja on harjoitettava. Kun työntekijä ymmärtää ja hyväksyy, ettei hän voi tehdä työtään vuodesta toiseen samalla tavalla, hän pystyy osallistumaan työympäristönsä uudistautumiseen.

Oma tutkimusaiheeni nousi halusta selvittää, miten koulun käytäntöjä voitaisiin muovata paremmin kaikkien oppilaiden aktiivisuutta tukeviksi. Halusin sekä perehtyä oppimiskulttuuriin, joka 8. luokan englannin tuntien aikana luokkahuoneessamme vallitsi, että paneutua samanaikaisopetuksen¹ kautta rakentuviin mahdollisuuksiin tukea oppilaiden kasvua oman oppimisensa omistajiksi, autonomisemmiksi oppijoiksi. Tutkimustehtäväni oli selvittää, millainen oppimiskulttuuri oli peruskoulun 8. luokan englannin tunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta ja mitä tapahtui samanaikaisopetuksen tuella toteutetun opetuskokeilun aikana, kun oli pyrkimys sekä kehittää opetusta että aktivoida ja vastuuttaa oppilaita oman oppimisensa suhteen.

Saadakseni syvällisempää ymmärrystä oppilaiden ja opettajien kokemuksista ja näkemyksistä, minun piti valita tutkimukselleni pieni kohdejoukko. Haastattelin kanssani samanaikaisopetustoteuttavaa aineenopettajaa useamman kerran ja oppilasryhmää kerran. Kirjoitin osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoja opetuskokeilumme aikana ja keräsin talteen muuta aineistoa. Tieto, jota tutkimuksellani tavoittelin, rakentui oppilaiden ja opettajien välisessä yhteistyössä ja minun oli mahdollista tarkastella sitä subjektiivisesti sisältäpäin. Opetuskokeilussamme koetimme rakentaa ja elää toisenlaista oppituntien todellisuutta, johon liittyi oppilaiden lisääntynyt autonomia oman oppimisensa suhteen. Lisäsimme oppilaille valinnanmahdollisuuksia, harjoittelimme henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista, puhuimme oppimisesta ja vaadimme ajattelua ja vastuuta valinnoistaan. Pyrimme muovaamaan oppimisen ilmapiiriä positiivisemmaksi ja yksilöllisemmäksi, jotta oppilaat motivoituisivat vahvemmin. Kokeilimme, voisimmeko toimintaa tietoisesti kehittämällä palauttaa oppimiseniloa luokkahuoneeseemme. Reeve (2002, 183) toteaa, että oman toiminnan ohjaukseen motivoituneet ja autonomiseen oppimiseen suuntautuneet opiskelijat kukoistavat opetuksellisissa konteksteissa. Hän korostaa, että kaikki oppilaat hyötyvät siitä, että opettajat tukevat oppilaidensa autonomiaa oppimisessa.

Suomalaisen perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilasta aktiiviseksi toimijaksi oman oppimisensa suhteen. Pystymme tukemaan oppijan autonomia käytöstä, mutta meille on vaikeaa erottaa sitä, milloin oppilas toimii aidon autonomisesti ja milloin hän tunnistaa odotetun käytöksen ja esittää sitä miellyttääkseen opettajaansa. Tiedämme vielä kovin vähän siitä, miten autonomia kehittyy ja miten tätä kehitystä voisimme kouluilla arvioida. Tarvitsemme lisää tutkimuksia oppijan autonomisuuden kehittymisestä erilaisissa oppimisympäristöissä. (ks. Benson 2010, 84–85, 95.) Tähän tarpeeseen tutkimukseni osaltaan koetti vastata. Tutkimusaiheeni oli ajankohtainen: se sivusi

¹ Tässä tutkimuksessa samanaikaisopetus tarkoitti englannin aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan yhteisen opetusryhmän opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opettajien työskentely pyrki tasavertaisuuteen. Muitakin mahdollisuuksia toteuttaa samanaikaisopetusta on, mutta niitä ei tutkimuksessa tarkasteltu. (ks. esim. Beninghof 2012, Saloviita 2009.) Toimintatapaa kutsutaan joissain yhteyksissä myös yhteisopettajuudeksi.

uuden, vuonna 2016 voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuvia elementtejä, vaikka se käynnistyi (ja tutkittava opetuskokeilu toteutui) aikana, jolloin uudistusta vasta hahmoteltiin.

Opettajan odotetaan luovan ja rakentavan oppilailleen monipuolisia mahdollisuuksia kehittää inhimillisiä taitoja ja kapasiteetteja, joiden avulla he voivat myöhemmässä elämässään sekä selviytyä että menestyä. Opettajien odotetaan rakentavan oppimisyhteisöjä, joissa innovaatioille on tilaa ja joissa joustavasti toimien sitoudutaan edessä oleviin muutoksiin yhteiskunnassa. Samaan aikaan opettajien odotetaan tarttuvan nyky-yhteiskunnan haasteisiin ja esimerkiksi ehkäisevän oppilaidensa syrjäytymisuhkia. Vanha, opettajan yksinvaltiuteen perustuva, tapa toimia opettajana ei enää toimi. Opettajan odotetaan tukevan monipuolisesti oppilaidensa syväoppimista ja hänen on opittava opettamaan tavoilla, joilla häntä itseään ei ole opetettu ja sitouduttava jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Opettajan on myös kohdattava kollegansa ja oppilaidensa vanhemmat tasavertaisessa yhteistyössä oppimiseen liittyen. (Hargreaves 2003, 1, 15.)

Opettajan työn ammatilliset vaatimukset ovat korkeat ja ammattitaidon rakentamiseen on jatkuvasti paneuduttava. Vaatimuksia tarjotaan niin paljon, että osa opettajista taipuu niiden edessä. Inklusiivista², kaikkia osallistavaa koulua kohti pyrittäessä oppilasryhmät muodostuvat yhä heterogeenisemmiksi, mikä vaatii opettajien ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä. Opetusryhmien heterogeenisyys ei tällä hetkellä näy ulospäin luokkahuoneen toiminnan monimuotoistumisena. Joustamattomuus toimintatavoissa ja opetuksen yksipuolisuus ovat edelleen peruskoulun haasteena. Usein hämmästyttää se, miten samanlaiselta opetus näyttää opetettavasta aineesta, opetusryhmästä ja luokkatasosta riippumatta. (ks. Sahlberg & Sharan 2004, 15.)

Koulujen opetuskäytännöissä on jopa ristiriitaisuuksia oppimisen ja tiedonrakentamisen välillä. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 296) totesivat jo 2000-luvun alussa, että pelkkä oppimisprosessien tutkiminen ja oppimisstrategioiden kehittäminen ei ratkaise opetuksen muovaamistarvetta. Heidän mielestään tarvitaan myös analyyseja siitä, miten asiantuntijat toimivat ja tuottavat uutta tietoa. Oppilaita ei tule ohjata pinnallisen - ja usein myös epätarkoituksen mukaisen - ajattelun avulla käsittelemään tietoa. On mietittävä, millaista älykästä toimintaa tarvitaan, jotta ajattelutaidot aidosti kehittyvät ja mahdollisuus oppilaan asiantuntijaksi kasvamiseen löytyy. Tämä muutos vaatii tietenkin nykyisten oppimis- ja opetuskäytänteiden laajaa tarkastelua, jotta olemassa olevat parhaat käytännöt löytyvät ja edelleen kehittyvät. Erilaisten käytäntöjen tutkiminen voi tuoda esiin pedagogisia toimintamalleja, joiden

² Inklusio -käsite sisältyi vahvasti Salamancan julistukseen (1994). Julistuksessa haettiin inklusiivisen koulun vastaanottavan kaikki oppilaat ja pystyvän tukemaan heidän jokaisen oppimista. Inklusioon kuuluu pyrkimys siihen, että kaikki oppilaat voisivat opiskella asuinalueensa lähikoulussa ja että opetus pystyisi vastaamaan heidän yksilöllisiin oppimisen edellytyksiinsä. Inklusio ei ole jokin tietty tavoitettava tila, vaan se on jatkuvaa koulun ja yhteiskunnan kehittämistä, jotta oppimisen ja osallistumisen esteet purkautuvat. (Naukarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010.)

avulla kouluissa kehitytään oppilaiden ja opettajien asiantuntijuuden rakentamisessa. Mutta millaisiin merkitysrakenteisiin opetus ja oppiminen tämän päivän luokkahuoneissamme perustuukaan? Millaiset merkitykset tukevat tai estävät arjen koulutyössä tarvittavia muutoksia kohti uusiutuvaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa?

Koulutodellisuus rakentuu niistä merkityksistä, joita osalliset sille antavat. Merkitystulkinnat ja tulkintasäännöt orientoivat ihmistä arkielämän tilanteisiin. Arjen tilanteet rakentavat merkityksiä. Reaktiomme rajoituksia kohdatessa riippuvat täysin siitä, millä tavalla tulkitsemme tilannetta ja minkä merkityksen tilanteelle annamme. Todellisuuden realiteetit eivät siis ole olemassa ilman ihmisten tulkintoja ja ymmärrystä. Toisaalta yksilöllinen kokemus ei koskaan ole täysin yksilöllinen tai ainutkertainen, sillä kulttuurin rakenteet ovat olemassa vain, jos ihmiset niitä käyttävät ja toimivat niiden mukaan. Olemassa olevia merkitysjärjestelmiä kannattaa tarkastella sekä toimijoiden että rakenteiden kannalta. (Alasuutari 2011, 59-63, 72.)

Luokkahuoneeseen saavuttaessa sekä opettaja että oppilat tuovat mukanaan aiemmat kokemuksensa oppimisesta. Kaikilla osallisilla on omat odotuksensa tulevalle toiminnalle. Nämä tottumukset rajoittavat tarvittavia muutoksia ellei niitä tietoisesti tarkastella. Hargreaves ja Shirley (2009) kirjoittavat huolestuneina siitä, että me opettajat olemme kouluissa jo pitkään palkinneet oppilaita, jotka ovat muistuttaneet meitä itseämme. Tarvitsemme tietoa, joka irrottaa oppilaat meistä opettajista ja tarjoaa meille rikkaita näkemyksiä, joilla oppilaat saisivat nykykoulussa parhaimpansa esiin oppijoina. Emme voi omaksua suoraan toisten pidemmän ajan kuluessa rakentamia toimintatapoja, sillä ei ole olemassa kahta samanlaista koulua, opetusryhmää tai opettajaa. Voimme kuitenkin oppia toistemme kokemuksista ja muovata niiden kautta omaa toimijuuttamme. (Hargreaves & Shirley 2009, 37-38, 51.)

Oppilaan rooli kouluissa on murroksessa. Oppilasta tulee ohjata aktiivisesti ja tiedostaen valitsemaan itselleen sopivia tapoja oppia ja toimia. Jokainen ihminen luontaisesti ennakkoi sitä, mihin hän kokee itsellään olevan potentiaalia. Ihmisillä on luontainen halu kasvaa, kehittyä ja integroitua toimintaan muiden kanssa. Vaikka nämä taipumukset ovat luontaisia, eivät ne toteudu automaattisesti, vaan ne kaipaavat ravintoaineita ympäristöstä. (Deci & Vansteenkiste 2004.) On havaittu, että oppilaiden kouluun sopusuhtaisuus johtuu suurelta osin siitä, että kouluissa edelleen vallitsee vahvasti riski-orientaatio, jonka perusteella osan oppilaista koetaan toimivan epänormaalisti. Riski-orientaatio tarkoittaa suhtautumistapaa, jossa oppilailla koetaan olevan erilaisia riskejä epäonnistumiseen ja niiden havaitsemiseen ja korjaamiseen sijoitetaan paljon resurssia. (Brown 2004, 16, 19.) Naukkarinen (1999) miettii, olisiko kouluilla mahdollista nähdä oppitunnilla levoton oppilas häiriön ja yksilön muutostarpeen sijaan merkinä koko yhteisön kehittymistarpeesta. Kohdatut haasteet katsottiin liian usein johtuvan yksilön ongelmista, joita erilaisilla toimenpiteillä pyrittiin korjaamaan. Kun pysähtyi tietoisesti tarkastelemaan oppimisyhteisön toimintaa, saattoi löytää muutosvaatimuksia,

jotka nousivat koko yhteisön muutostarpeista. Nämä ajatukset ovat johdatelleet myös minua toteuttamaan ja tutkimaan opetuskokeilua, jossa pyrittiin arkityössä parempaan kyseenalaistamalla ja muuttamalla yhteisiä toimintatapoja luokkahuoneessa.

Jokaisella on käsitys hyvästä koulusta, sillä olemmehan me kaikki viettäneet kouluissa useita vuosia. Lopulta merkityksellisempää kuin se, mitä opetamme, on se, miten opetamme ja millaisia olemme opettaessamme. Merkityksellisiä ovat myös ne asiat, jotka jäävät opetuksemme ulkopuolelle tai joita päätämme olla ottamatta huomioon. Monet oppilaat kokevat, ettei koululla ole merkitystä heidän oppimisessaan, koska opettajina jätämme heidän toiveensa ja pyrkimyksensä opetuksen ulkopuolelle. (Quaglia & Corso 2014, 158-161.)

Suurin osa oppilaista kuitenkin tulee mielellään kouluun ja haluaa oppia. Monelle sosiaalinen ympäristö kaverisuhteineen on opiskelua tärkeämpää. Osalle oppitunnit tuntuvat tylsiltä eivätkä he löydä motivaatiota työskennellä tehokkaasti. Tylsistyminen ja kyllästyminen raivaavat tietä tyytymättömyydelle. Jatkuessaan tyytymättömyys tuo usein esiin huonoa käytöstä, jonka alle hukkuu moni hyvä mahdollisuus. On todettu, että oppilaat oppivat paremmin, jos he saavat enemmän vastuuta oppimisestaan ja mahdollisuuksia kontrolloida omaa työskentelyään. (Kellett 2010, 494.)

Shuell (2005, 15) on todennut, että luonnollisissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista usein tutkimuksissa yksinkertaistetaan, jotta ihmisen toimintaa voitaisiin paremmin ymmärtää. Yksinkertaistaminen haastaa esiin nousseiden ongelmien tarkastelua: mitkä haasteet lopulta nousevat esiin ja mitkä jäävät varjoihin. Shuellin mukaan kovin usein keskitytään tiedon lisääntymisen tutkimukseen, vaikka luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen on sisällön oppimista huomattavasti monimuotoisempaa. Oppilaiden oppimiseen vaikuttaa huomattava määrä sosiaalisia, emotionaalisia ja motivaatioon liittyviä tekijöitä. Osa opetusalan tutkimuksista onkin päätynyt tarkastelemaan näitä viimeksi mainittuja oppimisen osia erillisinä tutkimuskohteina. Shuellin mielestä on tärkeää tarkastella oppimista luonnollisissa oppimistilanteissa, jotta päästään rakentamaan kokonaisvaltaisempia teorioita oppimisesta. Tämä tutkimus tarkasteli tavallisen peruskoulun tavallisia opettajia ja oppilaita. Kokonaisvaltaisista tilanteista rakentamaani kuvaa jouduin kuitenkin rajaamaan.

Koska tutkimuskohteeni oli monimuotoinen - arkipäiväinen koulukulttuuri - en pystynyt sen kaikkia elementtejä tarkastelemaan enkä siis pysty tässä raportissani oppimistilanteita kattavasti kuvaamaan. Jätän tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle fyysisen oppimisympäristön, oppimisen arvioinnin, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä tarkan, yksilöllisen opetuksen eriyttämisen kuvauksen. En rakentanut oppilaskuvauksia tai vertaillut oppilaita keskenään. Vieraan kielen oppimista sivuan, mutta en syvemmin sen oppimisstrategioihin uppoudu. Tarkasteluni oli läpi tutkimusprosessini oppimistilanteiden yleisempien - ja usein taustalle jäävien - elementtien tasolla. Kokonaisvaltaisen opetuskokeilun rajaus tutkimusraporttiin oli aika ajoin haastavaa. Sitä oli kuitenkin

pakko tehdä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) toteavat: ”maailman kaikkia asioita ei voi tutkia yhden tutkimuksen puitteissa”. Tutkimusprosessini jälkeen voin todeta, että oppimistilanteiden kaikkia elementtejä en saanut yhteen tutkimukseen.

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteiden kentässä didaktiikan, kasvatopsykologian ja kasvatussosiologian välimaastoon (ks. Lehtinen, Kivirauma & Rinne 2004, 55.). Sen menetelmät olivat laadullisia ja tutkimusotteeni on etnografinen. Etnografia soveltuu erilaisten kulttuurien tutkimiseen, kun tarkoituksena on tutkia ja jäsentää tavallista, arkista toimintaa (Paloniemi & Collin 2010, 204–205). Pysin tutkimuksessani sekä opetuskokeilun kulun ja luonteen että ihmisten kokemusten analysoimiseen ja ymmärtämiseen käyttämällä useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Harkinnanvaraisen kohteeni vuoksi en tavoitellut kattavia yleistyksiä, vaan halusin kuvata mahdollisimman monipuolisesti valitsemaani kulttuuria ja toteutettua opetuskokeilua. Samanlainen opetuskokeilu toisessa kontekstissa tuottaisi varmasti toisenlaista aineistoa, sillä ihmiset rakentavat omia käsityksiään asioista vuorovaikutuksessa ympäristön ja toistensa kanssa. Laadullisen, etnografisen tutkimukseni avulla koetin kuvata opetuskokeilussamme rakentunutta tietoa. Koetin esitellä tuleville lukijoilleni sen, millainen opetuskokeilumme oli sisältäpäin katsottuna. Tutkin omaa työtäni ja kokemuksiani eli tutkimukseni oli myös autoetnografia (ks. Patton 2002, 85–86).

Tutkimusraporttini rakentuu seitsemästä osasta. Johdannon jälkeisessä kokonaisuudessa (luku 2) esittelen sekä perusopetusta ohjaavia säädöksiä että tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä. Raportin 3. luku sisältää kuvauksen laadullisesta tutkimusprosessistani. Kaksi seuraavaa alalukua kattavat kuvauksen tutkittavana olleesta opetuskokeilusta: luvussa 4 esittelen tilanteen, jossa kokeilumme alkoi, ja luvussa 5 kuvaan, mitä opetuskokeilussamme tehtiin. Luku 6 kertoo, millaisiin ajatuksiin kokeilu osallisten mielissä päättyi ja millaisiin johtopäätöksiin itse päädyin tutkijana. Luku sisältää ajatuksiani kokeilemisen arvoisista lähestymistavoista ja toimintamalleista, jotka siis myös sivuavat syksystä 2016 uudistuvaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Lopuksi luvussa 7 pohdin tutkimukseni merkitystä ja oppimiskulttuurin kehittymisen mahdollisuuksia.

2 OPPIMINEN JA SEN TUKI PERUSOPETUKSESSA

Tänä päivänä koulussa oppiminen ja oppimisympäristö muuttuvat nopeammin kuin koskaan aiemmin. Toimimme monimuotoisten asioiden keskellä ja enemmän kuin koskaan ennen tarvitsemme joustavia ongelmanratkaisu- ja päättelytaitoja, jotta meidän on mahdollista selvitä eteen tulevista tilanteista. Opettajien oletetaan toimivan tehokkaasti ympäristössä, joka jatkuvasti muovautuu. Oppilaille on heterogeeniset tarpeet ja odotukset oppimiselle. Opettajilla on heterogeeniset tarpeet ja odotukset omalle ammatilliselle kehitykselleen. Paras oppiminen voidaan saavuttaa hyväksymällä ympäristön jatkuva muutos, toimimalla ympäristön kanssa monipuolisessa vuorovaikutuksessa ja olemalla itse tietoisia muutoksen rakentajia. Kouluissa tulisikin erityisesti keskittyä sisältöjen oppimisen ohessa tietoiseen opiskelutaitojen opettamiseen ja monipuolisen oppimisympäristön luomiseen. (Kauppila 2007, 36–37; Van Merriënboer & Stoyanov 2008, 69; Visser 2008, 18–19, 29.)

Oppijat termiä tässä raportissa käyttäessäni tarkoitan sekä oppilaita että opettajia aktiivisina uuden asian omaksujina. Oppija -termiin sisällytän ajatuksen prosessista, jossa kehittyminen perustuu omakohtaisten uusien tietojen ja kokemusten pohjalle. Termeillä **opettaja** ja **oppilas** erottelen luokkahuoneen eri toimijoita, jotka molemmat voivat toimia oppijoina.

Oppijat innostuvat varmemmin oppimiseen, jos heille annetaan aktiivisia mahdollisuuksia osallistua oppimistilanteiden rakentamiseen tavalla, jonka he kokevat itselleen merkitykselliseksi ja joka kehittää heidän identiteettiään. Oppijoita olisi ohjattava sekä merkityksien rakentajiksi että niiden käyttäjiksi. Tämä onnistuu helpommin, jos oppijat kokevat tulevansa ymmärretyiksi ja toisten osallisten kautta vakavasti otetuiksi. (Wells & Ball 2008, 181.)

Tutkimuksen kohteena olevan opetuskokeilun aikana (lukuvuosi 2011–2012) noudatettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2004 vuonna 2010 tehtyjen muutosten mukaan. Kolmiportaisen tuen tarjoamista oppilaille vasta aloitettiin ja sitä harjoiteltiin, sillä vuoden 2011 alusta voimaan tulleita muutoksia toteutettiin peruskouluissa varsinaisesti vasta elokuusta 2011 lähtien. Sivuan tässä raportissa myös tutkimukseni teon aikana tulleita muutok-

sia oppilashuollon ohjeisiin ja raportin loppupuolella tarkastelen syksystä 2016 käyttöön tulevia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Tässä 2. luvussa käsittelen oppimista ja sen tukemista eri lähtökohdista käsin. Esitän katsauksen oppilaan asemaan koulussa perusopetusta ohjaavien säädösten kautta. Tarkastelen siis pääosin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2004, joita noudatettiin opetuskokeilumme aikana. Kuvaan lyhyesti kolmiportaista tukea ja samanaikaisopetusta toimintamallina. Paneudun oppimiseen vuorovaikutustilanteena, jossa jokaiselle oppilaalle tulisi löytää sopivia haasteita. Tarkastelen muutamia oppilaan omaa aktiivisuutta sivuavia käsitteitä ja rakennan kuvaa autonomisesta oppimisesta. Luvun lopussa käsittelem oppivaa organisaatiota ja opettajan ammatillista kasvua. Alkava luku perustuu tukevasti kirjallisuuteen: lähteideni kautta esittelen tutkimukseni käsitteistön. Oma ääneni ei tässä luvussa ole vielä kovinkaan kuuluva. Koin raporttia koostaessani mielekkäämpänä tuoda omat kokemukseni ja henkilökohtaisemman ajatteluni vahvemmin mukaan vasta tutkittua opetuskokeilua ja tekemiäni johtopäätöksiäni esittelevissä luvuissa.

2.1 Perusopetuksen säädökset uudistavat oppilaan asemaa

Perusopetuslaki (628/1998) määrittää perusopetuksen tavoitteeksi oppilaiden kasvun tukemisen niin, että he kasvavat ”ihmisyys- ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen”. Opetuksen tulee antaa heille sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat heidän elämässään tarpeellisia. (Perusopetuslaki 628/1998, 2§)

Lain toteuttamiseksi on laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joihin on kirjattu tarkemmat ohjeet opetuksen toteuttamiselle. Tutkimuksen aineistonkeruun aikana olivat voimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Suunnitelmaan kirjattu arvopohja ohjasi perusopetusta edistämään ”yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 2.1.) Paikalliseen, kunnan laatimaan, opetussuunnitelmaan oli kirjattu koulun arvopohjasta tarkennus 2011: koulun toimintakulttuurin oli oltava oppilaslähtöistä, yhteistyökykyistä ja vastuullista. (Tutkimuspaikkakunnan opetussuunnitelma³) Ennen tutkittavaa opetuskokeilua me opettajat emme olleet kuulleet vuonna 2016 voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman uudistumisen sisällöistä.

Perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia itselleen elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja sekä saada tarvittavat valmiudet jatko-opintoihinsa. Jotta nämä tavoitteet saavutettaisiin, on perusopetuksen olennaisena tehtävänä kehittää oppilaiden kykyjä ”arvioida asioita

³ Paikkakuntaa ei mainita anonymiteetin vuoksi. Ratkaisun vuoksi myös lähdeluettelossa on puutteelliset merkinnät.

kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja”. Tehtävänä on myös rakentaa oppilaalle sellaisia kykyjä, että hän voi kansalaisyhteisössä osallistua ja kehittää demokraattista yhteiskuntaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 2.2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjaavat oppimiskäsitykseen, jossa ”oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisenä opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa.” Erilaisten opiskelu- ja työskentelytapojen harjoittelu - opittavan uuden tiedon ja taidon ohessa - korostuu. Oppimista tapahtuu, kun oppilas on aktiivinen ja toimii tavoitteellisesti: hän käsittelee ja yhdistelee uutta tietoa aiemmin oppimiinsa sekä tekee uusia tulkintoja tiedosta. Oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedon lisäksi hänen motivaatiostaan sekä hänen opiskelu- ja työskentelytavoistaan. ”Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 3.1.) Tiivistetysti voidaan sanoa, että oppilaan on opittava oppimaan.

Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Perusopetusasetus (893/2010, 10§) tarkentaa, että oppilaalle ja huoltajalle on annettava riittävän usein tietoa opintojen edistymisestä ja oppilaan työskentelystä. Arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa: oppilas oppii ymmärtämään omaa oppimistaan. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoihin suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Se sisältää myös työskentelyn vastuullisuuden ja sen, miten oppilas toimii yhteistyössä toisten kanssa. Jotta oppilaan itsetuntemus voi kasvaa ja hänen opiskelutaitonsa kehittyvät, tarvitaan ohjausta itsearviointiin: tavoitteena on vahvistaa sekä oppilaan itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa oppijana että osallisuuden tunnetta. (Perusopetussuunnitelman perusteet 2004, luku 8.1.)

Oppiminen on tilannesidonnaista, minkä vuoksi oppimisympäristön monipuolisuuteen ja oppimisilmapiiriin on kiinnitettävä erityistä huomiota (Tutkimuspaikkakunnan opetussuunnitelma). Oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät: kokonaisvaltaisen - fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen - oppimisympäristön kehittämiseen on paneuduttava. Tässä tutkimuksessa en tarkastele fyysistä oppimisympäristöä, sillä tutkimuskoululla siihen vaikuttaminen oli tutkimuksen aikoihin vaikeaa koulun tilojen suuren käyttöasteen vuoksi (rajoitetut tilat, opettajat kiersivät luokissa jne.). Psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö rakentuvat sekä yksittäisten oppilaiden kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden että oppimisympäristön vuorovaikutuksellisten ja ihmissuhteisiin liittyvien tekijöiden kautta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 3.2). Näitä oppimisympäristöjä tarkastelen raportissani.

Oppimisympäristö voi siis joko tukea tai rajoittaa oppilaan kasvua ja oppimista. Perusopetussuunnitelman perusteisiin (2004, luku 3.2) on kirjattu:

”[Oppimisympäristön] Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 3.2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman 3.4 kohtaan tehtiin muutoksissa, jotka tulivat voimaan 1.1.2011 lähtien ja lisäsivät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia oppituntien kulkuun: ”Opettaja valitsee opetusmenetelmät ja suunnittelee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Tämän muutoksen vaikutukset käytännön opetustyöhön tuntuvat kuitenkin kokemukseni mukaan olleen liian vähäisiä: aitoja muutoksia opetus- ja oppimiskulttuureihin ei ole muodostunut. Uuden – vuonna 2016 voimaan tulevan – opetussuunnitelmassa opettajan ja oppilaiden välinen vuoropuhelu korostuu entisestään ja jo suunnitteluprosesseissa tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet. Pyritään oppimisympäristöön, jossa ”oppilaat voivat valita erilaisia tapoja toimia ja vaikuttaa oppimisympäristöönsä”. Työtapojen valinta perustuu sekä opetukselle ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin että oppilaiden tarpeisiin. ”Oppilas kokee autonomiaa, kun hän on itse aktiivisesti suunnittelemassa ja arvioimassa omaa opiskeluaan.” Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisella pyritään ennen kaikkea kehittämään koulujen toimintakulttuureja sekä kouluissa toteutettavaa pedagogiikkaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 5.)

Elokuusta 2014 lähtien kouluilla toteutettu Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013) lisäsi huomattavasti oppilaiden - ja myös huoltajien - vaikutusmahdollisuuksia sekä yhteisöllisen että yksilökohtaisen oppilashuollon toteutumiseen. Oppilaita ja huoltajia kutsutaan nyt mukaan sekä koko koulun yhteisöllisen että yksittäisen oppilaan yksilökohtaisen oppilashuollon suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa oman yksilökohtaisen oppilashuoltonsa suhteen kasvoivat merkittävästi: oppilaille on tarjottava hänen ikä- ja kehitystasoaan vastaavat mahdollisuudet päättää oppilashuoltoon osallistuvista henkilöistä sekä toimien toteutusmuodoista. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 4§, 5§, 18§.) Tämäkin muutos etsii kouluilla toteutusmalleja, joilla aito osallistuminen onnistuisi.

2.2 Oppiminen on vuorovaikutusta

Tiedon käsite on monisäikeinen. Sitä voidaan kuvata seuraavan jaottelun kautta: on olemassa (1) faktoja ja käsitteitä selittävä tietoa ja (2) tietoa, joka käsittelee erilaisia menettelyvaiheita (kuinka asioita tehdään, kuinka prosessit hoituvat). Lisäksi on (3) itsesäätelyyn liittyvää tietoa siitä, kuinka ohjata ja hallita omaa oppimistaan. (Schraw 2009, 251.) Koulussa on perinteisesti keskitytty ensin mainittuun selittävään tietoon. Useampien vuosikymmenien aikana prosesseihin ja omaan oppimiseen liittyvät tiedot ovat enenevästi tulleet luokkahuoneessa keskiöön. Oppilaille tietoisesti ohjataan menettelytapoja esim. ongelmanratkaisuun. Oman opettajaurani aikana olen tämän myös havainnut: sisältöjen opettamisen ohessa on tarve ohjata oppimisprosesseja sekä yksilöllisesti että koko opetusryhmän tasolla. Tieto omasta oppimisesta ja kyky tuon tiedon pohjalta ohjata ja hallita oppimistaan on edellytys aktiiviselle oppimiselle. Harva oppilas pystyy noita taitoja itsenäisesti rakentamaan ja hiomaan toimiviksi. Oppiessa tarvitaan sekä yleistä että eri alojen spesifiä osaamista, jonka rakentamista joustavat ja monipuoliset opiskelutaidot tukevat. On todettu, että taitojen saavuttaminen tapahtuu kolmessa vaiheessa: ensin tietoja asiasta kerätään (kootaan faktoja ja käsitteitä, joita taitoon tarvitaan), sitten tietoja integroidaan omaan osaamiseen (organisoidaan omiin toimintatapoihin ja käsityksiin) ja lopulta toimintoja harjoitetaan kunnes ne automatisoituvat ja tulevat rutiineiksi (ks. Schraw 2009, 256). Eksperttisyiden rakentuminen vie vuosia ja sitä on ohjattava monipuolisesti. Heterogeenisissä oppilasryhmissä on varauduttava eri tasoilla tapahtuvaan ohjaukseen.

Perusopetusta ohjaavat säädökset näkevät oppimisen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakentumisen prosessina. Opetuksen tavoitteena on kohdata oppilaat yksilöinä sekä kasvattaa heistä aktiivisia toimijoita, joilla on kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria ja uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Oppilaille tulee herättää halu elinikäiseen oppimiseen, joten oppilaiden oppimis- ja työskentelytapojen ohjaamiseen ja tukemiseen on kiinnitettävä huomiota. (Perusopetussuunnitelman perusteet 2004, luvut 2.2, 3.1.) Oppiminen on minuuden aktiivista rakentamista eikä vain ulkomaailman vaikutusten passiivista vastaanottamista. Oppilas hankkii aktiivisuutensa avulla kokemuksia, jotta hänen oma kehityksensä tulee mahdolliseksi. (Puolimatka 2002, 171, 253.)

Dewey (1951) esitti yhdeksi tärkeäksi oppimisen periaatteeksi jatkuvuuden periaatteen: tulevaisuus on otettava huomioon tämän päivän oppimisessa. Tällä Dewey ei tarkoittanut ainoastaan sitä, että opetuksessa korostettaisiin joidenkin oppisisältöjen osaamisen tarvetta tulevaisuudessa. Jatkuvuuden etsiminen opiskelutaitojen saralla on olennaisempaa: jokaisen oppimiskokemuksen pitäisi valmistaa oppilasta myöhempiin, syvempiin, laajeneviin ja laadukkaisiin oppimiskokemuksiin. Deweyn mukaan kasvun todellinen merkitys rakentuu jatkuvuudesta, kokemusten kehittyneestä rekonstruktioista. Vaikka oppiessa

valmistaudutaan tulevaisuuteen, ei nykyhetkeä ei voi kadottaa. Me elämme aina nykyhetkessä ja sille on osattava antaa täysi merkitys. (Dewey 1951, 47, 50–51.)

Kaikki todellinen koulutus tapahtuu kokemuksen kautta. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki kokemukset olisivat aidosti tai tasapuolisesti opettavaisia. Jotkut kokemukset ovat ei-opettavaisia ja ne voivat rajoittaa tai häiritä seuraavia kokemuksia. Kokemusten laatu on merkityksellinen, mikä asettaa haasteita opettajalle. Kokemus ei saa karkottaa oppilaita oppimistilanteesta vaan sen tulee sitouttaa ja saada oppilas nauttimaan oppimisestaan. Kokemuksen tulee tukea tulevaisuuden oppimiskokemuksia. Kokemus ei ole ainoastaan yksilön sisäinen prosessi. Saadut kokemukset muovaavat aktiivisesti niitä fyysisiä ja sosiaalisia olosuhteita, joissa kokemus koettiin. Opettajan on osattava muovata ympäristöä, jossa kasvuun johtavat kokemukset rakentuvat. (Dewey 1951, 13, 16–17, 34–35.)

Joka oppitunnilla on ainutlaatuinen vuorovaikutus. Jokainen oppilas tuo oppimistilanteeseen aiemmat oppimiskokemuksensa, syynsä olla läsnä oppimistilanteessa sekä kaikki muut mahdolliset tilanteeseen sillä hetkellä henkilökohtaisesti vaikuttavat seikat. Emotionaalinen oppimisympäristö rakentuu sen mukaan, mitä oppilaat ja opettajat oppimistilanteessa sanovat ja tekevät ja siksi siitä koostuu ainutlaatuinen tilanne. Valitut materiaalit, aktiviteetit ja fyysinen ympäristö ovat myös merkityksellisiä. Erittäin merkityksellinen on se kieli (puhetyyli), jota opettaja oppimistilanteissa käyttää. (Mortiboys 2012, 28.)

Oppilaiden kouluissa viihtymisestä ja oppimiseen sitoutumisesta on viime aikoina puhuttu paljon: lähinnä ihmetellään niiden puuttumista. Toisaalta keskusteluissa on esillä myös opettajien työssään kokema stressi. Friedman (2011) koosti listan oppilaisiin liittyvistä asioista, jotka lisäävät opettajan kokemaa stressiä ala- ja yläkouluissa (taulukko 1). Oppilaiden odotetaan kuuntelevan opettajaa, olevan halukkaita työskentelemään oppimisensa eteen ja käyttäytyvän asiallisesti, mistä omien kokemusteni perusteella voin sanoa suurimman osan oppilaista selviävän. Realistista on myös todeta, että jokaisen oppilaan opinpolkuun jossain perusopetuksensa vaiheessa kuuluu tilanteita, joissa kuuntelu hetkeksi unohtuu tai hän hukkaa oman motivaationsa. Koen oppilaiden käyttäytymisen reaktion heidän ja opettajan väliselle vuorovaikutukselle ja siksi näen Friedmanin kirjaamat asiat myös selkeinä esimerkkeinä luokahuoneen vuorovaikutuksen epäonnistumisesta jo lievemmissäkin muodoissaan.

TAULUKKO 1 Oppilaiden käytös, joka lisää opettajien stressiä (Friedman 2011, 935)

	Alakoulu	Yläkoulu
Ei kuuntele opettajaa	<ul style="list-style-type: none"> - opettajat huolestuvat, kun oppilas ei kuuntele ja sitten väittää, ettei ymmärtänyt - opettajia häiritsee, kun oppilaat eivät kuuntele heidän selityksiään - oppilaat puuhailevat ylimääräistä oppitunneilla - oppilaat väittelevät ja jatkavat, vaikka opettaja pyytää lopettamaan - oppilaat ovat epäkunnioittavia ja röyhkeitä 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat näyttävät vain istuvan luokassa ilman vastuuta omasta oppimisesta - välinpitämättömyys rehoittaa luokassa ja kaikki esittävät olevansa väsyneitä - oppilaat eivät vastaa opettajan kysymyksiin tai muuhun, mitä hän sanoo - oppilaat eivät ota opettajan huomautuksia vakavasti - suosittu oppilas halveksii opettajaa
Motivaation puute	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat eivät osallistu luokassa tapahtuvaan toimintaan - oppilaat tulevat luokkaan valmistautumatta - oppilas leikkiä luokassa oppimisen sijaan - oppilas ei tee läksyjä 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat tekeytyvät tyhmiksi - oppilaiden keskittymiskyky alhainen - opettaja selittää, mutta puolet luokasta ei välitä - oppilaat eivät tee mitään (tunneilla tai kokeissa) - oppilaat passiivisia, eivät osallistu - opettaja esittää kysymyksen eikä kukaan viittaa - opettaja yrittää, mutta oppilaat eivät ponnistele
Käytöspulmat	<ul style="list-style-type: none"> - puhuminen, huutaminen, muu meluaminen - epäkunnioittava oppilas kertoo luokassa vitsejä ja muut nauravat - oppilaat meluavat eivätkä lopeta puhumista - oppilas lyö toista ja sanoo, ettei välitä opettajan läsnäolosta - tappelu luokassa - oppilaat väittävät opettajalle vastaan - oppilas huutaa ja ilmeilee opettajalle, suuttuu - oppilas nauraa opettajalle ja loukkaa koko luokan edessä - oppilas keskeyttää opettajan kesken tärkeän asian - oppilas huutaa vastauksen, vaikka opettaja on antanut toiselle vastausvuoron 	<ul style="list-style-type: none"> - luokassa väkivaltaa - oppilaat jauhuvat purukumia - oppilaat ovat myöhässä - oppilaat eivät siisti jälkiään - oppilaat lähtevät ennen tunnin päättymistä - oppilaat huutavat opettajalle kuin kaverilleen - oppilaat ovat nokkavia, vastaavat röyhkeästi tai epäkunnioittavasti - oppilaan nöyryyttävät opettajaa - oppilaat kyseenalaistavat opettajan auktoriteetin - oppilaat uhkailevat opettajaa

Pedagogiseen vuorovaikutukseen on jatkuvasti paneuduttava. Alexander (2008) kuvaa pedagogisen vuorovaikutuksen kolme aspektia: ohjauksen organisoinnin, opettavan puheen ja oppivan puheen. Ohjausta järjestetään joko koko luokan opetuksena, opettajajohtoisena ryhmätyönä, oppilasjohtoisena ryhmätyönä (oppilaat työskentelevät itsenäisesti tavoitteen saavuttamiseksi) tai kahdenkeskisenä työskentelynä opettajan ja oppilaan välillä tai kahden oppilaan välillä. Opettavan puheen Alexander kertoo useimmin sisältävän faktojen toistamista jatkuvan kertaamisen kautta, kertomustyypistä puhetta - vihjeitä muistintueksi - sekä oppilaan toiminnanohjausta. Keskustelu ja dialogi ovat harvinaisempia. Osa opettajista pystyy ohjailevien kysymysten tuella luomaan dialogin kautta yhteistä ymmärrystä asioille. Oppiva puhe puolestaan rakentuu neljän olennaisen elementin varaan, joita ovat kuuntelutaito, vastaanottavuus vaihtoehtoisille näkökulmille, taito ajatella kuulemaansa ja ajan tarjoaminen toisen ajatteluprosesseille. Oppiva puhe sisältää kyvyn tarinoida, selittää, ohjata, kysyä erilaisia asioita, vastaanottaa, toimia ja rakentaa saatujen vastausten päälle, analysoida ja ratkaista ongelmia, spekuloida ja kuvitella, tutkia ja arvioida ajatuksia, keskustella, väitellä, päätellä ja todistaa sekä neuvotella. (Alexander 2008, 102–105.) Opettava puhe meiltä opettajilta sujuu. Ohjauksessa kehitymme jatkuvasti, mitä perusopetusta ohjaavat säädökset meiltä edellyttävätkin. Oppivan puheen näen haasteena, jota meidän kannattaa tarkkailla ja jonka kehittämiseen paneutua. Oppivan puheen käyttö vaatii minusta opettajalta oman auktoriteettiasemansa tarkastelua ja rohkeutta muovata toimintatapojaan.

Opettamisella tarkoitetaan ohjausta ja avustamista, joka saa toisen suoriutumaan jostain, jota hän ei osannut aiemmin. Se sisältää myös uusien asenteiden etsimistä ja vanhojen tietojen kyseenalaistamista uusien, mahdollisesti parempien tietojen perusteella. (Hansen 2007, 352.) Hyvä opetus on hyvin järjestettyä ja suunniteltua sekä reflektiivistä perustuen vahvaan oppiaineen hallintaan ja tehokkaaseen luokkahuonetyöskentelyyn. Lapsen kehityksellisten tarpeiden ymmärtämistä ja vaihtelevia lähestymistappoja tarvitaan, jotta opetus innostaisi oppilaita ja kannustaisi heitä kasvamaan itsenäisiksi oppijoiksi. Hyvä opetus ohjaa oppimista aktivoiden oppilaan luovuutta ja mielikuvitusta. (Alexander 2010, 281–282.) Oppilaiden konsultointia tarvitaan, jotta opettaja pääsee syventämään omia käsityksiään oppilaidensa kyvyistä ja oppimismielityksistä. Konsultointi myös ohjaa vastavuoroisempaan opetukseen ja haluan antaa oppilaille enemmän vastuuta oppimisestaan. Kun oppilaita kuullaan, heidän on todettu sitoutuvan paremmin opintoihinsa ja muovaavat aktiivisemmaksi käsityksiään itsestä oppijoina. (Alexander 2010, 290.)

Taito reflektoida on tarpeen opettajalle, mutta ei vielä tee hänestä hyvää opettajaa. Opettamiseen tarvitaan myös kykyä rakentaa tarkoituksenmukaisia suhteita oppilaisiin ja kykyä houkutella oppilaat työntekoon. (McLaughlin 2007, 363.) Opetustilanteessa opettaja on aina vuorovaikutuksessa opiskelijaan ja hän asettuu sosiaalisen mallin asemaan, vaikkei siihen pyrkisikään (Kauppila 2007, 121). Ihanteena on se, että opettaja ja oppilaat pystyvät vuorovaikutuksensa avulla rakentamaan yhdessä luokkaan uudistuvaa toimintakulttuuria: yhteisen

keskustelun avulla rakennetaan ilmapiiriä, jossa kaikkien on turvallista osallistua aktiivisesti. Aidot ja aiheeseen liittyvät opettajan kysymykset edistävät dialogisuutta, mutta kysymyksiä ympäröivä vuorovaikutus ratkaisee, miten aktiiviseksi oman tiedon rakentajaksi oppilas kykenee. (Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkanen 2010, 302-303.)

Ihanteena on myös rakentaa oppimistilanteisiin ilmapiiri, jossa uskaltaa ottaa opintoihin liittyviä riskejä. Turvallisessa ilmapiirissä oppilas oppii, että oppimiseen sisältyy myös epäonnistuneita ja jumiutuneita hetkiä, joita ei tarvitse peitellä. Opettajien kannattaa suhtautua oppilaiden virheisiin luonnollisena osana tiedon konstruointia, sillä oppilasta ei pidä moittia siitä, että hän on ymmärtänyt asian erilailla kuin opettaja. Tiedon konstruoinnin osana on nähtävä epätäydellisyys ja yksilöllisyys. Jos opettaja haluaa opettaa oppilaitaan heidän saavuttamaltaan tasolta edeten, tulee hänen nähdä oppilaiden tekemät virheet vihjeinä tiedon prosessoinnin ja ymmärtämisen tasosta ja tavasta. Oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi ja siksi opettajan on ohjattava myös sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen tukijana. Oppiminen on kulttuurisidonnaista ja sitä tapahtuu paljon luokkahuoneen ulkopuolella, mikä opettajien on tiedostettava ja mitä osattava arvostaa: oppituntien ulkopuolella rakentunut oppiminen on yhtä arvokasta kuin tunneilla rakentunut. Koska oppimistulokset ovat kokonaisvaltaisia, niitä arvioidaan kokonaisvaltaisesti. Tavoiteltua muutosta oppilaan osaamiseen tai toimimiseen tuetaan reflektion avulla ja arviointi suunnitellaan niin, että se kertoo saavutettiin asetettuja tavoitteita sekä sisällöllisesti että opiskelutaitojen kehittymisen saralla. (Alexander 2010, 302-303; Kauppila 2007, 46, 113-114, 123, 125-126.)

Arvot ja uskomukset. Ajatus inklusiivisesta koulusta pohjautuu siihen, että kaikki – hyvin keskenään erilaiset – oppilaat voivat osallistua toimintaan ja oppia yhdessä. Inklusiivinen koulu vaatii, että erilaisuutta ja erilaisia tapoja oppia käsitellään tietoisesti. Inklusiivisuuteen pyrkivä opettaja tekee työtä, jonka kautta erilaiset ihmiset oppivat arvostamaan, tukemaan ja välittämään toisistaan. Pyritään kohti yhteisöä, jossa keskitytään kaikkien osallisten vahvuuksiin ja arvostetaan jokaista omana itsenään. Kouluilla on merkittävä rooli tulevaisuuden sosiaalisten suhteiden rakentamisessa: jos oppilaat oppivat näkemään erilaisuuden voimavarana, on mahdollista luoda sosiaalisia yhteisöjä, joissa kaikkia kunnioitetaan ja tarvittaessa tuetaan. Yhteenkuuluvuus ja emotionaalinen tuki ovat myös akateemisen oppimisen kannalta tärkeitä. (Peterson & Hittie 2010, 5, 8.)

Lapset voivat oppia yhtä monin eri tavoin kuin aikuiset. Viimeisimmät neurologiset tutkimukset korostavat monikanavaisen oppimisen merkitystä: mitä useampia neuroneja ja useammalla eri aivoalueella oppimistilanne herättää toimimaan, sitä tehokkaampaa oppiminen on. Enää ei nähdä mielekkäänä jakaa tarkasti oppilaita visuaalisiin, auditiivisiin ja kinesteettisiin oppijoihin tai enemmän toisella aivopuoliskolla prosessoiviin oppijoihin. Opetuksessa tulee pyrkiä yhden oppimiskanavan sijaan valitsemaan useampia yhtäaikaaisesti eri aivoalueita herätteleviä toimintamalleja. (Alexander 2010, 96-97, 106, 288.)

Oppilas voi yli- tai alisuoriutua omiin kykyihinsä nähden. Ylisuoriutuminen kertoo siitä, että oppilas osaa kompensoida jonkin itselleen puutteellisen osa-alueen koulutyötä tukevien uskomustensa tai muiden osa-alueiden osaamisen avulla. Kun oppilas hallitsee koulun pelisäännöt, on yritteliäs ja pyytää apua, hänestä rakentuu opettajalle mielikuva osaavasta oppijasta - oppijasta, jonka läksyn unohduksien selitykset helposti hyväksyy. Opettaja ei välttämättä huomaa osaamisen aukkoja aktiivisen ja tunnollisen oppilaan osaamisessa. Tällaiset tilanteet siirtävät tarvittavan tuen tarjoamista ja oppilaalla on myöhemmin edessään tilanne, jossa myönteisimmätkään asenteet eivät auta saavutetuksi koetun tason säilyttämisessä. Alisuoriutuminen puolestaan on usein merkki haitallisten uskomusten vaikutuksesta koulutyöhön: oppilaan uskomukset estävät kognitiivisen potentiaalin käytön. Kielteiset asenteet saavat oppilaan laiminlyömään osaamisensa kehittämisen ja vähitellen hän jää aidosti jälkeen muista. Osaamisen heikkeneminen heikentää motivaatiota ponnistella seuraavissa oppimistilanteissa. Alisuoriutuminen olisi havaittava ajoissa, sillä se muuttuu helposti heikoksi osaamiseksi, jonka korjaaminen perusopetuksen viimeisinä vuosina on todella haastavaa. (ks. Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki 2011, 6.)

Asenteet. Ihmisen oppiminen on hidas prosessi, johon tarvitaan aikaa, tavoitteita, kannustavaa palautetta, kertyneitä menestyksellisiä oppimiskokemuksia ja säännöllistä oppimisen tarkastelua. Ilman ponnisteluja prosessi ei etene. (Hattie & Yates 2014, 113.) Oppiminen on vahvasti kytköksissä oppijan asenteisiin, jotka hän on omaksunut pitkän ajan kuluessa. Oppilaan omat asenteet voivat joko edistää tai estää oppimista. Asenteiden ja opiskelustrategioiden muuttaminen tehokkaammiksi on haasteellista, mutta tarkoituksenmukaista. (Kauppila 2007, 37.)

Realistista on todeta, että perinteisessä luokkahuoneessa oppilaat edelleen oppimistaitojen oppimisen sijaan oppivat opetettaviksi: heidän edelleen odotetaan kohdistavan huomionsa niihin seikkoihin, joita joku toinen on määritellyt opittavaksi (ks. Hall 2008, 125). Opettaja määrittelee opeteltavat oppisisällöt tukeutuen opetussuunnitelmaan. Peruskoulujen arkitodellisuudessa oppisisällöt edelleen liian usein määritellään valittuihin oppikirjoihin pohjautuen. Koen, että oppikirjat Suomessa (onneksi) noudattavat hyvin eri luokkatasojen opetussuunnitelmia, mikä auttaa siihen, ettei kirjaan nojaava opettaja ajaudu liiaksi harhateille. Mutta ovatko ”liian sopivat oppikirjat” osaltaan estäneet opetus- ja oppimiskulttuurien aktiivista kehittämistä?

Perusopetuksen opetusryhmässä työskentelee hyvin heterogeeninen joukko oppilaita, joille ei millään sovi yksi ainoa tapa oppia. Kaikkeen opetukseen tulisi kuulua - ensisijaisena keinona - opetuksen eriyttäminen, jonka avulla voidaan ottaa huomioon sekä koko ryhmän tarpeet että oppilaiden erilaisuus. Oppilaat oppivat eri tavoin ja heidän työskentelyrytminsä saattavat poiketa huomattavasti toisistaan. Lisäksi oppilaille on hyvin vaihtelevia emotionaalisia tarpeita, jotka vaikuttavat oppimiseen. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, luku). Opetusryhmissä on

aina oppilaita, jotka tarvitsevat muita enemmän aikaa ymmärtääkseen ja oppiakseen opetettavat asiat. Osan täytyy päästä liikkumaan tilassa enemmän kuin toisten. Osan on muuten vaan vaikeaa keskittyä koko opetusryhmän opetuksen aikana. Jotkut oppilaat ymmärtävät opetetun asian, mutta he eivät koetilanteissa saa osaamistaan esiin. Osa oppilaista ei sitoudu oppimiseensa, koska he eivät koe oppimista itselleen merkityksellisenä. (Tomlinson & Imbeau 2010, 74–75.)

Naukkarinen (1999) nimesi tutkimuksessaan yhden oppilasryhmän ”työllistäjiksi”. Tähän ryhmään hän sijoitti ne oppilaat, jotka opettajat kokivat oman opetustyönsä kannalta haasteellisiksi yksilöllisine tarpeineen. Heidän kohtaamiset koettiin raskaiksi ja heihin jouduttiin opettajien mielestä kohdistamaan usein erilaisia toimenpiteitä. He haastoivat opettajien vuorovaikutustaidot ja kyseenalaistivat asetetun kontrollin. Henkilökunnan oli oppilaita kohdatessa sekä vaikea joustaa että kohdata oppilaiden yksilöllisyys. Naukkarisen mielestä opettajien jouston väheneminen johti rutiininomaisiin ja byrokraattisiin ratkaisuihin. Mahdollisuudet asioiden tilannekohtaiseen, yksilölliseen ratkaisuun kohtaamisissa vähenivät. Naukkarinen totesi, että tarvitaan eritasoisten vuorovaikutustilanteiden tarkastelua ja vuorovaikutuskulttuurin kehittämistä, jotta kaikkien oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen paremmin harjaannutaan.

Opetuksen eriyttämisen vaatimusta ei voida kouluissa enää ohittaa. Eriyttämisessä on päästy hyvään alkuun, mutta toimintatapojen kehittämistä edelleen huomattavasti kaivataan. Jokaiselle oppilaalle on etsittävä mahdollisuuksia oppia ja hänelle on tarjottava riittävää, monipuolista tukea, jotta oppiminen onnistuu. Opettaja ei voi toimia tiedonsiirtäjänä, vaan hänet koetaan oppilaan oppaana läpi opintojen. Ymmärtääkseen oppilasta opettajan on tutustuttava heihin. Tutustuessaan opettaja ei ainoastaan etsi läheisyyttä persooniin, joita hän tänään opettaa, vaan myös niihin persooniin, joiksi oppilaat ovat kasvamassa ja voivat kasvaa. Oppimisen ohjaajana on tämän päivän rinnalla katsottava kauemmas tulevaisuuteen. (ks. Hansen 2007, 352–353.)

On todettu, että jo ensimmäisinä kouluvuosina lapsi luo koulunkäyntiinsä liittyviä tottumuksia, jotka usein säilyvät työelämään saakka. Vanhempien kiinnostunut ja rohkaiseva asenne tukee lasta oppimistottumustensa rakentamisessa. Opettajien vaikutus näkyy työnteossa vaadittavien täsmällisyyden, huolellisuuden ja vastuunoton ohjaamisena. Koulun arki on täynnä tilanteita, jotka voivat kasvaa hyväksi pedagogisiksi tilanteiksi, jos löytyy halua ja kykyä elää tilanteita lasten kanssa aktiivisesti läpi ja reflektoida niitä jälkeensä yksin tai yhdessä. Aito kohtaaminen vaatii taitoa. Oppilaan kohtaaminen saattaa epäonnistua, jos häntä tasavertaisena kohtelun sijaan pyritään hallitsemaan tiedolla ja lokeroimaan osaamisensa perusteella. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 120–121, 132–134.)

2.3 Tarve eriyttää opetusta

”Jos se on haastavaa, se on hyväksi sinulle” – myytistä ollaan onneksi pääsemässä. Myytin mukaan oppilaat eivät opi, elleivät raada opintojensa parissa. Oppiminen tapahtuu kuitenkin ongelmia ratkoessa, ei ylivoimaisten ponnistelujen vaatimuksissa. Liian suuret vaatimukset ovat uhka, joka helposti murtaa oppilaan uskon onnistumisen mahdollisuuksiinsa. (Combs 1979, 71–74.) Opettajan velvollisuus on varmistaa, että jokainen oppilas omaksuu olennaisen oppisisällön taitojaan vastaavasti. Mutta mitä nuo olennaiset oppisisällöt ovat kenenkin kannalta: mitä ne ovat opettajan, oppilaan tai huoltajan silmin? Tarviin neuvotteluja ja joustavia opetusjärjestelyjä, jotta opettajan on tuossa vaativassa tehtävässä mahdollista onnistua. Opettajan on opetettava tuntemaan oppilaansa, jotta opetuksen eriyttäminen voi onnistua. Hänen on pysähdyttävä miettimään, mitä kukin oppilas milläkin hetkellä voi omaksua opeteltavasta asiasta. Miettimiseen opettaja tarvitsee tukea sekä oppilaalta ja hänen huoltajiltaan että ammatilliselta yhteisöltään. (ks. Tomlinson & Imbeau 2010, 14.)

Opetuksen eriyttäminen vaatii opettajalta paljon: on tunnettava oppilaiden kasvuun ja oppimiseen liittyviä seikkoja sekä osattava seurata ja vaikuttaa opetusryhmän toimintaan ja ilmapiiriin. Jotta opetustyön on mahdollista onnistua, tulee opettajan myös seurata oppilaidensa kehittymistä ja jatkuvasti arvioida, tapahtuuko haluttua oppimista. Opetuksen eriyttämisen vaatimukseen vastaaminen on haastavaa ja päivittäistä oppimisen ja oman työn seurantaa vaativaa. Opettajia velvoitetaan valitsemaan opetusmenetelmät ja suunnittelemaan työtavat vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Opettajan yhteistyötaidot korostuvat, sillä tarvitaan yhteistyötä myös huoltajien, muun henkilöstön ja eri asiantuntijoiden kanssa, jotta mielekäs opetuksen eriyttäminen saadaan rakennettua. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, luku 3.4)

Tomlinson ja Imbeau (2010, 9) nimeävät neljä eri suuntaa, joissa opettajien on toimittava saadakseen oppilaslähtöinen, eriytetty opettaminen toimimaan ja osaksi arkipäiväistä opetuskulttuuria. Olennaista on, että opettajat saavat (1) itsensä motivoitumaan päivittäiseen oppilaslähtöiseen työskentelyyn ja oman toimintansa muovaamiseen. Se on eriytetyn opettamisen lähtökohta. Opettajien on myös (2) ohjattava oppilaitaan ymmärtämään toimintaa ja osallistumaan yksilöllisten tarpeiden perusteella rakentuneeseen toimintakulttuuriin. Tämä edellyttää tietoista erilaisuuden hyväksymisen rakentamista. Oppilaiden (3) vanhemmat on saatava tietoisiksi asetetuista tavoitteista ja siitä, kuinka jokainen ryhmässä opiskeleva hyötyy valituista työtavoista. Opetustaan huolellisesti eriyttävät opettajat ovat myös (4) tärkeitä edellä kävijöitä muiden opettajien tai koulun johdon ymmärryksen lisäämisessä ja ohjaamisessa kohti inklusiivista koulua.

Eriyttäminen on refleksiivistä ja vastuullista opettamista, joka perustuu vahvalle käsitykselle oppijoiden yksilöllisyydestä. Se ei tarkoita sitä, että jokai-

nen tehtävä yksilöllistetään kaikille oppilaille. Opettajan täytyy rakentaa luokkaan ilmapiiriä, jossa oppilaat eivät vertaile keskenään tehtäviensä vaikeusastetta, vaan hyväksyvät ajatuksen, että kukin oppilas tarvitsee hieman erilaista tekemistä käsillä olevan oppitunnin aikana. (Fattig & Taylor 2008, 30, 33.) Eriyttäminen ei tarkoita joitain tiettyjä opetusstrategioita, vaan se on enemmänkin ajattelu- ja toimintatapa. Se perustuu periaatteisiin, joita ovat mm. pyrkimys positiiviseen oppimisympäristöön ja joustaviin, yksilöllisiin opetusjärjestelyihin. (Tomlinson & Imbeau 2010, 13.) Opettaja eriyttää opetustaan opetusryhmänsä tarpeiden mukaan silloin, kun opetus pohjautuu oppilaille ominaisiin oppimis- ja työskentelytapoihin sekä tukee oppilaiden itsetuntoa ja vastaa heidän emotionaalisiin tarpeisiinsa. Eriyttämisen eri opetusryhmissä on erilaista. Muovaamalla opetusta ja oppimista etsitään oppilaille sopivan kokoisia haasteita, joista selviytymällä he saavat henkilökohtaisia onnistumisen kokemuksia. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, luku 3.4)

Tomlinson ja Imbeau (2010) esittävät kuusi uskomusta, jotka heidän mielestään johtavat luokkahuonekulttuuriin, jossa yksilöiden erilaiset tarpeet otetaan huomioon. Olen heidän kanssaan samaa mieltä siitä, että opettajan kannattaessa näitä periaatteita, hänellä ei ole muuta vaihtoehtoa kuin eriyttää opetustaan ryhmänsä oppilaiden tarpeita vastaavaksi.

Uskomus 1. Jokainen oppilas ansaitsee arvostusta ja kunnioitusta.

Uskomus 2. Erilaisuus on sekä väistämätöntä että positiivista.

Uskomus 3. Luokkahuoneen tulee kuvastaa sitä yhteiskuntaa, jossa haluamme oppilaidemme elävän ja johdattavan eteenpäin.

Uskomus 4. Suurin osa oppilaista voi oppia enemmän osan siitä, mikä on olennaisinta opeteltavassa asiassa.

Uskomus 5. Jokaisella oppilaalla on tasavertainen oikeus päästä osalliseksi erinomaisista oppimismahdollisuuksista.

Uskomus 6. Opettamisen keskeinen päämäärä on maksimoida jokaisen oppijan kapasiteetti oppia.

(Tomlinson ja Imbeau 2010, 27-37)

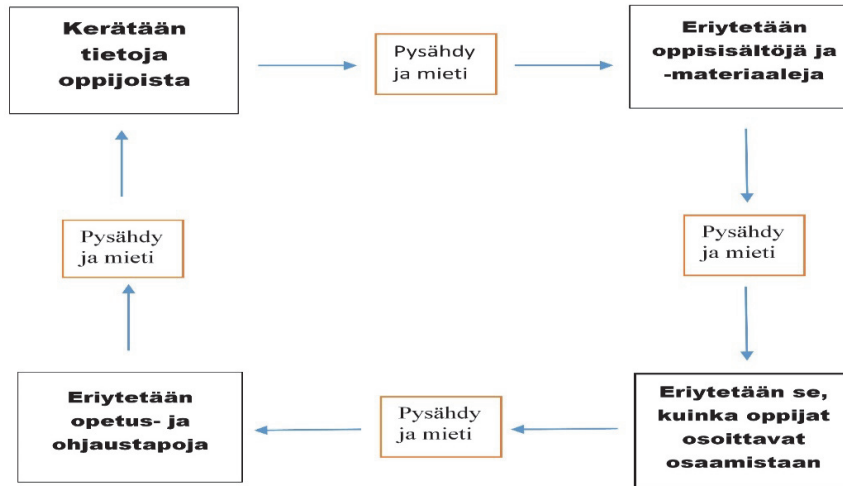
Vygotsky (1978) esitti ajatuksen lähikehityksen vyöhykkeestä (zone of proximal development, ZPD), jolla hän tarkoitti sellaista toiminnan ja tehtävien tasoa, joka oli hieman oppilaan taitotason yläpuolella, mutta jolla oppilas tuettuna suoriutui. Hänen mukaansa oppilaan todellinen suoriutuminen määräytyi hänen ongelmanratkaisutaitojensa perusteella, kun taas lähikehityksen vyöhyke määrittyi tasosta, jolla aikuisen ohjaamana tai ikätoverien tuella ongelmanratkaisuun voitiin päätyä. Lähikehityksen vyöhyke oli oppilaan potentiaalinen taso: tämän päivän lähikehityksen vyöhykkeestä rakentui Vygotskyn mielestä huomisen todellinen suoritustaso. Hänen mukaansa oppilas ei pystynyt ilman tu-

kea tavoittelemaan seuraavaa kehitysaskelta, vaan jäi tehottomasti toimimaan saavuttamallaan tasolla. Hän piti tärkeänä sitä, että jokainen oppilas ohjattiin toimintoihin, joista hänen oli ohjattuna mahdollista suoriutua. (Vygotsky 1978, 85–91.) Tätä toiminnan tasoa opetuksen eriyttämällä kannattaa etsiä.

Kun opetusta eriytetään, voidaan siis muovata joko opetuksen tavoitteita, laajuutta, syvyyttä, etenemisnopeutta tai arviointia. Eri oppilaiden opetuksen sisällöt voivat poiketa toisistaan. Heidän käyttämänsä opetusmateriaalit ja -menetelmät voivat olla monimuotoisia yhden oppitunnin aikana. Opetuksessa tulee mielekkäästi muovata myös sekä koulu- ja kotitehtävien määrä että oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa. Huomiota kiinnitetään siis oppimisympäristöön, opetussuunnitelmaan, opetustapaan ja arviointiin (Tomlinson & Imbeau 2010, 19).

Oppimisympäristöä ja työtapoja voidaan muokata esimerkiksi luomalla tilaisuuksia oppilaiden osallistumiseen, tarjoamalla valinnanmahdollisuuksia, säätelemällä tilankäyttöä, ryhmittelemällä oppilaita joustavasti ja hyödyntämällä koulun ulkopuolella tapahtuvia oppimistilanteita. Oppilasta ohjataan oppimaan itselleen parhaiten soveltuvalla tavalla. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet kytkemällä opittavat tiedot ja taidot oppilaille merkityksellisiin kokemuksiin ja toimintamuotoihin. Oppilaat voivat tarvita erilaisia mahdollisuuksia osaamisensa ja edistymisensä näyttämiseen ja hyötyvät aina yksilöllisestä palautteesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010)

Thousand, Villa ja Nevin (2007, 37–47) esittelevät kaavion, jonka tuella opettaja voi pysähtyä miettimään opetuksen eriyttämistä ja tarjottavana olevan tuen kohdistamista. Prosessin aikana opettaja miettii, mitä oppisisältöjä aikoo opettaa ja mitä haluaa oppilaidensa oppivan. Myös oppimisen osoittaminen ja arviointikriteerit mietitään etukäteen. Haluttuja oppimisprosesseja suunnitellaan, jotta oppilaiden oppimista voidaan mielekkäästi tukea. Ensimmäisessä suunnitteluvaiheessa opettajaa ohjataan keräämään tietoa omista oppilaistaan: ketä he ovat, kuinka he oppivat ja mitä vahvuuksia heillä on (kuvio 1).



KUVIO 1 Oppitunnin suunnitteluprosessi (mukaiillen Thousand ym. 2007, 37)

Suunnitteluprosessit ovat jatkuvia ja eritasoisia: kokonaissuunnittelun rinnalla kulkee jatkuvasti päivittäisen toiminnan suunnittelu nopeampana kehänä. Eri suunnitteluvaiheiden välillä opettaja pysähtyy refleктоimaan, tapahtuuko haluttua oppimista vai tarvitseeko opetuksen eriyttämistä tehostaa ja mahdollisesti jonkun oppilaan oppimista yksilöllistää enemmän. Opettaja rakentaa positiivisia profiileja oppilaidensa sosiaalisista ja akateemisista taidoista, vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista sekä oppimismielityksistä, jotta voi paremmin miettiä, mitä ja miten heille opettaa. Opettaja eriyttää opetussuunnitelman mukaisen opetuksen tavoitteita, opetusmenetelmiä sekä oppimiseen käytettäviä materiaaleja. Olennaista on jo etukäteen suunnitella, kuinka oppilaat osoittavat osaamistaan: jo työskentelyn alkuvaiheessa määritellään, mihin tuotokseen pyritään. Neljäs suunnittelun vaihe sisältää tarkemman opetus- ja ohjaustapojen muovaamisen. Opetusmenetelmien monipuolisuus ja oppimisympäristön muovaus oppimista tukevaksi ovat edellytyksiä tehokkaalle oppimiselle. (Thousand ym. 2007, 37–47.)

Opettajan uskomukset, odotukset ja toimet muovaavat aina luokan oppimisympäristöä. Opetussuunnitelman sisällön karsinta perustuu opettajan kykyyn hahmottaa opetettava asia kokonaisuutena. Opettaja pyrkii sitouttamaan kaikki oppilaat keskeisten oppisisältöjen opiskeluun. Monipuolisen arvioinnin merkitys on olennainen. Diagnostinen arviointi tuottaa tietoa oppilaan opetuksen suunnittelun pohjaksi. Formatiivisen arvioinnin avulla seurataan oppilaan edistymistä. Summatiivinen arviointi kokoaa tietoa oppilaan osaamisesta opetuskokonaisuuden suhteen. Opettaja muoaa opetustapojaan oppilaidensa tarpeiden mukaan: käytettävä aika, materiaalit, oppimisen tuki ym. muovautuu joustavasti. (Tomlinson & Imbeau 2010, 19–22.) Arviointi kannattaa kohdistaa samanaikaisesti sekä oppilaan osaamiseen että oppilaan itseään ja oppimista

koskeviin uskomuksiin. Tällöin on mahdollista päästä kiinni prosesseihin, jotka ohjaavat suoritusta. Oppimaan oppimisen arvioinnissa on aina kyse myös koulun vaikutuksen arvioinnista. (Kupiainen ym. 2011, 7.) Arvioinnin tarkempi tarkastelu on rajattu tutkimukseni ulkopuolelle.

2.3.1 Kolmiportainen tuki

Esittelen tässä luvussa kolmiportaisen tuen rakenteen, vaikka sitä en aineiston analyysissä käytäkään. Tuen tarjoaminen kolmen eri tason kautta on nykypäivän kouluissa merkittävä rakenne, jossa varsinkin tehostetun tuen rakenteita on edelleen jaksettava tietoisesti kehittää. Tähän kehitystyöhön uskon tutkimukseni tarjoavan ajatuksia. Tutkittavan opetuskokeilun alkaessa syksyllä 2011 muutokset tuen tarjoamisen perusteisiin olivat juuri tulleet voimaan, mutta emme merkittävästi osanneet vielä toimia kolmella tasolla tukea tarjoten opetuskokeilumme aikana. Eryitimme opetusta parhaamme mukaan oppilaiden tarpeiden perusteella, mutta emme osanneet työtämme vielä organisoida ja dokumentoida kolmiportaisen tuen kautta. Ei siis ollut mielekästä analysoida tutkimukseni aineistoa tämän tuen kolmijaon kautta.

Vuoden 2011 alusta voimaan tulleet Perusopetuslain (2010/642) muutokset velvoittavat kouluja muovaamaan omaa toimintaansa ja järjestämään oppilaille tarjottavaa tukea kolmella eri tasolla: yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Yleistä ja tehostettua tukea on oppilaalle oltava tarjolla ennen erityiseen tukeen siirtymistä. Erityistä tukea kannustetaan edelleen tarjoamaan mahdollisimman paljon lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä. Perusopetuslain olennaisimmat muutokset on tehty oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoamisen periaatteisiin: oppilaalle on tarjottava riittävää oppimisen ja nyt myös koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (Perusopetuslaki 642/2010, 16§, 17§, 30§.) Erityistä huomiota tulee kiinnittää tuen oikea-aikaisuuteen ja siksi tuen tarvetta on jatkuvasti arvioitava. Tehokas tuen tarjoaminen kouluissa vaatii joustavuutta ja suunnitelmallisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, luku 4.)

Yleiseen tukeen kuuluu se, että opettajalla on vastuu ottaa huomioon kaikkien oppilaiden edellytykset ja tarpeet. Opettaja huolehtii, että ryhmän sisäinen vuorovaikutus tukee oppimista. Oppilaita ohjataan tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehityshaasteensa. Huomiota kiinnittää oppilaan oppimisvalmiuksiin sekä mahdollisuuteen ottaa vastuuta omasta opiskelusta, sen suunnittelusta, tavoitteenasettelusta ja arvioinnista. Kaikissa opiskelutilanteissa vahvistetaan oppilaan itsetuntoa, motivaatiota ja oppimaan oppimisen taitoja. Koulun toimintatapoja ja -kulttuuria kehitetään vastaamaan muuttuneita vaatimuksia: hyödynnetään yhteistyön ja yhdessä oppimisen mahdollisuudet ja kohdataan oppilaiden erilaisuus mahdollisimman hyvin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, luku 4.)

Tehostettu tuki suunnitellaan yksittäiselle oppilaalle kokonaisuutena ja on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäaikaisempaa kuin yleinen tuki. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki tulee suunnitelmallisemmaksi ja tavoitteena on

ehkäistä ongelmien kasvaminen, monimuotoistuminen ja kasaantuminen. Oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma. Erityisen tuen käynnistäminen vaatii opettajien laatiman pedagogisen selvityksen sekä hallinnollisen kirjallisen päätöksen erityisestä tuesta. Erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle kirjoitetaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Oppilaalla on myös oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta tuekseen muun opetuksen ohessa. Osa-aikaista erityisopetusta toteutetaan joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Se suunnitellaan ja oppilaita arvioidaan opettajien välisessä yhteistyössä ja sitä voidaan toteuttaa kaikilla tuen tasoilla. (Perusopetuslaki 642/2010, 16§, 17§; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, luku 4.2, 4.3, 4.5, 5.1.2.)

Opetusta ohjaavat säädökset jättävät kuitenkin aina opettajalle huomattavan vallan siitä, millaisen roolin oppilas koulussa saa. Opettaja ei kohtaa luokassa oppilaita, joiden identiteetit olisivat vakiintuneet, vaan hänellä on aktiivinen rooli oppilaiden identiteettien rakentajana ja autonomisuuden mahdollistajana. Oppilaan hiljaisuus, rivissä istuminen ym. voivat olla ilmiäisiä opettajan käsitykselle siitä, millaisena hyvä oppiminen näyttäytyy. Mutta ovatko ne sitä? Oppilaan aktiivisuuden lisäys muuttaa opettajan asemaa luokassa, mutta siitä ei kannata etukäteen liikaa huolehtia. Jos oppilaita kannustetaan aktiiviseen rooliin suhteessa opittavaan asiaan, he vähitellen ohjaavat opettajansa sopivaan asemaan luokassa: opettaja löytää omaa opettajuuttaan uudella tavalla. Opettaminen ei rakennu erilaisista opetustaidoista ja -menetelmistä, vaan se on eettinen käytäntö, jossa jokaiselle oppilaalle on jatkuvasti saatavilla paras mahdollinen tapa oppia. (ks. Devine 2003, 30, 36.)

2.3.2 Samanaikaisopetus ja oppilaan tukeminen

Aiemmin opettaminen tapahtui opettajan yksilölliseen, autonomiseen tyyliin luokkahuoneessa, jonka ovet olivat suljettu. Opettajan asiantuntemusta tai kokemusta ei kyseenalaistettu. Ikävä kyllä tämä ei ole jäänyt täysin historiaan kouluissamme, vaikka ammatilliset kulttuurit ovat kehittyneet lisääntyvän yhteistyön suuntaan. Opettajan ammatillinen autonomia ei enää voi tarkoittaa yksilön autonomiaa. (Hargreaves & Fullan 2012, 143, 149.)

Koulun heterogeenisten oppilasryhmien tarpeisiin voi vastata kehittämällä kahden tai useamman opettajan työtapoja, joita pitää aktiivisesti etsiä ja opettajien halua jakaa luokkahuonettaan ja oppilasryhmäänsä toistensa kanssa tukea. Murata (2002) korosti opettajien valinnanmahdollisuuksia etsittäessä luokkahuoneeseen itselle sopivaa opettajakumppania. Hänen mielestään yhdessä opettaminen ei sopinut kaikille. Fattig ja Taylor (2008) puolestaan esittivät ajatuksen, että kahden opettajan yhteistyötä pitäisi kehittää, vaikka opettajat eivät siihen itse tuntisi poltetta. Heidän mielestään opettamisessa on kyse oppilaista ja heidän oppimisestaan - ei ensisijaisesti opettajan tunteista. Opettajilla on sekä vastuu että etuoikeus kehittää opetusta siten, että oppilaiden kasvu ja oppiminen varmistetaan. Heidän mukaansa on vastuuttomuutta etsiä selityksiä, joiden

avulla voi jättää uudistumisensa: opettaja ei voi vedota lukujärjestyksen rajoitteisiin tms. jymähtaessään vanhoihin toimintamalleihin. (Fattig & Taylor 2008, 11, 112.)

Opettajien säännöllisestä ja suunnitelmallisesta yhteisestä toiminnasta käytetään nimitystä samanaikaisopetus ja siitä on maailmalla keskusteltu jo 1960-luvulta lähtien. Alussa samanaikaisopetuksen tuella pyrittiin integroimaan erityisoppilaita tavallisen opetusryhmän tunneille. Vähitellen käytännöt ovat monipuolistuneet. Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa joko yhdessä tai useammassa tilassa ja opettajien välinen työnjako voi vaihdella eri oppituntien välillä, mutta myös yhden oppituntin aikana. (Saloviita 2009, 48–50.)

Rytivaara (2012) tutki väitöstutkimuksessaan kahden alakoulun luokan-opettajan yhteistyötä: opettajat olivat yhdistäneet opetusryhmänsä ja jakoivat yhdessä vastuun kaikista isoksi kasvaneen ryhmänsä oppilaista. Opettajat kokivat yhteistyön hedelmällisenä oman opettajuuden kehittymisen kannalta. Opettajat olivat nauttineet työn tekemisestä yhdessä. Yhteistyö tuki myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista: oppilaiden tuki voitiin toteuttaa muun opetuksen ohessa.

Yhdessä opettaminen onnistuu, kun opettajilla on yhteistyötä aloitettaessa oppimisesta riittävän yhtenevä näkemys ja he haluavat muovata käsityksiään suunnitellessaan työtään yhdessä. Tarkkaa yhteistä näkemystä ei kannata tavoitella, vaan olla avoin muutoksille sekä itsessä että yhteistyössä. Erilaisuutta ei kaihdetä, vaan siitä rakennetaan työn voimavara – voimavara, joka tukee sekä luokan ja koko koulun yhteisöllisyyttä että opettajien ammatillista kehittymistä. (ks. Murata 2002.)

Kun yhden opetusryhmän kanssa toimii kaksi opettajaa, usein siitä hyötyvät sekä opettajat että oppilaat. Kaikille oppilaille on tarjolla varhaista tukea, koska kahden ammattilaisen havainnot tutustuttavat opettajat oppilaisiin aiempaa nopeammin. Opetuksen eriyttäminen tehostuu. Kun luokkaan saadaan enemmän tukea rakennettua, tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu onnistuu varmemmin oman ryhmänsä mukana ja tällöin he pystyvät oppimaan myös ikätovereiltaan ja harjoittamaan sosiaalisia taitojaan. Opettajien ammattitaito heterogeenisten ryhmien opetuksessa varmistuu samanaikaisopetusta toteutettaessa. Päästään matkalle kurssisisältöjen opetukselta kohti oppimisen tukemista. Oppilaiden haastava käytös vähenee, kun toinen opettaja pystyy varhaisessa vaiheessa tukemaan paluuta mielekkääseen käytökseen. Tämä lisää oppilaalle aikaa, jonka hän voi käyttää tehokkaaseen oppimiseen. Samanaikaisopetuksen on myös todettu parantavan erilaisuudensietoa ja kasvattavan oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteita. (Beninghof 2012, 10–13; Fattig & Taylor 2008, 4.) Samanaikaisopetus tarjoaa myös huimia mahdollisuuksia mallintaa erilaisia yhteistyötaitoja (Fitzell, 2010, 5).

Voloninon ja Zigmontin (2007) mukaan luokissa tehdyt havainnot osoittavat, että usein samanaikaisopetus jää tasolle, jossa aineenopettajalla säilyy vastuu oppisisältöjen opetuksesta ja erityisopettaja tarjoaa rakennusaineita ja tukea oppilaille, jotta nämä saavuttavat oppisisällöt. Pahimmillaan erityisopettaja voi

ajautua toimimaan ainoastaan toivotun käyttäytymisen ohjaajana. Tällainen toiminta ei paranna oppilaiden oppimista – varsinkaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta. Teoreettisesti oppilaiden oppimista vahvistavaksi ajateltu samanaikaisopetus ei käytännössä toteudu aiotulla tavalla. Volonino ja Zigmont näkevät, että tämän hetken tutkimustulokset eivät tue samanaikaisopetuksen tehokkuutta, vaikka sillä onkin mahdollisuudet kasvaa yhdeksi parhaisista opetuksen toteuttamistavoista. Tällä hetkellä heidän mielestään näyttää siltä, että samanaikaisopetus liian usein tuo luokkaan toisen opettajan ilman erityistä lisäarvoa. (Volonino ja Zigmont 2007, 297–298.) Ni Bhroin (2013) puolestaan näkee, että kahden opettajan yhdessä opettaessa erityisopettaja voi ammattitaitonsa perusteella merkittävästi muovata opetusta oppilaille, joilla on oppimisen pulmia. Silti myös hän kokee haastavana vastata luokassa vaatimukseen, jossa kaikkien oppilaiden potentiaalit saataisiin esiin.

Itse näen samanaikaisopetuksen toimintatapana, jossa molemmat opettajat ottavat vastuun kaikkien ryhmän oppilaiden oppimisesta. Molemmat ovat mukana oppilaiden opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä molemmat ovat tarvittaessa yhteyksissä oppilaiden huoltajiin. Oppilaat huomaavat, että luokassa on kaksi opettajaa kaikkia heitä varten eivätkä he erottele opettajia ammattinimikkeiden mukaan: heille läsnä on vain kaksi opettajaa – ei aineenopettaja/luokanopettaja ja erityisopettaja. (ks. Peterson & Hittie 2010, 173.) Samanaikaisopetus antaa sekä opettajille mahdollisuuksia kasvaa ammatillisina että oppilaille enemmän merkityksellisiä oppimistilanteita. Samanaikaisopetus on yhdessä oppimisen toimintakulttuuri, joka tarjoaa oppilaille monipuolista ohjausta ja tukea sekä opettajille päivittäistä ammattitaidon hiomista. (ks. Tobin & Roth 2006, 17.)

2.4 Oppijan autonomisuus rakentuu pitkässä prosessissa

Koulun toimintakulttuuri kohtelee oppilasta edelleen liiaksi objektina, opetuksen kohteena, eikä anna riittävästi tilaa kasvaa aidosti oman oppimisensa subjektiksi ja sitä kautta vähitellen yhä autonomisemmaksi oppijaksi. Perusopetusta ohjaavat asiakirjat perustuvat ideologiaan, joka pyrkii valtaistamaan oppilaita ja vastuuttaminen heitä oman oppimisensa suhteen. Oppilaiden aktiivista osallistumista koulutyöhön halutaan tukea, mutta toiminnan muovaamista vasta harjoitellaan. Tämä oppilaan aktiivista toimijuutta arvostava ajatusmaailma on tällä hetkellä opetusalan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käsitteellisesti sekava: useita päällekkäisiä ja/tai rinnakkaisia käsitteitä käytetään puhuttaessa samasta ilmiöstä. Oppilaslähtöinen opetus, oppilaskeskeinen opetus, itsenäinen oppiminen, autonominen oppiminen, itseohjautuva oppiminen, elinikäinen oppiminen jne. kuvaavat pienin sävyeroin samaa ilmiötä. Kaikista näistä eri käsitteistä välittyvä menossa oleva muutoksen suunta: opetuksessa ja oppimisessa matkataan kohti oppilaan aktiivisuutta ja omatoimisuutta.

Maslow (1943) esitti hierarkian, jossa ihmisen perustarpeet sijoittuvat viidelle eri tasolle. Perustarpeisiin sijoittuvat ihmisen fysiologiset tarpeet (ruoka, vesi, hengitys, uni jne.), joiden tyydyttymisen jälkeen vasta on edellytyksiä siirtä seuraaville tarpeiden tasoille. Toiselle tasolle kuuluvat turvallisuuden tarpeet (turvallisuus omalle keholle, perheelle, terveydelle, omaisuudelle jne.) ja kolmannelle rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet (ystävyyden, perhe, seksuaalinen läheisyys jne.). Arvostuksen tarpeet (itseluottamus, saavutukset, muilta saatu arvostus, toisten kunnioitus jne.) ja itsensä toteuttamisen tarpeet (luovuus, spontaanius, ongelmanratkaisu jne.) ovat hierarkian korkeimpia tasoja. Ihminen ei välttämättä huomaa tarpeidensa tyydyttymistä, mutta puutteet hän havaitsee herkemmin. Pyrkimys tarpeiden tyydyttymiseen ohjaa ihmisen motivoitumista. Tuntuu, että oppimista ja opetusta kehitettäessä helposti ohitetaan tämä edelleen hyväksytty hierarkia. Oppilaille ohjataan korkeamman tason toimintaa - esimerkiksi ongelmanratkaisuja - ilman, että hänelle osoitetaan arvostusta tai rakennetaan mahdollisuuksia kokea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. Oppimisympäristöt saattavat edelleen olla oppilaille turvattomia paikkoja, joissa hän ei uskalla työskennellä ja oppia omana itsenään.

Fromm (1971, 38) toteaa, että ihmisen "omatunto - - tarvitsee kehittyäkseen toisten ihmisten ohjausta sekä periaatteita, jotka kehittyvät ainoastaan kulttuurin kasvaessa". Hän kuvaa ihmisen viisi eksistentiaalista (olemassaoloon liittyvää) perustarvetta, joita fysiologisten perustarpeiden tyydyttymisen jälkeen tavoitellaan ja jotka ovat henkisen hyvinvointimme perusta. Näitä tavoitteita ovat (1) suhteutuneisuus, (2) itsensä ylittäminen, (3) juurtuneisuus, (4) tunne omasta identiteetistä ja (5) tarve löytää joku asennoitumis- ja palvontakehys. Suhteutuneisuudessa Fromm esittää kolme eri lähestymistapaa: ihminen voi etsiä yhteyksiä joko alistamalla, pyrkimällä valtiaaksi tai rakastamalla. Rakkauden kautta ihmisen on mahdollista eheytyä ja päästä maailman kanssa yhteyteen, jossa voi yhtaikaisesti olla erillinen ja eheä muiden kanssa. Itsensä ylittämisen Fromm kuvaa luovuuden ja tuhoavuuden kautta: "ihmisen tarve itsensä ylittämiseen panee - - ihmisen valitsemaan joko luomisen tai tuhoamisen, rakastamisen tai vihaamisen". Juurtuneisuuden tarve perustuu tarpeeseen omistaa oma historia, omat juuret, joiden kautta hän tuntee sitoutuvansa suhteisiin muiden kanssa. Oman identiteetin ja erillisyyden tarve taas etsii tuntemuksia sekä omasta erilaisuudesta että samanlaisuudesta suhteessa toisiin ihmisiin. Ihmisen tarve löytää itselleen jokin asennoitumis- tai palvontakehys perustuu ihmisen järkeen ja järjenvastaisuuteen - tarpeeseen löytää joku subjektiivinen älyllinen asennoituminen ulkomaailmaan. Selkeä asennoitumiskehys on yleiskuva maailmasta, joka ohjaa ihmistä läpi erilaisten tilanteiden. Palvonnan kohteeksi voi valikoitua hyvin erilaisia idoleja. Ihmisen tarpeet voivat ilmetä hyvin eri tavoin. Ihminen tyydyttää näitä eksistentiaalisia tarpeitaan omien intohimojensa kautta. Ihmisellä on tarve kehittää itselleen luonteenrakenne, jonka hän kokee mielekkäästi ohjaavan hänen omaa käyttäytymistään. (Fromm 1971, 38-43, 46-49, 69-75; Fromm 1976, 275-278, 302.)

Bandura (1997, 3, 11, 21–22, 31) totesi, etteivät ihmiset yritä saada asioita toteutumaan, elleivät he ensin usko omiin mahdollisuuksiinsa saada tuloksia aikaan. Käsitykset omasta pystyvyydestä rakentuvat käsityksiin omista persoonallisista kapasiteeteista. Pystyvyys tulee erottaa itsetunnosta, joka perustuu yksilöllisiin käsityksiin omasta arvosta. Uskomukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat henkilön käyttäytymistä organisoivasti ja ohjaavasti: odotukset suoriutumisen tuloksesta määrittelevät sen, mitä toiminnalla odotetaan saavutettavan. Pystyvyyden käsitteellä ei siis tarkoiteta henkilön mitattavaa suoriutumistasoa, vaan henkilön omia uskomuksia mahdollisuuksistaan suoriutua olemassa olevissa olosuhteissa. Pystyvyyden käsite rinnastuu tutkimuksessani koetun kompetenssin käsitteeseen (ks. seuraava luku 2.4.1): minulle ne näyttäytyivät saman asian rinnakkaisina käsitteinä.

Seuraavassa kuvaan oppijan aktiivisuuteen liittyviä käsitteitä. Kuvaan tässä luvussa motivoitumisen monimuotoista kenttää pääosin itseohjautuvuusteorian kautta. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisen psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen vuorovaikutusta tukevassa ilmapiirissä tukee oppimista (Deci & Vansteenkiste 2004).

2.4.1 Oppilas keskiöön aktiivisena toimijana

Oppilaskeskeinen opetus -käsitettä käytetään kouluissa eri merkityksissä. Joillekin se merkitsee ainoastaan oppilaan aktiivisuutta oppimistilanteissa. Joillekin se sisältää aktiivisen oppimisen lisäksi tietojen valintojen tekemisen oppimiseen liittyen ja siten myös opettaja-oppilas -valtasuhteiden muutoksen. (O'Neill & McMahon 2005, 34.) **Oppilaslähtöisyys** on käsitteenä rinnakkainen oppilaskeskeisyydelle. Molempia käytetään suomennettaessa käsitettä "student-centered".

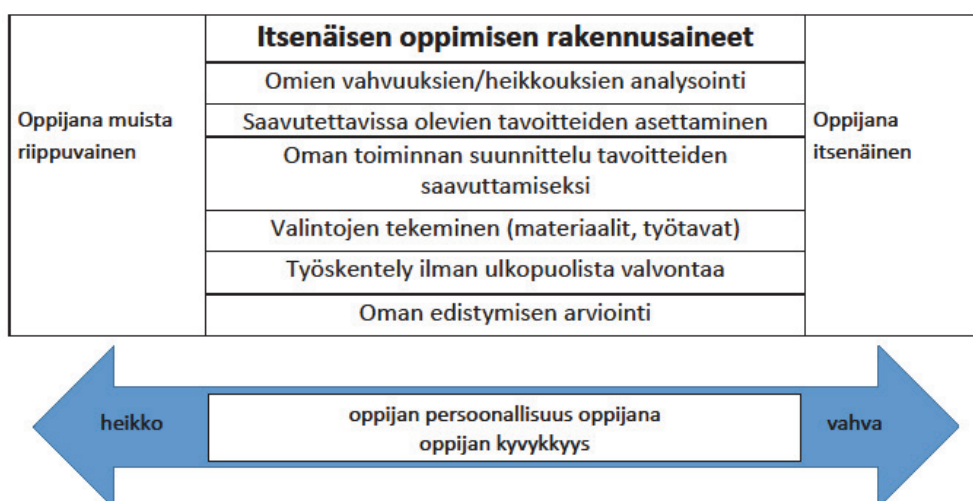
Oppilaslähtöisen oppimisen ajatuksena on etsiä oppilaalle parhaat mahdolliset tavat oppia: tavat, joihin oppilas pystyy sitoutumaan ja joiden avulla hän keskittyy itselleen merkityksellisen oppimisen rakentamiseen (Doyle 2011, 9). Lea, Stephenson ja Troy (2003, 322) koostivat kirjallisuuden pohjalta seitsemän elementtiä, joita oppilaslähtöiseen oppimiseen kuuluu. (1) Oppiminen perustuu oppijan aktiivisuuteen ja (2) vastuullisuuteen. Tietoisesti (3) korostetaan asioiden syväoppimista ja ymmärtämistä sekä (4) rakennetaan oppijan mahdollisuuksia kasvaa autonomisuuteen. Oppilaslähtöinen opetus (5) rakentuu opettajan ja oppilaan väliseen keskinäiseen luottamukseen sekä (6) vuorovaikutuksessa ilmenevään keskinäiseen kunnioitukseen. Se on (7) sekä opettajan että oppijan refleksiivinen lähestymistapa opetukseen ja oppimiseen. Lea ym. havaitsivat myös, että oppilaslähtöinen opetus -käsitettä käytetään usein toiminnasta, joka ei sitä aidosti ole: opettaja uskoi toimivansa oppilaslähtöisen opetuksen periaatteiden mukaan, vaikka opetus ja oppiminen jäivät noissa tilanteissa edelleen vahvasti vain opettajan käsiin. Olen myös havainnut tämän saman oman työkokemukseni kautta: täysin opettajajohtoisesta opetuksesta puhutaan oppilaslähtöisenä, vaikka tehdyt opetuksen muovaukset ovat vasta muuttaneet lu-

ennointityypistä opetusta kohti alkavaan opetuksen eriyttämiseen ryhmän tarpeita vastaavaksi.

Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan paikalliseen opetussuunnitelmaan oli kirjattu koulun arvo-pohjasta tarkennus vuonna 2011: koulun toimintakulttuurin oli oltava ”oppijalähtöistä, yhteistyökykyistä ja vastuullista”. (Tutkimuspaikkakunnan opetussuunnitelma, luku 2.1., kohdan viimeisin päivitys 17.6.2011). Koulutyön oppilaslähtöisyyden tuli siis olla peruslähtökohta opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 3.4. kohdan muutokset, jotka tulivat voimaan 1.1.2011 lähtien, lisäsivät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia oppituntien kulkuun. Oppilaslähtöinen opetus pyrkii siirtymään opettajakeskeisestä tiedon siirtämisestä kohti aktiivista tiedon rakentamista oppilaiden yksilöllisyys huomioon ottaen: keskitytään enemmän oppimisstrategioiden kehittämiseen opetusmenetelmien kehittämisen sijaan. (Benson & Voller 1997, 7). Doyle (2011, 22, 87) toteaa, että siirtymä opettajajohtoisuudesta oppilaslähtöisyyteen vaatii aikaa ja paneutumista. Usein oppilaat ovat oppineet nauttimaan opettajajohtoisuudesta, sillä silloin he selviävät vähemmällä ponnisteluilla oppimistilanteissa. Roolin vaihto henkilökohtaista ponnistelua vaativaan rooliin ei aina ole toivottu ja oppilas voi ajautua jopa vastustamaan muutosta.

Inklusiivisuuteen pyrkivä opettaja suunnittelee erilaisia ja eritasoisia tekemisiä luokkahuoneeseen, jotta mahdollisimman moni oppilas pystyy toimintaan osallistumaan. Toiminnassa pyritään oppilaan aktiivisuuteen ja mahdollisuuksiin tehdä omia valintoja. Oppiminen pyritään järjestämään autenttisisissa tilanteissa, jotta se rakentuisi oppilaiden lähtökohdista käsin. **Autenttinen oppiminen** tapahtuu mahdollisimman aidoissa arkielämän tilanteissa ja se sitouttaa opittavia asioita koulun ulkopuolisiin tilanteisiin. Valittujen tilanteiden on hyvä olla merkityksellisiä oppilaiden tai heidän lähiyhteisönsä kannalta ja niissä tulee yhdistellä erilaisia näkökulmia asioihin. Oppilaat esimerkiksi eivät harjoittele kirjojen kirjoittamista kuvitteellisille ihmisille, vaan kirjoittavat ja lähettävät ajatuksiaan oikeille ihmisille. Tuotokset eivät ole harjoittelua oikeisiin tilanteisiin, vaan aidon toiminnan arvokkaita seurauksia. Autenttisisessa oppimisessä ei ole kyse tulevaan elämään valmistautumisesta, vaan sen avulla eletään elämää. (Doyle 2011, 35–37; Peterson & Hittie 2003, 93, 232–233.) Autenttinen oppiminen tarkoittaa myös sellaista toimintaa, josta oppija ottaa vastuuta (Ryan & Deci 2006). Näen autenttisen oppimisen tuomisen peruskoulun vieraan kielen opettamiseen olennaisena. Kyseisiä tilanteita opetuskokeilussamme oli kuitenkin vähän (esimerkiksi omasta matkamuistosta kertominen pienessä ryhmässä), minkä vuoksi en autenttiseen oppimiseen sen tärkeydestä huolimatta tämän tarkemmin raportissani paneudu.

Itsenäisen oppimisen -käsite täytyy sitä käytettäessä määritellä tarkasti. Ainakin teoriassa oppilas voi oppiessaan olla itsenäinen mm. suhteessa opettajaansa, ikätovereihinsa, opetettavaan oppisisältöön, oppimismenetelmiin ja opiskelutahtiin. (Candy 1991, 12.) Itsenäiseen oppimiseen kuuluu ainakin tarve analysoida omaa toimintaa, asettaa itselleen tavoitteita, suunnitella ja arvioida omaa työskentelyä sekä valita materiaaleja ja opiskelutapojaan. Kyky työskennellä ilman ulkopuolista valvontaa on myös tärkeää. Opetusryhmän oppilaat ovat näiden aktiviteettien suhteen eri itsenäisyyden asteilla: oppilaiden erilaiset persoonallisuudet ja kyvyt vaikuttavat oppimisen itsenäisyyteen (kuvio 2). (Sheerin 1997, 57.)



KUVIO 2 Itsenäisen oppimisen tekijät (mukaillen Sheerin 1997, 57)

Itsenäinen oppiminen vaatii oppimista tukevia tiloja ja tarvikkeita, joita oppilas voi hyödyntää niin halutessaan. Tällöin oppilas voi ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittää itselleen tehokkaita oppimisstrategioita eli voi varmemmin oppia oppimaan. Itsenäinen oppija pystyy analysoimaan tarpeitaan, asettamaan itselleen tavoitteita, suunnittelemaan ja ohjaamaan työskentelyään, valitsemaan tarvitsemiaan materiaaleja ja aktiviteetteja, työskentelemään ilman ulkoista kontrollia sekä arvioimaan työnsä tuloksellisuutta. (Sheerin 1997, 55–57.)

Implisiittinen oppiminen taas tarkoittaa oppimista, joka tapahtuu ilman, että oppija osaisi sitä sanallisesti kuvailla. Suurin osa perusmotorisista taidoista opitaan implisiittisesti. Aivojen tiedon prosessointia on myös vaikea sanallisesti kuvata. Oppija siis voi osata asioita ennen kuin pystyy niitä sanallistamaan. Joidenkin tutkijoiden mukaan implisiittinen oppiminen ei ole erillistä, vaan keskeneräinen osa oppimista, josta ei ole vielä tullut tiedostettua. (Hattie & Yates 2014, 137–139.)

Autonominen oppiminen nähdään vastakohtana kontrolloidulle oppimiselle: autonominen toiminta on täysin oman tahdonalaista, kun taas kontrolloitu on eri tavoin ulkoisesti ohjattua tai painostettua (Deci & Ryan 2002, 63). Käsitettä autonominen oppiminen on myös käytetty useissa eri merkityksissä: (1) tarkoittamaan tilanteita, joissa oppija opiskelee yksin, (2) tarkoittamaan niitä taitoja, joita tarvitaan ja käytetään itseohjautuvassa oppimisessa tai (3) tarkoittamaan oppijan sisäistä kapasiteettia, jonka institutionaalinen opetus voi latis-taa. Sitä käytetään myös (4) kun harjoitellaan oppijan vastuuta omasta oppimisestaan tai (5) kun puhutaan oppijan oikeudesta määrittellä oman oppimisensa suuntaa. (Benson & Voller 1997, 1-2.) Yleisesti hyväksytyn määritelmän mukaan autonominen oppiminen tarkoittaa kykyä ”ottaa ohjat” oman oppimisensa suhteen. Oppija ei välttämättä työskentele yksin, mutta työskentelee itsensä vuoksi. (Little 2007.)

McCombs ja Whisler (1989) kirjoittivat autonomisesta oppimisesta, jonka näkivät kognitiivisten ja metakognitiivisten kykyjen kehitymisprosessina. Prosessin päämääräksi kuvattiin kyvyt, joilla oppija prosessoii, suunnitteli ja sääteli oppimiseensa liittyviä aktiviteetteja sekä kontrolloi ja sääteli tunteitaan ja motivaatiotaan. Olennaiseksi katsottiin oppijan kokemat positiiviset tunteet oppimista kohtaan, jotta hän pystyi ponnistelemaan riittävästi oppiakseen. Toisaalta oppijoiden oli uskottava, että heidän ponnistelunsa tuottivat menestystä ja heille oli mahdollista saavuttaa itselleen merkityksellisiä tavoitteita.

Läpi tutkimusprosessini minua mietitytti se, voiko autonomiseen oppimiseen kuulua kieltäytyminen oppimisesta. Mitä, jos joku ei halua oppia ja kehittyä tänään? Pohdin, missä tilanteissa kieltäytyminen voitaisiin hyväksyä, jos avoimena tavoitteena on oppilaan oma päätösvalta oppimisensa suhteen. Perusopetuksesta en löytänyt pidempiaikaiselle aktiiviselle kieltäytymiselle tilaa, sillä oppilaat ovat oppivelvollisuusiässä: he ovat velvollisia oppimaan ja heidän huoltajiensa tulee oppimisvelvollisuuden täyttymisestä vastata. Myös erilaisiin toisen asteen tutkintoihin kuuluu pakollisia opintoja, joita ilman tutkintotodistusta ei voi saada. Kieltäytymisen mahdollisuudet näissäkin opinnoissa ovat rajalliset. Onko ajatus kieltäytymisestä aktiivisena valintana vain teoreettinen ja jää siksi vain ”rivien väliin kirjoitetuksi”?

Usein autonomisesta oppimisesta puhutaan juuri tilanteissa, jotka toteutuvat pakollisten opintojen jälkeen: oppijoiden on pakko ottaa itse vastuu omasta oppimisestaan. Käsitteen avulla kuvataan, kuinka oppijat valmistetaan noihin tilanteisiin riittävillä taidoilla, jotta he selviävät menestyksekkäästi. Autonomia voidaan nähdä siis kapasiteettina, joka koostuu oppijan asenteista ja kyvyistä ja jota hyödyntäen vastuun ottaminen omasta oppimisesta onnistuu. Toisaalta autonomia voi tarkoittaa myös mahdollisuuksia kontrolloida sekä omaa yksilöllistä oppimista että oppimiskonteksteja. (Benson 1997, 19.)

Autonominen oppija kuvataan sekä halukkaana että kyvykkäänä ohjaamaan omaa oppimistaan. Hän pystyy kantamaan vastuuta oppimisestaan ja vaikuttamaan siihen, millä tavoin oppiminen tapahtuu. Hän asettaa itsellensä tavoitteita, suunnittelee oppimistaan ja hänellä on tahdonvoimaa toteuttaa

suunnitelmansa. Oppijan lisääntynyt kontrolli omasta oppimisestaan mahdollistaa luopumisen perinteistä jäykästä luokkahuoneopetuksesta. Mahdollisuudet opiskella itselle sopivalla tavalla tukevat siirtymää kohti tulevaisuuden koulun vaatimuksia: yhteiskunnan muutosten keskellä mahdollisuus opiskella monipuolisin tavoin tulee vähitellen osaksi koulujen arkityötä. (Candy 1991, 20–21, 51, 59, 125.) Tulevaisuuden kannalta on olennaista saada ihmiset sitoutumaan itsesuunniteltuun ja itsevalittuun oppimiseen (Candy 1991, 81).

Kun havainnoimme oppijan autonomisuutta, tulemme usein havainnoineeksi oppijan käytöstä ja yhdistäneeksi havainnot käsitykseemme autonomias- ta. On tärkeää - mutta hankalaa - määritellä autonomisuuden olennaisia piirtei- tä. Vieraiden kielten oppimiseen liittyvä autonomia -käsite viittaa oppijan ja oppimisprosessin tietyntylaiseen suhteeseen: autonominen oppija kontrolloi itse oman oppimisprosessinsa olennaisia elementtejä, kuten oppimisensa suunnitte- lua, omia havainnointiprosessejaan sekä opiskelutapojaan ja omaa osallistumistaan. (Benson 2010, 78–82.)

Jotta oppiminen olisi autonomista, tulee oppimisen siis ohjautua täysin oppijan lähtökohdista käsin (Ryan & Deci 2006). Tällä ei tarkoiteta sitä, että op- pimine olisi täysin itsenäistä ja muista riippumatonta. Autonomia oppimisessa ei tarkoita individualismia. (Ryan & Deci 2000b.)

Itseohjautuva oppiminen (self-regulated learning, SRL) viittaa prosessei- hin, joiden aikana oppija aktivoi ja pitää yllä kognitiotaan, tunteitaan ja käyttäy- tymistään saavuttaakseen omia henkilökohtaisia tavoitteitaan (Zimmerman & Schunk 2011, 1). Se sisältää siivuja tarkoituksenmukaisuudesta, autonomiasta, potentiaalista ja itsetiedostuksesta (Candy 1991, 15, 19). SRL -teoriaa on laajen- nettu kattamaan myös oppijan tunne- ja metakognitiokomponentit, jotka ovat läsnä oppijan työskennellessä tehtävän parissa (the Metacognitive and Affective model of Self-Regulated Learning = MASRL model). Teoria korostaa, että kog- nitiivisen prosessoinnin aikana oppijan subjektiiviset kokemukset ovat aina läsnä. Oppijan kokema oppimistilanne ja aiemmat kokemukset assosioituvat op- pimistehtävään ja sen prosessointiin melko vakaalla persoonallisella tavalla. Hänen kognitionensa, metokognitionensa, tunteensa ja motivaationsa yhdessä rakentavat mahdollisuudet itseohjattuun oppimiseen. (Efklides 2013, 283.)

Itseohjautuvaan oppimiseen perustuva opetus vastaa konstruktivistista opetuskäytäntöä, jossa opettaja kunnioittaa oppilaan tapaa kokea maailma ja antaa sille omat merkityksensä (Puolimatka 2002, 252). Itseohjautuvan oppimi- sen ja **elinikäiseen oppimiseen** suhde on vastavuoroinen ja samanaikainen: oppija ohjaa itseään omien kiinnostustensa ja suoritustensa kautta seuraaviin oppimistilanteisiinsa. Toisaalta elinikäinen oppiminen rakentaa oppijalle taitoja ja kompetenssia, joilla itseohjautuva oppiminen mahdollistuu. Itseohjautuva oppiminen nähdään pitkäjänteisen tavoitteena, mihin aikuisopiskelijan odo- tetaan pääsevän. (Candy 1991, 15, 19, 97.)

Itseohjautuva oppiminen ei ole helppoa eikä automaattista. Oppijalta vaa- ditaan hyvin erilaisia taitoja: sekä kognitiivisia että toiminnanohjauksellisia. Tarvitaan myös sitoutumista oppimiseen, mikä voi oppijasta tuntua vaativam-

malta ja vie enemmän aikaa. Oppija tarvitsee henkilökohtaista motivaatiota käyttääkseen tarvittavia strategioitaan. Oppijat, jotka uskovat omiin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa onnistua, motivoituvat työhön. Motivaatio löytyy myös, jos oppija kokee annetut tehtävät kiinnostavina, tärkeinä ja tarpeellisina. Kun oppija asettaa itselleen tavoitteeksi parantaa omaa oppimistaan, hän todennäköisemmin sitoutuu kognitiivisiin ja metakognitiivisiin aktiviteetteihin. Työhön sitoutumisen kautta hän vähitellen vahvistaa oppimistaan. (Pintrich 2000b, 62.)

Itseohjautuvuusteoria (self-determination theory, **SDT**) näkee, että motivaatio rakentuu kolmen ihmisen psykologisen perustarpeen varaan ja että ihmisen kokema hyvinvointi pohjautuu näiden tarpeiden tyydyttymiseen. Perustarpeita ovat tarve koettuun kyvykkyyteen (competence), koettuun omaehtoisuuteen, autonomiaan (autonomy) ja yhteyteen toisten ihmisten kanssa (relatedness). Tarve tuntea itsensä kompetenssiksi ohjaa oppijaa etsimään itselleen sopivia haasteita. **Kompetenssi** nähdään taitojen ja kykyjen sijaan tilanteissa toimimisen tehokkuutena ja koettuna itseluottamuksena. Se on uskomus, jonka perusteella oppija uskoo, että hänellä on tarvittavat mahdollisuudet vaikuttaa merkittävästi lopputuloksiin. Koettu autonomia ei ole itsenäisyyttä, joka olisi vastakohta toisista riippuvuudelle. **Autonomia** nähdään toimintana, joka pohjautuu omiin kiinnostuksen kohteisiin ja arvoihin. Se sisältää kokemuksen toiminnasta, jossa oppijalla on mahdollisuuksia valintoihin, tahdon ilmaisuun ja itseohjautuvuuteen. Ihmisellä on myös tarve kokea hyväksyntää muilta ihmisiltä ja kokea olevansa osa suurempaa ryhmää. **Yhteenkuuluvuus** rakentuu tyydyttävissä ja tukea tarjoavissa suhteissa toisiin ihmisiin. Kokemus yhteenkuuluvuudesta lisää turvallisuuden tunnetta. (Deci & Ryan 2000, 227–228, 233; Ryan & Deci 2002, 6–8; Stone, Deci & Ryan 2009.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppimiskulttuuria itseohjautuvuusteorian kolmen psykologisen perustarpeen kautta.

Ihmisillä on taipumus sisäistää sosiaalisen ryhmänsä arvot ja toiminnan säätelytavat. Tämä taipumus rakentuu sekä ihmisen tarpeelle etsiä yhteenkuuluvuutta toisiin että tarpeelle kokea olevansa kompetenssi sosiaalisissa tilanteissa toteutuvissa toiminnoissa. Ihmisen vapaa halu prosessoida ja säännöstellä toimintaa tukee sisäisen motivaation rakentumista, kun taas ulkoinen paine, kontrolli ja arviointi estävät henkilökohtaisten merkitysten rakentumista asioille. Jos opettajat pystyvät tukemaan oppilaan autonomiaa, oppilaiden on todettu varmemmin sisäistävän tavoitteita ja motivoituvan oppimiseen. Oppilaan autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tukeminen antaa hänelle mahdollisuuden aktiivisesti muuttaa omia arvojaan ja oman toiminnan säätelytapojaan. Oppilaan käyttäytymisen laatu ja toimintaan sitoutuminen - henkinen hyvinvointi kokonaisuudessaan - paranee. (Deci & Ryan 2000, 238–240.) Benson ja Voller (1997, 9) toteavat, että itseohjautuvan oppimisen mallit eivät yksinään ohjaa oppilasta suurempaan itsenäisyyteen tai autonomisuuteen. Tarvitaan riittävää ulkopuolista tukea, jotta oppilas ei päädy liian yksipuolisesti tukeutumaan käyttämiinsä materiaaleihin.

Vieraan kielen oppimisessa autonomisuus voidaan nähdä kolme pedagogisen periaatteen kautta. Näitä ovat (1) oppilaan aktiivinen ja tietoinen osallistuminen oppimiseen, (2) oppimisen reflektio ja (3) sopiva kohdekielen käyttö. Oppilaat ohjataan osallistumaan ja aktiivisesti vaikuttamaan oppimiseensa: jokainen oppimisprosessin askel alkaa siitä, missä oppilas oman vieraan kielen hallinnan suhteen on. Oppilaita jatkuvasti ohjataan tarkkailemaan, mitä he ovat tehneet, tekevät nyt ja aikovat myöhemmin tehdä, jotta heidän oppimisprosessinsatulevat heille itselleen näkyviksi. Oppilas arvioi oppimistuotosten kautta näkyväksi tehtyä oppimista. Opeteltavaa kieltä pyritään käyttämään heti sekä ryhmän keskinäisessä kommunikaatiossa että oman oppimisen arvioinnissa. (Little 2004.)

Autonomia nähdään yhtenä merkittävänä tekijänä, jonka avulla voidaan ymmärtää käyttäytymisen säätelyn laatua (Ryan & Deci 2006). Reeven (2002, 190) mukaan autonomiaa tukeva opettaja ruokkii oppilaidensa motivaation säilymistä sekä tunnistaa eroja oppilaiden motivoitumisessa ja omissa tavoissa motivoida oppilaita. Opettajalta vaaditaan halua sitoutua oppilaidensa kanssa vuorovaikutussuhteeseen, jossa oppilaan näkökulma tulee vahvasti esille. Opettaja tarjoaa oppilailleen monipuolista tietoa - myös itse oppimisesta - eikä kommunikointi kaipaa tiukkaa opettajan kontrollia. Autonomian tukeminen siis onnistuu, jos vuorovaikutuksessa opettaja pystyy näkemään asioita oppilaidensa perspektiiveistä, havaitsemaan oppilaidensa tunteita ja kiinnostuksen kohteita sekä löytämään järjestelmälliset perustelut sille, miksi vähemmän kiinnostavien, mutta tarpeellisten ja opetussuunnitelmiin kuuluvien, tehtävien tekeminen hoidetaan. Oppilaan autonomian tukeminen vaatii tietenkin myös sitä, että koulun fyysiset olosuhteet ja koulutason toimintakäytännöt ja huoltajien tuki tukevat oppilaan autonomiaa. Näiden tarkemman tarkastelun olen rajannut tutkimuksestani pois.

Huoltajien tarjoaman tuen merkitystä (ja sen kehittymistä oppilaan kasvaessa) oppilaan autonomialle opettajien toimien rinnalla haluan kuitenkin korostaa esittelemällä Gilletin, Vallerandin ja Lafnièren (2012) tutkimuksen, jossa tutkittiin 9-17 -vuotiaiden oppilaiden opettajilta tai huoltajilta saamaa autonomisuuteen tukemisen vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien tai huoltajien oppilaan autonomisuudelle tarjoama tuki vaikutti oppilaan sisäisen motivaation syntymiseen. Oppilaat kuitenkin kokivat, että opettajien ja vanhempien tarjoama tuki väheni oppilaiden iän kasvaessa. Syyksi vähenevälle tuelle tutkijat arvelivat sen, että vanhemmat ja opettajat uskoivat, että oppilaat kasvaessaan motivoituvat itsenäisemmin eivätkä tarvitse enää aikuisen tukea. Toisaalta tutkijat kokivat, että kyse saattoi olla oppilaiden odottaman autonomisuuden ja koulun tarjoaman autonomisuuden välisestä erosta: oppilaat kokivat saamansa tuen rajoittuneen, koska eivät kouluissa saaneet odottamaansa lisääntynyttä autonomiaa oman oppimisensa suhteen. Tutkijat miettivät, olisiko niin, etteivät vanhemmat ja opettajat riittävästi muovaa käyttäytymistään oppilaiden ikääntyessä. Tähän tutkimukseen tutustuttuani jäin omien kokemuksieni perusteella tarkastelemaan sekä yläkoulun käytän-

töjäni että toimimistani yläkoululaisten huoltajana. Huomasin, kuinka vähän esimerkiksi läksyihin liittyvät toimintakäytännöt kouluilla tai kotona olivat muovautuneet lasteni kasvaessa. Miten he olisivat saaneet mahdollisuuksia kasvaa autonomisemmaksi oppijaksi, jos meidän aikuisten tarjoamat toimintamallit iästä riippumatta rakentuivat vain suorituksen tekemistä kontrolloiviin toimintakäytäntöihin oppilaille omaa vastuuta antavien sijaan?

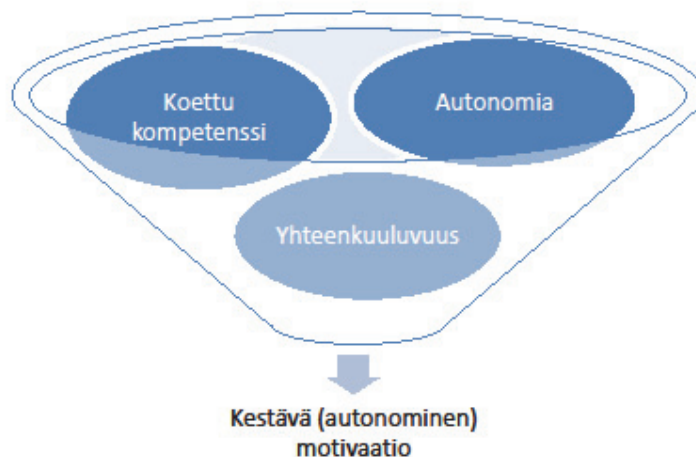
2.4.2 Motivaation monimuotoisuus ja merkitys tavoitteille

Ihminen on luontaisesti oppimishaluinen, utelias ja itseään kiinnostaviin asioihin motivoituva. Hän harjoittaa uusia taitoja, laajentaa osaamistaan ja käyttää kyvykkyyttään vastuullisesti. On selvää, että tämä ihmisluonto voidaan murskata ja mitätöidä, jolloin ihminen hylkää kasvun ja vastuunottamisen. Motivaatio kattaa aktiivisuuden ja tarkoituksellisuuden elementtejä: energia, suunta, pysyvyys ja kohtuullinen ratkaisu ovat motivaatiokäsitteeseen kuuluvia. Motivaation säätely on sekä biologista, kognitiivista että sosiaalista. Motivaatiota arvostetaan sen tuottamien seurausten vuoksi. Tämän vuoksi on tärkeää miettiä niiden henkilöiden rooleja, jotka organisoivat toimintaa ja innostavat toisia toimimaan. (Ryan & Deci 2000b.)

Motivaatio lisää oppilaan tarkkaavaisuutta oman oppimisensa ja omien oppimistulosten suhteen. Motivoitunut oppilas valikoi itselleen tehtäviä, joiden avulla harjoittaa taitojaan – myös omalla vapaa-ajallaan. Motivaatio lisää myös oppilaan halua työskennellä haastavien tehtävien sekä sitkeyttä saattaa tehtävät valmiiksi. (Zimmerman 2011, 50.)

Motivaation käsitettä on tarkennettu riippuen siitä, kuinka autonominen tai kontrolloitu se on. Autonomisen ja kontrolloidun motivaation aste riippuu oppijan kolmen psykologisen perustarpeen (kompetenssi, yhteenkuuluvuus, autonomia) tyydyttymisen asteesta. Tämän vuoksi motivaation yhtenäinen määrittely on hankalaa: motivaatio rakentuu yksittäisen ihmisen kokemuksille ja tunteille päivittäisissä tilanteissa. Jossain tilanteissa motivaatio toimia voi puuttua. Ulkoinen motivaatio taas rakentuu tilanteessa, jossa on mahdollista saavuttaa jokin erillinen päämäärä: työskentelyllä on välineellinen arvo. Sisäinen motivaatio työskennellä perustuu siihen, että työskentely itsessään on palkitsevaa. (Deci & Vansteenkiste 2004; Ryan & Deci 2000a, 55–57.) Itseohjautuvuuden jatkumoon motivaation, syy-yhteyksien ja säätelyn kautta voi tutustua raportissa myöhemmin olevan taulukon 8. avulla (luku 5.2).

Itseohjautuvuusteorian kautta nähdään, että motivaatio pohjautuu yksilön kolmen psykologisen perustarpeen täyttymiseen. Kestävä – ja autonomiseksikin kutsuttu – motivaatio rakentuu, kun oppija riittävästi kokee kompetenssia, autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta toisten osallisten kanssa (kuvio 3).



KUVIO 3 Kestävän motivaation elementit (mukaiillen Stone ym. 2009)

Motivaatio ei ole pelkästään suoriutumiseen liittyvää. Se perustuu vahvasti myös oppijan arvoihin ja identiteettiin. Motivaation rooli metakognitiiossa ja autonomisessa oppimisessä on merkittävä, joten tuomalla luokkahuoneeseen lisää oppilaan autonomiaa, tuomme myös mahdolliset motivoitumisen haasteet käsittelyyn. (Ushioda 2011.)

Motivaatio ei ole pelkästään kognitiivinen ominaisuus. Oppijan on tietoisesti ja kriittisesti tarkasteltava omaa oppimistaan, jotta hän voi aktiivisesti sitä kontrolloida. Kun oppijan omat oppimisprosessit ovat keskiössä, puhutaan oppijan **kognitiivisista rakenteista**. Oppimiseen liittyvät **affektiiviset rakenteet** tarkoittavat oppimiseen liittyviä tunteita, oppijan temperamenttia tai oppimiseen liittyvää mielialaa. Emootiot synnyttävät tilanteessa energiaa tai latistavat sitä. Tarvitaan motivaatiota, joka rakentuu sidoksissa oppijan arvoihin, uskoon, odotuksiin ja tavoitteisiin. Ruohotie (2002) käyttää kolmannelle oppimiseen rakenteesta nimitystä **konatiiviset rakenteet**. Näillä hän viittaa sellaisiin henkisiin prosesseihin, jotka mahdollistavat oppijan kehittymisen: keskiössä ovat oppijan motivaatio ja tahto. Motivaation perusta rakentuu oppijan tarpeiden, arvojen ja motiivien pohjalta. Motivaatioprosessin ytimessä ovat oppijan toiminnalle asettamat tavoitteet ja toimintaa koskevat uskomukset, jotka ohjaavat hänen suoriutumistaan. Toiminnan seurauksena mahdollisesti saadut palkkiot ja tyytyväisyys lisäävät tahtoa jatkaa toimintaa, kun taas koetut pelot ja ahdistuksen hetket uhkaavat toimintaa. (Ruohotie 2002, 75–78, 87–91.) Tavoitteet voidaan nähdä kapeasti halutun tilanteen saavuttamisena, vaikka usein sekä motiivit että tavoitteet sekoittuvat monimuotoisiksi ja yhtä aikaa esiintyviksi (Gilhooly & Fioratou 2013).

Zigler (2013, 438–445) tarkasteli motivaation merkitystä sekä kognitiivisesti selvästi ikätasoa jäljessä olevien oppilaiden että lahjakkaiden oppilaiden op-

pimisessa. Hän havaitsi, että molemmissa oppilasryhmissä motivaation merkitys oppimisessa oli merkittävä. Molemmissa ryhmissä motivaatioon vaikuttivat samat kolme tekijää: oppimisympäristö, oppilaan persoonalliset ominaisuudet sekä kognition ja motivaation yhteys (sopivantasoiset ja mielekkäät haasteet motivoivat). Motivaatiolla oli ratkaiseva merkitys siihen, suoriutuivatko oppilaat asetetuista oppimistavoitteista keskinäisesti vai kukoistivatko he.

Tapola (2013) selvitti tutkimuksessaan oppilaiden motivaatiota oppimistilanteissa. Hänen mukaansa yksinkertaisia tai yleisesti päteviä ohjeita oppilaiden motivoitumiseen ei ole. Jokainen oppilas kokee asiat omalla tavallaan: tilanteet tulkitaan aina omista lähtökohdista käsin. Tapolan mukaan opettajan tulee tietää, mitä kukin oppilas tavoittelee, jotta pystyy tukemaan oppilaansa motivaation rakentumista. Hän havaitsi myös, että oppilaiden myönteinen tunne omasta pystyvyydestään ennusti hyvää suoriutumista tehtävistä.

Oppilaan positiiviseksi koettu motivaatio usein kuvataan oikein: oppilas on kiinnostunut, työskentelee aktiivisesti ja saa tyydytystä suoriutumisestaan. Motivaatio negatiivisessa merkityksessä usein hahmotetaan väärin. Sanomme, että oppilas on kyllästynyt, välinpitämätön tai vailla suuntaa. Ei-motivoituneet oppilaat eivät kuitenkaan ole täysin vailla motivaatiota: he vain eivät ole motivoituneita tarjottuihin koulun aktiviteetteihin. Todellista opetustaitoa on muovata oppimiskokemuksia niin, että kaikki oppilaat voisivat kehittää muovautuvaa motivaatiota oppimiseensa. Motivaatio oppimiseen riippuu vahvasti oppilaan käsityksistä itsestään oppijana, käsityksestä omasta kompetenssista. (Townsend 2011, 130.)

Tavoitteet. Älykäs aktiviteetti on tavoitteellista. Se eroaa tavoitteettomasta toiminnasta siinä, että se sisältää tarkoituksien valintoja (analyysiä) olemassa olevissa olosuhteissa sekä niiden järjestämistä (synteesiä), jotta saavutetaan aiottu päämäärä. Toiminnan seurauksia arvioidaan huolella havaintojen pohjalta. (Dewey 1951, 105–106, 110.)

Ihmiset, jotka asettavat arvoilleen, ihanteilleen ja kiinnostuksilleen sopivia tavoitteita, todennäköisesti ne saavuttavat (Gaudreau, Carraro & Miranda 2012). Omaa toimintaa tukevat ja muovaavat tavoitteet ovat spesifejä ja sopivan haasteellisia. Liian haasteelliseksi koetut tavoitteet oppilas hylkää helpommin kuin sellaiset, joiden saavuttamisen hän kokee mahdollisena. Oppilaat hyötyvät myös pienemmistä välitavoitteista, joiden avulla omaa työskentelyä voi tarvittaessa suunnata uudelleen. (ks. Bandura 1997, 133–134.) Henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen jäsentää ihmisen käytöstä. Se, että ihmiset eivät useinkaan tiedosta omaa motivaatiotaan tai potentiaaliaan, ohjaa heitä valitsemaan itselleen sopimattomia tavoitteita. (Sheldon 2014.) Aiemmat epäonnistuneet kokemukset ja oppimiseen liittyvät pelot ja ahdistukset rajoittavat henkilökohtaista rohkeutta asettaa tavoitteita.

Kaikki tavoitteet eivät siis ole persoonallisia eikä kaikki kehitys ole hyödyllistä. On tavallista, että joku asettaa itselleen tavoitteita, joita ei pysty seuraamaan toimiessaan. Toisaalta asetetun tavoitteen saavuttaminen ei välttämättä tuota kokemuksia onnellisuudesta. Molemmat tapaukset ovat esimerkkejä

siitä, etteivät yksilön oppimiseen ja kehittymiseen tähtäävät prosessit ole onnistuneet. (Sheldon & Elliot 1999.)

Opettaja voi auttaa oppilaitaan asettamaan itselleen persoonallisia, mielekkäitä ja sopivan haasteellisia tavoitteita, jotka ovat saavutettavissa. Merkityksellistä on rohkaista oppilasta uskomaan, että hän on riittävän kompetentti saavuttamaan nuo tavoitteet. Opettaja pyrkii varmistamaan, että oppilas pääsee kokemaan positiivisia menestymisentunteita saavuttaessaan tavoitteensa. (Townsend 2011, 130–131.)

Mitä enemmän ihminen asettaa tavoitteitaan oman autonomisuuden suunnasta, sitä enemmän tavoite sopii hänelle. Autonomian aste tavoitteen asettelussa vaihtelee myös yksittäisen ihmisen kohtaamisissa tilanteissa. Sama henkilö voi yhdellä elämän alueella asettaa itselleen sopivia tavoitteita autonomisesti ja toisella ajautua ulkoapäin ohjatuksi: henkilö saattaa esimerkiksi harastuksissaan rakentaa autonomiaa itselleen sopivia tavoitteita, mutta työssään menettää itseluottamustaan ja päätyä toimimaan johtajan asettamien tavoitteiden suuntaisesti niitä sisäistämättä. (Milyavskaya, Nadolny & Koestner 2014.)

2.4.3 Oppimiseen sitoutuminen ja uskomusten vaikutus

Oppilaat, jotka menestyvät opinnoissaan löytävät motivaationsa hyvin monenlaisista asioista. Osa onneksi motivoituu ja sitoutuu oppimiseensa opettajasta tai muista olosuhteista riippumatta. Jokainen kuitenkin hyötyy ilmapiiristä, joka etsii ja tukee oppimisen henkilökohtaista merkitystä.

Sitoutuminen kouluun ja oppimiseen tarkoittaa sitä, että oppilas on mukana ja osallistuu aktiivisesti sekä oppimisen sosiaaliin että akateemisiin elementteihin. Sitoutuminen voidaan havaita kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten elementtien yhdistymisestä henkilökohtaiseen oppimisprosessiin. Kouluun sitoutuneet oppilaat uskovat, että koulunkäynti on heille merkityksellistä ja kannattavaa oman tulevaisuuden kannalta. (Cooper & Jacobs 2011, 21–22.)

Opettaja saa tietoa oppilaidensa oppimiseen sitoutumisesta tarkkailemalla heidän käytöstään ja tunteitaan oppimistilanteissa. Sitoutumaton oppilas luovuttaa helposti, tekee vain vaadittavan selviytyäkseen tehtävistä, kokee painetta ja opiskelukuormaa ponnistellessaan sekä ilmaisee eri tavoin ahdistustaan tai jopa vihaansa. Sitoutunut oppilas puolestaan on keskittynyt, osallistuva ja sinnikäs oppimisen aikana. Hän näkee vaivaa oppiakseen. Tunnetasolla sitoutunut oppilas osoittaa kiinnostusta ja innokkuutta. Hän nauttii oppimisesta ja vaikuttaa tilanteessa onnelliselta. Opettajan on aktiivisesti luotava ilmapiiri, jossa oppilaan sitoutumista tukevaan vuorovaikutus sisältyy perusrakenteisiin. Ilmapiiri luo mahdollisuudet erilaisuudet hyväksyvälle osallistumiselle. (Reeve 2002, 194–195.)

Vantaan peruskouluissa toteutettiin keväällä 2010 kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille oppimaan oppimisen arviointi, joka oli jatkoa Vantaan kaupungin ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen yhteistyölle. Oppilaiden itseään, oppimista ja koulua koskevia uskomuksia arvioitiin ja

niistä rakennettiin viisi laajempaa ulottuvuutta: 1. oppimista tukevat uskomukset, 2. oppimista ja koulunkäyntiä haittaavat uskomukset, 3. kouluun sitoutuminen, 4. usko omiin kykyihin ja 5. näkemys vanhempien koulua ja koulunkäyntiä koskevista uskomuksista (taulukko 2). (Kupiainen ym. 2011, 13–16.)

TAULUKKO 2 Oppilaiden itseään, oppimista ja koulunkäyntiä koskevia uskomuksia (Kupiainen ym. 2011, 13–15)

Ulottuvuus	Sisältää
Oppimista tukevat uskomukset	Oppimisorientaatio (halu oppia uutta), saavutusorientaatio (halu saavuttaa hyviä tuloksia), oma yrittäminen, kontrollimotivaatio (halu hallita omaa oppimista ja sen tuloksellisuutta), syväprosessointi (oppimisstrategia, jossa painopiste kokonaisuuksien ja rakenteen ymmärtämisessä)
Oppimista haittaavat uskomukset	Haluttomuus tai kyvyttömyys tarttua uusiin oppimishaasteisiin ja/ tai käyttää aiemmin oppimaansa haasteiden ratkaisussa
Koulutyöhön sitoutuminen	Pitää itse koulutyötä tärkeänä ja osallistuu siihen aktiivisesti mm. kuuntelemalla tunneilla ja tekemällä kotitehtävät. Yläkoulussa sitoutumiseen vaikuttaa myös oletukset koulutovereiden kouluun suhtautumisesta.
Oppilaan arvio omasta kyvykkyydestä ja osaamisesta	Oppilaan käsitys itsestä ja kyvykkyydestään kouluosaamisen eri alueilla (myös sosiaalisen kanssakäymisen eri alueilla) vaikuttaa suhtautumisessa uuden oppimiseen. Oppilaan arviot heijastavat hänen aiemmin saamiaan palautteita eli suurelta osin heijastaa jo saavutettua menestystä.
Oppilaan arvio vanhempien koulua ja koulunkäyntiä koskevista uskomuksista	Se, miten oppilas kokee vanhempiensa ja kavereidensa suhtautuvan kouluun ja opiskeluun, vaikuttaa paljon hänen omiin asenteisiinsa ja toimintaansa.

Vantaan kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten asenteet keskimäärin tukivat oppimista. Molemmilla ikäryhmillä eniten oppimista haittaavaa oli sellainen asenne, että menestys tai sen puute johtui opettajasta, sattumasta tai muusta itsen ulkopuolisesta syystä. Tämä oli pojille tyypillisempää kuin tytöille. Toisaalta tytöt olivat poikia useammin epävarmoja ja luovuttivat haasteita kohdatessaan. Yhdeksännellä luokalla näytti kaikkiin kouluihin ja luokkiin kehittyneen muita heikommin koulutehtäviinsä sitoutunut oppilasjoukko. Tutkimuksessa havaittiin että kolmas- ja kuudesluokkalaisilla osaamisen yhteys koulumenestykseen oli selvästi vahvempi kuin uskomusten. Myös yhdeksäsluokkalaisilla osaaminen oli uskomuksia vahvempi menestyksen selittäjä, mutta kuudesluokkalaisiin verrattuna sekä osaamisen että uskomusten vaikutus voimistui. Tätä selitti osaltaan yhdeksäsluokkalaisten kehittyneempi kyky tulkita itseään. Oppilaiden oppimiseen ja koulutyöhön kohdistuvat asenteet muuttuivat kielteisemmiksi koulu-uran edetessä ja sukupuolien välinen ero tasoittui. Oppilas, joka suhtautui kielteisesti oppimiseen, todennäköisimmin suoriutui opinnoistaan heikosti. Myönteisesti oppimiseen suhtautuvalla vaikutus oli päinvastainen. Kielteiset tai myönteiset vaikutukset kasaantuivat usein samoille oppilaille ja uskomusten

yhteys osaamiseen vahvistui. Tämä ilmiö tulisi koulussa havaita ennen kuin siitä tulee itseään vahvistava kierre. (Kupiainen ym. 2011, 41–44, 55–57, 63, 66, 80.)

Valintojen tarjoaminen antaa oppilaille kokemuksia oman oppimisensa omistajuudesta ja parantaa heidän kognitiivisia prosesseja, kuten strategioiden käyttöä, päätöksentekoa ja keskittymistä. Harkiten käytettynä valinnat tukevat oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita, sillä ne osoittavat, että opettajat luottavat oppilaidensa kykyihin ohjata omaa oppimistaan. Jos valintoja on tarjolla liikaa, on vaarana se, etteivät oppilaat osaa tehdä itselleen sopivia valintoja ja heidän motivaationsa työskennellä laskee. (Woolfolk Hoy & Weinstein 2011, 200–201.) Perinteinen luokkahuone on tarjonnut oppilaille kovin vähän erilaisia valinnanmahdollisuuksia. Toimintakulttuurit ovat jääneet opettajien hallitsemien ja pieniksi jäävien valintojen alueiksi. Oppilaiden mahdollisuudet kokeilla erilaisia valintoja ovat usein olleet rajallisia. Oppilaan valinnanmahdollisuuksien lisäys vaatii turvallista ilmapiiriä, jotta oppilaiden kokema turvallisuus ei liiaksi järkyty.

Koestner ja Losier (2002, 114, 119) korostavat, että myös sisäisen motivaation tuella opiskelevan oppilaan sosiaalistumista yhteisöön tulee aktiivisesti tukea. On vaarana, että oppilas keskittää voimavaransa ainoastaan häntä itseään kiinnostaviin aiheeseen kuuluviin alueisiin. Oppilasta on harkiten tuettava sinnikkyteen myös ei-kiinnostavien asioiden suhteen, jotta hänen näkemyksensä ja kokemuksensa voivat laajeta.

Välittävän ja tukea tarjoavan toimintakulttuurin luominen kouluun on olennaista, jotta oppilaat selviytyvät opinnoissaan kokemasta stressistä. Menestyvän oppilaat kokevat usein koulun tukea tarjoavana ja he kokevat kuuluvansa osaksi yhteisöä. Jos oppilas kokee vieraantumisen tunteita, hänellä on riski syrjäytyä yhteisöstä. Oppilas vieraantuu, jos hän kokee jäävänsä vaille kunnioitusta tai tulleeensa kohdelluksi väärin. Sosiaalisten suhteiden laatu vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen. Oppilaiden keskinäisiä suhteita pitää kouluissa tukea tietoisesti, jotta oppilaiden yhteenkuuluvuus vahvistuisi. Haasteena on tukea sosiaalisesti sopimattomasti toimivien tai aggressiivisten oppilaiden kaveruutta toisten oppilaiden kanssa: vaarana on oppilaiden keskinäinen yhteenkuuluvuus, joka ei paranna opinnoista suoriutumista, vaan heikentää kouluyhteisöön sitoutumista. Myös sosiaalisista suhteista vetäytyvien oppilaiden sitouttaminen luokan toimintaan on haastavaa ja vaatii paneutumista. (Juvonen 2009, 657–658, 660, 663, 668.)

2.5 Oppiva yhteisö

Opetuksen ja oppimisen muutos vaatii oppivan organisaation. Se vaatii tutkimuksellista otetta ja pohjautuu osallisten jakamaan ymmärrykseen muutoksesta ja sen tarpeesta. Parhaimmillaan oppiva organisaatio käy läpi sekä käyttäytymiseen että kognitiiviseen toimintaan liittyviä muutoksia ja upottaa uutta tietoa toimintatapoihinsa. (Collinson & Cook 2007, 32.)

Yhteisön on mahdollista oppia, kun sen jäsenet kokevat jonkun asian toiminnassaan ongelmalliseksi ja uppoutuvat tarkastelemaan sitä organisaationsa kehittymisen kannalta. Organisaation oppimista on kannattavaa tarkastella kolmella tavalla. Organisaatio voi (1) käyttää tutkimusta ja oppimista parantaakseen toimintatapojaan tai (2) tarkastellakseen ja hioakseen arvojaan ja toimintakriteerejään. Yksi lähestymistapa oppimiseen on (3) etsiä ja vahvistaa organisaation kykyjä noihin kahteen edellä mainittuun. (Argyris & Schön 1996, 16, 20.) Oppiva yhteisö tarkastelee toimintaansa kriittisesti ja on valmis aktiivisesti muovaamaan sitä. Ei ole mahdollista muuttaa organisaation rutiineja ilman, että sen jäsenet muuttavat omia rutiinejaan. Jäsenten rutiinit eivät voi muuttua, elleivät organisaation rutiinit muutu. (Argyris 1993, 53.)

Oppivassa kouluorganisaatiossa opettajat tarkkailevat opetustaan ja oppilaidensa oppimista aktiivisesti ja ohjaavat muutoksia parantaakseen kaikkien osallisten oppimisprosesseja – myös omiaan. He kutsuvat oppilaat mukaansa muutoksen rakentamiseen: oppilaille tarjotaan aktiivisesti vastuuta omasta oppimisestaan. Vähitellen oppilaat huomaavat, mitä ja miten he oppivat parhaiten ja opettaja oppii auttamaan heitä. Yhdessä opitaan neuvottelemaan seuraavista askelista ja tavoitteista oppimisen suhteen. Nuoret kaipaavat mahdollisuuksia luoda aikuisten kanssa kaikille oppijoille parempaa koulua. (Hargreaves & Shirley 2009, 82–83, 92.)

2.5.1 Koulu oppivana yhteisönä

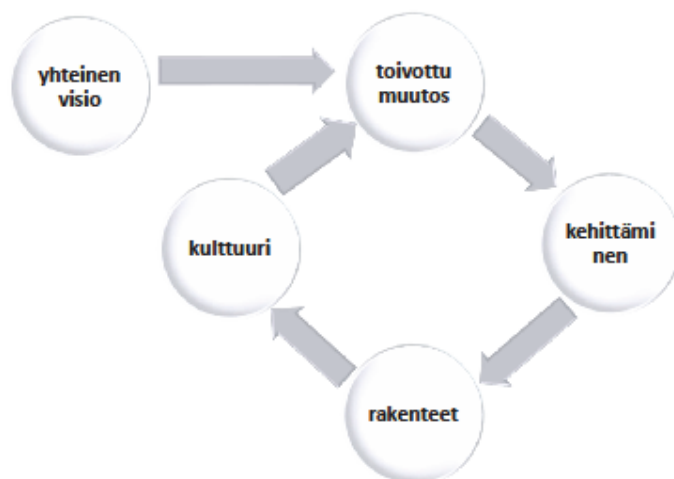
Peterson ja Hittie (2010, 289–291) näkevät, että toimivan kouluyhteisön rakentamisessa on kolme peruskiveä. Tarvitaan (1) demokraattinen ja yhteistyössä rakentuva päätöksentekokulttuuri, johon jokainen koulukulttuurin jäsen voi vaikuttaa omalla panoksellaan. Kouluuun on kehitettävä toimintatapoja, joiden avulla (2) tukea on tarjolla sekä opettajille että oppilaille. Kolmas peruskivi on (3) toimiva yhteistyö huoltajien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Näiden kolmen varaan voidaan rakentaa koulutason ja luokkatason yhteisöjä.

Koulun kehittäminen edellyttää syvempää koulukulttuurin tuntemista. Opettajille on kehittynyt oma alakulttuuri ja oppilaille omansa. Kouluilla vaikuttaa opettajakulttuurin ja oppilaskulttuurin lisäksi vielä kolmas alakulttuuri: opettamisesta ja opiskelusta rakentuva opetuskulttuuri. Toimintaa kehitettäessä tulee ottaa huomioon eri alakulttuurit ja yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet niissä. Kulttuuria kehitettäessä kannattaa ensin etsiä opettaja- ja oppilaskulttuureille tyypillisiä piirteitä eli niiden normeja, uskomuksia ja tottumuksia. Tämän jälkeen muovata kulttuureja niin, että ne pystyvät tukemaan sekä muutoksia opetuskäytännöissä että koko koulun kehittymistä. Kehittämisprosessi on aina koko kouluyhteisön konstruktivistinen prosessi. (Sahlberg 1998, 126, 128–129.)

Naukkarinen (1999) vertaili perinteisen ja oppivan koulun eroja oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa sekä koulun käytäntöjen että kouluväen uskomusten kautta. Naukkarinen yhdisteli havaintojaan näistä kahdesta koulusta ja

mallinsi niitä käsitteellisesti. Hänestä perinteisen kouluväen uskomukset perustuivat usein behavioristiselle oppimiskäsitykselle ja ammatillisuuden uskottiin koostuvan teknis-rationaalisesti. Koulun käytännöt olivat autoritaarisia ja yhteisöllisyys koulussa oli löyhää. Ongelmat nähtiin oppilaiden ongelmina ja niihin etsittiin ratkaisuja yksilödiagnostisesti. Naukkarisen mukaan oppivan kouluväen uskomukset puolestaan tukevat konstruktivistista oppimiskäsitystä ja ammatillisuuden rakentumista kriittiseen reflektioon perustuen. Tällöin ongelmat nähdään oppimisympäristön ongelmina ja niitä ratkotaan systeemisesti. Yhteistoiminnallisuus ja demokraattinen sosiaalinen kontrolli kuvaavat myös oppivaa koulua. (Naukkarinen 1999, 243–244.)

Oppivan organisaation käsitteeseen kuuluu se, että yhteisöllä on olemassa muutosta ohjaava visio. Toiminnan kehittyminen on prosessi, jonka tavoitteena ei ole konkreettisesti rakentuva olotila, vaan kehittyvä yhteinen matka. Koulun arki rakentuu muovautuvien toimintojen ja selkeiden yhteisten arvojen varaan. Prosessi perustuu jatkuvalle oppimiselle ja luovalle ideoinnille. Vaikka koulussa keskiössä on oppiminen, eivät kaikki koulut ole oppivia organisaatioita. Jotta koulu toimisi oppivana organisaationa, tulee oppimisen olla vahvasti toiminnan keskiössä. Myös opettajien tulee hyväksyä itselleen oppijan rooli ja oppimisen tulee tapahtua sekä yhteistoiminnallisesti että itsenäisesti. Koulun toiminnan kehittäminen on hidasta ja muutoksilla tulee tavoitella ensisijaisesti oppilaiden oppimisen laadullista parantamista. Yhteistoiminnallisuutta on lisättävä ja vuorovaikutusta osallisten kesken parannettava, mutta näihin sopivien keinojen löytäminen on haasteellista. Koulukulttuurin muutos edellyttää aina yksilöiden ajattelutapojen ja uskomusten tietoista käsittelyä ja muutosta. Tämä puolestaan ei onnistu ilman toiminnan reflektiivisiä tarkastelua. (Sahlberg 1998, 110–111, 127, 181.) Koulukulttuuri ei ole koskaan valmis (kuvio 4).



KUVIO 4

Kulttuurimuutos koulussa syklisenä prosessina (Sahlberg 1998, 182.)

Tarvitaan siis organisaation oppimistavoitteiden määrittely ja yhteinen halu pyrkiä niitä kohti. Toimintaa kehitettäessä valta prosesseista kannattaa jakaa niiden kesken, jotka ovat kompetentteja ja merkityksellisiä toimijoita asian kannalta eli kehitystehtävän määrittely ja toiminnan kontrolli kannattaa jakaa. Osallisten keskinäinen kilpailu jätetään tietoisesti taakse yhteiseen tavoitteeseen pyrittäessä. (Argyris & Schön 1996, 117.)

Collinson ja Cook (2007, 60) kuvaavat kuusi organisaation oppimista tukevaa tekijää:

1. Oppimisen priorisointi kaikille osallisille
2. Tutkivan otteen edistäminen
3. Tiedon jakamisen edistäminen
4. Demokraattisten periaatteiden harjoittaminen
5. Ihmissuhteista huolehtiminen
6. Osallisten itsensä toteuttamisen mahdollistaminen

Ilman yksilöiden oppimista ei organisaatio voi oppia, mutta yksilön oppiminen ei yksinään ole riittävää. Yhdessä oppiminen tarjoaa mahdollisuuksia pohdiskella toimintatapoja, normeja, virheitä ja muita esille nousevia aiheita. Esimerkiksi opettajien tiedosta suuri osa on ns. hiljaista tietoa, jota he käyttävät ymmärtääkseen toisiaan ja jäsentääkseen kouluympäristöä. Hiljaisen tiedon jakaminen tulisi mahdollistaa. Oppiva organisaatio kannustaa osallisia tutkimukselliseen otteeseen työnsä suhteen: tehtyjen virheiden tarkastelu, innovaatioiden testaaminen ja epäsuorat kyselyt keskusteluissa tai kokouksissa auttavat testaamaan omia oletuksia ja toimintatapoja. Tiedon jakaminen auttaa yhteisten ymmärrysten luomisessa ja sille tulee järjestää mahdollisuuksia. Sananvapaus, totuus, toimien läpinäkyvyys ja erilaisten mielipiteiden hyväksyminen ovat oppimisessa onnistuneen organisaation elementtejä. Kommunikaatiotaitoja, toisen kunnioitusta, optimismia ja konfliktien hallintaa tarvitaan, jotta sosiaalisessa systeemissä voidaan oppia. Yhteistyötaidot ovat kunniaissaan. Oppivalle organisaatiolle on ominaista se, että sen jäsenet löytävät organisaation kautta itselleen mielekkäitä arvoja ja tavoitteita ja siten sitoutuvat organisaation toimintaan. (Collinson & Cook 2007, 60–62.)

Oppiva kouluyhteisö kannustaa opettajia tiimityöhön ja oppimaan yhdessä. Tiedon ja oppimisen tehokkaan prosessoinnin lisäksi koulu tarkastelee oppimisen sosiaalisia ja emotionaalisia aspekteja. Kouluun rakennetaan sosiaalista pääomaa, joka tukee yhteisön yhtenäisyyttä ja vuorovaikutusta. Oppivan kouluyhteisön luominen on kuitenkin hyvin vaikeaa. (Hargreaves 2003, 162–163.)

Kontekstia, jossa koululla toimitaan, tulee tarkastella: miten fyysinen oppimisympäristö, työjärjestykset ym. voisivat tukea yhteiseen visioon perustuvaa kulttuurin muutosta. Reflektion avulla tarkastellaan toimintakulttuurissa olevia erilaisia orientaatioita ja tottumuksia. Mietitään myös, miten osallisten uskomukset, odotukset ja toimintatavat saadaan tukemaan opetusta. Sosiaaliseen organisaatioon mahtuu sekä individualismia että kasvavaa kollegiaalisuutta.

ta. Vuorovaikutukseen tarvitaan dialogia, jossa kaikkia osallisia kuullaan. (Sahlberg 1998, 185–186.)

Opettaja voi sitoutua koulun kehittämiseen tai ajautua puolustamaan vanhaa. Puolustautuminen voi olla äänetöntä ja osin tiedostamatonta tai puolustautuja päätyy esittämään vanhaa suojaavaa päättelyä. Tunteet aktivoituvat sekä kehittämiseen sitouduttaessa että sitä vastaan puolustauduttaessa. Erilaisia tunteita on prosessin aikana kunnioitettava ja pyrittävä ymmärtämään, mistä ne johtuvat. Kaikki tunteet perustuvat subjektiivisiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Osallisia kannattaa ohjata tutkimaan tunteitaan ja niiden perusteella tehtyjä omia väittämiään. Organisaation jäsenten puolustautumisreaktioita ei pidä peitellä eikä vähätellä, sillä ne tarjoavat olennaista tietoa organisaation yksilöistä ja vuorovaikutuksesta. (Argyris 1993, 55–56, 61, 77.)

Koulukulttuurin muutos on monimuotoinen ja haastava prosessi, jota mielestäni emme enää Suomessa voi siirtää tuonnemmaksi. Kulttuurin muutosta ovat vauhdittaneet myös velvoitteet kolmiportaisen tuen toimintakulttuuriin sekä uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain voimaan tulo. Syksystä 2016 toteutettavat uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat myös koulukulttuurin aktiiviseen kehittämiseen. Kouluilla on kuitenkin löydettävä sisäinen tarve kehittää omaa koulukulttuuria, jotta muutoksissa onnistutaan.

2.5.2 Opettajan ammatillinen kasvu

Koulukulttuurin laatu vaikuttaa selkeästi opettajien työhön ja arkipäiväiseen elämään. Työ on merkityksellinen sekä identiteetin että itsearvostuksen rakentajana. Työpaikan sosiaaliset suhteet – vuorovaikutuskulttuurit luokissa ja opettajainhuoneessa – vaikuttavat opettajan hyvinvointiin joko sitä voimaannuttaen tai lamaannuttaen, sillä opettaja ei pysty työskentelemään yksinään. (ks. Bandura 1997, 422.)

Työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työtehtäviinsä ja ammattiinsa ovat entistä tärkeämpiä. Työntekijältä vaaditaan yhä enemmän oman osaamisensa tunnistamista ja osoittamista. Ammatillinen identiteetti rakentuu työntekijän persoonallisten ominaisuuksien ja sosiaalisten kontekstien välissä suhteessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26, 43.) Jokaisen opettajan ammatilliset vahvuudet tulee havaita ja saada työssä käyttöön.

Opettaja toimii asiantuntija-ammattissa, joka sisältää vastuuta koko yhteiskunnalle. Koulu ei muutu, jos opettajat eivät muutu. Koulun ja opetuksen kehittäminen on ennen kaikkea opetushenkilöstön kehittämistä. Opettaja on eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä, mikä vaatii jatkuvaa itsensä ja työnsä kehittämistä. Opettajan työ on eettistä: opettajan tulee sekä rakentaa hyvät ja oppimista tukevat suhteet oppilaisiinsa että valita oppilaidensa kannalta parhaat tavat toimia. Oppilaan oppimisen esteet liittyvät usein enemmän kohdattuihin sosiaalisiin kuin tiedollisiin haasteisiin. Opettajuus ei ole pelkkää opettamista, vaikka se usein niin koetaankin. Opettamisen yli menevä työ kuuluu eettiseen opettajuuteen; se ei ole ylimääräistä työtä. Asiantuntijuus

voi myös kasvaa opettajalle taakaksi, joka vähitellen uuvuttaa. Työn keskeinen tavoite on kuitenkin kehittyä ja oppia yhdessä oppilaiden kanssa. (Luukkainen 2004, 5, 143, 148, 274–275, 293, 298, 305.)

Auktoriteetin tulee koulukulttuurissa perustua pätevyyteen sosiaalisissa tilanteissa ja olla luonteeltaan väliaikaista. Sen ei tule perustua valtaan tai pelkoon, vaan pyrkimykseen osapuolten mahdollisimman tasavertaisena toimimiseen. Opettajan vahva auktoriteettiasema estää muiden rohkeuden tarkastella kriittisesti asioita: se määrittelee kulttuurin hyvän (palkittavan) ja huonon (rangaistavan) käyttäytymisen usein ilman neuvotteluja. (ks. Fromm 1965, 18–21.) Jotta oppilaan asema voi muuttua, on opettajan auktoriteettiaseman muututtava. Opettaja voi toimia joko oppilaan autonomiaa tukien tai opetusta kontrolloiden. Kontrolloituva opettaja johtaa oppimista: hänellä on hallinta materiaaleihin, toimintatapoihin ym. ja hän ohjaa oppilaitaan kohti oikeiksi kokemiaan vastauksia. Arviointi sisältää usein kritiikkiä ja oppilaita motivoidaan vaatimusten ja kontrollin kautta (palkinto ja/tai rangaistuksen välttäminen). Oppilaalle valtaa antava opettaja puolestaan on vastavuoroinen ja viettää aikaansa oppilaitaan kuunnellen. Hän antaa oppilaille joustavia mahdollisuuksia työskennellä omaan tahtiinsa ja tapaansa. Motivaatiota rakennetaan kiinnostavien ja palkitsevien tehtävien kautta sisäiseksi motivaatioksi. (Reeve 2002, 186.) Oppilaan autonomia ei rakennu itsenäisyydelle muista, vaan mahdollisuuksille käyttää omaa kapasiteettiaan reflektiivisesti ja joko hyväksyä tai hylätä tarjottuja toimintatapoja (Ryan & Deci 2006).

Opettajan ammatillinen pääoma koostuu kolmesta eri osa-alueesta: inhimillisestä, sosiaalisesta ja päätöksentekoon liittyvästä osasta. Inhimillinen ammatillinen pääoma rakentuu työssä vaadittavien taitojen ja tietojen hallinnasta ja kehittämisestä. Siihen kuuluu (1) opetettavan sisällön ja opetuksen hallinta, (2) oppilaiden ja heidän oppimisensa tuntemus, (3) oppilaiden taustojen tuntemus, (4) mielekkään toimintakulttuurin rakentaminen sekä (5) kyky emotionaalisesti kohdata erilaiset oppilaat ja koulun henkilökunta. Inhimillinen pääoma kasvaa, kun työhön liittyviä asioita jaetaan ja kierrätetään, sillä ryhmän mahdollisuudet muutokseen ovat huomattavasti suuremmat kuin yksittäisen työntekijän. Sosiaalinen pääoma on resurssi, joka kasvaa sosiaalisissa yhteyksissä: ihmisten keskinäiset yhteydet vaikuttavat heidän käsityksiinsä tiedosta, heidän odotuksiinsa, velvollisuuksiinsa ja keskinäiseen luottamukseensa. Sen avulla on mahdollisuus tutustua toisten ihmisten inhimilliseen pääomaan. On valitettavaa, ettei sosiaalisen pääoman kehittäminen ole vielä tullut keskeiseksi osaksi opettajan ammattia. Se on kuitenkin olennainen pala tarvittavassa opettajuuden muutoksessa. Kolmas opettajan ammatillisen pääoman osa on kyky tehdä monimutkaisia päätöksiä. Taitava päätöksien tekijä tekee ratkaisunsa vastuullisesti ja avoimena palautteelle riippumatta siitä, onko hän päätöksentekotilanteessa yhdessä toisten kanssa tai täysin yksin. Opettajan ammatillinen kehitys on jäänyt puutteelliseksi, jos hän haastavissa tilanteissa jatkuvasti konsultoi ylempiään, opettajanoppaita tai muita jollain tavalla auktoriteeteiksi kokemiaan. Opettajan on kyettävä tekemään oppilaidensa oppimiseen ja omaan opettamiseensa liittyviä

päätöksiä havaintojensa perusteella. Jos opettajalla on riittävä sosiaalinen pääoma, pystyy hän hyödyntämään sitä päätöksen teossaan. Yhteistyönvoima helpottaa päätöstentekoon liittyviä paineita. Päätöksen tekoa voi ja kannattaa harjoitella – erityisesti kollegojen tuella. (Hargreaves & Fullan 2012, 3-5, 89-96.)

Opettajan työhön liittyy kolmenlaista autonomiaa, jotka kietoutuvat toisiinsa. Suomessa (1) opettajan työhön kuuluu vahva ammatillinen autonomia: opettaja voi itse määrittellä työtään huomattavan paljon - ja laajemmin kuin monessa muussa valtiossa. Toisaalta opettaja ammatissaan (2) tavoittelee oppilaidensa lisääntyvää autonomisuutta eli opettajan työn tavoitteena on kasvattaa ja kouluttaa itsenäisiä oppijoita, jotka aktiivisesti ohjaavat omia oppimisprosessejaan. Koululla on myös (3) autonominen tehtävä yhteiskunnan instituutiona. Merkittävä peruste opettajan työn autonomisuudelle on se, että työllä ei pyritä uusintamaan olemassa olevaa, vaan kehittämään sitä jatkuvasti uusilla tavoilla vastaamaan nykyisyyden vaatimuksiin. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 145, 147.)

Opettajien teoriat toiminnan perusteista jakautuvat kahteen osaan: julkiteorioihin ja käyttöteorioihin. Opettajien julkiteoriat ovat perustelujen ja toiminnan kuvausten tasolla ilmeneviä teorioita ja käyttöteoriat ilmenevät toiminnan rakenteina ja toimintatapoina. Käyttöteoriat usein poikkeavat niistä julkiteorioista, joilla toimintaa kuvataan tai perustellaan. Opettaja ei välttämättä ole tietoinen julki- ja käyttöteoriensa välisestä ristiriidasta. Käyttöteorioiden avulla säilytetään tiettyä muuttumattomuutta: vanhojen teorioiden suojeleminen usein estää uusien julkiteorioiden tuomisen toimintakäytäntöihin. Toimintatavat ovat siis rakennelma taustalla olevasta käyttöteoriasta. Toisen ihmisen käyttöteoriaa ei pääse ymmärtämään kysymällä häneltä siitä: käyttöteoriaa voi selvittää vain aktiivisesti havainnoimalla toimintakäytäntöjä. Omat käyttöteoriat määrittelevät toimintaa ja niiden kautta omaa toimintaa selitetään, ennustetaan ja kontrolloidaan. Julkiteorian saattaminen omiin toimintakäytäntöihin ja ammatillisen taidon oppiminen ovat rinnakkaisia prosesseja. (Argyris & Schön 1974, 4-5, 7-9, 12, 15, 29.)

Luukkainen (2004, 156-157, 300) kuvaa opettajan käyttöteorian rakentamista neljän elementin kautta. (1) Teoreettinen perehtyminen ammattikirjallisuuteen ja (2) täydennyskoulutus rakentavat pohjaa opettajan työn ja opettajuuden analysoinnille. Henkilökohtainen käyttöteoria jalostuu opettajalle (3) työkokemuksen ja (4) kollegiaalisen reflektion myötä. Opettajia on tuettava oman käyttöteoriensa rakentamisessa. Kokemuksista oppiminen vaatii sekä yksilöllistä että yhteisöllistä reflektointia.

Käyttöteorioiden esittäminen malleina on haastavaa, sillä niiden kautta on kuvattava havaittavaa käyttäytymistä. Argyris ja Schön (1974) kuvaavat kaksi toimintastrategioiden sisällön perusteella eroavaa mallia käyttöteorioiden tarkasteluun. Molemmat mallit kattavat muuttujia, toimintatapoja/käyttäytymismalleja ja seurauksia, jotka vaikuttavat oppimisen laatuun. Mallissa I muuttujat ovat luonteeltaan opettajan asemaa korostavia ja ohjaavat yksipuoliseen suhtautumiseen toisiin oppimistilanteen osallisiin ja oman aseman suojelemiseen. Tässä mallissa ihmiset tekevät usein toisiaan kohtaan nega-

tiivisiä oletuksia, joiden totuudenmukaisuutta he testailevat itsekseen eivätkä koskaan sen kanssa, keneen oletukset kohdistavat. Toiset kulttuurin jäsenet koetaan puolustautuvina ja voittoa tavoittelevina eikä näitä negatiivisia väitteitä koskaan koetella, vaan niitä pidetään varmoina. Oma puolustautuminen estää toimintatapojen järkevän kyseenalaistamisen ja vähitellen toimintaan kertyy yhä enemmän toimijaa itseään pettäviä prosesseja. Vuorovaikutuksen laatu ohjaa kulttuuriin, joka on voita/häviä -maailma. Ajoittain joitain toisia kulttuurin jäseniä myös suojellaan kasvojen menettämiseltä. Malli II laajentaa huomattavasti muuttujia yhteistyön ja keskinäisen arvostuksen suuntaan ja on siksi ammatillisen kehittymisen kannalta nykyisin hyväksyttävämpi. Se velvoittaa luomaan tilanteita, joissa mahdollisimman moni pystyy osallistumaan ja ohjaamaan toimintaa avoimessa ja turvallisessa ilmapiirissä. (Argyris & Schön 1974, 35–38, 66–69, 72–73, 76, 85–91; Schön 1987, 135–136.) Koostin mallien muuttujat, toimintatavat ja toiminnan seuraukset taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Kahden käyttöteorioita esittelevän mallin muuttujat, toimintatavat ja seuraukset (koostettu Argyris & Schön 1974, 68–69, 87; Schön 1987, 257–258)

Malli I/muuttujat	Malli I/toimintatavat	Malli I/seuraukset
<ol style="list-style-type: none"> 1. Toimija määrittelee tavoitteet ja tarkoitukset tavallaan ja yrittää saavuttaa ne 2. Maksimoi menestyksen ja minimoi tappiot 3. Vähentää negatiivisten tunteiden esiintymistä tai ilmaisemista 4. On järkipäätäminen ja minimoi tunteellisuuden 	<ul style="list-style-type: none"> • Toimija suunnittelee ja hallitsee ympäristöä niin, että se on hänelle itselleen merkityksellinen • Ohjaa ja kontrolloi tekemistä • Suojelee itseään yksipuolisesti • Suojelee toisia yksipuolisesti vahingoilta 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaikki toimijat nähdään puolustautuvina • Puolustautuva vuorovaikutus ja ihmissuhteet ryhmässä • Puolustautuvat normit, vähän julkista teorioiden testausta • Vähän valinnanmahdollisuuksia, sitoutumista tai riskinottoa
Malli II/muuttujat	Malli II/toimintatavat	Malli II/seuraukset
<ol style="list-style-type: none"> 1. Toimija maksimoi pätevän tiedon 2. Vapaa, tietoinen valinta 3. Sisäinen sitoutuminen valintoihin ja niiden vaikutusten arviointiin 	<ul style="list-style-type: none"> • Toimija suunnittelee tilanteet ja ympäristön, joissa osallistujat voivat olla tiedon lähteitä ja kokea henkilökohtaisia syitä toimia • Tekemisiä kontrolloidaan yhdessä • Oman itsen suojeleminen on yhteinen yritys, joka tähtää kaikkien kasvuun • Vastavuoroinen toisten suojeleminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Toimijoiden ei tarvitse puolustautua • Puolustautuva vuorovaikutus vähenee ja ihmissuhteet syvenevät • Normit keskittyvät oppimiseen, teorioita testataan usein julkisesti • Valinnanvapaus, sisäinen sitoutuminen ja uskallus ottaa riskejä

Käyttöteorian muovaaminen yksipuoliseen kontrolliin perustuvasta Mallista I Mallin II mukaiseksi vaatii rohkeutta kokeiluihin ja kokemuksista oppimiseen. Opettajan tarkastelee omia tiedostamattomia tietojaan tilanteesta ja kokoaa tarkentuvia kuvauksia toiminnasta omaan tietoisuuteensa. Haasteet on kartoitettava ja niihin on tartuttava yksilöllisyyttä ja valintoja arvostavassa ja konflikteja pelkäämättömässä ilmapiirissä. Reflektointi keskitetään myös vuorovaikutukseen omana tarkastelua vaativana elementtinä. Opettajan on uskottava oppilaisiinsa ja rohkaistava heitä yhteistyöhön, jossa pyritään ymmärtämään muidenkin tietoja tilanteesta. Oppimisstrategiat jäävät rajallisiksi elleivät kaikki osapuolet osallistu yhteiseen kompetenssien, motivaatioiden ja kykyjen kehittämiseen. Erilaiset ideat ja tunteet saavat yhdistyä spontaanisti toimintaan. Malli II perustuu ajatukselle, jonka mukaan kaikkea käyttäytymistä voidaan tarkastella jonkin käyttöteorian kautta. (Argyris & Schön 1974, 99–109; Schön 1987, 138.)

Usein opettajat tietävät, miten haluaisivat toimintakäytäntöjään muovata, sillä he tunnistavat hyvin tavoittelemansa toiminnan nähdessään sen toisten opettajien opetuksessa. Opettajat eivät tiedä tai löydä keinoja muovata omaa toimintaansa eteenpäin: halu kehittyä unohtuu tai vaihtuu tuskastumiseen, kun ensimmäisiä omia askeleitaan ei löydä. Vaarana on ajautua epäonnistumisten kehään muutoksen rakentamisen sijaan. Omasta toiminnastaan opettajat pienen avun turvin havaitsevat, milloin he eivät toimi haluamallaan tavalla. Haasteen tilanteisiin tekee se, että usein muiden toimintamalleja koetetaan omaksua itselle sellaisenaan, kun niistä pitäisi jaksaa muovata omia taitoja. Oikoteitä ei oikein ole. Reflektiivisen ammattilaisen on kysyttävä oman prosessinsa aikana, mitä pitäisi oppia ja miten oppiminen parhaiten onnistuisi. Oppiminen ja toimintatapojen muutos ei tapahdu hetkessä, vaan vasta ajan myötä matkan varrella ratkaistut kysymykset auttavat näkemään asiat uusin silmin ja niihin syntyy uusia merkityksiä. (ks. Schön 1987, 263–264, 298.)

Tämän päivän kompetenssi ei vastaa kompetenssia, jota tulevaisuudessa tarvitaan. Ammatissaan toimiessa opettajan on sekä pystyttävä toimimaan että aktiivisesti tarkkailemaan toimintojaan oppiakseen niistä. Tavoitteena on löytää käyttö- ja julkiteorian yhtenäisyys, mihin haasteita teorioiden välinen epäsuhta (käytäntö ei toteuta omaksuttua julkiteoriaa) ja epäjohdonmukaisuus (tavoitellaan keskenään ristiriitaisia asioita) sekä tehokkuuden ja testattavuuden vaatimukset (itseä pettävät ja toimimattomat oppimisprosessit johtavat tehottomuuteen; voivat ohjata sopimattomiin toimintatapoihin esimerkiksi kontrollin suhteen). (Argyris & Schön 1974, 23, 30–34, 99, 157.) Ammatissaan taitava opettaja soveltaa tietojaan ja taitojaan kohdatessaan uusia tilanteita. Sen lisäksi, että hän havaitsee ja analysoi kohtaamiaan ongelmia, hän pystyy myös ennakoimaan alansa kehitystä ja muovaamaan toimintatapojaan vastuullisesti. Muuttuva koulu tarvitsee opettajan, jolla on oma halu oppia. (Ruohotie & Honka 2003, 23, 29.)

Opettajan työ on kokonaisvaltaista ja tulevaisuuden rakentaminen on aina läsnä. Opettajan, koulun ja opetussuunnitelman arvot ohjaavat toimintaa ja ko-

koavat opettajan omaa käyttöteoriaa. Opettajan kehittyminen ja ammattitaidon uudistaminen on itseohjautuvaa eli sitä ei sisällöllisesti ulkopuolelta valvota. Erilaiset suositukset ohjaavat opettajan ammatillista kasvua. Eriytyneet ammatillinen sisällön hallinta sekä yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta rakentavat opettajan ammatillisuuden. Opettajuudella tarkoitetaan käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Yhteiskunnan muuttuessa opettajuuden on muutettava. (Luukkainen 2004, 80–81, 90–91.) Opettaja tarvitsee palautetta työstään kehittyäkseen. Osan hän voi saavuttaa kriittisellä itsereflektiolla, mutta hän hyötyy ehdottomasti kollegoiltaan ja oppilailtaan saadusta palautteesta. Informatiivisen palautteen avulla opettaja pystyy korjaamaan toimimattomia työtapojaan. (Bandura 1997, 443.)

Opettaminen vaatii opettajalta oman kyvykkyyden tavoittelun lisäksi sitoutumista oppilaiden menestymisen tavoitteluun. Oppilaiden menestys vaatii tietoa siitä, kuinka se on tavoitettavissa. Yksittäisten opettajien välisessä opetus- tehokkuudessa on huomattavasti enemmän vaihtelua kuin eri koulujen välillä. Opettajien tehokkuus on vahvasti kytköksissä heidän työhön sitoutumiseensa: heidän sitoutumisensa oppilaisiin, itse työhön ja siinä kyvykkäämmäksi kehittymiseen sekä toisten auttamiseen ja vaivannäköön. Opettajan on löydettävä oma palo työhön ja kehitettävä omia tietojaan ja taitojaan. Tässä hän tarvitsee sekä koulun johdon että kollegoiden tukea, sillä se mikä opettamisessa on taistelun arvoista, ei onnistu yksin. Yksilölliset ja yhteisölliset tekijät yhdessä rakentavat koulukulttuuria, jossa tehokas oppiminen on mahdollista. (Hargreaves & Fullan 2012, 58–59, 75–77.)

2.6 Yhteenveto tutkimuksen tavoittelemasta oppimisesta

Oppiminen on sekä yksilön sisäinen että vuorovaikutuksellinen prosessi. Sisäisen prosessin kannalta oppijan motivaatio ja henkilökohtaiset tavoitteet ovat keskeisiä toimintaa ohjaavia elementtejä. Oppilaan sitoutuminen omaan oppimiseensa ja ponnisteluihinsa vaatii ajoittain tukea sekä aikuisilta että vertaisryhmältä. Oppilaan autonominen oppiminen rakentuu pitkän ajan kuluessa. Opetukseen keskittyminen on kouluissa jo vaihtunut oppilaisiin keskittymiseen, mutta työtä vielä riittää. Oppilaat tarvitsevat itseohjautuvuutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa. Jokainen haluaa kokea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa ja tulla kohdatuksi kyvykkäänä ja autonomisena persoonana.

Jotta heterogeenisessä opetusryhmässä kaikkien on mahdollista oppia, opetusta on eriytettävä oppilaiden tarpeiden mukaan. Tavoitteena on löytää jokaiselle oppilaille sopivaa tekemistä, mikä on opettajalle haastava tehtävä. Kehittämällä useamman opettajan yhteisiä työtapoja tuohon tavoitteeseen on mahdollista paremmin päästä. Tutkimuksessani aineenopettajan ja erityisopettajan yhdessä toteuttama samanaikaisopetus toimi työkaluna, jonka avulla toimintakulttuuria pyrittiin kehittämään. Tämän vuoksi esittelen raportissani sa-

manaikaisopetusta sekä oppilaan tuen rakentajana että opettajien välisen yhteistyön muotona.

Kouluissa luokkahuoneen vuorovaikutuksen laatu ratkaisee, kuinka hyvin osalliset sitoutuvat yhteiseen oppimisprosessiin. Aikuisella on aina vastuu ohjata vuorovaikutusta tukemaan positiivista oppimisilmapiiriä. Luokassa kaikkien oppimista arvostetaan eikä epäonnistumisia turhaan pelätä. Luokassa myös aikuiset ovat valmiita oppimaan.

Kestävän muutoksen rakentaminen vaatii oppivan yhteisön. Kouluilla tarvitaan eritasoisia oppivia yhteisöjä: koulukulttuuria ja luokkahuonekulttuuria muovaavat yhteisöt koostuvat samoista toimijoista, mutta erilaisin panostuksin. Muutos on yhteinen prosessi, jossa kaikkia osallisia kuullaan. Opettajan ammatillinen kehittyminen vaatii refleктоivaa ja tutkimuksellista työtä, jonka avulla tehtyjä ratkaisuja testataan ja arvioidaan. Tiedostamattomat uskomukset, asenteet ja ratkaisut koetetaan nostaa tiedostetuiksi. Opettajien välinen yhteistyö tehostaa ammatillista kasvua.

Perusopetusta ohjaavat säädökset ohjaavat oppilaan aktiivisena oppijana toimimisen kehittämiseen, minkä vuoksi esitin ne tiivistetysti tässä luvussa. Kolmiportainen tuki on tämän päivän perusopetuksen merkittävä toimintarakente, jonka tehokasta toteuttamista edelleen harjoitellaan. Toin tuen kolmiportaisuuden tutkimusraporttiini, vaikka emme opetuskokeilumme toteutumisen aikaan (lukuvuonna 2011–2012) vielä osanneet aidosti kolmella eri tuen tasolla toimia. Meneillään oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistus edelleen lisää painetta ravistella opettajien totuttuja käyttöteorioita ja niihin perustuvia toimintakäytäntöjä: oppilaan asemaa aktiivisena ja vastuullisena toimijana on viimein vahvistettava.

3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUKSENI

Tässä kolmannessa luvussa esittelen sekä tutkimukseni lähtökohdat että tutkimustehtäväni ja -kysymykseni. Kuvaan tutkimusotettani ja kerron omasta esimmäryksestäni. Esittelen myös tutkimukseni aineiston ja kuvaan kokonaisvaltaisesti tutkimuksen toteutusta. Luvun lopussa arvioin tutkimukseni eettisyyttä. Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin olen raportissani sijoittanut vasta työn loppuun (luku 7.6), jotta myös lukijani voi kokonaisuuteen perehdyttyään paremmin osallistua tutkimukseni luotettavuuden arviointiin.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtäväni oli selvittää, millainen oppimiskulttuuri oli peruskoulun 8. luokan englannin tunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta ja mitä tapahtui samanaikaisopetuksen tuella toteutetun opetuskokeilun aikana, kun oli pyrkimys sekä kehittää opetusta että aktivoita ja vastuuttaa oppilaita oman oppimisensa suhteen.

Tutkitun opetuskokeilun tavoitteena oli saada oppilaat aktiivisesti ja rakentavan kriittisesti osallistumaan sekä oppitunnin kulkuun että sen suunnitteluun. Oppilaiden vastuunkantoa omasta oppimisesta tuettiin laajasti mm. ohjaamalla heitä omien tavoitteiden asetteluun ja niiden saavuttamisen arviointiin. Oppilaille tarjottiin mahdollisuuksia tehdä henkilökohtaisia valintoja. Tavoitteena oli myös kehittää aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä ja ammattitaitoa, jotta mahdollisuudet vastata sekä nykyisiin että tulevaisuuden opetuksen haasteisiin paranisivat. Pyrkimyksenä oli löytää 8. luokan englannin tunneilla samanaikaisopetuksen tuella keinoja tukea oppilaan kasvua kriittiseksi aktiiviseksi toimijaksi eli kohti lisääntyvää pedagogista autonomisuutta.

Tutkimukseni kohteena oli peruskoulun yksi tavallinen 8. luokka, jossa oli 23 oppilasta syksyllä 2011. Oppilaista tutkimukseeni osallistui 21. Tutkimukseni

oli etnografinen tapaustutkimus: tutkin yhden luokan englannin tuntien aikana samanaikaisopetuksen tuella rakentunutta oppimiskulttuuria luonnollisissa koulun tilanteissa. Tutkimukseeni osallistuvan luokan englannin tunneilla toteutettiin opetuskokeilu, jonka aikana oli pyrkimys vahvistaa oppilaiden autonomisuutta eli tukea oppilaiden aktiivista oppimista sekä toimimista vastuullisina oppijoina. Ryhmän englannin tunneilla toteutui aineenopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetus joustavasti joko yhdessä tilassa tai useampaan tilaan jakautuen. Samanaikaisopetusta oli toteutettu jo edellisen lukuvuoden englannin tunneilla. Opetusryhmän oppilaat olivat hyvin heterogeeninen joukko sekä koulunkäyntitaitojensa että oppimisensa suhteen. Toteutimme samanaikaisopetusta läpi 8.luokan kurssien: oppilaat opiskelivat kanssamme yhteensä kolme kurssia ja yhden kurssin aikana opetusta oli neljä tuntia viikossa.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millainen oppimiskulttuuri vallitsi peruskoulun 8. luokan englannin oppitunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta?
2. Miten oppilaiden autonomisen oppimisen tuki ilmeni ja kehittyi peruskoulun 8. luokan englannin tunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta?

3.2 Esiymmärrys

Käsitykseni tutkitusta oppimiskulttuurista oli rakentunut kokemusteni kautta kehittyneen ymmärrykseni pohjalle. Tätä ymmärrystä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tutkimuksen kannalta näin tärkeänä sen, että raportissani kerroin omat luontaiset tapani ymmärtää oppimista ja tutkimuskohdettani ennen varsinaista opetuskokeilun esittelyä. Omien merkityksenantojen tarkastelu oli vaativaa, mutta lopulta palkitsevaa ja omaa ammatillisen kehittymisen prosessia vahvasti tukevaa. Jouduin useita kertoja matkan varrella kyseenalaistamaan tekemiäni tulkintoja ja etsimään vaihtoehtoisia tapoja nähdä asioita. Tutkimusaineiston kokoamisen jälkeen pidin useamman kuukauden tauon aineiston järjestelyn ja alustavan analyysin jälkeen, mikä auttoi minua löytämään tilanteiden aiempaa ulkopuolisempaa ja syvenevää tulkitsemista. (ks. Laine 2010, 32, 34.)

Puolimatka (2002) ja Sahlberg (2002) toteavat, että oman opetuksen lähtökohtien tarkastelu on välttämätöntä, sillä vasta lähtökohtien tiedostaminen avaa mahdollisuudet omien käsitysten arvioimiseen ja kehittämiseen. Käsitykset ja uskomukset todellisuudesta ja tiedosta ovat opetuksessa läsnä, vaikka ne olisivat opettajalle itselleen tiedostamattomia. Vaikka tutkimuksessani keskityn oppimistilanteissa oleviin merkityksiin, kuvaan tässä luvussa myös lyhyesti omia käsityksiäni olevaisuudesta ja tiedosta. Koen kuvauksen rikastuttavan esiymmärrystäni sekä tutkimustulosteni tulkintaa. Sekä ontologiset (käsitykseni olevaisuuden laadusta) että epistemologiset (käsitykseni tiedosta) sitoumukseni

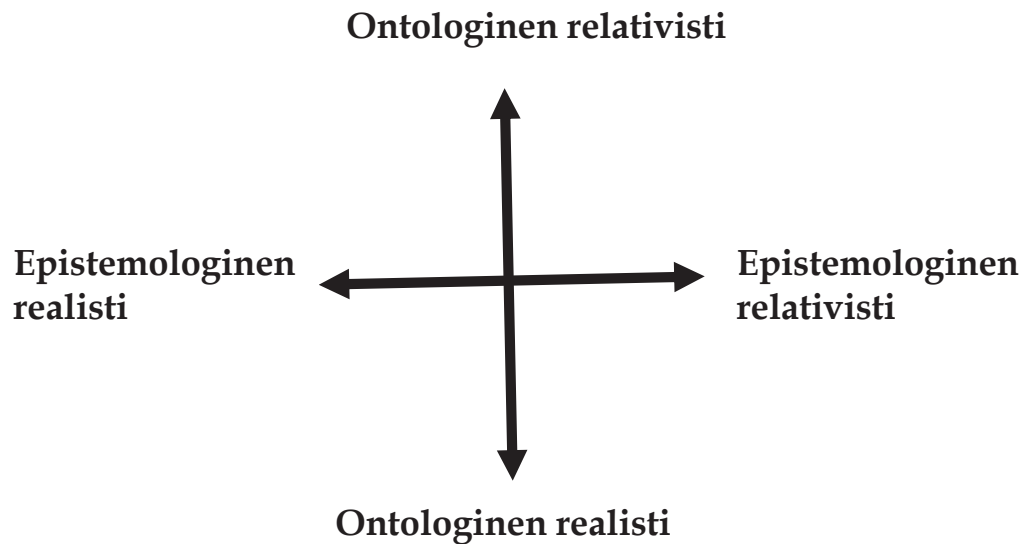
vaikuttavat kokemaani ja tutkimuksessani esittämäni oppimiskulttuuriin sekä oppilaan autonomiaa koskevan tiedon luonteeseen.

Tutkimukseni ontologia rakentuu konstruktivistisen mallin pohjalle, mutta siinä on viitteitä realistisesta ontologiasta. Minusta todellisuutemme määrittyy kokemustemme kautta ja osallistumme aktiivisesti sen rakentamiseen, minä vuoksi ehdottomasti oikeina pidettäviä asioita maailmassa on rajallisesti. Näen kuitenkin, että todellisuudessamme on pysyviä elementtejä, joita vastaan omia henkilökohtaisia käsityksiämme on kehitettävä ennen kuin pysytymme omia käsityksiämme konstruoimaan. (ks. Puolimatka 2002, 11–31, 77–81.)

Oma tietoteoriani (epistemologiani) on pääosin konstruktivistinen: tieto ei ole pysyvää tai muuttumatonta, vaan se monimuotoisuudessaan muovautuu ja kehittyy jatkuvasti. Kenelläkään ei voi olla kaikki tietävää auktoriteettia tietoon, vaan tietoa voidaan arvioida kriittisesti eri näkökulmista ja siten lisätä asioiden ja tilanteiden ymmärrystä. Oppiminen tapahtuu vaiheittain, mutta oppilas voi toimia eri tilanteissa eri vaiheiden kautta eli eri asioita opitaan eri tahtiin. Kaikki voivat oppia ja oppiminen vaatii joskus tukea. Koen, että kouluissa tarvitaan jatkuvaa keskustelua ja toiminnan kehittämistä, jotta muuttuvan tietämisen ja oppimisen vaatimuksiin voidaan vastata. (ks. Feucht 2010, 66–69; Schommer-Aikins, Bird & Bakken 2010, 32–33.)

Perusopetuksessa toimiessani epistemologiaani kuuluu myös realistisia elementtejä. Perusopetuksen oppilaat kaipaavat ulkoisia opetusjärjestelyjä, jotta arjen tilanteet eivät muodostu heille liian hajanaiseksi ja siten psyykkisen kuormituksen suhteen kohtuuttomaksi: oppilaamme hyötyvät joidenkin todellisuuskäsitysten omaksumisesta aikuisen tuella, jotta he saavat työkaluja, joilla käsitellä omaa maailmaansa. Konstruktivistisen lähestymistavan ajatukset älyllisestä vapaudesta, asioiden kyseenalaistamisesta, suvaitsevaisuudesta, yksilöllisyydestä, itseohjautuvuudesta ja vuorovaikutuksesta sopivat minun ajatusmaailmaani ja käsitykseeni ihanteellisesta oppimiskulttuurista. Suhtaudun optimistisesti kaikkien mahdollisuuksiin kehittyä ja kasvaa, mutta ymmärrän ajoittain prosesseissa tarvittavan ulkopuolisen tuen tarpeellisuuden. Konstruktivismi ja realismi käyvät jatkuvaa keskustelua sisälläni. Käsitykseni kognitiosta on vahvasti konstruktivistinen eli minusta tietoa ei voi siirtää, vaan näen tiedon rakentumisen henkilökohtaisena uuden ja aiemman tiedon yhdistelyprosessina käytettävissä olevien käsitteiden ja mielikuvien avulla. (ks. Puolimatka 2002, 11–31, 77–81.)

Olafson ja Schraw (2010) esittivät nelikentän kuvaamaan opettajien epistemologisia ja ontologisia suhtautumisia (kuvio 5). Nelikentän avulla tiivistän omaa ontologian ja epistemologian kokonaisuuttani. Nelikentän molemmat akselit jakautuvat realistisen, objektiiviseen tietorakenteeseen uskovan ja relativistisen, muovautuvaan tietorakenteeseen uskovan ääripään välille.



KUVIO 5

Opettajan epistemologian ja ontologian nelikenttä (Olafson & Schraw 2010, 525)

Koen itse tässä jaottelussa kuuluvani julkiteoriani kautta ontologisen relativismin ja epistemologisen relativismin neljännekseen. Minusta kouluissa on oppilaslähtöisen opetuksen avulla tavoiteltava oppilaan yksilöllistä ja konstruktivistista tiedon rakentumista. Toiminnan olennaisena tavoitteena näen oppilaiden sitouttamisen omaan oppimiseensa. Toisaalta ajoittain toimiani ohjaa myös ontologisen relativismin ja epistemologisen realistin suhtautuminen: vaikka uskon oppilaiden tarpeisiin perustuviin toimintamalleihin, näen ajoittain tarpeellisena ohjata ja opettaa joitain asioita kaikille oppilaille. Käyttöteoriani lienee tässä neljänneksessä. (ks. Olafson & Schraw 2010, 530–532.)

Käsitykseni tutkittavan oppimiskulttuurin luonteesta oli läpi tutkimuksen relativistinen. Oppimiskulttuuri oli rakentunut aikojen kuluessa ainutlaatuiseksi oman kouluyhteisönsä osaksi. Aktiivisena kulttuurin toimijana lähestyin tutkimuskohdettani omasta suunnastani ja, vaikka tutkijana pyrin muilta osallisilta saamani aineiston kautta rakentamaan mahdollisimman realistista kuvaa tutkitusta oppimiskulttuurista, kuvauksestani rakentui subjektiivinen näkemys tutkimuskohteestani. Tutkimuksellani saavuttamaani tietoa pidän siis myös relativistisena. Tutkijana saavutin tietoa, jonka omista lähtökohdistani saatoin saavuttaa. Oppimiskulttuuri ei ollut objektiivinen tosiasia, vaan kulttuuri, jossa jokaisella osallisella oli omat käsityksensä ja tulkintansa oppimisesta, opiskelutavoista ja muista kulttuuriin liittyvistä elementeistä. Kaiken lisäksi nuo käsitykset ja tulkinnat kehittyivät ajan kuluessa hyvin eri tavoin ja eritahtisesti. Kokemuksieni perusteella totean, ettei oppimiskulttuurin tutkimisessa voi päästä irti sen relativistisuudesta ja tutkijan subjektiivisista tulkinnoista ja tavoitella täysin objektiivista tosiasioiden kuvausta.

Kallas, Nikkola ja Riihinen (2013, 26–28) kuvaavat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksen kehittämisen rakentunutta ontologiajakoa. He jakavat koulutuksen ontologian kahteen osaan: oppiaineiden ohjaamaa käytäntöä he nimittävät oppiaineontologiaksi ja ulkotodellisuuden ja koetun sisäisen todellisuuden varaan rakentuvaa käytäntöä elämismailmaontologiaksi. Oppiaineontologia heidän mukaansa koulutuksessa perustuu oppilaan ulkopuolelta tuleviin systeemeihin, kuten koulutuksen tavoitteisiin tai yhteiskunnallisiin merkityksiin. Tietoa siirretään ulkoisen pakon ohjaamana ja oppijoita sopeutetaan ympäristöön. Elämismailmaontologia puolestaan painottaa oppijoiden kykyjä, joita kontrolloivat sisäinen voima ja tahto ja jotka kehittyvät vuorovaikutuksessa. Tämä ontologioiden jako sopii myös tutkimukseni ontologiseksi lähtökohdaksi sekä oman toiminnan ja oppilaiden oppimisen muovaamiseksi. Koen, että peruskouluissa eletään oppiaineiden ja vahvan muun ulkoisen ohjauksen alla eikä yksilön henkilökohtaiset mahdollisuudet kasvaa ja oppia löydä lähestymistavoista riittävästi tilaa. Omat käyttöteoriani lienevät myös oppiaineontologian varjossa. Näen elämismailmaontologian vahvana tulevaisuuden tavoitteena (ja omana julkiteorianani), jota kohti tutkitavalla opetuskokeilulla otimme askelia. Otimme pieniä askelia koulun ja opettajien järjestelmästä kohti oppijan järjestelmää.

3.2.1 Matkani aktiiviseen oppimiskulttuurin muutosyritykseen

Kun valmistuin lääkintävoimistelijaksi jouluna 1986, oli minulle ja kurssikavereilleni reilusti työpaikkoja tarjolla. Silloinen perhe-elämä ja oma urheilu-urani kuljettivat minua sekalaisen reitin kolmen kaupungin kautta neljänteen tekemään erikoislääkintävoimistelijan tutkintoa. Siellä 1990–1991 tekemiäni erikoistumisopintojen jälkeen tein urheiluni ohessa kaupallisen alan töitä muutaman vuoden ja palasin vuoden 1994 alusta fysioterapeutiksi. Terveyskeskuksen fysioterapeuttina tein töitä lasten fysioterapian parissa.

Fysioterapeuttina toimiessani opiskelin Avoimessa yliopistossa muutamia opintokokonaisuuksia. Syksyllä 2003 minut hyväksyttiin erityispedagogiikan opiskelijaksi yliopistoon erityisopettajakoulutukseen, mistä valmistuin keväällä 2005. Aikuis- ja lapsineurologiaan painottunut fysioterapeutin urani päättyi siirtyessäni Suometsän kouluun erityisopettajaksi syksyllä 2005.

Kasvatustieteen maisteriopinnoissa tein graduni yhden päiväkodin konduktiivisen opetuksen sovelluksesta. Konduktiivinen opetus on unkarilaisen Andras Petón liikuntavammaisille lapsille kehittämä kokonaisvaltainen opetusmenetelmä, joka rakentuu vahvasti lasten omaan aktiivisuuteen ongelmien ratkojina. Ajatellaan, että lapsi voittaa ongelmansa, kun hän ymmärtää sen ja tietoisesti pyrkii vapautumaan siitä. Konduktiivisessa opetuksessa korostetaan myös luonnollisissa tilanteissa tehtäviä toiminnallisia harjoituksia. Toiminnassa korostuu positiivisuus, sillä lasta ohjataan onnistuneiden suoritusten kautta uusiin saavutuksiin. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 285–287). Tutkimassani sovelluksessa moniammatillinen työryhmä suunnitteli ja järjesti viikoittaisen toimintahetken ohjelman niin, että lasten omille kokemuksille tuli tilaa ja

heidän oli mahdollista etsiä omia voimavarojaan. Toiminnan pitempi aikaisena tavoitteena oli valtaistaa lasta, kannustaa häntä kasvamaan aktiiviseksi ja osallistuvaksi yhteiskunnan jäseneksi vammastaan huolimatta – ihmiseksi, joka osasi auttaa itse itseään. Tämä laadullinen tutkimukseni oli vahvasti teoriasidonnainen. Minulla oli siis ennen tässä raportissa kuvattua tutkimusta kokemuksia laadullisesta tutkimuksesta, mutta aineistolähtöisen tutkimuksen mahdollisuudet ja haasteet sain opetella vasta nyt.

Suometsän kouluun laaja-alaiseksi erityisopettajaksi siirryin siis syksyllä 2005. Olin aktiivisessa roolissa koulun samanaikaisopetusta käynnistettäessä syksyllä 2007. Ihastuin toimintamalliin, josta koin sekä oppilaiden että opettajien hyötyvän. Tiesin, ettei mikään toimintamalli kata täysin erilaisten oppilaidemme tarpeita, mutta löysin samanaikaisopetuksesta mahdollisuudet nostaa koulumme toimintakulttuuria uudelle tasolle sekä opettajien ammatillisen osaamisen ja yhteistyön että erilaisuuden hyväksymisen suhteen. Enää erityisopetusluokan ovelle ei oppilasta tuotu kesken tunnin ”hän ei tule enää minun tunnilleni” -ajatuksin.

Kun olin toiminut Suometsän koulun laaja-alaisena erityisopettajana 5 vuotta, pääsin kunnan kansainväliseen henkilöstövaihtoon. Vietin syksyllä 2010 noin 2,5 kk Kanadassa Calgaryssa perheeni kanssa tutustuen paikalliseen elämänmenoon ja koulukulttuureihin. Seurasin eri koulujen toimintaa ja pystyin ajoittain ymmärtämään siellä tehtyjä ratkaisuja pelkkien havaintojen rekisteröinnin ohessa. Nautin suunnattomasti myös mahdollisuudesta katsoa omaa työtäni kauempaa: pystyin irrottautumaan omista arjen ratkaisuksista ja miettimään oman ammatillisuuteni seuraavia askelia.

Sain huomata, että – koulujärjestelmien eroista huolimatta – tulevaisuuden koulu asettaa opettajien ammattitaidon huimaan haasteeseen. Opettajan täytyy pystyä ohjaamaan heterogeenistä ryhmää jokaiselle oppilaalleen sopivia haasteita tarjoten. Oppilaita oli ohjattava myös omien tavoitteiden asetteluun, jotta nykyisin kovin usein ulkoapäin ohjattu opiskelu muuttuisi aktiiviseksi ja vastuuta kantavaksi – sisältäpäin ohjautuvaksi – toiminnaksi. Opettajien oli minusta lähdettävä etsimään arjessa aikaa ja taitoa kohdata oppilaat omina persooninaan ja opeteltava tukemaan heidän erilaisia työskentelytapojaan.

Maaailma on niin täynnä tietoja, ettei kukaan meistä enää voi kuvitella opettavansa niitä jollekin toiselle. Näin Kanadasta palattuani erittäin tärkeänä sen, että tiedon painotuksen sijaan kouluissa alkaisimme entistä pontevammin painottaa opiskelutaitojen opettamista. Meidän olisi opittava valtauttamaan oppilaat oman opiskelunsa suhteen: luotava niitä sisäisiä syitä opiskelulle ulkoisen pakon tilalle – etsittävä motivaatio ja into oppimiseen, jonka ajan kuluessa olimme hukanneet liian monelta. Tämä ajatus ohjasi minua tähän opetuskokeiluun ja tämän tutkimuksen toteuttamiseen. Halusin paremmin ymmärtää luokkahuoneen kulttuuria ja etsiä tilanteita, joissa oppilaalle voisi olla tarjolla vahvempi asema oman oppimisensa hallitsijana. Halusin perehtyä mahdollisuuksiin, joita muutos toisi. Halusin kartoittaa rajoituksia, jotka olivat estäneet – jo laajasti hyväksytyin ajatuksen – oppilaan aktiivisena oppijana toimimisena.

Lähdin tutkimukseen ajatellen, että tieto on suhteellista ja että se jäsenyy jokaiselle omien kokemusten kautta. Konstruktivistisen tiedonkäsitykseni rinnalla minulla oli oppimiskäsitys, jota voi kutsua humanistis-konstruktivistiseksi (ks. Patrikainen 1999): halusin painottaa kaikkien mahdollisuuksia kehittyä kokonaisvaltaisiksi ihmisiksi ja oman elämänsä subjekteiksi sekä korostaa oppimisen prosessimaista luonnetta ja oman ajattelun tärkeyttä uuden tiedon etsinnässä ja rakentamisessa. Minulla oli myös humanistinen ihmiskäsitys. Pysin tukemaan oppilaiden oppimista ja kokonaisvaltaista kasvua. Halusin kunnioittaa ja kasvattaa heidän autonomiaansa oman oppimisensa, mutta myös oman elämänsä suhteen.

3.2.2 Suhtautumiseni autonomiseen oppimiseen muuttui

Tutkimukseni peruskäsite ”autonominen oppiminen” muovautui matkan varrella. Aluksi pidin käsitettä ”pedagoginen subjektiivisuus” oppilaan asemaa kuvaavassa toimivana, sillä tämän päivän peruskoulun yläluokilla ei oppilailta voi vielä vaatia toimimista vahvana autonomisena oppijana. Voiko täysin koskaan? Perusopetus vasta rakentaa oppijan kyvykkyyttä. Oppilaiden fyysiset ja psyykkiset kehitysvaiheet asettavat myös omat haasteensa: harva murrosikäinen on motivoitunut ja tavoitteellinen opinnoissaan läpi kolmen vuoden yläkoulun. Motivaatio ponnistella vaihtelee tuona aikana melkein jokaisella. Myös nykyisen perusopetuksen rakenteet rajoittavat yksilöllistä itseohjautuvaa opiskelua.

Koin tutkimusta aloittaessani vahvasti, että – matkalla kohti autonomista tai itseohjautuvaa oppimista – ensimmäinen askel oli antaa oppilaille kouluissa mahdollisuus kasvaa opetuksen objekteista kohti oman oppimisensa aitoa subjektiivuutta. Subjekti määrittää Sivistyssanakirjassa (2014) ”tekijäksi” ja ”toimijaksi”. Pedagoginen subjektiivisuus tuntui käsitteenä parhaiten kuvaavan omia käsityksiäni ensimmäisistä askelista, joita kokemaani muutokseen vaadittiin. En halunnut, että olisimme lähteneet tavoittelemaan opetuskokeilullamme jotain sellaista, mikä olisi ollut täysin saavuttamattomissa. Tutkimusaineistoa kerätessäni ja analyysia aloittaessani käytin siis pedagogisen subjektiivuuden käsitettä. Tämä käsite näkyy esimerkiksi tekemissäni haastattelurungoissa (liitteet 2.-5.).

Opetuskokeilussamme halusimme oppilaiden kasvavan aktiivisiksi osallistujiksi, joilla oli mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä. Ihmisellä on luontainen pyrkimys toimia ryhmissään subjektina, joka sekä sopeutuu itse että sopeuttaa ympäristöä. Vuorovaikutus on aina tulkintaa ja siihen sisältyy pyrkimys vaikuttaa toisiin. Ihmisen itsetuntemus vaatii sosiaalista kanssakäymistä, jossa omaa toimintaansa voi reflektoida. Toimintakyky laajenee ja mahdollisuudet persoonallisuuden kehittymiselle kasvavat, kun ihminen toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Suhde omaan itseensä vaatii kehittyäkseen suhteen toisiin ihmisiin. Ryhmän toiminta on prosessi, jota tulee lähestyä sekä muutokset kehitysprosessina: toiminta muuttuu eri tilanteissa ja etenee vaiheittain kohti yhteistä tavoitetta. (Jauhainen & Eskola 1994, 14–16, 19–20, 76–78, 84.)

Ilman kulttuuria ei ole subjektiivuutta; on ainoastaan ihminen, jolla on potentiaali kasvaa subjektiksi. Meistä kasvaa subjekteja eri kulttuureihin, kun saam-

me mahdollisuuden tutustua eri ideologioihin ja käytäntöihin ja sisällyttää niitä päivittäiseen elämäämme. Tämä on yksi syy siihen, miksi koulujen tulisi olla oppilaille emotionaalisesti merkittäviä, mutta turvallisia paikkoja, joissa he voisivat työskennellä myös tunteidensa ja ahdistustensa kanssa. Valitettavasti joskus kouluissa ajaututaan ilmapiiriin, jossa oppilaat eivät koe itsensä suosituksi ja rakastetuksi ja ajautuvat hyvin passiivisiin, selviytymiseen tähtääviin rooleihin. (O'Loughlin 2001, 58, 61.) Tutkimusprosessini alkupuolella koin autonomisuuden käsitteen myös liian staattisena, kuten seuraavassa kuvataan:

Subjektivisuus kuvaa meidän käsitystä maailmassa olemisesta. Käsitteet yksilöllinen identiteetti ja autonominen ihminen ovat ongelmallisia, koska ne olettavat minuuden olevan staattinen ja koska niiden lähtökohtana on oletus, että voimme erottaa itsemme ja määrittellä itseämme maailmasta riippumattomasti. Tämä ei voisi olla kauempana totuudesta. Lapset ovat syntyneet perheissä ja yhteisöissä, jotka ilmentävät tiettyjä kieliä ja diskursseja. (O'Loughlin 2001,49.)

Käsitteiden muovautuminen minulla käynnistyi vahvemmin, kun törmäsin Littlen (2007) määrittelyyn autonomisesta kielen oppijasta: ensin päädyin entistä vahvemmin uskomaan pedagogiseen subjektiuteen sopivana käsitteenä, sillä Littlen mukaan autonominen kielen oppija pystyy ottamaan vastuun omasta oppimisestaan kokonaisvaltaisesti, vaikka toimiikin yhdessä muiden kanssa. Oppijan kokema autonomia kietoutuu yhteen pätevyiden kanssa, jota saavutetaan kielen hallinnan kasvaessa. Autonomia ja kasvava pätevyys tukevat toisiaan ja integroituvat: autonominen kielen oppija on samalla pätevä kielenkäyttäjä. "Autonomia kielen oppimisessa ja autonomia kielen käyttämisessä ovat saman kolikon eri puolet." Nämä ajatukset tuntuivat kovin saavuttamattomilta omia oppilaitamme ajatellessani: miten peruskoululainen kokisi itsensä sekä aktiiviseksi toimijaksi että päteväksi kielenkäyttäjäksi.

Toisaalta Little (2004, 2007) kirjoitti, että vastuunottaminen omasta oppimisesta ei kasva luontaisesti, vaan sitä tulee aktiivisesti ohjata opetuksen avulla. Opettaja sallii oppilailleen lisääntyvästi kontrollia sekä oppimisprosessien että oppisisältöjen suhteen. Oppilaan autonomia on aina pitkäaikaisen interaktiivisen prosessin tuotos. Oppijan autonomisuus on opetuksellinen päämäärä, jonka saavuttaminen vaatii siis samanaikaista oppijan kommunikatiivisen pätevyiden ja autonomisuuden kehittämistä. Näihin ajatuksiin pystyin yhtymään ja siirtymä autonomisen oppimisen käsitteeseen käynnistyi.

Koin, että autonomisen oppimisen voi helposti hylätä tavoittamattomana, vaikka se perustuukin tutkimukselliseen tietoon ihmisen kognitiosta, oppimisesta ja kommunikaatiosta. Ymmärsin vähitellen, että sen näkeminen tavoitteena ja demokraattisen opetuksen rakennusaineena on tärkeää: autonominen oppiminen valmistaa oppilaita sitoutumaan kriittisesti ja vastuullisesti omiin oppimisprosesseihinsa. Demokratia ja koulutus rakentavat osallistumisen ja valtautumisen mahdollisuuksia, mitä myös autonominen oppiminen tarjoaa: niiden lähtökohtana ovat ihmisen perustarpeet tulla arvostetuksi ja kuulluksi omana itsenään ja aktiivisena toimijana omassa yhteisössään. Autonomia vieraiden kielten oppimisessa luo perustaa opetuksellisille, kulttuurisille ja sosiaa-

lisille muutoksille, joiden tuella oppilaat kasvattavat mahdollisuuksiaan kansainvälisyyteen. (ks. Little 2004.)

Lopulta raporttia kirjoittaessa minä hahmotin autonomisuuden yhtenä ihmisen psykologisista perustarpeista kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden rinnalla (ks. Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2002; Stone ym. 2009) ja analyysiä viimeistellessäni päädyin siis palaamaan autonomisen oppimisen käsitteeseen tutkimukseni peruskäsitteenä. Koska hahmotin autonomisuuden kehittyvänä prosessina, en enää nähnyt tarpeelliseksi pitäytyä pedagogisen subjektiivisuuden käsitteessä. Käsittelin autonomisuutta yhtenä kolmesta olennaisesta palasesta, johon oppilaan itseohjautuvuus rakentui: päädyin tarkkailemaan oppimisen autonomisuutta elementtinä, joka tarvitsee kehittyäkseen rinnalleen aitoja kokemuksia kompetenssista ja yhteenkuuluvuudesta.

Kun päädyin valitsemaan kahdesta mahdollisesta käsitteestä kirjallisuudessa useimmin esiintyvän käsitteen, koin käsitevalinnallani omalta osaltani kaventavani sitä keskenään rinnakkaisten käsitteiden moninaisuutta, joka minua itseäni välillä tuskastutti. Harvinaisemman käsitteen kuvaamisen sijaan upotin omat havaintoni esittämään yhden syvennetyn näkökulman autonomiseen oppimiseen. Näen autonomisuuden oppimisessa vahvasti prosessina, joka on elinikäinen. Perusopetuksessa viimeistään tuo prosessi on saatava alkuun.

Jos halutaan tukea oppilaan oppimista, on olennaista herättää hänessä oppimisen ilo ja uteliaisuus, halu oppia uutta. Oman oppimisen hallintaa tulee ohjata. Oppilasta tuetaan sietämään ja jopa arvostamaan oppimisen vaatimaa ponnistelua ja oppimiseen liittyvää epäonnistumisen riskiä. Näistä oppilas voi aloittaa pedagogisen autonomiansa rakentamisen. Etenkin yläkoulussa on haaste ohjata oppilasta näkemään eri oppiaineiden tunneilla opittavien tietojen ja taitojen yhteys muiden oppiaineiden käsitteisiin ja ajattelumalleihin. Päättelytaito on keskeinen oppimaan oppimisen taidoista ja sitä on harjoiteltava tietoisesti. Sen avulla oppilas osaa arvioida ja eritellä sekä opettajan puhetta että kirjan tekstiä. Arviointi ja erittely ovat yhteydessä oppimisen tietoiseen hallintaan ja mahdollisuuteen hyödyntää osaamistaan erilaisissa tilanteissa. (ks. Kupiainen ym. 2011, 5, 11.) Oppilaan mahdollisuudet sisäistää opetussuunnitelman tavoitteet ja arvot riippuu huomattavasti siitä, miten sosiaalinen oppimisympäristö tukee hänen autonomiaansa ja tarjoaa mahdollisuuksia tehdä henkilökohtaisia valintoja ja ohjata oppimisprosessejaan (Ushioda 2011).

Uuden, vuonna 2016 voimaan tulevan, opetussuunnitelman perusteiden uudistamisella pyritään ennen kaikkea kehittämään koulujen toimintakulttuureja ja kouluissa toteutettavaa pedagogiikkaa. Kouluihin pyritään luomaan rakenteita, joiden avulla oppilaiden ääni saadaan paremmin kuuluviin. Otetaan huomattavia askelia kohti oppilaiden autonomisuutta oman oppimisensa ja yhteisönsä suhteen. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

3.3 Tutkimusote

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteiden kentässä didaktiikan (yksilön kehityksen ja kasvun, psyykkisten toimintojen tutkimus), kasvatopsykologian (ryhmätilanteiden ja persoonallisuuksien tutkimus) ja kasvatussosiologian (instituutioiden, ryhmien, luokkien tutkimus) välimaastoon (ks. Lehtinen, Kivirauma & Rinne 2004, 55.). Tutkimuksessa tarkastelen sitä, mitä opetus ja oppiminen koulussa olivat opetuskokeilun aikana ja mitä ne voisivat olla tulevaisuudessa. Didaktiikkaan kuuluu monimuotoisten oppimistilanteiden tarkastelu: tutkimuksessa yhdistellen käytännön havaintojani teorian tietoon ja opetussuunnitelmiin. Opettajan muuttuva asema didaktiikan ammattilaisena on myös osa tutkimustani: millaista tuo ammattilaisuus on ja miten opettaja voi eksperttitytensä rakentaa ja säilyttää. (ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 14, 21, 30, 46–49, 178–194.)

Kasvatopsykologian sektori näkyy tutkimuksessani oppilaiden ja opettajien kehittymisen ja kehitystarpeiden tarkastelussa: miten vastuu luokassa jaetaan, otetaan ja annetaan; miten osalliset saavat perustarpeensa oppimistilanteissa tyydytettyä ja motivoituvat sekä yhteiseen työskentelyyn että henkilökohtaiseen oppimiseen. Läpi tutkimukseni tarkastelen oppimista taitona, jota voidaan harjoittaa. (ks. Lehtinen, Kuusinen & Varjus 2007, 13, 28, 177–184, 221–233.) Opettajan ja oppilaan aseman ja niiden muutostarpeiden tarkastelu tuo tutkimukseeni siivun kasvatussosiologiaa. Luokkahuonetason toiminta on riippuvainen myös koko koulun toimintakulttuurista ja laajemmasta kunnallisesta ja valtakunnallisesta kontekstista. Monet luokkahuoneen ulkopuoliset tekijät (esimerkiksi vanhempien odotukset, opettajayhteisön paineet, lukujärjestykset) vaikuttavat vahvasti oppimistilanteisiin, mutta näiden tarkemman tarkastelun jätin työni ulkopuolelle. (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2013, 233–241.)

Tutkimukseni on myös inklusiotutkimus. Se tarkastelee oppimiskulttuurin elementtejä ja niiden kehittämistä paremmin kaikkien oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Tutkimukseni on ennen kaikkea laadullinen etnografinen tutkimus, jossa on autoetnografian elementtejä. Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, tutkimusasetelmani oli joustava ja minulla oli tutkijana keskeinen asema tutkimusprosessissa. Olin vuorovaikutuksessa tutkimukseen osallistuvien kanssa ja tutkimukseni kohde on harkinnanvarainen. Aineisto ohjasi vahvasti analyysini kulkua. Pyrkimys oli rakentaa kertomuksellista kokonaiskuvaa tutkimuskohteesta, joka oli ainutlaatuinen oppimiskulttuuri. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 13–24.)

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista päätyä erilaisiin tulkintoihin. Aineistoni oli monitasoista ja jopa kompleksista. Se kasvoi rikkaaksi ja ratkaisut sen hyödyntämisessä olivat välillä hankalia. En usko, että hyödyntämisen hankaluus olisi riippunut vain tutkijan taidoistani, vaan osittain oli kyse aineistojen erikoislaadusta. (ks. Alasuutari 2011, 84, 86.) Aineistoni monipuolisuudesta ja rikkaudesta saa käsityksen myöhemmin raportissani olevan kuvion 8 avulla. Laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessi oli samalla oma oppimisprosessini:

tutkijana opin, mitkä seikat tutkittavassa ilmiössä olivat olennaisia ja mitkä ohjailivat ilmiötä. Pysin havaitsemaan opetuskokeilussa tapahtuneita muutoksia ja kartoittamaan sen erilaisia olennaisia elementtejä tutkimusprosessin aikana ja kuvaamaan niitä tarkasti raportissani. (ks. Kiviniemi 2010, 76, 81) Kokonaisvaltaisten ja ainutkertaisten oppimistilanteiden kuvaus osoittautui haastavaksi ja jouduin rajaamaan elementtejä tarkasteluni ulkopuolelle.

Etnografia. Etnografia on tutkimusmenetelmä, jonka avulla syvennyttään tutkimaan tietyn ryhmän tai yhteisön toimintaa tietyn ajanjakson kuluessa. Tutkimuksella pyritään kulttuurien tarkempaan ymmärtämiseen tutkijan kulttuuriin osallistumisen kautta: koetetaan ymmärtää, miksi kulttuurissa toimitaan niin kuin toimitaan. Tarkastellessa keskitytään kulttuurissa havaittuihin käytäytymismalleihin, tuotoksiin, arvoihin, tulkintoihin, oletuksiin, normeihin, odotuksiin ja merkityksiin, joiden kautta sosiaalisen ilmiön luonnetta koetetaan kuvata. Kaikki kulttuurin osat eivät ole näkyviä ja etnografian avulla pyritään löytämään myös kulttuurissa vaikuttavia piilossa olevia elementtejä. (Curtis, Murphy & Shields 2014, 84; Metsämuuronen 2009, 226–227.)

Etnografia on tutkimusmenetelmänä esityksellinen, pedagoginen ja poliittinen, sillä kirjoitetun kautta vaikutetaan maailmaan, jota tutkitaan. Tutkimus haastaa tai tukee virallisia tapoja nähdä tai kuvata tilanteita. Usein tutkimuksen pohjalla on sitoumus pyrkiä oikeudenmukaisempiin ja demokraattisempiin toimintakäytäntöihin. Realistinen etnografia dokumentoi ja analysoi sosiaalisia asetelmia, sosiaalisia ryhmiä tai sosiaalisia ongelmia toisille tutkijoille ja muille kiinnostuneille. (Denzin 2006.) Tutkimukseni kuvasi yhden toimintakulttuurin, jota osalliset olivat valmiita muovaamaan. Onnistumisten ja epäonnistumisten kuvauksen kautta loin kuvaa tapahtuneista, jotta kiinnostunut lukija voi kuvauksen perusteella pohtia omia ratkaisujaan. Subjektiivisiin kokemuksiini ja tulkintoihini hain siivuja objektiivisuudesta kuljettamalla tekstin mukana erilaisia lainauksia aineistosta.

Tutkimuksessani kuvattu ajanjakso oli riittävän pitkä siihen, että ehdimme kokea sekä ylä- että alamäkiä. On sanottu, että pitkäkestoisuus kuvaa etnografista tutkimusta. Tutkijan odotetaan keräävän aineistoaan viettäen kentällä riittävän pitkän ajan. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43.) Oman tutkimusaineistoni kerääminen tapahtui pääosin lokakuusta 2011 toukokuuhun 2012. Kesällä 2012 aineisto täydentyi opettajien yhteisellä palauttehtokella ja syksyllä 2012 oppilaiden kirjoittamilla mielipidekirjoituksilla. Olin toiminut koulussa opettajana useita vuosia ennen tutkimukseni käynnistymistä. Aineenopettajalla ja minulla oli aiempaa kokemusta yhteisestä samanaikaisopetuksesta ja olimme tutkimuksen kohteena olevaa oppilasryhmää opettaneet edellisen 7. luokan aikana yhdessä.

Etnografina hyödynsin omia tietojani ja käsityksiäni samalla kun selvitin tutkitun oppimiskulttuuriin toimijoiden näkemyksiä ja arvoja. Tavoitteena oli rakentaa pieni ”kulttuurinen kielioppi”, joka yhdisti toimijoiden teot heidän tietoihinsa ja arvoihinsa. Kirjoitin muille näkyväksi logiikkaa, johon tutkittava kulttuuri perustui. Uppouduin entistä syvemmin luokkamme toimintakulttuu-

riin: halusin tutkia ja ymmärtää sekä sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä että itse kokemiani hetkiä. Tutkijana halusin ymmärtää paremmin toimintamme perusteita, jotta pääsimme niitä kehittämään. Pysähdyin miettimään, miksi perusopetus ei saa oppilaita motivoitumaan ja sitoutumaan oppimiseensa. Lisääntynyt tieto ja uusi ymmärrys muuttivat minua, mikä näkyy muuttuneina ja kehittyneinä toimintakäytäntöinäni tutkimuksen jälkeen: opettajuuteni kehittyi ja muuttui. (ks. Atkins & Wallace 2012, 250; Freebody 2003, 79.) Etnografiani avulla saavutin myös tietoa, joka tilanteissa oli olemassa, mutta jota me tutkittavat emme kaikilta osin tiedostaneet tai jonka esiin nouseminen arkityötä tehdessä ei ollut onnistunut. Yritin raportissani tarkastella myös kulttuurimme ”väärää” oletuksia asioista ja sitä, kuinka ne olivat vaikuttaneet luokkahuoneemme sosiaalisiin suhteisiin. Tutkijana pääsin siis tarkastelemaan sekä täsmällistä ja tiedostettua tietoa että näiden rinnalla ollutta hiljaista tietoa. (ks. Delamont 2014, 172–174, 176.) Sain tutkimusprosessissani viitteitä asioista, jotka estivät ajatustasolla tapahtuneiden muutosten siirtymisen käytännön toimintaan. Osa tässä raportissani esittämistä havainnoista olisi siis jäänyt minulle opettajana tiedostamattomiksi ilman tutkimukseni vaatimaa paneutumista.

Kuvasin oppimistilanteita mahdollisimman huolellisesti, jotta tutkimuksen kontekstista saattaa saada mielikuvan. Halusin kuvata huolellisesti myös tilanteen ennen varsinaisen opetuskokeilun käynnistymistä, sillä koin tuon kuvauksen olennaisena opetuskokeilussa tehtyjen ratkaisujen ymmärtämisen kannalta. Etnografinen tutkimus oli luonteeltaan ainutkertaista ja siksi tutkimuksen kontekstin kuvaus päättyi keskeiseen osaan. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 107, 110, 116; Taylor 1994, 36–37.) Tutkimuksen relativistisuus oli ilmeinen: omat tiedostetut ja tiedostamattomat ennakkokäsitykseni tietenkin ohjasivat tutkimustani - olinhan itse keskeinen etnografinen tutkimusväline (ks. Atkins & Wallace 2012, 166). Tutkimusvälineenä toimimisen vuoksi tein oman esiymmärryksen kuvaamisen huolellisesti, sillä olinhan päätyneet opettajaksi useiden vaiheiden ja useamman eri ammatin kautta. Omien käsitysteni tarkastelu oli osa tutkimusprosessia. Etnografian kautta pääsin tarkkailemaan omaa tietämystäni: omat oletukseni ja itsestäänselvyyteni kyseenalaistuivat tutkimusprosessini aikana. Tutkimuksen henkilökohtaisuus lisäsi prosessin mielenkiintoisuutta ja sai minut havaitsemaan ajatusrakennelmia ja uskomuksia, jotka vaikuttivat toimintani taustalla. Ymmärrykseni toimintatavoistani kasvoi. (ks. Hakala & Hynninen 2007, 214.)

Etnografiani tarjosi mahdollisuuden tarkastella oppimiskulttuuria, jota muilla tutkimusmenetelmillä olisi ollut vaikea saavuttaa. Tutkimukseni tuotti havaintoja tilanteista, jotka tapahtuivat luonnollisissa olosuhteissa tutkijan aktiivisesti toimintaan osallistuen: elin mukana tutkimassani sosiaalisessa kontekstissa. Tutkijana kuuntelin, kyselin ja katselin oppiakseni oman yhteisöni arkipäivästä. Etnografia oli myös kokemalla oppimista: yritin oppia yhteisöni ajattelu- ja toimintatapojen taustoja. Tutkin yhteisöimme dokumentteja. Etnografiani ei ainoastaan kerro tarinaa oppimiskulttuurista, vaan pyrkii kattamaan myös kulttuurisen tietämyksen. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 104, 106–107; Ka-

nanen 2014, 27; Taylor 1994, 34–37, 46.) Tiedon tuottaminen ja kulttuurin ymmärtäminen olivat keskiössä. Tutkimusraportissa pyrin lisäämään ymmärrystä yhden oppimiskulttuurin kuvauksen kautta ja rakentamaan positiivisten muutosten mahdollisuuksia seuraaviin tilanteisiini. (ks. Atkins & Wallace 2012, 148–149.) Kananen (2014, 50) toteaa, että tutkijalle avautuu mahdollisuus ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen, kun hän on aktiivinen toimija tutkimuskohteessaan. Hänen mukaansa etnografia on ”kokemalla oppimista”.

Tapaustutkimus. Holm (2008, 329) toteaa, että etnografiset tutkimukset ovat sisältäneet piirteitä tapaustutkimuksesta, sillä tutkijan osallistuminen toimintaan on lisääntynyt ja tutkimuksissa on keskitytty muutokseen. Tutkimukseni oli myös tapaustutkimus, sillä tutkin ja kuvasin yhdessä tavallisessa peruskoulussa yhden tavallisen opetusryhmän oppituntien toimintaa kokonaisvaltaisesti useiden tietolähteiden avulla. Pehdyin tutkimuskohteeseeni syvällisesti ja kuvasin ilmiötä tarkasti. Tavoitteenani ei ollut yleistää tutkimustuloksiani, vaan kuvaukseni kautta etsiä lukijalleni mahdollisuuksia ymmärtää muita vastaavia oppimistilanteita. (ks. Kananen 2013, 28, 56.) Metsämuuronen (2009, 224) toteaa, että lähes kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta. Näen tutkimukseni kuitenkin ensisijaisesti etnografisena, sillä tutkin yhtä kulttuuria siinä itse aktiivisena toimijana työskennellen. Oman työni tutkiminen toi tutkimukseeni piirteitä autoetnografiasta.

Autoetnografia. Autoetnografiaa on määritelty usealla eri tavalla. Curtis ym. (2014) sanovat autoetnografian asettuvan etnografian (kulttuurin tutkimisen) ja autobiografian (oman itsen tutkimisen) välimaastoon. Sosiaalisissa tilanteissa omaksi itsekseen rakentuneen tutkijan subjektiiviset kokemukset tulevat tutkimusprosessin etualalle. (Curtis ym. 2014, 91.) Tutkimusta, joka keskittyy ainoastaan tutkijan oman itsen tarkasteluun, pidetään välillä tutkimuskäytännön kannalta ongelmallisena: sen koetaan kumoavan tutkimuksellisten objektiivisuuden ja eettisyyden vaatimuksia. Kritisoijien mielestä tutkimus ei saisi olla pelkästään kokemuksellista. (Delamont 2014, 185–187.)

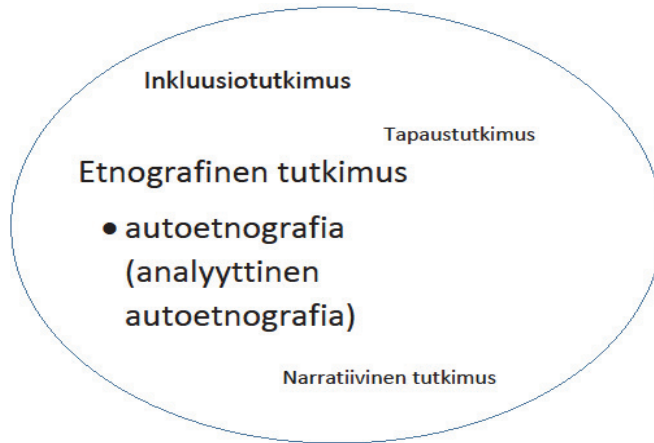
Tässä tutkimuksessa autoetnografisella otteella tuotiin tutkijan omat kokemukset toimintakulttuurin tarkasteluun, mikä oli kokonaisuuden kannalta tutkimusta rikastuttava. Etnografiani avulla selvitin, miten asiat luokkamme toimintakulttuurissa olivat ja mitkä elementit olivat merkityksellisiä osallisille. Autoetnografian avulla loin syvempiä merkityksiä asioille tuomalla tutkimukseen mukaan myös omat kokemukseni ja tarinani. Kuvauksillani esitin näkemystä toimintakulttuurista sisältäpäin. Toimintakulttuurimme yhteisten merkityksien paljastaminen yhdessä omien kokemuksieni kanssa tarjosi mahdollisuuden etsiä myös asioiden laajempaa kulttuurista ja historiallista kontekstia. (ks. Curtis ym. 2014, 86, 96; Davis & Ellis 2008, 300; Leavy 2008, 349).

Koska autoetnografia -menetelmän käyttö on lisääntynyt yksilön omien emotionaalisten kokemusten tutkimisessa, termi analyttinen autoetnografia on syntynyt halusta korostaa autoetnografian tietoisien reflektoinnin osa-alueita (Denzin 2006). Termi sopii omaan tutkimukseeni, sillä se viittaa tutkimukseen, jossa tutkija on tutkimusasetelman täysivaltainen jäsen (myös tutkimusraporttis-

sa) ja sitoutunut kehittämään teoreettista ymmärrystä tutkitulle sosiaaliselle ilmiölle laajemmassa yhteydessä. Oman toimintani ja havaintojeni tarkkailu lisäsi itsetiedostustani. Useissa tutkimusasetelmissa autoetnografian on koettu menettävän lupaamia mahdollisuuksia, jos tutkija liiaksi uppoutuu omiin kokemuksiinsa. Minun henkilökohtaiset kokemukseni eivät missään tutkimuksen vaiheessa ohjautuneet liian korostuneiksi. Omiin uskomuksiini ja arvoihini pääsin kuitenkin tutustumaan helpommin kuin muiden samassa sosiaalisessa tilanteessa olevien, mutta niitäkin yritin tasapuolisesti kuvata. (ks. Anderson 2006.) Autoetnografialla oli mahdollista saavuttaa sellaisia omia inhimillisiä kokemuksia, joita toinen tutkija ei olisi voinut saavuttaa: häpeän ja syyllisyyden tunteeni olisivat varmasti estäneet joidenkin asioiden käsittelyä ulkopuolisen tutkijan kanssa. En usko, että olisin uskaltanut paljastaa kaikkia epäonnistumisiani avoimesti vieraille tutkijalle. Valitsemani tutkimusotteen huolellisella noudattamisella en voinut jättää haastavia tilanteita piiloon. Oma toimintaa opetuskokeilun aikana piti tarkastella kriittisesti ja reflektoiden. (ks. Vryan 2006.)

Autoetnografian avulla on mahdollista kurkistaa niiden merkitysten tarkasteluun, jotka sosiaalisessa tilanteessa osallisten toimimiseen vaikuttavat. Tilanteessa aktiivisena osallisena oleva tutkija myös pääsee mukaan tavalla, joka ulkopuoliselle ei ole mahdollinen. (Anderson 2006.) Omat kokemukseni olivat tärkeä resurssi kulttuurin ymmärtämisessä. Kuten Atkinson (2006) toteaa, sosiaalisen elämän ymmärtäminen etnografisesti riippui homogeenisyydestä, jonka tutkittavat sosiaaliset toimijat saavuttivat suhteessa minuun, joka koetin toimintaa järjestää ja kuvata.

Narratiivisuus. Narratiivinen tutkimus tarkastelee kertomuksia tiedon välittäjänä ja rakentajana. Se voi joko käyttää kertomuksia tutkimusaineistona tai tutkimus on keino rakentaa kertomus, jonka avulla maailmaa ymmärretään paremmin. Oman tutkimukseni narratiivisuus pohjautui jälkimmäiseen eli pyrin tarkan oppimiskulttuuriimme liittyvien elementtien kuvaamisella esittämään lukijalle kertomuksen opetuskokeilusta. Kertomuksellisuuden kautta tavoittelin lisääväni yhden tarinan opettajien yhteiseen kertomusvarastoon. Kulttuurien kertomusvarastoa kutsutaan myös kulttuurien tiedoksi, joka siis jatkuvasti muovautuu osallisten yhdistellessä kertomuksia aiempiin tietoihinsa ja omiin identiteetteihinsä. Aineiston käsittelyssä en varsinaisesti luonut yksityiskohtaisia narratiiveja eli en koonnut tarkkoja yksittäisiä kertomuksia tutkimukseni sisälle. Narratiivisuuteni näkyi rakentaessani merkityksiä Ullalta tai oppilailta saatuihin aineistoihin. Yritin tarkastella heidän kokemuksiaan heidän lähtökohdista käsin ja etsiä heidän asioille antamia merkityksiä, mikä kulttuurin tuntemuksestani huolimatta oli haastavaa. (ks. Heikkinen 2010, 143–146, 149, 156–157.) Kuviossa 6 esitän koosteen tutkimusotteestani.



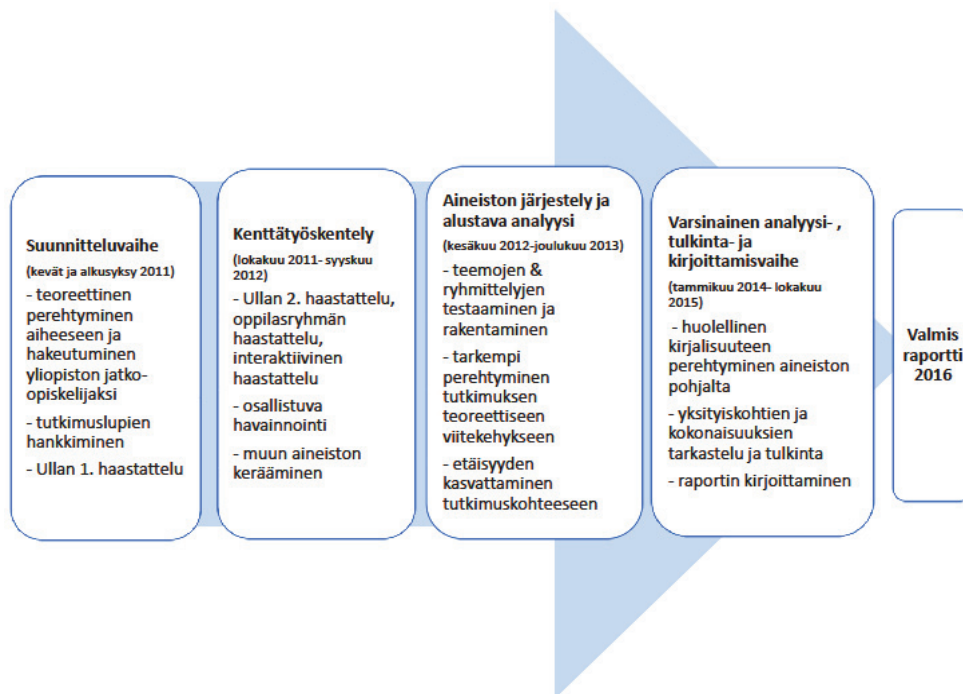
KUVIO 6 Tutkimusotteeni kokonaisuus

Haasteet. Etnografista tutkimusta ei useinkaan kritisoida metodina. Etnografisen tutkimuksen kritiikki kohdistuu yksittäisen tutkimuksen toteutus- tai kirjoitustapaan. (Freebody 2003, 89.) Etnografiani on kirjoitettu esitys tutkitusta oppimiskulttuurista. Kirjoittajana kannan sekä älyllistä ja moraalista vastuuta, sillä kirjoittamani seikat eivät täysin neutraaleja. Etnografisessa kirjoittamisessa kerroin tutkijana toimimisestani ja päättelyistäni, kuvasin tekemiäni valintoja ja kohtaamiani rajoitteita. Sanotaan, että koettu maailma ja tutkijan tekstissä esiintyvä maailma eivät koskaan täysin vastaa toisiaan, kuten eivät vastaa tutkijan kokemukset tutkittavien kokemuksiin. Tarkkaan ottaen kulttuuri ei ole tieteellisen tutkimuksen kohde, vaan se rakentuu aktiivisen konstruoinnin kautta lukijan näkemykseksi siitä. Tutkittava kulttuuri itsessään ei ollut näkyvää, vaan rakensin sitä näkyväksi kuvauksellani. Etnografiaani kirjoitettaessa päätin kohdistaa kirjoitukseni ensisijaisesti suomalaisille opettajille ja tämän ratkaisun perusteella päätin mitä ja kuinka asioista kerroin. (ks. Van Maanen 1988, 1-3, 7-8, 25.)

Jo antiikin aikoina rakentunut hermeneuttinen sääntö toteaa, että kokonaisuuden ymmärtäminen vaatii yksittäisen ymmärtämistä ja että yksittäisen ymmärtäminen ei onnistu ilman käsitystä kokonaisuudesta. Tämä vuoropuhelu on kehämäistä ja syvenevää. (Gadamer 2004, 29.) Kävin dialogia tutkimusaineistoni kanssa aineiston järjestelystä lähtien aina raportin viimeistelyyn saakka. Hermeneuttinen kehäni jatkuvasti korjasi ja syvensi ymmärrystäni. Sain huomata, että osa alkuvaiheessa tekemistäni päätelmistä säilyi raporttiini saakka mukana, mutta suurimman osan ensimmäisistä päätelmistäni hylkäsin matkan varrella. Muutamat tulkintani välillä yhdentyivät toisiin, erosivat itsenäisiksi ja päätyen lopulta taas yhdeksi kokonaisuudeksi. (ks. Laine 2010, 36.) Gadamer (2004, 36–37) toteaa, että tutkijalla on oltava tietoinen yhteys traditioon, jota hän tutkii, sillä asioiden ymmärtäminen sitä vaatii. Yhteys tutkimuskohteeseen ei kuitenkaan saa olla liian kyseenalaistamaton tai yhtenevä, sillä yksi tutkimuksen tehtävä on vertailla tutkimuskohteesta havaittuja tuttuja ja vieraita elementtejä.

tejä keskenään. Kokonaiskuva rakentui raporttiini, josta rakentui eräänlainen tarina.

Tutkimusprosessini kulki suunnittelu- ja kenttätöövaiheen kautta aineiston analyysiin. Heti kenttätöön jälkeen järjestin aineistoani ja tein alustavaa analyysiä, mutta päädyin jättämään tarkastelun ja tarkemman analyysin myöhemmäksi. Koin ”tutkimusähkyä”. Kaipasin etäisyyttä aineistooni, sillä tunsin haittelevani siitä vain itsestänselvyyksiä. Ratkaisu osoittautui järkeväksi ja toimi hyvin, sillä palatessani tarkempaan analyysiin kuukausien päästä, katsoin asioita huomattavasti vapautuneemmin ja enemmän ulkopuolisen silmin. Kuvioon 7 tiivistin tutkimusprosessini ajallisen kulun.



KUVIO 7 Tutkimusprosessini kulku

Tutkittavan opetuskokeilun tarkastelu alkoi minulla yleisemmältä tapahtumien tarkasteluntasolta ja syveni vähitellen omien kokemusteni tarkasteluun. On itsestään selvää, että omat arvoni ja kulttuurinen taustani vaikuttivat tekemiini havaintoihin. Etnografisten tutkimusten kritiikki onkin kohdistunut juuri siihen, kuinka paljon tutkijan subjektiivisuus havaintojen tekijänä vaikuttaa tulosten uskottavuuteen. Autoetnografiaa käyttäessäni jopa hyödynsin omia henkilökohtaisia kokemuksiani omasta kulttuuristani. Tutkijan kriittisyyteni edellytti tietoisuutta omasta osuudestani läpi prosessien. Kuten Patton (2002) ohjaa, katsoin ensin aineistoani etnografisten linssien läpi ja vasta myöhemmin kohdistin havaintoni henkilökohtaisten kokemusteni sosiaalisiin ja kulttuurisiin element-

teihin. Pyrin tiedostamaan ja tarkasti kuvaamaan omat kokemukseni, sillä niistä muodostui tutkimukseeni olennainen aineisto. Autoetnografialla yhdistin etnografiseen kerrontaan oman henkilökohtaisen tarinani opetuskokeilun toimijana. (ks. Patton 2002, 84–86, 89.)

Eskola ja Suoranta (1998, 28.) korostavat, että tutkijan on ymmärrettävä menetelmiensä ja tutkimuskohteensa luonne sekä hahmotettava omia todellisuus- ja ihmiskäsityksiään. On parempi, että esioletukset kerrotaan avoimesti, kuin että ne piilossa vaikuttaisivat tutkimuksen kulkuun ja paljastuessaan myöhemmin vaikuttaisivat tutkimuksen luotettavuuteen. Tunsin tutkimani oppimiskulttuurin sopimukset, jotka vaikuttivat toimintaan. Minulla oli tietoa ja kokemuksia kulttuurin erilaisista tilanteista. Oma ääneni ja itsereflektioni kulki rinnan tekemieni päätelmien kanssa. Raportissani pyrin refleктоimaan itseäni ja kertomaan kaikki henkilökohtaiset ja ammatilliset seikat, jotka vaikuttivat aineistonkeruuseen, analyysiin ja tulkintaan. Mietin myös, kuinka tutkittavat tiesivät sen, minkä tiesivät. Koin tuon reflektion aika ajoin hyvin haastavana. Raportointia rakentaessani mietin myös kohdeyleisöni lähestymistä tutkittavaan asiaan: voivatko tekemäni päätelmät ja tutkimustulokset olla järkeviä lukijoideni näkökulmasta ja voivatko he ymmärtää asioita tavoittelemallani tavalla. (ks. Patton 2002, 434, 495, 566.)

3.4 Aineistonhankinta ja tutkimuksen toteutus

Laadullisin menetelmin tehdyissä tutkimuksissa kietoutuvat aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi yhteen eivätkä nämä tutkimusvaiheet ole aina erotettavissa toisistaan. Tutkimussuunnitelma voi elää tutkimushankkeen aikana ja tutkimuskysymyksiä voidaan tarkentaa: laadullinen tutkimus voi lähteä liikkeelle ilman tarkkoja ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Vaikka liikkeelle voi lähteä ilman ennakoavuuksia ja teoreettisia käsitteitä, on tutkimusvälineiden valinnassa oltava mukana teoreettista ajattelua ja tutkijan aiemmista kokemuksista nousevia ydinolettamuksia. Tutkimuksissa usein keskitytään harkinnanvaraisesti valittuun pieneen otantaan ja siitä koetetaan saada mahdollisimman tarkkaa tietoa. Tutkijan asema on keskeinen. Hänellä on mahdollisuus joustavasti suunnitella ja toteuttaa tutkimustaan, mikä raportointivaiheessa edellyttää ratkaisujen tarkkaa kuvaamista tutkimuksen lukijalle. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16, 18–20, 78.) Tutkimuksessani olin itse keskeisessä ja kahden roolin asemassa: samalla, kun keräsin tutkimusaineistoa, opetin oppitunneilla samanaikaisopetusparina englannin aineenopettajan kanssa. Opetuskokeilumme tavoitteena oli lisätä oppilaiden mahdollisuuksia autonomisuuteen: parantaa heidän mahdollisuuksiaan aktiivisempaan osallistumiseen sekä oman oppimisensa että opetuksen suhteen.

Minulla oli oma näkemykseni ja tulkintani luokkahuoneemme reaali maailmasta, joka perustui tutkittavassa kulttuurissa elämiseen. Sanotaan, että kulttuureja tutkittaessa on tärkeää tuntea kulttuurin sisäisiä tulkintoja asioille. Ak-

tiivisena kulttuurin toimijana saatoinkin lähestyä toimintaa kulttuurin omista lähtökohdista käsin. (ks. Kananen 2014, 59.) Eskolan ja Suorannan (2008, 105) mukaan etnografinen tutkija pyrkii käytäntöjen sisäiseen ymmärtämiseen hahmotamalla tilannetta kokonaisvaltaisesti ja osallistumalla itse tilanteisiin. Itse toimin tutkittavassa opetuskokeilussa erityisopettajana ja aktiivisena opetuksen ja ohjauksen suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Tutkijana tutkin omaa kulttuuriani ja osaani siinä. Autoetnografisena tutkijana käytin omia kokemuksiani hyväksi ymmärtäessäni kulttuuria. (ks. Patton 2002, 85–86). Tutkimusprosessini aikana tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni eivät suuremmin muuttuneet; ne vain hioutuivat enemmän oppimiskulttuurin tarkastelua korostaviksi. Tämän ajattelin johtuvan siitä, että keräsin kokonaisvaltaisista luokkahuoneen tilanteista aineistoa etukäteen suunnittelemani näkökulman läpi. Monimuotoisten oppimistilanteiden havainnointi oli pakko kohdistaa valitusti joihinkin asioihin. Kokonaisuuden kaikkia osia en pystynyt tarkkailemaan kaksosroolini vuoksi. Vaikka tein rajauksia, tutkimuskohteeni jäi monimuotoiseksi ja laajaksi. Raportissani pyrin rikastamaan esitystäni visuaalisten elementtien kautta: esitän kuvia ja kuvioita tekstini tukena. Käytän raportissani tietoisesti ja usein taulukoita, jotta pystyn tiiviimmin käsitteellistämään tutkimustani sekä esittelemään tutkimustuloksiani.

3.4.1 Osallistujat, menetelmät ja aineistonkeruu

Etnografisen tutkimuksen aineistoja kerätään monista eri lähteistä ja aineiston analyysissä tarkastellaan merkityksiä ja ihmisen toiminnan mieltä ja tavoitteita (Eskola & Suoranta 2008, 106). Tutkimukseni pääasiallisina aineistonhankintamenetelminä olivat osallistuva havainnointi sekä aineopettajan ja oppilasryhmän teemahaastattelut, jotka toteutin ennen varsinaisen opetuskokeilun alkua sekä opettajien nauhoitettu palauteskeskustelu opetuskokeilun päätyttyä. Koko opetuskokeilun ajan otin talteen erilaisia dokumentteja (mm. oppilaiden oppitunneilla tekemiä henkilökohtaisia tavoitteita ja opiskelutaitojen arviointeja). Oppilaat kirjoittivat syksyllä 2012 mielipideaineen englannin tuntien opetuskokeiluun liittyen. Sain aineistokseni myös kopiot kirjoituksista.

Aloitin aineistonhankinnan haastatteluilla kesällä ja syksyllä 2011. Opetuskokeilu käynnistyi ja osallistuva havainnointi alkoi 24.10.2011 ja jatkui toukokuun 2012 lopulle. Nauhoitin kesäkuussa 2012 opetuskokeilun päättymisen jälkeen aineenopettajan ja minun yhteisen keskusteluhetken, jossa pohdimme opetuskokeilun sujumista ja mietimme mahdollisia suuntaviivoja jatkoa ajatellen.

Puolistrukturoitujen haastattelujen kautta selvitin osallisten käsityksiä oppimiskulttuurista, jossa elimme. Haastatteluissa oli mahdollista toistaa kysymys, selventää asioita ja käydä keskusteluja asioista. Tämä mahdollisuus lisäsi tutkimusmenetelmäni joustavuutta aineiston hankinnan suhteen. Kysymykset esitin siinä järjestyksessä, kun ne tilanteissa sopivasti esiin nousivat eikä kaikkia niistä tarvinnut erikseen esittää. Kuten Tuomi & Sarajarvi (2009, 73) ohjaavat, annoin ennen kaikkia aineenopettajan haastatteluja hänelle haastattelurungon,

jossa oli kysymyksiä asioista, joita toivoin käsittelevämme tai ainakin sivuavamme haastattelun aikana (liitteet 2, 3 ja 5). Ryhmähaastatteluun pyysin harkinnanvaraisesti neljää oppilasta, jotka kaikki heti suostuivat. Valitsin heidät, sillä tiesin heidät aiemman tuttavuutemme perusteella rohkeiksi mielipiteensä ilmoittajiksi. Oppilaille annoin haastattelurungot (liite 4) vasta hetki ennen haastattelua, mitä myöhemmin harmittelin. Toisaalta aika haastatteluun ilmaantui pikaisesti ja toisaalta koin, ettei oppilaiden haastattelurunko ollut onnistunut sanavalinnoiltaan, joten en halunnut sotkea heidän ajatteluaan vaikeaselkoisilla kysymyksilläni ennen kohtaamistamme. Haastattelurunkoja laatiesani olin pitänyt hyvänä ajatuksena sitä, että opettajan ja oppilaiden haastattelurungot olisivat rakenteiltaan samanlaisia. Kuvittelin pääseväni tällä ratkaisulla rinnastamaan eri toimijoiden näkemyksiä paremmin. Ajatus ei käytännössä siis toiminut, vaan teki rungot turhan ”virallisiksi” ja vaikeaselkoisiksi.

Tunnistin jo tutkimukseni alkuvaiheessa, että asemani opettajana ja tutkijana oli haastava: kuinka oppilaat osaisivat kertoa aitoja tuntemuksiaan ja ajatuksiaan, koska osallistuin heidän opetukseensa ja ennen kaikkea osaamisensa arviointiin. Aiempi tuttavuutemme kääntyi oppilaiden ryhmähaastattelussa voimavaraksi, sillä pystyin haastattelun aikana hyvin tarttumaan lisäkysymyksiin myös oppilaiden esittämiin pieniin huomautuksiin. Vaikka ryhmähaastatteluni ei täysin onnistunutkaan, voin yhtyä Alasuutarin (2011, 155) ajatukseen ryhmähaastattelun mahdollisuuksista tuottaa aineistoa monelta näkökannalta.

Haastatteluun vaikuttaa ympäristö, jossa se tehdään (Tolonen & Palmu 2007, 102). Itse en juurikaan paneutunut haastatteluympäristön miettimiseen, vaan keskityin sen sijaan haastattelujen mielekkääseen aikatauluttamiseen. Ensimmäisen aineenopettajan haastattelun toteutin kesällä 2011 hänen kotonaan. Juuri ennen opetuskokeilun alkua, lokakuussa 2011, haastattelin Ullaa koululla. Oppilaita haastattelin lokakuussa 2011 myös koululla yhden oppitunnin aikana. Sain rehtorilta luvan toteuttaa oppilaiden ryhmähaastattelun sopivaksi katsomani oppitunnin aikana, jotta tutkimus ei vaatinut heiltä ylimääräistä ajankäyttöä. Ratkaisu ei kuitenkaan ollut paras mahdollinen: vaikka ratkaisu kannusti oppilaita osallistumaan haastatteluun, etukäteen sovitun 45 minuutin aikataulun noudattamiseen sitoutuminen rajoitti tilannetta. Se vei mahdollisuudet pidentää haastatteluhetkeä, mihin koin tilanteessa itseni halukkaaksi.

Pattonin (2002, 341) mukaan haastattelun avulla saadun tiedon laatu riippuu haastattelijan taidoista uppoutua tutkittavansa maailmaan. Tutkittavien maailmaan uppoutuminen minulta onnistui, mutta vielä enemmän olisi pitänyt kiinnittää huomiota tietoiseen opettajaroolin poistamiseen oppilaiden ryhmähaastattelussa (esim. haastattelupaikan ja -ajankohdan suhteen). Haastattelurunkoni (liite 4) oli myös huono, sillä en ollut muovannut sitä riittävästi oppilaiden ajattelua vastaavaksi. Huomasin asian enkä haastattelutilanteessa kysynyt asioita rungossa olevin kysymyksin. Rakentamani runko jäi haastattelutilanteessa vain minun työkaluksi eikä tukenut oppilaiden ajattelua.

Alun perin ajatus minulla oli haastatella aineenopettajaa opetuskokeilun päätyttyä kesällä 2012. Kesäkuussa pidetyssä haastattelutilanteessa tuntui kui-

tenkin oudolta toimia haastattelijana ja vain kysellä toisen opettajan kokemuksia yhdessä koetusta. Arvioin tilanteen toimivan paremmin, jos vaihtaisimme sen yhteiseksi palautekeskusteluksi ja aloin tuoda mukaan omia kokemuksiani opetuskokeilusta. Lopulta tilanne kääntyi hyväksi yhteiseksi pohdinnaksi koetusta opetuskokeilusta. Minusta tilanne toimi noin muotoutuneena paremmin tutkimukseni aineistona: sen avulla sain kasattua kahden ammattilaisen näkemyksiä siitä, mitä koettiin ja miten kannattaisi jatkaa eteenpäin. Tilanteessa voi tulkita olleen viitteitä interaktiivisesta haastattelusta. Interaktiivinen haastattelu tarkoittaa tilannetta, jossa tutkija toimii vahvasti myös osallistujana ja jakaa omaa tarinaansa. Osallistujien väliset suhteet syvenevät ja yhteinen ymmärrys lisääntyy. Lisääntynyt yhteisymmärrys on yhtä merkityksellinen kuin tilanteeseen tuodut tarinat. (Davis & Ellis 2008, 293.)

Minusta oli olennaista haastatella sekä yhteistyökumppaniani aineenopettaja Ullaa että oppilasryhmää ennen opetuskokeilun varsinaista käynnistämistä, jotta sain monipuolisemman kuvan tilanteesta, jossa opetuskokeilumme käynnistyi. Haastattelin siis Ullaa kaksi kertaa ennen opetuskokeilua ja opetuskokeilun päätyttyä pidimme tuon yhteisen palautehetken. ⁴ Tolonen ja Palmu (2007, 90) toteavat, että ”haastattelu antaa mahdollisuuden kuulla toimijoiden itsensä tulkinnat sen sijaan, että tutkija luottaisi havainnoidessaan vain omiin huomioihinsa”.

Keräsin tutkimukseni aineistoksi opetuskokeilun suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa kertyneet dokumentit. Otin talteen myös muut oppilaiden ja/tai opettajien tuottamat aineistot, jotka kasaantuivat opetuskokeilun aikana. Kooste aineistostani on esitetty kuviossa 8.

⁴ Siteeratessani haastatteluja myöhemmin raportissani viittaan aineistoon seuraavasti:
- aineenopettajan haastattelut: Ulla 14.6.2011 tai Ulla 12.10.2011
- oppilasryhmän haastattelu: oppilaat 5.10.2011
- yhteinen palautehetki: interaktiivinen haastattelu 2012



KUVIO 8

Aineistonkeruumenetelmät ja tutkimuksen aineisto

Havainnointia käytetään paljon laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä. Osallistuvasta havainnoinnista puhutaan, kun tutkija on aktiivisesti osallisena tutkimassaan toiminnassa. Bogdanin ja Biklenin (1992, 88) ohjeistuksen mukaisesti koetin selkeästi päättää ja kertoa omasta osallistumisasteestani. Tutkimuksessani osallistuva havainnointi tapahtui tutkittavissa tilanteissa. Kirjoitin havainnoistani kenttämuistiinpanoja oppituntien aikana taskussani olleille tarralapuille. Brophy (2009, 755) on todennut, että havaintoja tehdessä tieto tilanteesta kapenee, sillä tietoa aina jää tutkijan havaintojen ulkopuolelle ja katoaa. Kokonaisvaltaisessa oppimistilanteessa minullekin varmasti niin kävi.

Oppituntien aikana tein pikaisesti lyhyitä merkintöjä, joiden perusteella tuntien jälkeen kirjoitin muistikirjaani tarkemmat muistiinpanot. Kirjasin, mitä olin kuullut, nähnyt tai kokenut merkitykselliseksi. Yritin kasata mahdollisimman kattavaa kuvaa muistikirjoihini. Useimmiten pystyin kirjoittamaan nuo tarkemmat muistiinpanot heti oppituntien jälkeen. Joskus kuitenkin ehdin kirjoittamaan niitä tarralapuilta laajemmiksi kokonaisuuksiksi vasta päivän opetustuntieni jälkeen. Pyrkimykseni kuitenkin oli aina koululla ollessa kirjoittaa tarralappujen tiedot laajennettuina muistikirjaani. Saman illan aikana kotona kirjoitin tietokoneella lopulliset osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot päivän oppitunneista. Vain pari kertaa jouduin siirtämään tietokoneella kirjoittamisen seuraavaan päivään muiden velvoitteiden vuoksi. Merkkasin osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoihini huolella päiväyksen ja tunnin kellonajan. Kun muutama viikko opetuskokeilua oli kulunut, aloin merkata muistiinpanoihini myös tunneilta poissaolleet oppilaat, mitä tietoa en kuitenkaan analyysissäni käyttänyt. Joinain päivinä kirjoitin omia ajatuksiani - memoja - havainnointimuistiinpanojeni perään: kirjoitin ne aina kursiivilla, jotta varmasti erotin ne tunneilla tekemistäni havainnoista.⁵ Bogdan ja Biklen (1992, 122–123) korostavat, että tutkijan kannattaa kirjoittaa omia kommentteja ja memoja prosessin aikana. Niihin hän voi sisällyttää reflektiota tutkimusmetodeista, tutkimuksen analyysistä, eettisistä haasteista, havainnoijan taustasta ja ajattelusta.

Kenttämuistiinpanoni sisälsivät siis kuvauksia kaikista niistä seikoista, joita pidin olennaisena havaintoja tehdessäni. Yritin kirjoittaa kaikki olennaiset asiat mahdollisimman huolellisesti ja kuvailevasti myöhempiä tarkasteluja varten. Muistiinpanojeni lopullisen muodon koostin siis muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta saman päivän aikana. Muistiinpanojen kirjoittaminen vaati kurinalaisuutta ja ajankäytön hallintaa: alkuillasta etsin itselleni ajan ja paikan muistiinpanojen viimeistelyyn. Onnituin luoman itselleni sopivat rutiinit muistiinpanojen kirjoittamiselle. (ks. Atkins & Wallace 2012, 155–156; Patton 2002, 302–306.)

Minun oli tutkijana tyydyttävä siihen mahdollisuuteen kirjoittaa omia muistiinpanojani oppitunneilla, joita opettajan roolissani toimiminen minulle

⁵ Siteeratessani havainnointejani myöhemmin raportissani viittaan aineistoon seuraavasti:
 - osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot: osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot + päiväys (esim. osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 25.10.2011)
 - henkilökohtaiset muistiinpanot: memo + päiväys (esim. memo 1.2.2012)

salli. Tunnilla tehdyt pikaiset muistiinpanot pystyin onneksi kirjoittamaan laajemmiksi tapahtumien ollessa vielä hyvässä muistissa. Kokonaisvaltaisten tilanteiden kuvaaminen oli haastavaa. Tallensin sekä tapahtumia että käytyjä keskusteluja, mikä monimuotoisuudessaan oli hyvin haastava tehtävä. Koin omien mentaalisten ja fyysisten aktiviteettien kuvauksen merkityksellisenä, vaikka se ajoittain veikin huomion muiden havaintojen tarkkailusta. (ks. Anderson 2006.) Havainnoivaa tutkijaa ohjataan keskittymään kuvaukseen siitä, mitä hän näkee ja kuulee, mutta myös siihen, kuinka hän itse käyttäytyy tai häntä kohdellaan (Silverman 2010, 210).

Opetuskokeilun aikana oppilaat vastasivat erilaisiin kyselyihin, kirjoittivat henkilökohtaisia tavoitteitaan ja antoivat palautetta. Oppilaiden tuotoksista laadin erilaisia yhteenvetoja, mutta esittelen myös joitain yksittäisiä esimerkkejä monipuolistaakseni raporttiani. Raporttia kirjoittaessani harmittelin sitä, ettei aineistoni tarjonnut mahdollisuutta vahvempaan oppilaiden äänen kuljettamiseen opettajan/opettajien äänen rinnalla. En halunnut vastuullisena tutkijana liiaksi tehdä tulkintoja oppilaiden kokemuksista, vaan rajasin analyysin aineistoon, jossa he selkeästi ilmaisevat ajatuksiaan. Koen kuitenkin hyvänä sen, että saatoin jollain tasolla oppilaiden tuntemuksia ja kokemuksia kuljettaa läpi raporttini, sillä olisi ollut merkittävää jättää oppimistilanteen olennaisimmat osallistujat täysin työni ulkopuolelle. En halunnut tarkastella oppilaan autonomian tukemista vain opettajan silmin.

Opetuskokeilun tutkiminen vaati rajauksien tekemistä jo aineistonkeruuvaiheessa. Fyysisen oppimisympäristön tarkastelun rajasin jo heti opetuskokeilun alkaessa pois tutkimuksestani. Suometsän koulun tilaresurssit olivat rajalliset eikä opettajilla ollut mahdollisuuksia opettaa kaikkina viikonpäivinä samassa opetustilassa. Ei siis ollut mahdollista valtaisesti muovata fyysisiä oppimisympäristöjä, kun yhtä opetustilaa käytti useampi opettaja omien oppilaidensa ja opetuksensa tarpeiden suuntaisesti. Halusimme opetuskokeilussa ja halusin tutkimuksessa keskittyä erityisesti oppimisen, opettamisen ja opettajuuden tarkasteluun materiaalien ja/tai tilojen tarkastelun sijaan. Tutkijana halusin etsiä vastauksia siihen, kuinka pystyisimme olemassa olevilla resursseilla parempaan. Oppimisen arviointiin en tutkimuksessa syvemmin paneudu, sillä sen kehittämiseen emme opetuskokeilun yhteydessä merkittävästi paneutuneet enkä siitä siksi aineistoa kerännyt. Oppilaiden huoltajien kanssa tehty yhteistyö jäi myös tarkasteluni ulkopuolelle.

Omassa tutkimuksessa toteutin osallistuvaa havainnointia järjestelmällisesti ja huolellisesti. Tilanteiden kuvaus saattoi jäädä joskus ohueksi, sillä omassa kulttuurissaan toimiessa jotkut seikat varmasti olivat liian ilmeisiä, jotta niitä olisin ymmärtänyt kuvata. Analyysivaiheessa pystyin yllättävän hyvin palauttamaan tilanteet mieliin, vaikka kontekstin kuvaus sanallisesti olisikin jossain kohdin jäänyt ohueksi. Raportissani käytin suoria lainauksia usein, jotta kuvaukseni rikastui.⁶

⁶ Suorissa lainauksissa olevat merkinnät:

- [teksti] lisätty teksti, selkiyttää lukijalle lainausta
- - - lainauksesta poistettu sanoja
- (a) alkuperäinen lainaus on sovitettu raportin lauseisiin

3.4.2 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen suurin haaste on aineiston analyysi: sen avulla tutkija yrittää ymmärtää tutkimaansa sosiaalista maailmaa toimintatapoineen ja vuorovaikutussuhteineen (Atkins & Wallace 2012, 163). Aineiston analyysi on merkitysten tulkintaa (Tynjälä 1991, 396). Siinä on kyse keksimisen logiikasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Analyysissä ei ole siis kyse oikeiden tekniikoiden tai metodien käytöstä, vaan se perustuu aineiston johdonmukaiseen teoretisointiin suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen (Silverman 2010, 247). Tutkijana rakensin asteittain selkeyttä suuren ja hajanaisen aineistoni suhteen. Uskalsin karsia osan toimintakulttuurin elementeistä tarkasteluni ulkopuolelle (esimerkiksi fyysinen ympäristö, arviointi, huoltajien kanssa tehty yhteistyö) jo varhaisessa vaiheessa, jotta pystyin varmemmin nostamaan esiin olennaisiksi kokemiani osia. Tarkoituksena oli luoda ydin, joka kuvasi tutkimuskohdetta tarkoituksenmukaisella tavalla. Tein parhaani esittäessäni saamani tiedot mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja totuudenmukaisesti. Yritin kuvata sitä, mitä aineistoni tarkoitti tutkimusongelmieni kannalta. (ks. Patton 2002, 432–434.)

Tutkittavan ilmiön kuvaus sekä aineistonkeruu kehittyivät laadullisessa tutkimuksessani vähitellen. Alasuutari (2011, 268) ja Kiviniemi (2010, 79) ohjaavat tutkijaa yhdistämään havainnoimalla hankittava aineistonkeruu aineiston analyysiin, jotta lisääntynyt ymmärrys ohjaa seuraavien tilanteiden havainnointia. Esitetyjä hypoteeseja ohjataan testaamaan havainnoinnin perusteella ja siten tarkistamaan tutkimuksen suuntaa. Oma aineiston hankintani sujui hyvin ja osin muovautui opetuskokeilun aikana, mutta en halunnut syvällisemmin tutkia keräämääni aineistoa opetuskokeilun aikana, koska ajattelin sen sekoittavan rooliani ryhmän opettajana. Vaikka roolit olivatkin päällekkäisiä, halusin siirtää tutkijan roolin kokonaisuksi myöhemmäksi: halusin toimia opetuskokeilussamme mahdollisimman hyvin työtään opettajaparinsa kanssa kehittävänä opettajana opettaja-tutkijana toimimisen sijaan. Halusin, ettei tutkimukseni liiaksi määrittäisi opetuskokeiluumme tai tutkimuksen aikaisen opettajuuteni kehitysaskelia. Halusin, että mahdollinen kehittymiseni lukuvuoden aikana oli ensisijaisesti opetuskokeilun tapahtumien seurausta. Toki luin opetuskokeilumme ohessa asiaan liittyvää kirjallisuutta ja vein sieltä ajatuksia opetuskokeilumme seuraaviksi askeliksi. Keskustelimme aineenopettajan kanssa ajatuksista ja muovasimme niitä ryhmäämme sopiviksi, jos ne sen arvoisilta tuntuivat. Koin tämän kirjallisuuden hyödyntämisen tarpeellisena, jotta lyhytkestoinen opetuskokeilumme ei jäänyt polkemaan paikalleen. Huomasin, että kirjallisuuden perehtymistäni ohjasi jotenkin halu etsiä seuraavia mahdollisia askeliamme. Oliko opetuskokeilussa sittenkin mukana tutkijuuteni vai toiminko vain refleksiivisenä ammattilaisena, joka etsi kirjallisuudesta tukea kehittyvälle työskentelylleen? Oman kokonaisvaltaisen toimijuuden jaottelu tämän suhteen on vaikeaa. Tiivistetysti voi sanoa, että aineistonkeruu ei ohjannut tutkimuspro-

sessiani kenttätyön vaiheessa, vaan opetuskokeilua ohjasi opettajien yhdessä tekemät havainnot ja aiheesta hankitut käytännölliset lisätiedot. En pysty sanomaan, jättikö ratkaisuni olla tarkastelematta tutkimuksellisia havaintojani opetuskokeilun aikana, joitain olennaisia elementtejä ymmärrykseni ulkopuolelle.

Tutkijana hyödyin memoista, joissa kuvasin omaa oppimistani ja ajatuksiani prosessin edetessä. Bogdan ja Biklen (1992, 154–161) ohjaavat tutkijaa perehtymään tutkimansa alan kirjallisuuteen, kun hän on ollut kentällä jonkun aikaa. Millaisia olennaisia asioita sieltä nousee esiin? Onko tutkija samaa mieltä? Jälkikäteen ajateltuna, minun olisi pitänyt kirjoittaa vielä enemmän omia memoja opetuskokeilun aikana, mutta en saanut sitä aikaiseksi: kokopäiväisen opetustyön ja tutkimuksen tekemisen yhdistäminen oli todella aikaa vievää. Toki kirjoitin memoja. Aineiston analyysivaiheessa muistiinpanojeni määrä lisääntyi huomattavasti: kirjasin ideoitani ja mietin lähestymistapojani useita kertoja. Alasuutari (2011, 278) toteaa, että laadullisen tutkimuksen prosessi on vahvasti kirjallinen prosessi, mistä olen samaa mieltä.

Kun tutkin ihmisten kokemuksia, täytyi minun yrittää tarkastella myös heidän todellisuuttaan maailmasta, jossa he elivät. Kokemuksethan syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikelle rakentuu merkityksiä ihmisen omien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten kautta. Tilanteille annetut merkitykset muovaavat kokemuksen henkilökohtaiseksi. Merkitykset eivät ole synnynnäisiä vaan ne muovautuvat yhteisössä, jossa elämme. Vuorovaikutuksellisuus tekee merkityksistä intersubjektivisia eli lähiyhteisössä elävien kesken rakentuu yhteneviä merkityksiä, yhteisiä merkityksien perinteitä. (Laine 2010, 28–30.)

Merkitysten tulkinta oli kiinnostavaa ja vaati kontekstiherkkyttä. Etsin merkityksiä sekä opettajien että oppilaiden suunnasta koostaessani tutkimusraporttiani. Moilanen ja Räihä (2010) toteavat, että vieraassa kulttuurissa tehdään helposti virheellisiä tulkintoja. Tutun toiminnan tulkinta tulee helpoksi, kun olemme sosiaalistuneet tiettyyn kulttuuriin. Merkitykset ovat sekä tiedostettuja että piileviä ja ne muodostavat yhdessä monimuotoisia merkitysrakenteita. Eri yksilöt kokevat tilanteet eri tavoin, koska heidän merkityksenantonsa tilanteissa ovat henkilökohtaisia. On kuitenkin väärin sanoa, että merkitykset olisivat täysin subjektiivisia. Kulttuurissa vallitsevat toimintatavat rakentavat yhteisiä - yhteisöllisiä - merkityksenantoja yksilöllisten rinnalle. (Moilanen & Räihä 2010, 46–48.)

Aineistoa järjestellessäni ja alustavasti analysoidessani etsin kuvauksia siitä, mistä aineistossani oli kysymys. Etsin opetuskokeiluun osallistuneiden kokemuksia mahdollisimman alkuperäisinä, mikä vaati kriittisyyttä omaa ymmärrystä kohtaan. Tarkemman analyysin aikana osa olennaiseksi kuvittelemistani asioista menetti merkitystään ja itsestäänselvyyteni ajautuivat kyseenalaisiksi. Erityisesti omaan itseen liittyvät oletukset päättyivät ravisteluun. (ks. Laine 2010, 40–41.) Luulin esimerkiksi olevani joustava ja tasapuolinen opettaja,

mutta sain huomata, etten antanut kaikille oppilaileni tasavertaisia mahdollisuuksia kokeilla vastuunkantoa.

Ymmärtämisen ilmiöt ovat kielellisiä, sillä kielen kautta rakennetaan ja jäsennetään maailmaa. "(S)anattomat ymmärtämisen muodot viittaavat takaisin ymmärtämiseen, joka avautuu puheessa ja keskusteluissa." (Gadamer 2004, 95.) Omien sanattomien ymmärryshetkien havaitseminen ja kuvaaminen vaati sekä aikaa että ponnisteluja, mutta palkitsi. Kuinka nautinkaan analyysivaiheen hetkistä, jolloin sain sisälleni kasvaneen ja toimimiseni pysäyttäneen "tietämisen suikaleen" puettua sanoiksi!

Aineiston analyysi oli prosessi, joka alkoi kerättyyn aineistoon uppoutumisella. Yhteismitallistin kaikki haastattelut ja meidän opettajien palautetilanteen: sisareni litteroi äänitiedostot minulle kokonaisuudessaan. Kuuntelin ne muutamia kertoja läpi ja korjasin hänen tekemiään kirjoitusvirheitä. Sitten - opetuskokeilun ja kouluvuoden päätyttyä - oli vuorossa kirjoitetun materiaalin järjestäminen: laitoin sivu- ja rivinumerot jokaiselle sivulle. Luin aineistoja läpi useita kertoja ja tein alustavia luokitteluja sivujen marginaaleihin. Tein induktiivista sisällönanalyysia: lukiessani kirjoitin marginaaleihin ehdotuksiani aineiston koodaamiseksi. Koodeja alkuvaiheessa olivat esimerkiksi "oppilaan tunne", "valinta", "toimintatapa", "omasta elämästä", "muistutus", "neuvottelu", "open virhe", "oppimispuhe", "poissaolon paikkaus" ja "palaute".

Vähitellen kasasin koodeistani suurempia teemoja. Teemoittelussa aineistoa pelkistetään ja siitä etsitään olennaisimmat asiat (Moilanen & Riihinen, 2010, 55). Teemat, joiden alle aloitin koodien kasaamisen, olivat "luottamuksen rakentaminen", "oppilaan vastuun tukeminen", "opettajan ja oppilaan kehityshaasteet" ja "mallintaminen". Lisäsin hetken päästä "esiymmärrys" -teeman, koska havaitsin, että toimintakulttuurin esittely ennen varsinaisen opetuskokeilun alkua oli tehtävä huolella, jotta varsinaista kokeilua tuli mahdolliseksi ymmärtää. Pian sain havaita, ettei oppilaan autonomiaan liittyvä mallintaminen ollut mielekäs osa ryhmittelyäni. Huomasin tehneeni ryhmän olettaessani, että opetuskokeilusta voisi löytyä "tempukooste" ohjeeksi muille. Myöhemmin raportissani palaan tarkemmin asiaan. Lopulta koostin aineiston kuuden teeman alle (esiymmärrys, mitä opetuskokeilussa tehtiin, luottamuksen rakentaminen, autonomisuuden rakentaminen, haasteet ja muuta olennaista) ja aloitin raporttini hahmottelun.

Laadittujen koodien ja ryhmittelyjen toimivuutta siis tarkastelin ja muovasin useita kertoja. Vähitellen rakensin teemojen alle pääryhmiä (esimerkiksi yksi jaottelu oli "opettajiin liittyvät", "oppilaisiin liittyvät" ja "vuorovaikutukseen liittyvät") ja niiden alle pienempiä - lähinnä aikajärjestykseen liittyviä - ryhmittelyjä. Useamman kerran pyörittelin aineistoani, mutta olin huolellinen enkä poistanut hylkäämiäni kokeiluja. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 176-177; Elo & Kyngäs 2008, 109-110.) Esimerkki yhdestä ryhmittelystä yhden teeman alle on liitteessä 6. Esitetyn ryhmittelyn tuella aloittelin varsinaisen raportin kirjoittamista kyseisestä teemasta. Raportin kirjoittaminen tietenkin muovasi vielä jaottelujani.

Ryhmittelyjeni lopulta varmistuttua kasasin siis aineistosta itselleni ”leikkaa-liimaa” -systeemillä Word-tiedostoja. Osat aineistosta osuivat useamman ryhmän alle, jolloin laitoin ne kaikkiin tarpeellisiin kohtiin. Myöhemmin päätin sen, mihin ryhmään asia lopullisesti minusta kuului. Tiesin, että tutkijana saatoin halutessani muuttaa ryhmittelyjä analyysin edetessä. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 177–183). Säilytin koko ryhmittelyn ajan teksteihin liittyvät päivämäärät huolellisesti. Ryhmittelin yhdessä vaiheessa aineiston teemojen alle koko opetuskokeilun ajalta, mutta palasin myöhemmin aikajärjestykseen eli järjestin samojen teemojen avulla aineiston kolmen lukuvuoden erillisen jakson mukaan. Koin, että pystyin kuvaamaan opetuskokeilun huolellisemmin, jos etenin analyysiani rakentaessa ja raporttia kirjoittaessa jollain tasolla aikajärjestyksessä: koin, että näin toimien annoin lukijalle mahdollisuuden paremmin seurata opetuskokeilun etenemistä. Raportin lopulliseen muotoon tein vielä muutoksia: aikajärjestys ei enää ole selkeä, mutta lukijalle on mahdollista hahmottaa tilanne ennen opetuskokeilua, mitä opetuskokeilun aikana tapahtui (kolmen jakson asiat sekaisin otsikkojeni alla) ja mitä jälkeenpäin ajateltiin.

Aineistoa analysoidessani siis uppouduin aineiston yksityiskohtiin ja koostin niistä suurempia kokonaisuuksia. Aikani kokonaisuuksia ryhmiteltyäni palasin kartoittamaan teoreettisia näkökulmia analyysini tueksi eli pyrin yksittäisten havaintojen yleistämiseen ja teoriaan liittämiseen. Samalla osa muovamistani ryhmittelyistä jäsenyi uudelleen. Voi sanoa, että analyysini eteni aineistolähtöisesti ja induktiivisesti eli etenin aineistosta havaitsemieni yksittäisten havaintojen kautta kohti suurempia teemoja ja kokonaisuuksia. En ollut miettinyt analyysiyksikköjäni etukäteen, mikä Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan onkin laadullisen analyysin avainajatus. Aineistolähtöiseen tutkimukseen liittyy kuitenkin haaste: tehtyjä havaintoja pidetään aina teoriapitoisina. Käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät sijoittavat tutkijan johonkin kontekstiin, jonka kautta tulokset kasaantuvat. Olennaista on pyrkiä kuvaamaan se, että analyysi toteutui aineiston ja tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Johtopäätöksiäni rakentaessa palasin aineiston kautta löytämästäni teoriasta tulevaisuuden käytäntöjen pohtimiseen, mistä voi käyttää myös termiä deduktio (ks. Kananen 2013, 49–50).

Aineiston analyysin konkreettinen kuvaus oli haastavaa. Elo ja Kyngäs (2008, 113) sanovatkin, että tutkijan suurin haaste voi olla tekemiensä laadullisten analyysien kuvaaminen lukijalle riittävän tarkasti. Analyysini kulki kehämäisesti: päädyin tulkintoihin ja palasin taas tarkentamaan aiempia havaintojani. Tein taas uusia tulkintoja – ja päädyin tarkentamaan joitain toisia havaintoja. Prosessi oli monitahoinen eikä sen kuvaus kirjoittamistani muistiinpanoista huolimatta ollut helppoa.

Aineiston analyysin loppupuolella huomasin opettajan/opettajien äänen korostuvan oppilaiden ääneen verrattuna. Minulla ei ollut aineistossa enempää oppilaiden kertomaa. Jossain vaiheessa opetuskokeilua mielessäni oli käynyt se, että olisin antanut oppilaille vihot, joihin he olisivat halutessaan saaneet va-

paasti kommentoida opetuskokeiluamme vain tutkimustani varten. Epäröin ja sivuutin ajatukseni.

3.4.3 Eettisyys

Tutkijan eettiset ratkaisut liittyvät vahvasti tutkimuksen uskottavuuteen, joka puolestaan perustuu tutkijan noudattamaan hyvään tieteelliseen käytäntöön (Tuomi & Sarajarvi 2009, 132). Tutkimukseni toteuttaminen eettisesti vaati minulta pohdintaa tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Selkeitä vastauksia ei ollut tarjolla, minkä vuoksi oli jatkuvasti pohdittava, kuinka ohjata tutkimusta kaikkien osallisten kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Eettisyyden vaatimus ei täyttynyt pelkästään sillä, että osallistujat tiesivät tutkimuksen luonteen ja allekirjoittivat tutkimusluvan. Minun oli kunnioitettava osallistujia ja jatkuvasti mietittävä, miten huolehdin siitä, ettei tutkimukseni tuottanut heille mitään haittaa. (ks. Atkins & Wallace 2012, 45.)

Eettinen tutkimus pohjautuu tutkittavien vapaaehtoiseen osallistumiseen ja heitä on informoitava riittävästi, jotta tietoinen suostumus saadaan (Silverman 2010, 178). Suometsän koulun rehtorilta sain kirjallisen tutkimusluvan syyskuussa 2011. Aineenopettaja Ulla antoi suullisen suostumuksensa tutkimukselleni. Oppilaiden huoltajilta pyysin kirjallisesti tutkimusluvat syyskuun lopulla. Kerroin tutkimuksestani vanhempainillassa niiden oppilaiden huoltajille, jotka olivat paikalla. Lähetin kaikille vielä Wilma -järjestelmän kautta viestin asiasta. Pyysin sekä oppilaita että huoltajia tarvittaessa kyselemään minulta lisää. Pidin tärkeänä sitä, että huoltajille osoitetussa tutkimuslupapaperissa oli tasavertainen mahdollisuus rastittaa joko tutkimukseen suostuminen tai kieltäytyminen (liite 1).⁷

Tutkimukseen osallistujat ymmärsivät tutkimukseni luonnetta: kerroin oppilaille yhden oppitunnin aikana tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Heillä kaikilla oli mahdollisuus halutessaan kysyä tutkimuksesta lisää. Bogdanin & Biklenin (2007, 48) mukaan eettisen tutkimuksen edellytys on, että tutkittavat ymmärtävät tutkimuksen luonteen. Olemassa olevat valtasuhteet vaikuttavat siihen, miten vapaiksi osallistujat kokevat valintansa tutkimukseen osallistumisesta (Atkins & Wallace 2012, 56). Tiedostin valtasuhteeni oppilaisiin tutkimuslupia pyytäessäni. Koetin esittää pyyntöni osallistumisen vapaaehtoisuutta korostaen: tutkimuslupapyyntöön olin siis laittanut rinnakkain myönteisen ja kielteisen vastausvaihtoehdon. Kaksi oppilasta jäi tutkimukseni ulkopuolelle. Tutkimuksesta kieltäytyneet oppilaat osallistuivat opetuskokeiluun, mutta poistin tutkimusaineistoista kaikki heitä koskevat osiot. Keräsin, käsittelin, analysoin ja raportoin kaiken tutkimusaineiston tutkimuseettisten periaatteiden mukaan.

Eettisyys oli tärkeää jo aineistoa kerätessä. Bogdan ja Biklen (1992, 92) kehottavat tutkijaa huolehtimaan siitä, etteivät hänen kirjoittamansa havainnot joudu tutkittavien luettaviksi. Kirjatut muistiinpanot sisältävät sekä havaintoja tutkittavista että tutkijan mielipiteitä tapahtumista, joten niiden kanssa tulee ol-

⁷ Anonymiteetin suojaamiseksi liitteessä on muovattu tutkimuslupapyyntö.

la huolellinen. Pystyin läpi tutkimukseni huolehtimaan, ettei aineistoa tarkastellut kukaan muu. Ainoa poikkeus tähän oli se, että sisareni litteroi haastattelutilanteiden äänitiedostot. Niiden sisältö ei ollut kenellekään tutkittavalle liian henkilökohtainen eikä sisarellani ollut tietoa haastateltujen henkilöllisyydestä.

Opetuskokeilun tavoitteena oli etsiä positiivisia malleja tukea oppilaiden autonomisuuden rakentumista sekä kehittää opetusmenetelmiä niin, että ne tukevat oppilaan aktiivisena ja vastuullisena oppijana toimimista. Tutkimuksen hyödyt olivat osallistujille suurempia kuin mahdolliset haitat, mikä on Bogdanin ja Biklenin (2007, 48) kuvaama yksi tärkeä eettisen tutkimuksen piirre. Hyödyt meille opettajille olivat myös ilmeiset: oman opettajantyön kehittämiseen löytyi uusia näkökulmia sekä aineopettajalle että minulle. Tutkijana tietoisesti pysähdyin eri tutkimusvaiheissa – varsinkin raportointivaiheessa – arvioimaan tutkimuksen mahdollisia hyötyjä ja haittoja tutkittavieni kannalta (ks. Silverman 2010, 178).

Atkins ja Wallace (2012) muistuttavat, että eettinen tutkimus ei aiheuta osallistujille haittoja. Välittömien, tutkimuksen aikaisten, haittojen lisäksi tutkijan täytyy huolehtia, ettei haittoja ilmene tulevaisuudessakaan. Luottamuksellisten tietojen käsittelyssä ja raportoinnissa tutkijan on harkittava huolellisesti ratkaisujaan, sillä tutkimus perustuu aina osallistujien hyvään tahtoon. (Atkins & Wallace 2012 39–40, 152.) Tässä raportissa käytin osallistujista peitenimiä. Opetin kyseisenä lukuvuonna useita ryhmiä samanaikaisopetuksessa, mikä vaikeuttaa oppilaiden tunnistamista. Emme missään vaiheessa Ullan kanssa Suometsän koululla paljastaneet, mikä kyseisen lukuvuoden opetusryhmitämme oli tutkimukseni kohteena. Suurin osa koulun henkilökunnasta ei edes tiennyt tutkimuksen olemassaolosta aineistonkeruun aikana. Jotain aineiston osia jätin raportistani pois oppilaiden tunnistamattomuuden suojelemiseksi. Anonymiteetin suojelemiseksi muutin siis tutkittavien nimiä ja jätin tapahtumapaikan ilmoittamatta, mutta tutkimusajankohdan halusin säilyttää. Tämä siksi, että lukijalleni tulee mahdolliseksi pohtia milloin ja millaisessa koulukontekstissa tutkimus toteutui. (ks. Curtis ym. 2014, 186; Palmu 2007, 149)

4 MISTÄ LÄHDETTIIN

Jotta sain tarkemman ja monipuolisemman kuvan tutkimuksen lähtötilanteesta, haastattelin englannin aineenopettaja Ullaa kaksi kertaa ennen opetuskokeilua (kesäkuussa ja lokakuussa 2011) ja neljän oppilaan ryhmää kerran (lokakuussa 2011). Tutkimushaastatteluun valitsin oppilaat vapaaehtoisuuden perusteella. Kaikki nämä haastattelut siis toteutettiin ennen kuin 8. luokan englannin kurssit alkoivat ja käynnistimme tutkittavan opetuskokeilun.

Harkinnanvaraisesti valitsin neljä oppilasta mukaan haastatteluuni ja tavoitteenani oli selvittää, miten oppilaat kokivat oman aktiivisuutensa ja vastuunkantamisensa oppitunneilla ja millaisia muutoksia he kaipaisivat tunneille tehtävän. Halusin saada kuvaa siitä, miten oppilaat käsittivät omat mahdollisuutensa autonomisuuteen oppituntien puitteissa. Haastattelussa oppilaat vastailivat hyvin esittämiini kysymyksiin, mutta eivät uskaltaneet toivomaan tai osanneet toivoa merkittäviä muutoksia. Kuunneltuani nauhaa useamman kerran huomasin, etten itse onnistunut haastattelijan roolissa kovinkaan hyvin: olisin voinut selittää vähemmän ja odottaa vielä enemmän oppilaiden muodostuvia ajatuksia. Ehkä myös ajauduimme haastatteluun liian kiireisellä aikataululla. Haastattelu palveli kuitenkin opetuskokeilun aloittamista, sillä sain kuvaa oppilaiden käsityksistä sekä sain heiltä muutaman idean, joita kokeilimme opetuskokeilun aikana.

Kaikki nämä haastattelut nauhoitin tietokoneella ja puhelimella varmistakseni äänitiedostojen onnistumisen. Sisareni litteroi kaikki haastattelut. Tekstiä koostui yhteensä 43 sivua (riviväli 1,5): Ullan haastattelu 14.6.2011 14 sivua ja 12.10.2011 17 sivua. Oppilaiden ryhmähaastattelusta syntyi 12 sivua litteroitua tekstiä. Bogdanin ja Biklenin (1992, 131) ohjeiden mukaisesti varmistin litterointityön oikeellisuuden kuuntelemalla haastatteluja muutamia kertoja ja tekemällä muutamia korjauksia – lähinnä korjailin käsitteitä tms. väärin kuultuja sanoja. Tämän jälkeen luin litterointeja ja kirjoitin samalla marginaaleihin, mistä tekstissä minusta oli kyse. Näitä merkintöjä myöhemmin kasasin laajemmiksi teemoiksi, joita käytän tässä lähtötilanteen esittelyyn.

Luku 4 raportissani sisältää kokonaisvaltaisen kuvauksen tilanteesta, jossa tutkittava opetuskokeilumme käynnistyi. Suometsän koulukulttuurin kehitystä kuvaan luvussa 4.1 painottaen vuodesta 2007 alkanutta samanaikaisopetuksen kehittämistä. Sitä, millaisen reitin minä omassa erityisopettajan ammatissani ja Ulla aineenopettajan ammatissaan olimme kulkeneet ennen opetuskokeilua, esittelen sitten seuraavissa alaluvuissa. Ennen yhteenvetoa kuvaan myös oppilaiden lähtötilannetta. Tämä oppilaiden kuvaus kattaa pääosin syksystä 2010 alkaneen ajan. Oppilaiden tietä opetuskokeiluun luvussa 4.4 kuvatessani käytän haastattelun ohessa aineistona myös 7. luokan keväällä 2011 luokalta kirjallisenä kerättyä palautetta englannin tunteista, joissa toteutui aineenopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetus. Tein palautelapuista koosteet, joiden pohjalta esitän oppilaiden palautteen.

Tämä luku kattaa siis ajan ennen varsinaisen tutkittavan opetuskokeilun alkua. Opetuskokeilun lähtötilanteen kuvausta pidän tutkimukseni olennaisena elementtinä, jotta oppimiskulttuurista on mahdollista luoda käsityksiä. Koen, että toteutettua opetuskokeilua ja kontekstia voi kuvauksen kautta varmemmin ymmärtää ja nähdä asioiden prosessiluonteisuuden. Tämä luku on myös osa tutkimustuloksiani: luvun perusteella saa viitteitä siitä, millainen oppimiskulttuuri peruskoulun 8. luokan englannin tunteilla oli ollut ja miten oppilaan autonomisen oppimisen tuki oli ilmennyt samanaikaisopetuksen tuella toteutuneilla tunteilla ennen varsinaisen opetuskokeilun alkua.

4.1 Suometsän koulu oli valinnut samanaikaisopetuksen

Suometsän koulu oli noin 500 oppilaan yläkoulu. Koulussa oli lukuvuonna 2011–2012 noin 40 opettajaa ja 5 koulunkäynnin ohjaajaa. Perusopetusryhmien koko vaihteli 19 oppilaasta 26 oppilaaseen. Suometsän erityisopetus toteutettiin osa-aikaisena erityisopetuksena. Pysyviä pienryhmiä koulussa ei ollut. Koulun oppilaaksiottoalueella oli useita yksityisiä nuorisokoteja, mikä toi omaleimaisuutta koulun arkeen. Koulun toimintamalli oli melko inklusiivinen⁸, sillä kaikki oppilaat opiskelivat pääosin oman opetusryhmänsä mukana.

Beninghofin (2012) mukaan kaikkien oppilaiden inklusiota tuetaan erityisesti luokanopettajan/aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä. Luokkaan saadaan kaksi hieman toisistaan poikkeavaa näkökulmaa oppimiseen, mikä rikastuttaa toimintatapoja. Opetuksen eriyttäminen varmistuu. Yhteistyössä

⁸ Suomessa on ollut vuosia pyrkimys kohti inklusiivisempaa, hyvin heterogeenisienkin oppilasryhmien oppimista tukevaa koulua. Inklusio pohjautuu sille ajatukselle, että koulussa iloitaan erilaisuudesta ja mukaudutaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Jokaiselle pyritään rakentamaan mahdollisuuksia osallistua omien ainutlaatuisien kykyjensä mukaan – ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Inklusiivinen koulu kutsuu yhteiseen toimintaan myös niitä oppilaita, jotka aiemmin eroteltiin erillisiin oppimisjärjestelyihin. Yksilöllisten puutteiden korjaamisen sijaan keskitytään osallisten vahvuuksiin. Osalliset ratkovat oppimiseen liittyviä asioita käsillä olevissa arkisissa tilanteissa. (Gomez 2013, 1-3.)

molempien opettajien ammattitaito kehittyi. Opetuksen suunnittelua voidaan tehdä yhdessä tai suunnitteluvastuut voidaan jakaa. Opettajat hyödyntävät joustavasti oppilaiden tarpeiden mukaan eri tapoja toteuttaa samanaikaisopetusta. Onnistumisen edellytys on se, että opettajat kokevat kaikki laadit "meidän" oppilaisiksi eivätkä jaa heitä "sinun" ja "minun" oppilaisiin. (Benninghof 2012, 143–144, 147.)

Olimme halunneet Suometsässä tukea toimintakulttuuria, jossa ongelmat oli ratkottu siellä, missä ne olivat esiin nousseet – ja kaikkien toimesta. Emme olleet halunneet kohdistaa erityisopetusresurssiamme pienryhmän muodostamiseen. Olimme aktiivisesti ratkoneet oppilaidemme tuen tarvetta kehittämällä samanaikaisopetuksemme toimintamuotoja, jotta olimme selvinneet ilman pysyvän pienryhmän perustamista. Lyhyissä jaksoissa joku oppilaista saattoi opiskella pienryhmätyyppisesti.

Lukuvuonna 2011–2012 Suometsän koulussa toimi neljä laaja-alaista erityisopettajaa. Olimme organisoineet oman työmme niin, että kolme erityisopettajaa vastasi kukin yhdestä ikäluokasta ja hoiti oppilaidensa asioitaan läpi heidän kolmen vuoden yläkouluajan. Neljäs erityisopettaja toimi vuoden ajan samanaikaisopetukseen panostavana opettajana ja samalla tutustui alakouluvierailuilla seuraavana syksynä aloittaviin oppilaisiin, joista kasautui hänelle seuraava "oma" ikäluokka. Minä vastasin 8. luokkien erityisopetuksesta sinä lukuvuonna, kun tutkimus toteutettiin. Vaikka olimme jakaneet vastuut ikäluokista jo vuodesta 2006, olimme kokoajan käyttäneet erityisopetusresurssia mielekkäästi: olimme yhdessä harkiten rakentaneet lukujärjestyksemme ja opettaneet "toistemme" oppilaita hyvässä yhteistyössä ja -hengessä. Oppilaiden tukemisessa olimme ennakkoluulottomasti etsineet eri vaihtoehtoja.

Samanaikaisopetuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa kahden opettajan – aineenopettajan ja erityisopettajan – yhdessä toteuttamaa yhteisen opetusryhmän opettamista. En paneudu muihin luokkahuoneessa toteutuvien kahden aikuisen yhteisiin toimintamalleihin. Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa joko samassa tilassa tai joustavasti eri tiloihin jakautuen. Opettajat työskentelevät toisiaan täydentäen ja jakavat vastuun koko ryhmän opettamisesta ja oppimisen arvioinnista. Molemmat opettajat osallistuvat mielekkäästi toimintaan, jolloin kahden opettajan toteuttamasta opetuksesta tulee rikkaampaa kuin mihin yksi opettaja pystyy. Yhteistyöhön tarvitaan opettajien käsitys tasavertaisuudesta toisiinsa nähden ja molemminpuolinen luottamus. Yhdessä pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet ja jaetaan vastuu oppimistuloksista. Samanaikaisopetusta käynnistettäessä ja toteutettaessa tarvitaan rehellisyyttä, kommunikointia ja ennen kaikkea kärsivällisyyttä. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2-4.)

Samanaikaisopetus voi toteutua yhdessä tilassa tai ryhmä voidaan jakaa useampaan tilaan. Toiminnan päämuodot on kuvattu opettajien osallistumisen laadun kautta neljään kategoriaan (taulukko 4).

TAULUKKO 4 Samanaikaisopetuksen päämuodot (Saloviita 2009, 48; Thousand ym. 2007, 45–46, 90)

Avustava opetus	Toinen opettaa, toinen kiertää luokassa tarjoten yksilöllistä tukea oppilaille. Opetus rinnakkaista.
Rinnakkaisopetus	Opettajilla on omat oppilasryhmät luokassa. Opetus on rinnakkaista ja käytössä on ”työasemat” tai ”pysäkit”
Täydentävä opetus	Tuntisuunnitelma on jaettu osiin opettajien kesken. Opetus on peräkkäistä. Toinen opettaja vahvistaa toisen antamaa ohjausta ja opetusta (esim. mallintaa muistiinpanojen tekemistä)
Tiimiopetus	Opettajat puhuvat ja opettavat vapaasti vuorotellen. Opetus on peräkkäistä, nopeasti limittyvää. Opettajat suunnittelevat, opettavat, arvioivat ja jakavat vastuun yhdessä kaikista luokan oppilaista

Avustavan opetuksen aikana samanaikaisopettajalla on huomattava vastuu siitä, että tukea tarvitseva oppilas koetaan osalliseksi ryhmään: opettaja ei voi tukea tarjotessaan blokata oppilaan yhteyksiä toisiin oppijoihin. Rinnakkaisopetusta rakennettaessa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opetusryhmät säilyvät mahdollisimman heterogeenisinä, jotta luokan sisälle ei muodostu erityisryhmää. Täydentävän opetuksen haasteena voi olla oppiaineen sisällönhallinta: onko esimerkiksi erityisopettajalla riittävä asiantuntemus oppiaineen opetussuunnitelman sisällöistä ja painotuksista. Tiimiopetusta toteutettaessa on oltava tarkkana, jotta opettajien puhumiseen käytetty aika ei oppitunnin aikana tarpeettomasti lisäänty. Jos tiimiopetus ei tuo esiin molempien opettajien vahvuuksia tasa-arvoisesti, jää oppilaiden silmissä toinen opettaja ”oikeaksi” opettajaksi ja toinen ”apulaiseksi”. (Thousand ym. 2007, 124–127.) Onnistunut tiimiopetus kuitenkin madaltaa opettajien väliset ammatilliset rajat ja saa heidät entistä parempaan yhteistyöhön yhteisten oppilaidensa oppimisen edistämiseksi (Beninghof 2012, 55). Opettajien yhteinen opetuksen ja oppimisen suunnittelu rikastuttaa ja vahvistaa samanaikaisopetusta. Keskustelujen avulla opettajat oppivat tuntemaan oppilaansa paremmin, mikä helpottaa opetuksen eriyttämistä. (Fattig & Taylor 2008, 21.)

Suometsän koulussa samanaikaisopetus oli aineopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä. Samanaikaisopetuksen pohjalla oli ajatus inklusiivisesta kasvatuksesta, mutta koimme sen enemmän opetusmenetelmänä, pedagogisena työkaluna: samanaikaisopetuksen toteuttaminen Suometsän koulun jossain ryhmässä ei välttämättä vaatinut, että oppilailta olisi ollut huimia oppimisen haasteita.

Kun me aloitimme samanaikaisopetuksemme kehittämisen, koimme myös tilanteita, joissa toisesta opettajasta ei välttämättä ollut aitoa opetuksellista lisäarvoa. Vähitellen lisäarvo yhteistyöhön totuttaessa kasvoi. Samanaikaisopetuksen kehittämisen voi jakaa kolmeen vaiheeseen: aloitus, sovittelu ja yhteistyö (ks. myöhemmin raportissa oleva taulukko 22) (Gately & Gately 2001, 42–45).

Oma samanaikaisopetukseni kulki eri työparien kanssa hyvin eri tahtiin. Olin ennen opetuskokeiluamme ollut työparina useamman matematiikan, ruotsin, englannin ja äidinkielen aineenopettajan kanssa eri luokka-asteilla. Joissain opetusryhmissä osallistuin jokaiselle oppitunnille, joissain vain osalle. Osa aineenopettajista oli ollut samanaikaisopetuksessa mukana heti sen aloittamisesta lähtien ja osa oli lukuvuonna 2011–2012 vasta aloittelemassa yhteistyötä toimintamallin tuella. Työparini olivat vaihdelleet koulun lukuvuoden neljän jakson aikana eli vaihtuvat lukujärjestyksemme olivat muovanneet työparejamme. Pyrkimyksemme oli ollut tukea samojen työparien toiminnan jatkumista, mutta lukujärjestyksellisten haasteiden ja päällekkäisyyksien vuoksi olimme tottuneet myös muutoksiin. Kunkin parin yhteinen työhistoria oli määritellyt sitä, missä vaiheessa samanaikaisopetuksen yhteistyön kehittyminen oli milloinkin ollut. Tutkittavan opetuskokeilun alkaessa olimme Ullan kanssa yhteistyössämme jo vahvassa sovitteluvaiheessa ja siirtymässä kohti tiivistyvää yhteistyötä.

4.1.1 Samanaikaisopetuksen aloitus ja työtapojen sovittelu

Samanaikaisopetusta Suometsässä syksyllä 2007 käynnistettäessä erityisopettajat olivat tarjonneet aluksi aktiivisesti apua erityisesti koulun haastavimmille opetusryhmille ja olivat siten saaneet melko vaivatta avattua luokkien ovia toisen opettajan saapumiselle. Olimme aloittaneet yhteistyön siihen valmiina olevien opettajien kanssa ja antaneet tietoisesti sanan hyvistä tunteista levitä.

Lukuvuonna 2009–2010 Suometsän koulussa olimme keskittyneet samanaikaisopetuksen kehittämiseen tietoisesti. Kehittämisprojektin myötä olimme havainneet, että vieraiden kielten samanaikaisopetusjärjestelyt olivat muovautuneet hieman erilaisiksi eri luokka-asteilla: 7. ja 8. luokilla painopiste oli ollut selvästi samassa tilassa yhdessä opettamisessa ja 9. luokilla oppilaiden oli ollut mielekästä jakautua eri tiloihin, jotta tarvittavaa opetuksen eriyttämistä oli voitu rakentaa ja oppilaiden päättötodistuksen saamista oli voitu varmistaa.

Samanaikaisopetuksen yhtenä lähtökohtana pidetään opettajien yhteistä opetuksen ja oppimistilanteiden suunnittelua (Thousand ym. 2007, 110). Tobin ja Roth (2006, 28) toteavat, että - hyvinkin toivottava - opettajien yhteissuunnittelu kaatuu ajankäytönhaasteisiin ja on tavallista, että toinen opettaja suunnittelee opetusta tarkemmin ja toinen tietää karkeasti, mitä on tapahtumassa. Olimme huomanneet, että kiivastahtisessa yläkoulun arjessa samanaikaisopetuksen saattoi helposti kaataa juuri tuo opettajien yhteisen suunnitteluajan löytämisen vaikeus. Olimme tienneet tämän jo toimintamalliamme käynnistettäessä, mutta olimme halunneet silti kokeilla ja kehittää toimintaa. Suunnitteluajan vähäisyyttä olimme ohittaneet luottamalla toistemme ammattitaitoon: tunnille mentäessä oli riittänyt yleiskuva käsiteltävästä asiasta ja toiminnan sisällöstä sekä molemminpuolinen luottamus. Aineopettajalla oli ollut sisällön hallinta, erityisopettajalla eri lailla oppivien oppilaiden tukemisen ammattitaito - joustavasti yhdistettyinä oli löytynyt huimia mahdollisuuksia.

Se lähtee jo ihan siitä havainnoimisvaiheesta se hyvä ,että siellä kahdet silmät näkee enempi ja sitten. Se riippuu mun mielestä mikä siellä on hyvää ja mikä siellä on haasteellista se riippuu aina siitä ryhmästä. Se on aika yksilöllistä. Jos miettii sitä opetusta se ensimmäinen haaste on se, että löytää sen yhteisensävelen sen toisen opettajan kanssa. Mutta tuntuu, että molempien pitää olla hirveen avoimia. Kummallakin pitää olla hyvä itsetunto, opettajana. Jotta se olis tosi hedelmällistä ja onnistunutta se samanaikaisopetus, niin mulla on sellanen olo, että kummankin pitää olla siinä omassa ammattitaidossaan aika vahva ja pitää olla jo opettajavuosia jonkin verran takana ja pitää olla kokemusta, elämäkokemusta. Ei välttämättä samanaikaisopetuksesta, mutta ihan semmosesta elämän kokemuksesta. Ehkä siinä jonkunlainen tasavertaisuus on hyvä asia. - -. Semmonen ammatillinen kunnioitus. Kunnioittaa sitä toista ammatillisesti. (Ulla 14.6.2011)

Toisen opettajan opettaessa oli toinen voinut tarjota tukeaan tarkkailemalla tilannetta, ohjaamalla oppilaita, eriyttämällä sisältöä, demonstroimalla tarvittavia taitoja sekä osallistumalla muilla mielekkäillä tavoilla. Tobin ja Roth (2006, 58) korostavat, että toisen opettajan on valmistauduttava nousemaan tarvittaessa erilaisiin aktiivisiin rooleihin. Opettajien etu- ja taka-alalla oloon vaikuttavat tilannetekijät eikä siirtymiä roolista toiseen voi ulkopuolelta määritellä. Nykyhetki ja sen tunteminen ratkaisee, mitä opettajien työhön kuuluu.

Olimme kokeneet, että toiminnan sujuvuuden kannalta oli heti alussa ollut olennaista avoimesti sopia toimintakäytännöstä, jossa kummallekin opettajalle oli annettu lupa keskeyttää toisen opetus täsmentävillä ja konkretisoivilla kysymyksillä ja kommentteilla. Opettajilta oli vaadittu joustavuutta. Fitzell (2010, 78) toteaa: "Co-teachers must click, not conflict". Tiiviissä yhteistyössä ei aina voi välttää konflikteja ja opettajien on henkilökohtaisesti mietittävä mihin erimielisyyttä aiheuttaviin asioihin ja miten he puuttuvat, jotta yhteistyön jatkumista vaalitaan (Conderman ym. 2009, 27).

Jotta olimme saaneet rakennettua jotain uutta, oli täytynyt uskaltaa sietää epävarmuutta ja antaa tilaa eri näkemyksille. Oli täytynyt uskaltaa myös oppitunnin aikana muuttaa tarvittaessa ennakkoon suunniteltua suuntaa. Joskus oli tuntunut, että liika suunnittelu oli jopa kangistanut tunnin aikana rakennettavia vanhan oppiaineen kertauksia, uuden oppiaineen täsmennyksiä ja opiskelutaitojen ohjausta.

Jos olimme joutuneet toimimaan välillä vähäisen yhteisen suunnittelun pohjalta, emme olleet tinkineet oppitunnin jälkeisestä pienestä palautehetkestä: jatkoon kannalta oli ollut olennaista koota kahden ammattilaisen havainnot kuluneesta oppitunnista ja niiden pohjalta tarkentaa tulevien tuntien suuntaviivoja. Conderman ym. (2009, 25) totesivat opettajien ajautuvan "toinen ohjaa, toinen seuraa" -toimintamalliin, jos heillä ei ole päivittäistä pientä suunnitteluhetkeä. Ilman suunnittelua samanaikaisopetuksen mahdollisuudet rajoittuvat: toisesta tulee johtaja ja toisesta apuri. Eri viitekehyksistä tehdyt havainnot olivat myös rikastuttaneet ja monipuolistaneet toimintamme. Samanaikaisopetus oli antanut meille opettajille aivan uudenlaiset mahdollisuudet tutustua oppilaisiimme: yhdistämällä kahdet havainnot yhdestä tilanteesta olimme päässeet tuntemaan opetusryhmiemme haasteet entistä aiemmin ja entistä tarkemmin.

Se tarjoo silmiä sinne enempi, muistia ja sitä näkemystä niistä oppilaista ja myöskin ihan sitä kysymyksiin vastaajaa. Käytännössä kaksi ihmistä ehtii 20 oppilaan kanssa paljon enemmän kun yksi ihminen. Se tarjoo aikaa. (Ulla 12.10.2011)

Samanaikaisopetuksessa toisen opettajan opettaessa uutta asiaa, oli toinen jo pelkällä mielekkäällä luokkaan sijoittumisella pystynyt parantamaan huomattavasti työrauhaa. Lisääntynyt luokan työrauha oli auttanut sekä opettajia jakamaan työssään että oppilaita keskittymään paremmin. Osa koulumme opetusryhmistä oli syystä tai toisesta muovautunut haasteellisiksi: kaikki oppilaat eivät olleet halukkaista ponnistelemaan ja luokkahuoneiden toiminta ohjautui opettajan kontrolliin, mikä väsytti sekä opettajia että oppilaita. Yhdessä opettajan taakka oli pienentynyt.

4.1.2 Pääsimme kohti syvenevää yhteistyötä

Saloviidan (2009, 52–53) tiivistykseen samanaikaisopetuksen eduista olimme jo ennen tutkittavaa opetuskokeilua voineet Ullan kanssa yhtyä: opettajina olimme kokeneet samanaikaisopetuksen helpottavan työtaakkaamme ja tukevan ammatillista kehittymistämme tarjoamalla säännöllisiä mahdollisuuksia oppia toisiltamme. Yhteisistä kokemuksista oli ollut antoisaa käydä keskusteluja, kun koettuja tilanteita oli voinut reflektoida yhdessä. Samanaikaisopetus oli myös helpottanut työrauhan ylläpitoa ja opetuksen eriyttämistä. Oppilaat olivat saaneet opettajilta enemmän henkilökohtaista huomiota ja - kun opetuksen eriyttäminen oli parantunut - myös itselleen paremmin sopivia oppimishaasteita.

Olimme Suometsässä kokeneet kahden opettajan koostaman oppitunnin myös monipuolisempana kuin aineenopettajan yksin opettaman tunnin. Opettajat olivat ehtineet yhteisesti tarjotun opetuksen ohessa tarjoamaan oppilaille enemmän yksilöllistä ohjausta. Itse olin usein kulkenut luokassa kuiskailen vastailmassa oppilaiden yksilöllisiin kysymyksiin, jolloin aineopettaja oli voinut jatkaa koko ryhmän opetusta. Oli ollut hienoa olla osa sellaista luokkien kulttuurin muutosta, jossa aiemmin isoon ääneen mölätetty kysymys oli vaihtunut hiljaisesti esitettyyn asialliseen lisäselvityspyyntöön.

Oppilaiden työskentelyn melko välitön tukeminen oli onnistunut, koska paikalla oli ollut kaksi opetuksen ammattilaista. Useammassa kokemassani tilanteessa oppilaat eivät edes olleet havainneet, kuka heistä oli opiskellut asiat omien muovattujen tavoitteidensa mukaan. Kun kärsimätön yläkoulun oppilas oli saanut apua työnsä aloittamiseen ja työssä pysymiseen nopeammin, häiriökäytös oli vähentynyt. Kun oppilas ei ollut ehtinyt syvälle tarpeettomiin jutusteluihin kavereidensa kanssa, oli ollut helpompaa palata työhön. Välitön palaute oli kannustanut oppilaita ja auttanut työssä pysymistä. Esimerkiksi omissa samanaikaisopetuksen matematiikan ryhmissäni oli syntynyt työtapa, jossa me opettajat, olimme kiertäessämme omatoimisen laskemisen aikana luokassa merkanneet oikein -merkkejä oppilaiden vihkoihin. Toimintatapa oli helpottanut toisen opettajan oppilaan ohjaamista tämän kohdalle osuessaan. Oli ollut ihanaa huomata, miten tärkeitä noista oikein -merkeistä oli myös oppilaille tul-

lut ja he usein olivat niitä pyytäneet, jos ne olivat meinanneet unohtua. Pohjimmiltaan kukin heistä oli halunnut näyttää meille, että he olivat saaneet laskunsa ”oikein”.

Samanaikaisopetus oli tarjonnut mahdollisuuden joustavaan toimimiseen samassa tilassa tai jakautumisen eri tiloihin. Olimme irrottaneet perusopetusryhmästä sekä erityistä tukea tarvitsevia, oppiaineessa lahjakkaita oppilaita että rakentaneet heterogeenisiä ryhmiä. Kaikki oppilasryhmät olivat nauttineet mahdollisuudesta eriyettyyn opiskeluun. Olin kokenut mielekkäänä myös mahdollisuudet paikata oppilaan poissaoloja nopeasti: toinen opettajista oli käynyt jonkun tunnin aikana poissaolon vuoksi tekemättä jääneet asiat tiivistysti läpi oppilaan kanssa ja paluu muun ryhmän tahtiin oli helpottunut. Tavallisten flunssakausien haasteet olimme saaneet siis ohitettua. Oppilaan huomattavien poissaolojen ja jatkuvan työn tekemättömyyden haasteisiin emme olleet samanaikaisopetuksella voineet vastata.

Olimme Suometsässä saaneet huomata, että oppitunneistamme oli löydetävissä aika ajoin kaikkia neljää samanaikaisopetuksen päämuotoa: avustava opetus, rinnakkaisopetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus (ks. taulukko 4 aiemmin tässä luvussa). Avustavaan opetukseen pääseminen ei ollut tuottanut kenellekään toimintaa käynnistävälle hankaluuksia, jos molemmilla luokkahuoneen jakavilla osapuolilla oli ollut halu työskennellä keskenään.

Kun olimme Suometsässä viitenä lukuvuonna kehittäneet samanaikaisopetustamme, oli toimintamme minun omissa työpareissani enenevästi ollut tiimiopetuksen saralla. Aineopettaja oli edelleen useimmiten opettanut uuden oppisisällön, minkä jälkeen erityisopettajana olin tiivistänyt asian. Usein erityisopettajan roolini opettamisessa oli kasvanut kurssin edetessä ja kokeiden lähestyessä: keskeisten asioiden tiivistys ja visualisointi sekä opiskelutaitojen ohjaus olivat nousseet oppituntien keskiöön. Opetuksen edetessä olimme sopineet yhteisen ohjauskielen käytöstä: olimme tavoitelleet oppilaan oman, toimintaa ohjaavan, sisäisen puheen kehittymistä kahden opettajan samana toistuvien ja ajattelua ohjaavien kysymysten avulla.

Samanaikaisopetus oli vähentänyt myös opettajien tarvetta kontrolloida koko ryhmän käyttäytymistä ja toimintaa. Jaettu vastuu vähensi tarvetta kontrolloida toimintaa, lisäsi mahdollisuuksia keskustella ja neuvotella eli vähensi tilanteita, joissa opettajan oli yksin hallittava luokkatilanteita. Ulkoiseen kontrolliin perustuvan opetuksen on todettu voivan olla motivoivaa, mutta sen seurauksia on vähätelty. Oppiminen ei sisäisty ja pysyvät muutokset toimintaan jäävät vähäisiksi, sillä ne ovat riippuvaisia jatkuvan kontrollin läsnäolosta. Kontrolloiduilla oppilailla on taipumus tehdä vain sitä, mitä opettaja odottaa ja vaatii. Oppilaiden sitoutuminen ja hyvinvointi jää alhaiseksi. (Ryan & Deci 2006.)

Miksi me opettajat ajaudumme kuitenkin kontrolloimaan oppilaitamme, vaikka pohjimmiltamme haluamme tukea heidän kasvuaan aktiivisiksi ja motivoituneiksi toimijoiksi? Reeve (2009) esittää seitsemän syytä sille, miksi opettaja omaksuu oppilaita kontrolloivan opetustyylin. Paineet toimintatavan valinnalle

voivat tulla opettajalle kolmesta eri suunnasta: koulun johdosta ja koulun ulkopuolelta (1.-4.), oppilailta (5.) tai opettajasta itsestään (6.-7.) (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Seitsemän syytä opettajan kontrolloivalle opetustyyliille (Reeve 2009)

	Kontrolloivan opetustyylin mahdollinen syy
1.	Opettajilla on luontaisesti vahva sosiaalinen rooli. Opettaja-oppilas -suhde tapahtuu kontekstissa, jossa vuorovaikutussuhteessa valtaero
2.	Opettajilla vastuu toiminnasta ja vastuullisuus tuloksista Opettajat kohtaavat työolot, joissa ovat vastuussa oppilaiden käytöksestä ja oppimistuloksista
3.	Opettajat tietävät, että kontrolli on kulttuurisesti arvostettu Perinteisesti kontrolloivaa opettajaa on arvostettu pätevämpänä kuin opettajaa, joka käyttää oppilaan autonomiaa tukevia strategioita
4.	Opettajat joskus rinnastavat kontrollin opetuksen rakenteen kanssa Kontrolloivat strategiat on usein yhdistetty strukturoituun oppimisympäristöön, kun taas autonomiaa tukevat strategiat on yhdistetty kaaottiseen ja sallivaan strukturiin
5.	Opettajat reagoivat oppilaiden passiivisuuteen opiskelun aikana Ajoittain motivoitumattomat tai sitoutumattomat oppilaat kaivavat opettajasta esiin kontrolloivan tyylin
6.	Opettajilla on taipumus korostaa oppimisen maksimaalista välineellistä arvoa Opettajien uskomukset oppilaiden motivaatiosta perustuvat maksimaalisen toiminnan periaatteelle
7.	Opettajalla voi olla halu pyrkiä kontrolliin Jotkut opettajat ovat luontaisesti suuntautuneet kontrolloivaan tyyliin

Opetukseen vaikuttaa yhteisössä vallalla olevat oletukset. Combs (1979) kuvasi näitä myyttejä kirjassaan "Myths in Education". Myytillä hän tarkoitti yleisesti koettua ja usein kahtiajakoisena ilmaistua ajatusta, joka oikeutti tietyt toimintatavat. Myyteissä piili hänen mukaansa osatottuuksia ja ne usein institutionaalisuivat. Yhtenä opetukseen vahvasti vaikuttavana myyttinä Combs kuvasi myytin "laista ja järjestyksestä", joka arvosti rangaistuksia sopimattoman toiminnan ohjaamisessa. Combs kuitenkin korosti, että oli olemassa kaksi tapaa ohjata oppilaita: ohjata heidän käyttäytymistään ulkoisesti tai koettaa vaikuttaa heidän henkilökohtaisiin uskomuksiinsa mielekkästä toiminnasta. Jälkimmäinen on haastavaa, koska käyttäytymisen perusteet ovat yksilön sisäisiä: käyttäytymisen on oppilaan itsensä ohjailemaa ja ulkopuolinen saattaa vaikuttaa siihen vain omalla esimerkillään. Käyttäytymisen taustalla vaikuttavat asiat (tunteet, arvot, asenteet...) eivät muutu nopeasti. Käyttäytymisen hallinta vaikuttaakin opettajalle helpommalta, sillä se on välitön, suora yritys vaikuttaa käyttäytymiseen, johon muutosta kaivataan. Puuttumisen vaikutukset näkyvät heti ja niitä voidaan arvioida. Toimintatapa antaa opettajalle mielikuvan kontrollista ja hallinnasta. Se ei tarvitse oppilaan suostumista tai sitoutumista muutokseen. Oppilas kokee puuttumisen usein rangaistuksena. Rangaistusten käytöllä on useita sivuvaikutuksia. Se, joka rangaistuksen saa, kokee uhkaa rangaistuksen asetta-

jan suunnasta, mikä saa aikaan negatiivisia reaktioita (pelko, ahdistus, vihamielisyys jne.). Helposti yhteistyössä ajaututaan negatiivisuuden kierteeseen, jossa käyttäytyminen laajenee määrittelemään osallisia ihmisinä: käyttäytyminen koetaan henkilön ominaisuudeksi. (Combs 1979, 2, 55–59, 132–134.)

Samanaikaisopetus oli Suometsässä tukenut myös opettajien työssä jaksamista: luokassa kohdatut haasteet eivät olleet henkilöityneet yksittäisen opettajan tai oppilaan pulmiksi, vaan oli ollut mahdollista etsiä vaihtoehtoja työnteemiselle ja vuorovaikutukselle. Oppimisen haasteet eivät olleet oppilaalla eivätkä huoltajilla henkilöityneet yhteen opettajaan. Luukkainen (2004) näkee opettajan työssä jaksamisen keskeisenä luokassa toteutuvan oppimisen kannalta. Keskeisiä työssä jaksamisen elementtejä ovat esimerkiksi tunne työn hallinnasta, työn arvostus, oppilaiden ja opettajan innokkuus oppia, yhteisöllisyys ja motivaatio. (Luukkainen 2004, 26.) Näitä työssäjaksamisen elementtejä olimme voineet samanaikaisopetuksen tuella varmistaa.

Jo keväällä 2011 ilokseni havaitsin, että meillä Suometsän koulussa löytyi vähitellen resurssia havaita oppilaiden sisällönhallintapuutteiden lisäksi myös opiskelutaitojen puutteita ja kehittää erilaisten opiskelustrategioiden opetusta. Aktiivisia opetuksen kehittäjiä oli noussut esille useammista oppiaineista.

4.2 Olin kyllästynyt läksyjen kontrollointiin

Olimme aloitelleet samanaikaisopetusta Suometsässä siis syksyllä 2007. Me erityisopettajat olimme tietoisesti suostuneet tarvittaessa toimimaan luokissa pienessä roolissa, jotta olimme saaneet ovia avattua ja osoitettua, ettemme olleet tulleet luokkaan ketään arvostelemaan tai ammatillisesti ohjaamaan. Olimme tarttuneet siihen rooliin, jonka kukin aineenopettaja oli meille luontaisesti antanut. Useilla ensimmäisillä samanaikaisopetuksen tunneillani olin itse toiminut paljolti sivusta seuraajana ja järjestysmiehenä. Tunti tunnin jälkeen olin etsinyt tilaa ammattitaitoni hyödyntämiseen – ja se oli löytynytkin vaivatta. Oppilaiden yksilöllinen tukeminen erilaisten työskentelytapojen aikana oli löytynyt pian. Yhteistyön käynnistyttyä oli ollut helpompaa myös ehdottaa erilaisia toimintamalleja ja tuoda ammattitaitoaan enemmän kaikkien oppilaiden opetukseen.

Samanaikaisopetusta aloittaessani olin hämmentyneenä huomannut, kuinka haastavalta koko luokan opetushetken ohjaaminen oli tuntunut. Eri oppiaineiden hallintani oli jo ollut riittävä, mutta silti esille oli noussut epäily, mikä oli näkynyt ja kuulunut luokan edessä epävarmoina sanavalintoina ja harvina esimerkkeinä. Ensimmäisen samanaikaisopetusvuoteni aikana olin kasvanut kerta kerralta varmemmaksi noissa tilanteissa, mikä oli tuntunut vahvistavalta - hyvältä. Yhdessä opetettaessa olin saanut toiselta opettajalta jatkuvasti vahvistusta omalle sisällönhallinnalleni ja saattanut aloittaa erityispedagogisen ammattitaitoni kehittämisen aivan uudelle tasolle. Kun olin saanut kuulla aineopettajan opetuksen ja painotukset jostain aiheesta, oli omalla opetusvuorolla

ollut paljon helpompaa luoda omia tapoja konkretisoida, tiivistää ja/tai visualisoida asioita.

Samalla, kun samanaikaisopetuksessa olin saanut mahdollisuuden kehittää omia ryhmänohjaustaitojani, olin saanut ammatillista täydennyskoulutusta myös aineopettajien ohjaukseen. Olin pystynyt rakentamaan todellista ymmärrystä aineopettajien työhön ja varsinkin eri oppiaineiden erilaisiin vaatimuksiin. Kokemukseni fysioterapeuttina olivat jo opettaneet minulle, kuinka helppoa ulkopuolisen oli toimia asiantuntijana ja kertoa muille, kuinka hommat oli hoidettava. Viisaiden neuvojen sijaan tarjosin nyt koululla entistä enemmän työkaluja ja omaa työpanostani. Pystyin jatkuvasti kehittämään omaa toimintaani niin, että osasin ottaa huomioon myös aineopettajien erilaiset persoonallisuudet ja toimintatavat.

Koin, että koulussa oli varmistettava, että oppilaat osasivat asettaa itselleen tavoitteita oppijoina ja organisoida arkensa tukemaan tavoitteidensa saavuttamista. On todettu, että oppilaat ovat usein haluttomia ottamaan vastuuta oppimisestaan, koska heidät on totutettu passiiviseen rooliin luokkahuoneessa. He eivät ole tottuneet asettamaan oppimistavoitteita, valitsemaan opiskelumateriaaleja tai -tapoja eikä riittävästi arvioimaan omia oppimistuloksiaan. (Little 2007.)

Oppilaan olisi saatava tunne, että hänen ponnistelunsa tuottavat tulosta (Little 2007). Oppilaan hallussa olisi oltava joustavia opiskelustrategioita, joita hän osaisi mielekkäästi käyttää. Kriittinen ajattelu maailman tietotulvassa olisi elinehto. Olin siis kaivannut kouluihin vähemmän asiaa, mutta huolellisemmin ja tietoisemmin läpikäytyä. Omassa roolissani olin aloittanut Suometsän kouluuyhteisössä pyrkimyksen muutokseen: olin aktiivisesti muovannut opetustani ja jakanut tietoa em. asioista sekä tuottanut materiaalia, jotta aineopettajien oli ollut sitten helpompaa muovata omaa toimintaansa.

Opettajana olin itse ajautunut tilanteeseen, jossa en halunnut enää toimia oppilaiden ulkoisena kontrollina tarjoten heille oppitunneilla objektin osaa. Olin nähnyt, ettei esimerkiksi läksyjen tekemättömyydestä valittaminen ollut kauaksi kantanut. Kaipasin muutosta. Onnekseni löysin työkaverin, jonka kanssa muutosta saatoin lähteä harjoittelemaan. Thomsen (2007, 46) toteaa, että opettajat, jotka keskittyvät oppilaidensa potentiaaleihin ja vahvuuksiin ongelmien sijaan ja jotka katsovat heitä mahdollisuuksina "riskien" sijaan, voivat rakentaa merkittävän eron menestyksen ja epäonnistumisen välille. Tätä muutosta omaan näkemykseeni olin valmis opetuskokeilustamme etsimään.

4.3 Ulla oli kaivannut oppilaan itseohjautuvuutta

Ulla oli aina nauttinut kielten opiskelusta. Perusopetuksen ja lukion jälkeen hän oli hakenut sekä kääntäjäkoulutuslaitokseen opiskelemaan venäjän tulkkausta että yliopistoon opiskelemaan englantia. Hän oli saanut opiskelupaikan molemmista, mutta oli valinnut opinnot yliopistossa: hän oli opiskellut pääaine-

naan englantilaista filologiaa ja sivuaineenaan germaanista filologiaa. Hän oli tietenkin suorittanut myös pedagogiset opintonsa.

Jo yliopisto-opintojensa aikana Ulla oli tehnyt sijaisuuksia eri kouluissa: alakouluissa, yläkouluissa, lukiossa ja aikuisopistossa. Muutaman vuoden hän oli viettänyt perheensä kanssa ulkomailla (1995–1996). Sieltä palatessaan perhe oli asettunut pysyvästi Suomeen. Useammassa eri koulussa työskentelyn jälkeen Ulla oli päätenyt yläkoulun englannin ja saksan aineenopettajaksi, missä työssä hän oli viihtynyt hyvin. Suometsän koulussa Ulla oli työskennellyt tammiukuusta 2007 lähtien.

Ulla kertoi aloittaneensa opettajan työt uskoen työn sisältävän pääasiassa englannin kielitaidon siirtämistä oppilaille. Kokemuksen myötä hän kertoi oppineensa näkemään opettamisen olennaisesti kuuluvan kasvatuksellisen puolen:

”Mutta ehkä sitä [opettajan työtä] vois sanoa, vaan termillä kasvattaminen. Opettaminen on semmonen sivujuoni siinä.” (Ulla 14.6.2011)

Haastattelujen aikana Ulla pohti, miksi kouluorganisaatiot eivät ole osanneet siirtää teoreettista näkemystä oppimisesta arjen koulutyöhön. Ullan mielestä yksittäinen opettaja koki helposti oppilailta ja huoltajilta tulevat vaatimukset paineina, jotka ohjasivat pitäytymään tietyissä – ehkä yleisesti hyväksytyissä ja oikeaksi koetuissa – toimintatavoissa. Opettajan oli turvallista jatkaa totuttuun tapaan, koska niin toimien hän helpoimmin välttyi itseensä kohdistuvalta kritiikiltä. Ulla ymmärsi opettajia: kun opetti, niin kuin aina on opetettu, ei kukaan tullut kritisoiimaan ja opettaja koki suorittaneensa virkavelvollisuutensa. Kun opettaja ei herättänyt ratkaisuilleen liikaa huomiota, hän saattoi vastata vakiintuneisiin käsityksiin ”kunnon” opetuksesta ja poistaa itseensä kohdistuvaa ulkoista painetta. Kritiikin määrä samalla väheni huomattavasti.

Ulkoisia paineita Ulla koki myös toisten kielten opettajien suunnalta. Pienessä kunnassa kielten opettajat eri kouluasteilla tunsivat toisensa, minkä Ulla tunnisti aiheuttavan paineita opetustyölleen. Kun oppilaat siirtyivät toiselle asteelle taitoisen, oppilaiden mahdollinen osaamattomuus tuntui helposti entisen opettajan ammattitaidon arvioinnilta. Opettajan autonomiaa rajoitti oman yhteisön ulkopuolinen sosiaalinen paine. Ryan ja Deci (2006) toteavat, että ”oikeassa” elämässä oleva potentiaali jää usein hyödyntämättä sosiaalisen kontrollin, arvioinnin tuottaman paineen ja mahdollisten rangaistusten pelon vuoksi. Nämä paineet ja pelot jäävät usein tiedostamattomiksi, mutta niistä johtuen ihmiset eivät koe omaavansa mahdollisuuksia autonomisuuteen.

Opetusryhmään rakentuva kulttuuri ja vuorovaikutuksen laatu olivat Ullalle tärkeitä. Joissain hänen opettamisessaan ryhmissä vuorovaikutus tuki hienosti oppimista, joissain taas ei juuri lainkaan. Ullan mielestä oppilaiden halu oppia oli merkityksellinen tekijä oppimista tukevan ilmapiirin rakentumisessa. Jos hän joutui ”pakottamaan” oppilaita työhön, ajautui vuorovaikutus kieltojen ja rajoitusten asettamisen tielle. Ullan mielestä koulujen tuli satsata luokkien ryhmäytämiseen, jotta opiskelulle myönteinen ilmapiiri helpommin rakentuisi

eri oppiaineiden tunneille. Hänestä oli tärkeää, että oppilaat tuntisivat toisiaan niin hyvin, että ”jokainen saisi olla sellainen kuin on”.

Ulla koki opettajana olevansa vastuussa luokan vuorovaikutuksesta, jonka pohjalta tuota halua työskennellä etsittiin, mutta totesi samalla, että oli todella vaikeaa luoda sellainen tilanne, jossa luokan kaikki oppilaat halusivat opiskella. Jotta oppilas osasi asettaa itselleen tavoitteita, piti Ullan mielestä opettajan luoda positiivinen tila, jossa hän opettajana viestitti oppilaille uskoaan siihen, että oppilas pystyi varmasti parempiin suorituksiin. Tämän positiivisen viestin rakentamisen Ulla tiesi haastavaksi: hän oli aiemmin sekä omassa opetuksessaan että kollegiaalisissa keskusteluissa huomannut, kuinka helposti opettaja ajautui huolestumaan oppilaan mahdollisesta epäonnistumisesta. Opettaja saattoi myös olla sitä mieltä, ettei oppilas opi jotain asiaa ilman opettajan opetusta. Kollegiaalisia keskusteluja Ulla piti tärkeinä:

Kaikki tarinat, mitkä opettajanhuoneessa kerrotaan, niin ei ne ole pelkkiä tarinoita vaan ne on juttuja, mistä oppii. Joku kertoo jotain juttuja, mitä tapahtui tunnilla, missä onnistui tai mikä meni ihan täysin pieleen, niin se ole pelkkä tarina vaan se sisältää myöskin semmosia asioita, joita on miettinyt. Missä on mennyt pieleen niin osaa sitten välttää niitä. (Ulla 12.10.2011)

Ulla tiedosti sen, kuinka tärkeää opettajan oli vuorollaan pysähtyä hetkeksi kunkin oppilaan viereen kysymään: ”miten sulla tänään menee”. Jos hän opetti ryhmää yksin, hän ei ollut tähän omasta mielestään riittävästi pystynyt. Joskus joidenkin oppilaiden kanssa työskentely ei Ullalla sujunut yrityksistä huolimatta parhaalla mahdollisella tavalla. Hän oli yksin opettaessaan ratkaissut asian antamalla oppilaille etäisyyttä vuorovaikutustilanteissa, mutta edelleen opiskelua vaatien.

Tää on vuorovaikutukseen liittyvää este. Välttämättä ei aina kemiat kohtaa jonkun oppilaan kanssa. Että se on vaan - - sille ei voi mitään. Mä päästän irti. Mä olen oppinut päästämään irti. (Ulla 12.10.2011)

Ulla halusi oppilaidensa kyselevän sekä omaan oppimiseensa että opetukseen liittyviä miksi -kysymyksiä. Etenkin ns. menestyvien oppilaiden kysymyksiä hän piti tärkeinä oppituntien ilmapiirin kannalta.

Se on ainakin sen, ilmapiirin kannalta kauheen tärkeä - - aika usein semmonen ratkaiseva, että hyvät oppilaat uskaltaa kysyä ja sanoa, että ”hei mä en tajuu tätä asiaa”. Ääneen kaikkien kuullen. (Ulla 14.6.2011)

- - että (oppilas) osaa tehdä niitä kysymyksiä, myöskin ei pelkästään siihen koulussa tapahtuvaan oppimiseen vaan myöskin osaa esittää kysymyksiä sitä omaa oppimista kohtaan. Miksi mä teen näin ja miksi tää on tärkeä ja miksi mun pitäis oppia. Tavallaan itseltään kysyä. (Ulla 12.10.2011)

Vaikka Ulla koki oppilaiden kysymykset tarpeellisina, tuntui niihin reagoiminen ja/tai vastaaminen oppituntien aikana haastavalta. Kaiken kaikkiaan oppimisen, josta oppilas itsenäisesti kantoi vastuuta, tukeminen ei tuntunut opettajalle helpolta. Tarvittiin muutosta, joka vaati opettajalta uskallusta yrittää toisin

ja uskallusta mahdollisesti epäonnistua. Ulla kertoi, että pystyi harjoittelemaan vain tekemällä ja omista virheistään oppimalla. Hänestä opettajien ei pitänyt pelätä epäonnistumisen hetkiä.

Opettajauransa aikana Ulla kertoi opetusmenetelmiensä muuttuneen. Ulla kertoi osallistuneensa koulutuksiin, joiden kautta hän oli saanut ymmärrystä siihen, miksi kieliä opiskellessa jotkut oppilaat aina törmäivät samoihin haasteisiin. Esimerkiksi luki-vaikkeuksien tunnistamisessa hän koki kehittyneensä huomattavasti. Myös oppilaiden keskittymiskyvyn muutokset olivat vaikuttaneet Ullan opetukseen. Hän koki, että aika, jonka oppilaat jaksoivat työskennellä keskittyneesti, oli vuosien kuluessa huomattavasti lyhentynyt. Tämän hän oli huomannut erityisesti kirjallisia töitä tehtäessä. Ulla oli muovannut oppituntiansa toimintatapoja havaintonsa pohjalta.

Ulla piti tärkeänä sitä, että oppilas itse arvioi omaa oppimistaan ja mietti toimivatko hänen omat työskentelytapansa niin, että asetetut tavoitteet saattoi saavuttaa. Ohjeiden kuunteleminen, työskentelyn aloittaminen ja työssä pysyminen olivat toiminnanohjaustaitoja, joita oppilas jatkuvasti tarvitsi ja niitä Ulla oli työssään koettanut ohjata - etenkin 7.luokan aikana - omille oppilailleen.

Jos sen saa tavallaan tarttumaan seiskalla sen ajatuksen siitä, että he on täällä itseään varten ja oppii näitä asioita sitä varten, että ja sitten kun tulee se väsymyksen paikka niin sitten mä niin kuin kannattelen tai pakotan, ettei se jämähdä siihen yhteen... mutta jos sen seiskalla saa läpi niin se kantaa sen ... seiska on musta semmonen aika ratkaiseva. "Nyt kun olet saanut tän, niin lueppa itsekseksi tuo seuraava asia, mee eteenpäin, tee nuo tehtävät, kato osaitko, kysy neuvoa jos et osaa jotain." Ihan tällä lailla. Henkilökohdainen neuvominen ja tavallaan ohjaaminen mitä sä teet seuraavaksi. Fiksut oppilaat oppii aika nopeesti, seuraavassa vaiheesta ne saattaa kysyä, että ope mitäs mä teen, niin ne oppii - - kysymään mitä mä teen seuraavaksi. Sitten ne oppii seuraavaksi ettimään sen ja kysymään voinko tehdä tän täältä. Seuraavassa vaiheessa ne saattaa vaan tehdä. Ne oppii sen tyylin mitä saa tehdä mitä ei saa tehdä. (Ulla 14.6.2011)

Suometsän koulun tilat asettivat tälle tavalle opettaa omat rajoitteensa, sillä koulun ahtauden vuoksi opettajilla ei voinut olla "omia" luokkia, vaan he joutuivat kiertämään: eri päivinä opetus toteutui eri luokissa. Opettaja opetti myös yhden päivän aikana eri luokkatiloissa. Oma opetustilaa Ulla kaipasi etenkin siksi, että voisi sijoitella sinne materiaaleja ja ohjata oppilailleen tavat löytää luokasta itsenäisesti tekemistä, jos he valmistuisivat annetuissa tehtävissä ennen muita.

Ullan mielestä oppilas saattoi aluksi nauttia valintatilanteissa vapaudenhuumasta ja unohti oman vastuunsa tehtävien valmistumisesta tai työn eteneemisestä. Vastuuta ei aina osattu kantaa ja ajauduttiin jopa vastuunpakoiluun. Opettajan oli seurattava työn edistymistä ja tarvittaessa vaadittava oppilaan työskentelyä rajoitetuimmissa oppimisympäristöissä.

Jos et pysty, niin istut tohon ja teet tässä. Vaikka osaisitkin sen... Sitten tulee joku toinen kohta, jossa pääset taas kokeilemaan sitä. Joku ymmärtää vapaudenhuumassa sen vastuunakin. Osa aattelee tietysti, että nyt voi tehdä ihan mitä tahansa. Tästä tunnista selvitettiin tällä näin. Saatiinpa huijattua sitä. (Ulla 12.10.2011)

Ulla kertoi, että oppilaiden kyky ja halu ottaa vastuuta omasta oppimisestaan näkyi selvästi tunneilla. Oppimishaluinen oppilas tuli luokkaan tietäen, mikä tunti oli alkamassa ja ottaen tarvikkeet esiin ilman erillisiä kehoituksia. Tunnin aikana hän selvisi pitkälti yleisesti annettujen ohjeiden mukaan ja kysyi tarvittaessa apua, jotta pystyi jatkamaan työskentelyään. Osalla halu oppia löytyi vasta joko opettajan tai huoltajien pakottamisen kautta. Parhaiten omasta oppisesta huolehtiminen Ullan mielestä sujui, jos oppilas oli löytänyt oman motivaationsa oppimiseen.

Ulla oli ollut aktiivinen samanaikaisopetuksen kehittäjä Suometsän koulussa. Ullalla oli aiempaa kokemusta samanaikaisopetuksesta edellisestä yläkoulustaan, mutta vain yhden erityisopettajan parina. Suometsän koulussa hän oli toiminut jossain vaiheessa kaikkien erityisopettajien samanaikaisopetusparina.

Mitä sitoutumattomampia oppilaat ovat, sitä enemmän opettaja ohjautuu kontrolloimaan heitä. Sekä oppilaat että huoltajat edelleen arvostavat kontrolloivaa opettajaa kompetentimpänä kuin oppilaan autonomiaa tukevaa opettajaa. Opettajat ovat myös monenlaisen kontrollin alla omassa työssään. Tehtyjen tutkimusten tulosten yleistyminen koulun arkeen viivästyy, koska osa opettajista aidosti uskoo siihen, että tutkijat eivät ymmärrä koulun arkea: ”jos yrittäisit tuota minun luokassani, syntyisi kaaos”. (Reeve 2002, 191.) Syksyllä 2011 emme Ullan kanssa enää halunneet kehittää kontrolliin perustuvia toimintatapojamme, ja olimme jo havainneet joitain edellä mainituista syistä, jotka ohjasivat meitä turhan kontrollin ylläpitoon.

Kasvoimme näkemään oppimisen sosiaalisena prosessina, jossa osalliset kasvavat ja kehittyvät kokemustensa kautta. Ymmärryksemme siitä, että olimme osa tuota oppivaa sosiaalista verkostoa, alkoi hahmottua. Dewey (1951, 65–66) korosti, että koulussa luokkahuoneeseen rakentuu yksilöiden muodostama yhteisö, josta opettajan ulosjättäminen olisi absurdiä: miksi ryhmän kokenein ja kypsyein jäsen pitäisi jättää oppivasta ryhmästä ulos? Kun opettaminen perustuu kokemuksiin ja opetukselliset kokemukset nähdään sosiaalisina prosesseina, opettaja menettää asemansa ulkoisena pomona tai diktaattorina ja ottaa ryhmässä aktiviteettien ohjaajan roolin.

Sahlberg (1998, 151) kuvaa kolme erilaista metaorientaatioita suhteessa tietoon ja opetukseen: transmission, transaktion ja transformaation (taulukko 30 myöhemmin raportissa). Tiivistetysti sanoen transmissio kuvaa tilannetta, jossa opettaja siirtää tietoa oppilaille. Transaktiossa opettaja ohjaa oppilaan yksilöllistä ja aktiivista oppimista tiedon konstruointiprosessina. Transformaatiiossa puolestaan tietoa luodaan vahvassa yhteistyössä, jossa kaikki osalliset ovat aktiivisia oppijoita. Kokonaisuudessa Suometsän koulussa toimittiin transmission ja transaktion välimaastossa lukuvuonna 2011–2012. Ullan ja minun samanaikaisopetuspari oli omassa kehityskaarensa jo päässyt vahvemmin transaktion puolelle, sillä suhtauduimme tietoon konstruktivistisena ja muuttuvana sekä koetimme nähdä oppimisen aktiivisena prosessina ja koetimme rakentaa sille edellytyksiä. Opetuskokeilumme lähtiessä halusimme vahvistaa näkemyk-

siämme ja ehkä kokeilla, millä tasolla oppimisyhteisön rakentaminen sen ajan perusopetuksessa oli mahdollista.

Patrikainen (1999) rakensi väitöstutkimuksessaan neljä erilaista opettajuutta: opetuksen suorittajan, tiedon siirtäjän ja oppimisen kontrolloijan, oppimaan ja kasvamaan saattajan sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan (taulukko 6). Opetuskokeilun alkaessa syksyllä 2011 olimme Ullan kanssa ”saaneet tarpeeksi” pelkästä tiedon siirtämisestä ja vahvasta oppilaiden oppimisen kontrolloinnista ja jo jollain tasolla siirtymässä opettajuuteen, joka saattoi oppilaita oppimiseen ja kasvuun. Halusimme muutostamme vahvistaa ja lähdimme avoimin mielin tavoittelemaan taulukossa 6 kuvatun tapaisia kasvu- ja oppimisprosessien ohjaajien taitoja itsellemme.

TAULUKKO 6 Neljä opettajuutta ja niiden ihmiskäsitykset, tiedonkäsitykset ja oppimiskäsitykset (koostettu Patrikainen 1999, 117–137)

	Opetuksen suorittaja	Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija	Oppimaan ja kasvamaan saattaja	Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja
Ihmiskäsitys	etäinen, muodollinen ja passiivinen suhtautuminen oppilaisiin ei kollegiaalista reflektiota näennäinen oppilaslähtöisyys, etäisyys haastaviin oppilaisiin teknokraattinen	halu ottaa eettistä ja moraalista vastuuta oppilaista, mutta avuttomuutta ja epävarmuutta siitä = ristiriitaisuutta ajoittaista kollegiaalista reflektiota ristiriitaisuutta ajoittain hallitaan vahvistamalla auktoriteettia, kilpailutamalla oppilaita keskenään ja palkitsemalla hyviä suorituksia	eettinen ulottuvuus vahvistuu: opettajan vastuu oppilaiden oppimisesta ja ilmapiiristä hyvä yhteistyö kollegojen ja huoltajien kanssa melko humaani ja luottamuksellinen suhtautuminen oppilaisiin	eettinen ulottuvuus korostuu: läheinen, eettinen suhde oppilaisiin ja korkea työmoraali kollegiaalinen reflektio toimii humanistinen
Tiedonkäsitys	tiedon luonne staattinen ja pinnallinen tiedonsiirto, vastaanottaminen ja opitun kontrolli itsenäinen työskentely = yksin työskentely objektiivinen	suunta passiivisesta ja pinnallisesta tiedonkäytöstä kohti aktiivista tiedon prosessointia tiedon merkitys korostuu tietojen opetteluna	kaksijakoinen: pyrkimys irti oppikirjoista, mutta asiat ”varulta” myös oppikirjan mukaan tiedon luonne dynaaminen, mutta myös staattinen pyrkimys holistisen tietämyksen rakentamiseen, mutta myös yksittäisten tietojen muodollista opettelua	aktiivinen, laaja-alainen ja kriittinen tiedonprosessointi tiedon dynaaminen luonne (ajattelutaitojen aktiivinen kehittäminen, oppilaan oma oppimisen suunnittelu ja ponnistelut tärkeitä) tiedon merkitys oppilaan holistisen tietämyksen rakentajana

(jatkuu)

Oppimiskäsitys	opetus suoritus, jolla tietoa siirretään oppilas opetuksen objekti, oppiminen suorittamista ulkoinen motivaatio oppimisympäristön opettajakeskeisyys oppilaan itsearviointi merkityksentöntä behavioristinen	oppiminen sekä suoritus että prosessi toisaalta opettajakeskeinen opetus ja kontrolli, toisaalta pyrkimys oppilaan oma-aloitteiseen työskentelyyn ulkoinen motivaatio oppimisympäristön opettajakeskeisyys	oppiminen toisaalta prosessi, toisaalta suoritus opettajan rooli sekä oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana että tiedonsiirtäjänä ja opitun kontrolloijana sisäisen motivaation ja sitoutumisen ja ulkoisen motivaation painotukset oppimisympäristön ja vuorovaikutuksen aktivointi	oppiminen prosessi opettajan rooli tukea oppilaan kasvu- ja oppimisprosesseja, vastuuta oppilaalle itselleen, itseohjautuvuuden tukeminen sisäisen motivaation ja sitoutumisen merkitys keskeinen oppijaa aktivoiva ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö konstruktivistinen
-----------------------	---	---	--	--

Opettajan ihmiskäsityksen katsotaan asettavan tavoitteet ja rajat oppimiselle. Tiedonkäsitys taas muuttuu aikojen kuluessa ja sitä opettajan tulee pysähtyä ajoittain tarkastelemaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ohjaa opettajaa rakentamaan optimaalisia oppimismahdollisuuksia ja virittämään oppilaisiin positiivista oppimishalua. (Patrikainen 1997, 57, 69–71, 83.)

4.4 Oppilaat kaipasivat turvaa, yksilöllisyyttä ja vaikutusvaltaa

Oppilasryhmän tausta. Tutkimukseen osallistunut luokka oli muodostettu keväällä 2010 ja se oli aloittanut Suometsän koulussa syksyllä 2010. Kaikkien Suometsän 7.luokkien muodostuksessa oli käytetty apuna alakoulujen opettajilta saatuja siirtotietoja, jotta luokat olisivat keskenään mahdollisimman tasaverlaisia. Siirtotietoa oli hankittu erityisopettajan (minä, tutkija) alakouluvierailujen aikana jo keväällä 2010.

Alakouluilta saatu siirtotieto on tärkeää yläkouluille. Sen avulla pyritään siihen, että opettajat oppivat mahdollisimman pian tuntemaan uudet oppilaansa. Siirtotieto auttaa opettajia oppilaan kokemien haasteiden tunnistamisessa ja varhaisen tuen tarjoamisessa. (Kasurinen 2006, 49.) Koulusta toiseen siirtyminen on oppilaalle iso muutos, jolla on merkittävä vaikutus hänen kokemaansa kompetenssiin ja motivaatioon. Oppilaan on selvittävä muuttuneessa sosiaalisessa verkostossa, suuremmissa kouluyhteisöissä sekä muuttuvissa ja lisääntyvissä opettajasuhteissa. (Wigfield & Wagner 2005, 224.)

Tutkimuksen kohteena olevalle luokalle oli tullut oppilaita viidestä eri alakoulusta. Heti syksystä 2010 lähtien luokkaa oli opetettu osittain samanaikaisopetuksen tuella: aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä oli ollut ruotsin ja englannin tunneilla säännöllisesti sekä äidinkielen tunneilla satunnaisesti. Muutama oppilas oli opiskellut matematiikkaa ryhmässä, jossa oli ollut jatkuva samanaikaisopetuksen tuki.

Englannin tunneilla samanaikaisopetus oli toteutunut 7. luokalla Ullan ja minun yhteistyönä ja olimme saaneet usean jakson ajan sekä tutustua oppilai-

siin hyvin että luotua yhteisiä toimintamalleja. Olimme välillä toimineet samassa tilassa, välillä jakautuneet eri tiloihin. Koejärjestelymme olivat muodostuneet sellaisiksi, että oppilaille oli tarjottu mahdollisuuksia tuen saamiseen: kokeen oli voinut tehdä pienemmässä ryhmässä, jotta oli ollut mahdollista saada ohjasta ja/tai täydentää vastauksiaan suullisesti. Tämä tuen tarjoaminen ei ollut vaatinut oppilailta erityisiä tuen tarpeita, vaan yhdessä olimme keskustelleet, kuka mitenkkin kokeen parhaiten selvittäisi. Oppilaan oma halu tuetumpiin koejärjestelyihin oli myös ollut ratkaiseva.

Keväällä 2011 - eli 7. luokan jälkeen - kaikilta oppilailta oli pyydetty palautetta englannin tunneilla 7. luokan aikana toteutuneesta samanaikaisopetuksesta. Heidä oli pyydetty kirjoittamaan, mitkä asiat olivat auttaneet ja mitkä häirinneet heidän oppimistaan. Lisäksi heiltä oli pyydetty esittämään toiveita seuraavan vuoden opetusta ja oppimista koskien. Tiivistän tähän oppilaiden kirjoittamia vastauksia. Useat luokan oppilaista olivat kokeneet hyvänä sen, että luokassa oli ollut kaksi opettajaa. He olivat kokeneet saavansa helpommin apua opintoihinsa. Osaa oli auttanut se, että välillä ryhmä oli jaettu kahteen eri tilaan opiskelemaan. Muutamia yksittäisiä asioita nousi esille hyvinä kokemuksina: esim. ”kappaleiden lukeminen vuorotellen lause kerrallaan”, ”sanojen lukeminen yhdessä” ja ”tehtävien tekeminen työkirjasta”. Useita oppilaita oli häirinnyt työrauhan puute ja melu luokassa. Muutamat olivat todenneet, ettei mikään ollut haitannut työskentelyä ja oppimista. Toiveina esitettiin pari- ja ryhmätöiden lisäämistä ja mahdollisuutta istua oman kaverin vieressä. Muutamissa pape-reissa oli toivottu, että ”(l)äksyjä ei enää annettaisi”.

Haastattelin siis lokakuussa 2011 neljää valitsemaani oppilasta ennen tutkimuksen käynnistymistä. Olin pyytänyt haastatteluun oppilaita, joiden arvelin pystyvän opettajalle ilmoittamaan mielipiteitään. Tolonen ja Palmu (2007, 110) toteavat, että etnografisessa haastattelutilanteessa on mukana sekä sosiaalinen yhteisö että muistot menneestä. Näin oli minun ja oppilaiden välisessä haastattelutilanteessakin. Minut yllätti positiivisesti se, että oppilaat olivat valmiita kertomaan minulle myös hyvin henkilökohtaisista oppimiskokemuksistaan. Vaikka kaikki asiat eivät haastattelutilanteessa onnistuneetkaan, onnistuin luomaan ilmapiirin, jossa oppilaat uskalsivat kertoa tilanteista, joissa olivat pettyneet johonkin opettajaan. Tolonen ja Palmu (2007, 92, 98) toteavat myös, että tuttuun haastattelijaan liittyy vahvempi ennakkokäsitys kuin vieraaseen. Haastattelijaa saattaa yllätyä hänestä aiemmin muodostuneen käsityksen vaikutuksesta haastattelutilanteeseen. Haastattelu saattaa muistuttaa aiemmin koetuista tunteista ja tilanteista eli tutkija saattaa nostaa esiin yllätyksellisiäkin asioita. Positiivinen yllätys minulle oli se, kuinka vahvasti koin oppilaiden luottavan minuun.

Turvallisuuden tarve. Oppilaat kertoivat ryhmähaastattelussa, että luokan myönteinen ilmapiiri oli heille tärkeää oppimisen kannalta. Toisaalta he sanoivat, että luokkaan oli vaikeaa luoda tilanne, jossa kaikki halusivat opiskella, sillä ”jotkut on, että mä en jaksa tai halua tehdä tätä näin”. He halusivat, että luokassa voi huoletta joskus vastata väärin; ilman, että siitä ilkuittiin. Oppilaat

kertoivat itse selviävänsä ”väärien vastausten” -tilanteista ajattelemalla itsekseen, että kaikki tekevät joskus virheitä ja niistä oppii. Heistä oli tärkeää, että luokassa kaikkien vastaukset jotenkin hyväksyttiin.

Oppilaat halusivat, että heille oli tarvittaessa apua tarjolla opinnoista suoriutumisen turvaksi. Apua he toivoivat opettajilta ja luokkakavereilta, mutta myös huoltajiltaan. Heillä esittivät vahvan toivomuksen siitä, että jostain piti haasteisiin törmätessään saada apua, jotta pääsi omassa työnteossään alkuun. Oppilaille oli tärkeää, ettei kukaan vaikeuksien hetkellä jäänyt yksin. Tulkitsin heidän kaipaavan sosiaalisen verkoston tukea oppimiselleen.

Skinnari (2012) tutki peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kielenoppijaidentiteettejä ja huomasi niiden rakentuvan sosiaalisten prosessien tuella. Ryhmän sosiaaliseen dynamiikkaan tuli opettajan kiinnittää huomiota, jotta joillekin oppilaille rakentuvat negatiiviset kokemukset muovautuisivat positiiviseksi kierteeksi tukemaan oppimista. Skinnari kertoi, että hyvä kielenoppija toimii oppimistilanteissa joustavasti ja käyttää ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia mielekkäästi hyväkseen. Oppimisen tavoitteet ja keinot vaihtelevat yksilöllisesti: oppilaiden kielenoppijapolut ovat erilaisia. Oppilaat onnistuvat ja tuovat onnistumisiaan esiin erilaisissa tilanteissa omien aiempien kokemustensa ja käsitystensä pohjalta.

Omien käsitystensä tueksi koin oppilaiden kaipaavan opettajien palautetta. Opettajan tarjoama positiivinen palaute tuntui oppilaille tärkeältä. He kertoivat, että halusivat opettajien huomaavan heidän panostuksensa – varsinkin silloin, kun he olivat päättäneet yrittää muutosta parempaan. Wilma – järjestelmän (oppilaitoksen hallinto-ohjelman [www-liittymä](#)) kautta saadut ”plus”-merkinnät (= erityinen onnistuminen oppitunnilla) olivat oppilaille tärkeitä. Haastattelun aikana he spontaanisti hetken vertailivat keskenään omien merkintöjensä kokonaismääriä.

Yksilöllisyyden tarve. Oppilaat hyväksyivät opetuksen eriyttämisen: opetuksen laajuutta, syvyyttä tai etenemisnopeutta piti heidän mielestään muovata. Oppilaiden ajatukset tukivat Tomlinson ja Imbeaun (2010, 19) ajatuksia eriyttämisestä: eri oppilaiden opetuksen sisällöt saivat heidän mielestään poiketa toisistaan. Huomiota tuli kiinnittää oppimisympäristöön, opetussuunnitelmaan, arviointiin ja opetustapaan. Haastatteluun osallistuneista oppilaista ajatus opetusryhmän jakamisesta erilaisiin ryhmiin tuntui hyväksyttävältä. Heille kelpasi myös ryhmiin jako oppilaiden osaamisen perusteella.

- Mun mielestä olis tosi hyvä, että jaettais - miten me ollaan joskus tehtykin - kahteen ryhmään tavallaan tason mukaan, koska ne jotka eivät ole niin edistyneitä siinä niin sais saman tasoista keskustelua niiltä muilta, niin toinen ei sano, että ei ku se sanotaan näi tällei oikein. Siinäkin saattaa tulla semmosia epäonnistumisen tunteita jos se toinen on tosi hyvä ja se toinen ei.
- Ne jotka ei olisi niin edistyneitä ne laitetaan eri luokkaan tai eri ryhmiin se vois olla niille helpompi kun ne sais tarkempaa opetusta siitä. Kun ne ole vielä niin hyviä vielä.

(oppilaat 5.10.2011)

Yhtenä merkityksellisenä tekijänä onnistuneeseen oppimiseen haastatellut oppilaat mainitsivat oppilaan oman halun yrittää. Oppilas, joka päätti, että ”nyt mää opiskelen”, suoriutui heidän mielestään helpommin asetetuista vaatimuksista. Tunneilla käyminen ja tehtävien tekeminen vei menestykseen. Oppilas, joka otti vastuuta opinnoistaan, ei lintsannut eikä tehnyt mitään ylimääräistä tunneilla. Heidän mielestä oppiminen vaati itsekuria ja positiivista ajattelua opiskeltavaa asiaa kohtaan. Joskus asian merkityksellisyyden ajattelemisen oman tulevaisuuden kannalta oli tarpeen. Heidän mielestään kenenkään ei kannattanut luoda vahvoja ennakkokäsityksiä kouluun ja oppimiseen liittyvistä asioista, vaan aina kannatti tarkistaa tilanteet ja luoda omat mielipiteet avoimesti.

Oppilaat tunnustivat, että oppimista tapahtui paljon myös oppituntien ulkopuolella: he olivat oppineet varsinkin englantia televisiota katsellen, internetissä surffaillen ja pelejä pelaten. Oppimisen harjoittelun he halusivat alkavan mahdollisimman varhain.

Se pitäis aloittaa jo ihan tarhassa ja eskarissa, että opetettaisiin siihen. Muutenkin sitä opetettaisiin oppimista. Siellähän se periaatteessa tapahtuu se oppimisen aloittaminen. Ihan pienenä. (oppilaat 5.10.2011)

Haastattelussa nousi esiin myös oppimiseen liittyviä tunteita. Oppilaat olivat huolissaan tilanteista, joissa koko ryhmän edessä joutui esittämään itselleen kaikkein haastavimpia työtapoja. He kertoivat, että esimerkiksi koko luokan kuulleen englannin kielisen tekstin lukeminen oli muutamalle luokkatoverille ollut edellisenä vuonna todellinen ahdistuksen lähde. Myös haastattelutilanteessa tunteet nousivat pintaan, kun koko ryhmä innostui kertomaan minulle muutama viikko aiemmin yhdellä oppitunnilla kuullusta opettajan kommentista. Toisen oppiaineen tunnilla oppilaiden etsiessä vastauksia annettuihin kysymyksiin opettaja oli sanonut oppilaiden kertoman mukaan yhdelle haastatelluista oppilaista tämän pyytäessä apua: ”Jos olis ihminen, joka haluais oppia, se varmaan lukis tämän alueen. Löytäiskin paremmin”. Oppilas oli pahoittanut mielensä, koska oli lukenut tekstin ja koki jo yrittäneensä kunnolla ratkaista asiaa. Muut oppilaat olivat myös pahoittaneet mielensä, koska tunsivat kaverinsa ja tiesivät hänen yrittäneen jo itse ratkaista asiaa ennen avunpyyntöään. He kertoivat tilanteen olleen alentava ja vähentäneen kiinnostusta työskennellä kyseisen opettajan kanssa. Oppilaat kokivat kuitenkin vaikeaksi puuttua vastaaviin tilanteisiin: heistä opettajille oli vaikea sanoa mieltä pahoittaneita asioita eikä kaveritkaan oikein uskaltaneet puuttua, koska tilanteen toinen osapuoli oli juuri opettaja.

Vaikutusvallan tarve. Oppilaat halusivat ehdottomasti tulla kuulluiksi. Kuulluksi tuleminen vaikutti heidän suhtautumiseensa aikuisiin. Opetus oli heidän mielestään huonoa, jos ”opettaja vaikka vaan selittää jotain ja sitten yhtä äkkiä siihen ei ite saa yhtään vaikuttaa mitenkään”.

”Mennään vaan sinne taululle ja kirjoitetaan sinne jotakin eikä kysytä mitään eikä anneta oppilaan osallistua siihen ja sitten lätkästään joku tehtävä ja tee se.” (Oppilaat 5.10.2011; 274)

Ala-asteella meidän - - ope oli vähän höperö: se kolmena tuntina sano, että nyt opetellaan imperfekti ja kaikki sanoi, että me on opelteltu se jo ja se vaan väitti vastaan. (oppilaat 5.10.2011)

Oppilaat kaipasivat sitä, että opetus sivuaisi lähemmin heidän muuta elämäänsä. Oppitunneilla he halusivat käydä keskusteluja heitä kiinnostavista aiheista. Toisaalta he eivät osanneet kertoa, millainen koulu tulevaisuudessa oli paras oppilaan kannalta. He totesivat, että olivat tottuneet kahdeksan kouluvuotensa aikana toimimaan nykyisen kaltaisessa ympäristössä ja luoneet oman toimintatapansa selviytymiseen, minkä he myönsivät rajoitteeksi tulevaisuuden miettimiselle. Heitä arveluttivat mahdolliset uudet vaatimukset ja se, kuinka he oppisivat, jos muutokset olisivat huomattavia. He totesivat, että vanhat oppimiskokemukset vaikuttivat heihin niin hyvässä kuin pahassa.

Tavoitteiden asettaminen omalle opiskelulle oli oppilaiden mielestä vaikeaa ja se perustui tietyn arvosanan tavoitteluun. Helpoimpana he kokivat koko vuoden mittaisen tavoitteen asettamisen itselleen. Yhden jakson tavoitteen he pelkäsivät tulevan liian tiukaksi ja armottomaksi, jos elämään sattuisi vaihe, jossa ”ei ihan joka päivä jaksanut läksyjä tehdä”. He kokivat, että tavoite opiskelulle tuli asettaa itse; sitä ei voinut kukaan muu tehdä.

Ketään ei tietenkään voi pakottaa johonkin tavoitteiden ottamiseen. Yleensäkin miten haluaa parantaa sitä numeroa, niin kyllähän tavoitteet asettaa. (oppilaat 5.10.2011)

4.5 Yhteenveto oppimiskulttuurista ennen opetuskokeilua

Suometsän koulussa toimintakulttuuri pyrki opetuskokeilumme alkaessa oppilaslähtöisyyteen ja tuki opettajien yhteistyötä. Koulun eri opettajat olivat ammatillisessa kehitymisessään eri vaiheissa, mutta suurimmalla osalla oli kokemusta samanaikaisopetuksesta – kaikki olivat jossain vaiheessa jakaneet luokan toisen aikuisen kanssa (joko opettajan tai koulunkäynnin ohjaajan kanssa). Samanaikaisopetuksessa opettajat kohtasivat toisiaan useita kertoja viikossa ja luontaisia keskusteluja käytiin sekä opettamiseen että yhteisten oppilaiden oppimiseen liittyen. Omaa ammatillista osaamista oli mahdollista tarkastella sekä samanaikaisopetuksen parien että aineryhmien kesken. Tarvittiin vain pientä oma-aloitteisuutta ottaa asioita puheeksi. Välillä joissain työpareissa hapuillen alkanut ammatillinen yhteistyö kehittyi jatkuvasti samanaikaisopetusparien toteuttaessa yhdessä opetustaan. Aineenopettaja Ullan ja minun yhteinen samanaikaisopetus oli voinut kehittyä jo useamman lukuvuoden ajan.

Tutkimukseen osallistuva opetusryhmä oli tottunut aineenopettajan ja erityisopettajan toteuttamaan samanaikaisopetukseen edellisen kouluvuoden aikana. Samanaikaisopetusta oli ollut koko luokan englannin ja ruotsin tunneilla

sekä osan oppilaista matematiikan tunneilla. Englannin tunneilla jatkoi sama työpari (Ulla ja minä), joka opetti oppilaita myös 7. luokan aikana, joten luokassa kaikki osalliset olivat toisilleen tuttuja opetuskokeilun alkaessa. Tuttuuden tuomista ennako-odotuksista oli opetuskokeilussa sekä hyötyä että haittaa. Opettajat olivat kokeneet tutkimukseen osallistuvan ryhmän kovin heterogeenisenä ja erilaisia tuen tarpeita oli havaittu jo 7. luokan aikana. Opetuksen tehokkaampaan muovaamiseen 8. luokan aikana oli varauduttu ajatustasolla jo keväällä 2011. Me opettajat olimme keväällä 2011 olleet huolissamme oppilaiden mahdollisesta sitoutumattomuudesta ja motivoitumattomuudesta oman oppimisensa suhteen. Olimme olleet huolissamme mahdollisista käyttäytymisen pulmista ja ihmetelleet keinoja, joita opetuksessamme tulisimme tarvitsemaan. Keväällä 2011 olimme vahvasti keskittyneet keinoihin, joilla rakensimme oppilaiden tarpeetonta toimintaa sammuttavia toimintamalleja opetukseemme. Oma motivaatiomme oli ohjautumassa hatarille teille.

Ennen opetuskokeiluamme me opettajat siis koimme tarpeellisena oman työmme kehittämisen ja ennen kaikkea siksi, että oppilaidemme silloisiin tarpeisiin voitiin vastata. Me kaipasimme muutosta myös oppilaiden oppimismotivaatioon: ulkoapäin ohjautuvien oppilaiden opettaminen tuntui ajoittain raskealta ja turhauttavalta. Edessä odottavat onnistumiset ja haasteet tuntuivat syksyllä 2011 ennustettavilta, mikä hieman latisti innostustamme lukuvuoden suunnitteluun. Yhdessä kehitelty opetuskokeilu oppilaiden aktivoimiseksi innosti meitä opettajia ja kiinnostus edessä oleviin tunteihin kasvoi huomattavasti.

Myös oppilaat kokivat ehdotetun opetuskokeilun kiinnostavana. He halusivat itselleen enemmän määräysvaltaa oman oppimisensa suhteen ja olivat valmiita erilaisiin kokeiluihin. Edellisvuoden palautteissa oppilaat kertoivat pitäneensä samanaikaisopetuksesta, koska kokivat saavansa helpommin apua sitä tarvitessaan. He olivat toivoneet samanaikaisopetukselle jatkoa kevään 2011 palautteissaan. Haastattelussa (lokakuussa 2011) neljä oppilasta hyväksyi opetuksen eriyttämisen ja kokivat sen kaikkien oppimista tukevana. Oppilaat tunnustivat motivaation merkityksen oppimisessa. He halusivat saada lisää aitoja vaikutusmahdollisuuksia oman oppimisensa suhteen, sillä he olivat pettyneet tilanteisiin, joissa opettajat eivät olleet heitä kuulleet. Oppilaille oli tärkeää tulla kohdatuiksi omina persooninaan ja rehellisessä vuorovaikutuksessa. He arvostivat ja kaipasivat luokkaan ilmapiiriä, jossa onnistumisista iloittiin, mutta epäonnistumisia ei laskettu eikä niistä pilkattu.

Opetuskokeilu siis käynnistyi tilanteessa, jossa sekä koulun toimintakulttuuri että osallisten ajatukset tukivat toiminnan muovaamista: toimintakulttuuri salli opetuksen kehittämisen ja osalliset kokivat siihen tarvetta. Seuraavassa 5. luvussa kuvaan, mitä kaikkea opetuskokeilumme sisälsi.

5 MITÄ OPETUSKOKEILUSSA TEHTIIN

Tutkittavaan opetuskokeiluun kuului yhden 8. luokan koko lukuvuoden englannin tunnit. Oppitunteja oli kolmessa yläkoulun neljästä jaksosta. Joka jaksossa oli neljä oppituntia viikossa. Oppitunnit rakentuivat aineenopettajan ja erityisopettajan yhdessä toteuttaman samanaikaisopetuksen varaan. Opettajat suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat opetusta yhdessä. Samanlainen toimintamalli oli ollut luokan englannin tunneilla edellisen lukuvuoden aikana eli oppilaat olivat sekä tottuneet kahteen opettajaan luokassa että tutustuneet molempiin opettajiin.

Tutkimuksen kohteena olevan vuoden aikana opetusryhmästä muutti yksi oppilas toiselle paikkakunnalle. Ryhmässä opiskeli läpi opetuskokeilun muutamia oppilaita, joille annettiin tehostettua tukea. Yhden oppilaan tehostettu tuki vaihtui erityiseen tukeen lukuvuoden aikana. Tämän oppilaan opetus ja erityisen tuen tarjoaminen toteutui viimeisen jakson aikana osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Yksi Suometsän koulun muista erityisopettajista huolehti opetuksesta.

Opetuskokeilun aikana pyrittiin lisäämään oppilaiden tietoisuutta ja kasvattamaan heidän vastuuta omasta oppimisestaan. Oppilaiden henkilökohtaisia tavoitteenasettelua ja erilaisia valinnanmahdollisuuksia oppituntien aikana lisättiin. Opetuksemme kannusti oppilaita esittämään kysymyksiä. Oppilaita ohjattiin havainnoimaan omaa oppimistaan. Pyrimme luomaan ilmapiiriä, jossa oppimiseen sisältyi oppilaiden henkilökohtaisia intressejä. (ks. Candy 1991, 322–337, 367.) Oppilaiden haluttiin jättävän roolejaan opetuksen objekteina ja kasvavan kohti oman oppimisensa autonomista toimijuutta. Vaikka opettajina muutosta halusimme, se ei tuntunut helpolta.

Yksi suuri koulun muutoksen ja uudistumisen este on opettajien kokema epävarmuus. Yksin koettuna se saattaa ahdistaa ja pelottaa. Yhdessä opettaen epävarmuus vähenee ja rohkeus ottaa riskejä kasvaa. Salhbergin (1998, 132) mukaan dynaamiseen ja välillä kovin ennustamattomaan opetustyöhön kuuluu tietty epävarmuus, mutta mitä rohkeammin opettaja kokeilee rajojaan, sitä vähemmän epävarmuus hänen toimiaan rajoittaa. Kouluissa on siirryttävä eristy-

neisyyden kulttuureista yhdessä tekemisen kulttuureihin, jos todellisia muutoksia halutaan rakentaa. Me kaksi opettajaa lähdimme yrittämään muutosta yhdessä ja samanaikaisopetuksemme tuella.

Tässä luvussa kuvaan tarkemmin samanaikaisopetuksemme toteutumista. Kuvaan myös erilaisia tapoja, joilla harjoittelimme oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden asettelua, ohjasimme oppilaita tekemään valintoja ja ottamaan niistä vastuuta. Koostan lukuvuoden kestäneen opetuskokeilun aikaisia kokemuksia teemoittain ja aikajärjestyksestä sekoittaen. Oheiseen taulukkoon 7 on koostettu kokeillut toimintatavat jaksoittaisessa aikajärjestyksessä ja siihen voi tarvittaessa palata, jos lukija kaipaa kuvaa erilaisten toimintojen ajoittumisesta. Taulukko myös tiivistää kokonaiskuvan koko opetuskokeilun toimintatavoista.

TAULUKKO 7 Toimintatapojen ajoittuminen kolmelle eri jaksolle

	Toimintatavat, joita kokeiltiin
1. jakso	<p>Oppilaat valitsivat toimintatapojaan opettajan asettamissa rajoissa</p> <p>Oppilaat valitsivat työkirjansa</p> <p>Oppilaat tarkastivat itse tekemiään tehtäviä</p> <p>Tavoitteita kirjoitettiin kaksi kertaa jakson aikana</p> <p>Tehtäviä ja läksyjä eriytettiin</p> <p>Muovattut sanakokeet pienensivät kurssin ”isoa” koetta</p> <p>Koetilanteissa tarjottiin edelleen tukea</p> <p>Loppujaksosta oppilaat tarkastivat itse myös läksyjään</p> <p>Oppilailta pyydetty palaute koski pääasiassa toimintatapoja</p>
2. jakso	<p>Oppituntien sisällöt oli etukäteen määritelty (ryhmätyö, kielioppi, viestintä, sanasto)</p> <p>Suunniteltu tuntirakenne näytettiin ennen oppituntia</p> <p>Tavoitteita kirjoitettiin ja arvioitiin päivittäin</p> <p>Valinnanmahdollisuudet laajenivat toimintatapojen suhteen, joitain kertoja saattoi myös valita oppisisältöjä</p> <p>Ryhmätyö toteutettiin osittain oppilaiden pyynnöstä, työhön liittyi ryhmäläksy -> yhdessä laaditut arviointikriteerit</p> <p>Oppilaat valitsivat tietoisemmin, halusivatko joitain monisteita vai ei (rohkeus olla ottamatta kasvoi)</p> <p>Oppilaat valitsivat edellisellä jaksolla muovattujen koejärjestelyjen jatkamisen</p> <p>Tutkivan oppimisen elementit opetuksessa tietoiseen käyttöön, ajattelua vaadittiin</p> <p>Puhe oppimisen yleisistä elementeistä lisääntyi</p> <p>Keskittymättömyyden katkaisu pienen jumppataun avulla</p> <p>Oppilaiden annettiin halutessaan viettää kaksoistunnin keskellä oleva välitunti luokassa</p>
3. jakso	<p>Arvioinnin muodostumisesta puhuttiin rauhassa jakson alkaessa</p> <p>Oppilaat valitsivat itse istumapaikkansa</p> <p>Luovuttiin ohjatusta tavoitteiden asettelusta</p> <p>Jokainen esitteli omia tapojaan oppia englantia</p> <p>Mahdollisuus valita yhden kielioppiasian opettelu taso</p> <p>Parisanakoe</p> <p>Monisteiden avulla oppilaat arvioivat omaa oppimistaan ja antoivat opettajille palautetta</p>

Opetuskokeilumme aikaiset toimintatavat muovautuivat sekä opettajien aloitteesta että oppilailta saatujen palautteiden ja toiveiden kautta. Saimme huomata, että vastuun antaminenkin vaati huomattavaa harjoittelua. Tässä luvussa on myös kuvaus siitä, kuinka luokassa puhe oppimisesta lisääntyi ja kuinka oppilaiden ajattelua tietoisesti vaadittiin. Muuttuneiden toimintatapojen vuoksi luokkaan rakentui entistä syvempi keskinäinen luottamus, johon paneudun luvussa 5.5. Tällä viidennellä luvulla vastaan tutkimuskysymyksiini eli ”Millainen oppimiskulttuuri vallitsi peruskoulun 8. luokan englannin oppitunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta?” ja ”Miten oppilaiden autonomisen oppimisen tuki ilmeni ja kehittyi peruskoulun 8. luokan englannin tunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta?”.

5.1 Samanaikaisopetus toimi työkaluna

Tutkittavassa opetuskokeilussa samanaikaisopetus ei ensisijaisesti ollut kehittämisen kohteena, vaan se oli pedagoginen toimintatapa ja työkalu, jonka tuella pyrittiin saavuttamaan muutoksia oppilaiden asemaan luokassa. Opettajien yhteinen toimintakulttuuri kuitenkin jatkoi merkittävästi kehittymistään ja syvenemistään opetuskokeilun aikana, minkä vuoksi sen käsittely tässä raportissa on olennaista. Samanaikaisopetus osoittautui toimivaksi työkaluksi sekä oppilaiden tukemisessa että opettajien ammatillisessa kasvussa.

Samanaikaisopetusta aloitettaessa olimme Ullan kanssa sopineet jo vuosia aiemmin yhteisistä toimintatavoista ja hioneet niitä yhteistyömme aikana. Yhtenäiset toimintatavat esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen ohjauksessa auttoivat sekä meitä opettajia että oppilaita luokkahuoneen toimintakulttuurin rakentumisessa: toimintatavat olivat yhteisiä eivätkä kenenkään yksin asettamia. (ks. Fattig & Taylor 2008, 14–18.) Vaikka meille oli aiemmassa yhteistyössämme rakentunut yhteisiä toimintatapoja, niistä piti silti opetuskokeilumme aikana neuvotella. Halutun muutoksen tuoma epävarmuus teki sen, että aina ei ollut helppoa valita omaa seuraavaa ratkaisuaan. Ajatustasolla tapahtuneen muutoksen siirtäminen käytännön toimintaan vaati ammatillista tukea rinnalla olevalta toiselta opettajalta. Saimme rohkeutta tarttua opetuksemme muovaamiseen toisiltamme. Oli helppoa tarttua opetuskokeiluun, kun toinenkin oli valmis opetuksellisiin riskeihin ja laittoi itsensä ja ammatillisuutensa muutokselle alttiiksi. Oli mukavaa, kun pystyi tarkistamaan kaikenlaiset ideansa kollegan kanssa.

Hargreaves ja Fullan (2012, 113) korostavat, että hyvään yhteistyöhön pysyvä toimintakulttuuri ei peittele epäonnistumisia eikä kavahda epävarmuuksia, vaan niitä jaetaan ja niistä keskustellaan. Apua ja tukea tarjotaan tarvitseville. Yhteiset arvot jaetaan laajasti, mutta pienempiä erimielisyyksiä ei pelätä.

5.1.1 Suunnittelussa päivittäiset neuvottelut olennaisimpia

Syksyllä, ennen oppituntien käynnistymistä, laadimme Ullan kanssa hahmotelman koko ensimmäisen englannin kurssin sisällöistä. Aluksi suunnittelimme tarkemmin vain kahden ensimmäisen viikon tunteja: miten opetuskokeilu saadaan käyntiin, mistä oppisisällöistä lähdemme liikkeelle ja miten. Myös toista ja kolmatta jaksoa aloitettaessa teimme samanlaiset karkeat ajankäyttösuunnitelmat. Tarkensimme suunnitelmia viikkojen kuluessa. Kuvasta 1 voi nähdä tarkkuuden, jolla suunnitelmamme kirjattiin. Kuten ensimmäisten viikkojen suunnittelusta huomaa, meillä oli kysymyksiä toisillemme. ”Pitääkö sopia säännöt?” -kysymys nousi minulle esille, vaikka halusin säännöistä irtautua. Yhdessä taajusimme, että nyt oli todellakin aika lähteä opetuskokeiluun ilman sääntöjä – lähteä katsomaan, mitä tapahtuu. Psykkinen puolustautuminen on osa itseohjautuvuutta ja se voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta (Rhodewalt & Vohs 2005, 550). Törmäsin yllättäen omaan puolustautumiseeni siis aivan heti – ennen kuin ensimmäistä oppituntia oli edes aloitettu.

Pitääkö sopia säännöt? → 2 vkoa

päiväys ja aika	sisältö	projektin painotus	muuta
24.10. 12-14	(KPL 9) oppilasarvot kurssin tavoitteet (Käsi) omat tavoitteet KPL 9 aloitus		Vaihtoehdot telesti käsitteille → valinta (3 vaihtoehtoa) yöpen kanssa yhdessä 2 pari/kolme / miten opettaa? 1 yksin
25.10. 12-13 25.10. 12-13 pois	KPL 9 S. 11 Suomen- nos läkky saunja	1. Valinta yksiin parin kanssa open johdolla	Sijainen
28.10. 10-11	KPL 9 S. 11-12 Suomen- nos	Valinnat → työp.	Läksyt (3) ykkänsä loppuun 2) Sanat 3) Raajan käännös
31.10. 12-14 Ilm. Suok 12 NB 5	KPL 9 1) yksi kappaleesta 2) kielioppi → Etmo t. 13 uok 3) kuuntelet/ope joht. 4) a, an, the	Moniste- valinta	Työkirjat jakeen Sanalistat -ydinsanat Haluatko ottaa? → Kerrotaan koe p. 111. iäkry: sanat s. 135 → sanonnat
1.11. 12-13	KPL 9		

Artikkelit: Kaikkein aloittavat tutkinnalla
→ jos ei onnistu → jake kahtia
* laskettavat } taululle eri väreillä
ei-laskettavat } " etsi
kirjittaa taululle

KUVA 1 Suunnitelma ensimmäisen jakson aloitukseen

Rauhallisen yhteisen suunnitteluajan löytäminen koulun arjessa oli haastavaa.⁹ Samanaikaisopetusta pystyimme toteuttamaan tehokkaasti myös vähäisen yhteisen suunnitteluajan puitteissa, mutta se vaati jatkuvaa toiminnan reflektiota. Välillä raivasimme aikatauluihimme tilaa tarkemmalle suunnittelulle.

Ullan ja minun aiemmat yhteiset opetuskokemukset sekä helpottivat neuvottelujamme että vähensivät niiden tarpeellisuutta. Oppituntien aikana

⁹ Luukkainen (2004, 110) toteaa, että opetuksen kehittämisessä opettajien yhteinen pohdiskelu ja suunnittelu ovat avainasemassa. Hänestä parhaat tulokset saavutetaan, kun yhteiseen pohdiskeluun liitetään jatkuva oman työn arviointi. Pyrkimyksenä on oltava se, että kaikkien osallisten ammattitaito saadaan osaksi kehitystyötä.

osasimme seurailta toistemme työtä ja mukauttaa omaa työtämme havaitun perusteella. Esimerkiksi kun oppilaat saivat annetut tuntitehtävät valmiiksi, ei meille ollut merkitystä sillä, kumpi meistä antoi ohjeet jatkotyöskentelylle. Usein oppilaiden työskennellessä tarkistimme pikaisella neuvottelulla loppu-tunnin kulun: varmistimme yhteisen näkemyksen siitä, miten lopputunti parhaiten hoituisi. Välillä olimme havainneet samoja asioita ja yhdessä vain totesimme, että meillä oli aivan sama ajatus jatkosta. Vaikka välillä menimme hieman eri suuntiin, olimme aina samaa mieltä suurista linjoista. Emme koko opetuskokeilun aikana ajautuneet suuriin erimielisyyksiin.

Emme ehtineet (taaskaan) suunnittelemaan tarkemmin tunnin kulkua. Sisällöt selvillä, mutta muovasimme ohjelmaa samalla kun sitä toteutimme. Muutaman kerran olisimme tehneet eri tavoin, mutta saimme tunnin soljumaan hyvin, vaikka vähän päällekkäin menikin. En itse kokenut pahana, että korjailimme ja sovitimme matkan varrella ajatuksia yhteen. Ehkäpä näytämme oppilaille sopivasti vaihtoehtoja ja kykyä perääntyä, kykyä muuttaa järjestystä. (memo 2.12.2011)

Oppimisen analysoiminen vaati sitä, että me opettajat keskittyneesti tarkaste-limme, mitä opetustilanteissamme oikein tapahtui ja muovasimme toimintaa havaintojemme pohjalta (ks. Tobin & Roth 2006, 16). Tuntien päätyttyä ja oppi-laiden poistuttua luokasta pysähdyimme yhdessä hetkeksi ja pikaisesti ka-sasimme kahden ammattilaisen havainnot yhteen. Samalla hahmottelimme seu-raavaa oppituntia havaintojemme pohjalta. Aiempi yhteistyömme oli rakenta-nut meille toimivan tavan muovata suunnitelmistamme toteuttamiskelpoisia: olimme tottuneet toistemme toimintatapaehdotuksiin ja harjoitelleet yhteistä toimintaa, jossa vuoroin kummankin esitys pääsi kokeiluun. Kiireisessä koulun arjessa nuo neuvottelut jouduttiin joskus käymään matkalla opettajainhuonee-seen. Koimme tämän palautehetken todella tarpeellisena varsinkin siksi, että meillä molemmilla oli lukuvuoden aikana useita muitakin samanaikaisopetus-pareja, joissa työskentelimme. Suunnittelu tuntui myös ajankäytöllisesti tehok-kaimmalta, kun se tehtiin heti tilanteen jälkeen koottujen ajatusten pohjalta.

Samanaikaisopetus opetti meitä ammatillisen osallistumisen kautta. Tilan-teiden tietoinen läpikäyminen jälkeensä vahvisti ammatillista osaamista entisestään. Käytännön ymmärtämykseni laajeni sillä hetkellä, kun selitin Ullalle, mitä minun mielestäni juuri oli tapahtunut. Meille rakentunut yhteinen kieli helpotti tapahtuneiden selittämistä. Yhdessä havainnoiden oli mahdollista tarkkailla omaa työtänsä objektiivisemmin ja koettuihin tilanteisiin liittyvänä. Oli tärkeää kuulla vastavuoroisissa keskusteluissa omasta opettamisestaan toi-sen opettajan mielipide: mikä oli toiminut ja mikä ei. Opetuskokeilumme aika-na minulle vahvistui entisestään usko siihen, että oppituntien jälkeiset pienet tuumaushetket ovat ehdottoman tarpeellisia. Koin, että oppilaiden tarpeet tuli-vat yhteisesti ymmärretyksi niiden aikana. Erityisesti itselle tiedostamattomista asioista oli arvokasta keskustella ja tuota keskustelua olisimme voineet käydä enemmänkin. Ammatillinen oppiminen tapahtui myös tiedostamattomasti. (ks. Tobin & Roth 2006, 55, 81.) Itselleni esimerkiksi Ullan kyky keskeyttää keskit-tymättömäksi käynyt oppilaiden työskentely kristallisoitui vasta toisen saman-

aikaisopetusparini kanssa yhteisellä tunnilla. Keskeytystä, johon olin tottunut, ei tullut toisen opettajan toimesta ja huomasin itse tarttuvani tilanteeseen Ullan keinoin.

5.1.2 Opetuksen toteutus vaati joustavuutta

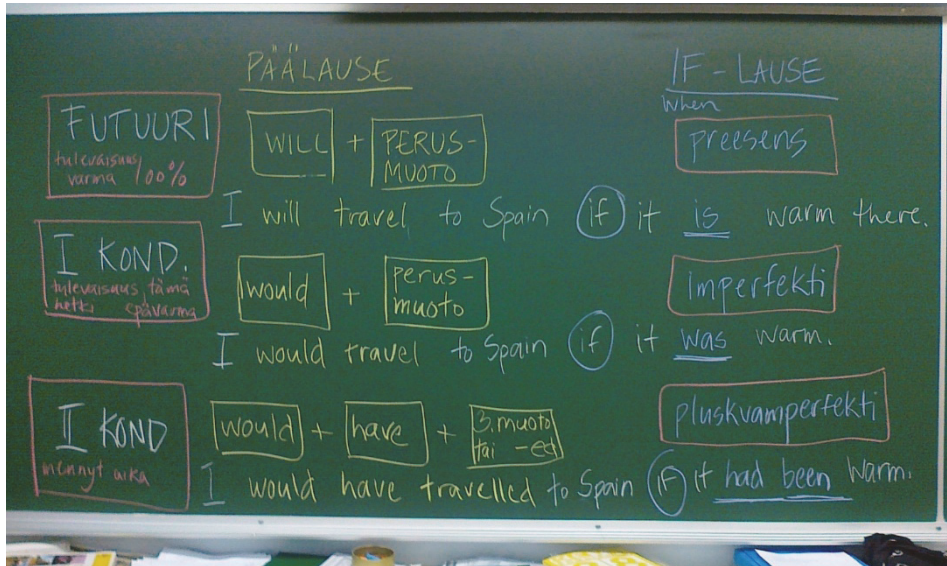
Samanaikaisopetuksen toteutusmuodot. Oppitunneilla hyödynsimme eri muotoja toteuttaa samanaikaisopetusta. Tämä tapahtui osin tietoisesti: etukäteen olimme suunnitelleet työnjakoa tai muovasimme työnjakoa neuvotteluhetkimme aikana. Usein vaihdoimme yhteisen työskentelymme tapoja ilman tarkempia neuvotteluja eli saimme opetuksen ”soljumaan” toistemme tekemisiin ja oppilaiden tarpeisiin reagoiden. Kuvaan yhtä tyypillistä luokkatilannetta seuraavasti:

Ulla asettaa oppilaat pareiksi. A+B-lappujen avulla aloittelevat viestinnällistä kertausta. 1. persoonapronominit, 2. aikamuodot, 3. kysymyslauseet/aikamuodot, 4. kieltolauseet/aikamuodot. Oppilaat osaavat työtavan ja käyvät työhön. Käyn välillä auttamassa Eevaa [poissaolon vuoksi omat tehtävät], ohjaan paikan prepositioiden harjoituksiin. Ulla ja minä kierrämme luokassa. Jossain välissä Ulla vinkkaa minulle, että tarkistaisin Aaron ja Mikon työskentelyä. Menen poikien luo ja ohjaan + autan työtä muutaman lauseen ajan. Kun oppilaat ovat tehneet yhden A+B -lapun, käyvät itse vaihtamassa seuraavaan luokan edessä. (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 22.2.2012)

Kun tarvitsimme opettajajohtoista opetusta, sovimme etukäteen kumpi meistä sen aloittaa. Toinen tällöin joko odotteli tai kiersi luokassa tarjoten tukea oppilaille. Tämä avustavassa roolissa ollut opettaja tarvittaessa täsmensi ja tiivisti opettajajohtoista opetusta kommenteillaan, jotka usein nousivat joko hänen oppilaista tekemiensä havaintojen tai oppilaiden hänelle esittämien kysymysten pohjalta. Emme halunneet, että samanaikaisopetuksemme olisi ollut sellaista avustavaa opetusta, jossa roolijako opettavan ja avustavan opettajan välillä olisi ollut pitkäaikaista. Oppituntimme rakentuivat ennemminkin täydentävän opetuksen ajatukselle, jossa yhden oppitunnin aikana vaihdoimme opetuksellisia roolejamme suunnitellusti tai oppitunnin aikaiseen intuitioon perustuen.

Samanaikaisopetuksen muodoista siis tiimiopetuksen käsite (ks. taulukko 4) kuvasi valtaosaa toteuttamastamme opetuksesta. Emme jakaneet tehtäviämme etukäteen vaan puhuimme ja toimimme vapaasti vuorotellen. Tämä toimintatapa tuntui itselleni luontevimmalta ja mieluisammalta. Yhdessä suunnitelimme oppitunnin sisällön, mutta toteutuksesta teimme vain hahmotelman, minkä pohjalta tunnin kuluessa reagoimme ja toimimme.

Opettajajohtoiseen opetukseen koimme hyvänä roolijaon, jossa Ulla opetti uutta asiaa ja minä samanaikaisesti tein liitutaulun tai dokumenttikameran kautta näkyväksi tiivistelmän asiasta. Tämä ratkaisu perustui sekä ammatilliseen työnjakoon että henkilökohtaisiin vahvuuksiimme. Samalla, kun visualisoin Ullan esittämää asiaa, mallinsin oppilaille myös muistiinpanojen tekemistä. Tässä työssä käytin tietoisesti värejä ja piirroksia tehostamaan avainkohtia opiskeltavasta asiasta (kuva 2).



KUVA 2 Esimerkki visualisoinnista aineenopettajan puheen aikana, kokeeseen kertausta (taulu 27.4.2012)

Opettajien puheen määrään piti tietoisesti kiinnittää huomiota: kun luokassa oli kaksi opettajaa, oli vaarana se, että opettajien puheeseen käytetty aika lisääntyi. Oppilaiden puheelle ei jäisi tilaa, jos kumpikin opettaja haluaisi esittää asiat omalla tavallaan tiivistäen. Pyrimme täydentämään toisen puhetta ainoastaan silloin, kun toimimme siihen joitain merkittävää lisäyksiä. Tämä osoittautui kuitenkin yllättävän haastavaksi, vaikka luotimme täysin toistemme ammattitaitoon asioiden esittämisessä. Emme oppineet vähentämään opettajien puhetta riittävästi: muutamia kertoja vasta oman tiivistykseni kaikuessa luokassa havaitsin sen turhuuden, sillä Ulla oli asiat jo selkeästi ja tiiviisti esittänyt. Pääsimme kuitenkin tilanteeseen, jossa opimme tiedostamaan oman toimintamme vaikutuksen siihen, miten paljon oppilaille jäi tilaa olla äänessä luokkatilanteissa.

Opetuskokeilun aikana samanaikaisopetus toteutui suurimmaksi osaksi samassa luokkatilassa. Muutamia kertoja jakauduimme luokassa kahteen ryhmään opettajien suunnittelemana ja toimimme eri tiloissa. Tämä tapahtui etenkin kokeiden aikana. Kokeissa jatkoimme edellisvuoden tapaan: oppilaat saivat mahdollisuuden tehdä koetta pienessä ryhmässä, jotta kysymysten esittäminen kokeesta ja kokeen suullinen täydentäminen oli mahdollista. Tämä mahdollisuus rauhoitti huomattavasti osaa oppilaita. Tehostetun tuen tarjoaminen koetilanteissa oli mahdollista. Pienempään ryhmään osallistui myös oppilaita, joilla ei ollut merkittäviä tuen tarpeita. Ryhmäjaot perustuivat sekä oppilaiden toiveisiin että opettajien harkintaan. Mietimme oppilastuntemuksemme perusteella, miten monta oppilasta kumpikin meistä ehditsi kokeen aikana ohjata. Molemmissa ryhmissä oli siis tarvittaessa oppilaille tukea tarjolla ja siksi oli myös

mahdollista, että joku vahvemmin tukea tarvitsevista oppilaista jäi isompaan ryhmään koetta tekemään.

Joustavat toimintatavat. Jos oppilaiden tarpeet luokkahuoneessa olivat erilaisia, niin olivat myös heidän työskentelytahtinsa. Koska meitä oli kaksi opettajaa luokassa, saatoimme ohjata oppilaiden omatahtista etenemistä. Oppilaat pyysivät apua, kun kuljimme työskentelyn aikana luokassa heidän ohi. Tarjosimme eri tavoin apuamme, jos meistä tuntui, ettei oppilas edennyt tai keskittynyt tehtäviensä kanssa. Tasapainoilimme usein ohjeiden antamisen tason kanssa: teimme jatkuvasti spontaaneja ratkaisuja siitä, milloin ohje oli parasta antaa oppilaalle henkilökohtaisesti ja milloin se oli kaikille oppilaille tarpeellinen.¹⁰

Karabenick (2011, 275–276) korostaa että on tärkeää, että oppilaat tietävät, milloin tarvitsevat apua ja miten he sitä luokkahuoneessa voivat saada. Mielekäs avun etsiminen vaatii oppilaalta ymmärrystä tilanteesta, jossa hän tarvitsee apua sekä siitä, kuka henkilö häntä voi auttaa ja miten tätä henkilöä omalla pyynnöllään lähestyä. Tarvitaan turvallinen ilmapiiri, jossa apua pyytävällä oppilaalla ei ole huolta taitamattomaksi tai kyvyttömäksi leimaantumisesta. Meidän oppilaamme tarvitsivat tukea oppimiseen ja ajoittain hyvän käytöksen säilyttämiseen. Kaksi aikuista pystyi tarjoamaan tarvittavaa tukea nopeasti ja melko huomaamattomasti. Oli tavallista, että me opettajat oppitunnin aikana pikaisesti kerroimme toisillemme havaintojamme: jos joku oppilas ei päässyt tehtävän alkuun tai ei pysynyt tehtävän teossa, totesimme asian toistemme ohi kulkiessamme ja sovimme, kumpi menisi oppilasta tukemaan. Emme tietoisesti miettineet sitä, kumpi meistä milloinkin meni oppilaan luo. Oppilaat pyysivät apua meiltä molemmilta. Avuntarjoajaksi päättyi se, kumpi sattui olemaan luokkatilassa lähempänä.

Muutamalla oppilaalla huomattavat poissaolot vaikeuttivat heidän opinnoista suoriutumista. Kohtuullisiin poissaoloihin pystyimme samanaikaisopetuksen avulla tarjoamaan tukea. Ohessa kuvaus hyvin tavallisesta tilanteesta samanaikaisopetuksen tunnilta:

Ulla sanoo, ettei niiden, jotka viimeksi oli pois kannata kopioida, vaan tehdä tehtävät harjoituksena itse. Menen Ollin luo ja kerron, mitä viimeksi tehtiin. Haen Ollille edellisen tunnin kielioppimonisteen, merkkeen kirjaan tehtävät, jotka voisi tehdä. Ohjaan pyytämään tarkistusmahdollisuutta, kun saanut valmiiksi. (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 17.2.2012)

Toisen opettaessa ja ohjatessa muuta ryhmää toinen opettaja saattoi henkilökohtaisesti kertoa poissaololle rästiin jääneet tehtävät, kertoa niistä olennaisimmat sekä sopia, miten ne huolehditaan. Tiedostamatta tilanteet menivät niin, että minä ohjauduin tukemaan poissaolojen takia tukea tarvitsevien oppilaiden

¹⁰ Tomlinson ja Imbeau (2010, 110–113) kannustavat opettajia tarkkailemaan tilanteita kriittisesti ja miettimään, milloin yleisesti koko luokalle annettu ohje on tarpeen. Jos oppilaat työskentelevät eriyettyjen tehtävien parissa, opettajan kannattaa tarkkailla tilannetta ja antaa ohjeet vain niitä tarvitseville.

työskentelyä. Työnjakomme oli myös tässä joustava: jos minulla oli muita asioita työn alla, hoiti Ulla poissaolojen paikkauksen oppilaan kanssa.

Sisältöjen nimeäminen oppitunneille. Toisen jakson alkaessa vaihdoimme tuntien toteuttamisen tapaa. Nimesimme etukäteen neljän viikoittaisen tunnin sisällöt koko jakson ajalle: ryhmätyö, kielioppi, viestintä ja sanasto. Osa oppilaista oli toivonut ryhmätyötä edellisen jakson palautteissa. Oppituntien alussa laitoimme dokumenttikameran kautta näkyviin alkavan tunnin sisällön, mikä auttoi oppilaita orientoitumaan edessä olevaan tuntiin. Kun jaksoon kuului ryhmätyön tekeminen, halusimme järjestelyllämme varmistaa sen, että viestintällinen harjoittelu sai varmasti haluamamme tärkeän osan viikoistamme. Maanantaisin keskityimme ryhmätöihin, keskiviikkoisin teimme kaksoistunneilla kielioppia ja viestintäharjoituksia ja perjantaisin perehdyimme kappaleiden teksteihin ja uuteen sanastoon. Usein yhdistimme viestintäharjoituksen opeteltavaan kielioppiasiaan. Uutta jaottelua aloitettaessa en ollut varma sen toimivuudesta:

Tuntien jakaminen ”ryhmätyö, kielioppi, viestintä ja kappale” tuntuu tavallaan selkeältä, mutta toisaalta kokoajan on kiireen tuntu. Mielenkiinnolla odotan ajatuksiani muuttamisen viikkojen päästä: jalostuvatko ne, koenko jaon oppilaita helpottavaksi vai haittaavaksi - mitä muuta nousee esille. (memo 16.1.2012)

Jakson edetessä joitain kertoja sekosimme läksyjen antamisessa: meidän piti kertoa oppilaille selkeästi mille päivälle annettu läksy oli tehtävä. Opeteltavaa riitti sekä meille opettajille että oppilaille: välillä annettiin läksy, johon palattiin vasta viikon päästä olevalla englannin tunnilla. Huomasimme, että tuntien nimeäminen etukäteen toisaalta toi selkeän rakenteen koko kurssin ajalle, mutta toisaalta hämmensi sekä opettajia ja oppilaita. Kolmannen jakson ajaksi luovuimme tarkasta jaottelusta, mutta nimesimme edelleen viestintätunnin toiselle lukujärjestyksen kaksoistunneista.

Vaikka olimme suunnitelleet opintojaksot mielestämme väljiksi ja eriyttämiseen pohjaaviksi, ajauduimme loppukevään kiireeseen. Unohdimme toukuussa Ullan kanssa harkitun karsimisen ja kiirehdimme, että ehdimme käydä läpi eri oppisisältöjen asioita. Rento suunnitelmallisuutemme viimeisillä viikoilla katosi itse rakennettuun kiireeseen: ajauduimme opettajajohtoisesti kahlaamaan läpi viimeisten oppisisältöjen, mikä tuntui stressaavalta ja muutti luokan ilmapiiriä. Meidän olisi ehdottomasti pitänyt edelleen jaksaa rakentaa valintoja tai antaa oppilaiden valita enemmän toimintatapoja. Eriyttämistemme kaventui. Koin, että oppilaat aistivat kiireen eivätkä pitäneet siitä. Palasimme muutaman kerran tilanteeseen, jossa opettajajohtoinen opetus pyöri luokassa joidenkin oppilaiden keskustellessa omia asioitaan. En pitänyt behavioristista käsitystä oppimisesta teoriantasolla toimivana nykykouluun (ks. esim. Patrikainen 1999), mutta silti toimintamme paineen alla opetuskokeilun lopulla edelleen ajautui sellaiseksi, jossa pyrittiin tietoa siirtämään ja oppimisen kontrolli osittain palasi.

Edellisenä 7. luokan keväänä pyydetty palaute samanaikaisopetuksen toteutumisesta toistettiin 8. luokan lopulla. Palaute oli edelleen samansuuntainen: suurin osa oppilaista koki hyvänä sen, että luokassa oli kaksi aikuista ja he ko-

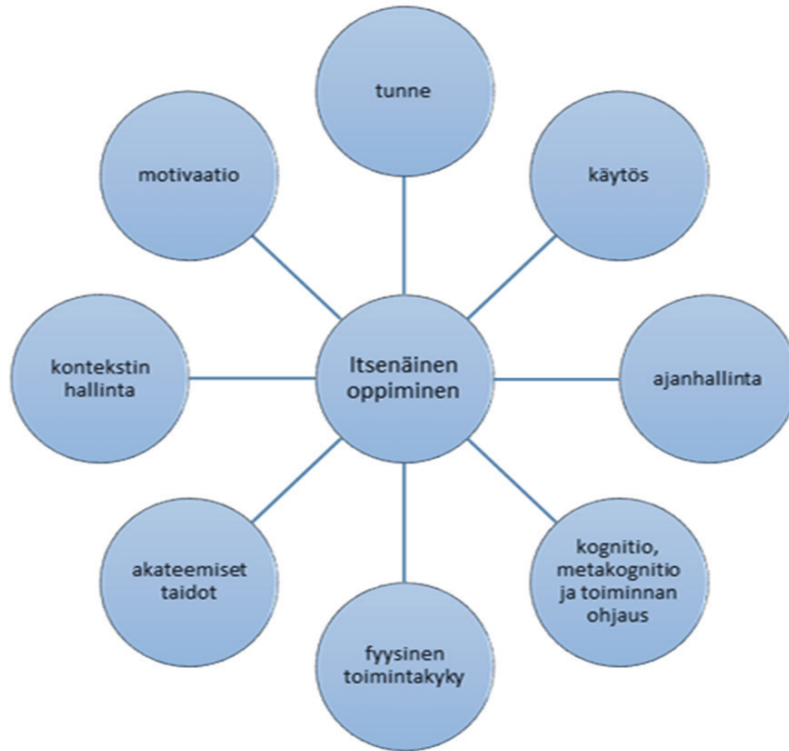
kivat saavansa nopeasti apua sitä tarvitessaan. Toiveena oli, että seuraavana vuonna jatkettaisiin suunnilleen samaan malliin; erityisesti pari- ja ryhmätöiden tekeminen olisi oppilaista edelleen mieluisaa.

5.2 Kokeilimme erilaisia tapoja asettaa tavoitteita

Oppilaiden sisäisen motivaation oppimista kohtaan on havaittu laskevan yläkouluvuosien aikana. Tätä on selitetty osin sillä, että kognitiivisesti kehittyessään oppilaan ymmärtävät oppimisestaan saamaansa palautetta ja hahmottavat omaa suoriutumistaan paremmin. He tulevat realistisemmiksi omissa arvioissaan. Toinen selitys heikkenevälle motivaatiolle on arvioinnin määrässä ja laadussa: lisääntynyt arviointitieto omasta oppimisesta ohjautuu ajoittain kyvykkyyden arviointiin, mikä saa oppilaat vertailemaan omaa suoriutumista toisten suoriutumiseen. Oppilaat ajautuvat henkilökohtaisten taitojen kehittymisen tavoitteista suoritustavoitteisiin. (Wigfield & Wagner 2005, 226–228.)

Tavoitteisiin motivoituminen ja niiden kehittäminen ovat oman toiminnan ohjauksen keskeisiä mekanismeja. Pohjalla on peruskysymys: miten hyvin ihminen voi hahmottaa omat tarpeensa ja kehitystrendinsä? Miten asettaa itselleen sopivia tavoitteita, jotka kestäisivät aikaa ja tyydyttäisivät omia perustarpeita? (Sheldon 2002, 68.) Tavoitteiden valinta niin, että ne ovat sopuosinnussa oman itsen kanssa, on siis haasteellinen tehtävä. Voiko haluta itselleen vääriä asioita? Oma tietämättömyys tulee ohittaa ja rohkeasti paneutua omien tavoitteiden asettamiseen. Jos pystymme aktiivisesti päättämään, mihin kohdistamme energiamme, voimme saavuttaa haluamiamme tuloksia. (Sheldon 2014.)

Itsenäinen oppiminen vaatii Harveyn ja Chickie-Wolfen (2007, 2-5) mukaan oppilaan itsesäätelyä, koska se kasaantuu eri osatekijöiden – oppilaaseen ja ympäristöön liittyvien - dynaamisessa suhteessa. Itsesäätelyyn kykenevä oppilas ohjaa aktiivisesti ja itsenäisesti oppimistaan ja päivittää tietojaan sitä tarvittaessa. Näitä oppilaaseen liittyviä itsenäisen oppimisen osatekijöitä ovat motivaatio, tunne, käytös, ajanhallinta, akateemiset taidot, sisällön hallinta, fyysiset toiminnot sekä kognitio, metakognitio ja toiminnalliset taidot (kuvio 9). Osatekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat ohjaukselliset, sosiaaliset, perheeseen ja muihin ympäristöihin liittyvät tekijät. Kaikki nämä tekijät voivat joko edistää tai estää oppijan itsesäätelyä.



KUVIO 9 Oppilaaseen liittyvät itsenäisen oppimisen tekijät (Harvey & Chickie-Wolfe 2007, 3)


Kognitiolla tarkoitetaan erilaisia korkeampia psykologisia ja älyllisiä toimintoja, joiden avulla tietoa ja ympäristöä käsitellään. Metakognitiiviset taidot taas ovat taitoja, joiden avulla oppija voi tarkkailla ja arvioida omaa oppimistaan. Tämä tarkkailu kohdistuu omaan ajatteluun ja muistiin. Oppija pyrkii ymmärtämään omaa kognitiivista toimintaansa sekä säätämään, ohjaamaan ja tarvittaessa korjaamaan omia oppimisprosessejaan. (Sternberg 2005, 18.) Motivoitumisella on tässä prosessissa merkittävä osuus.

Tavoitteet ovat osa laajempaa motivaatorakennetta (Milyavskaya ym. 2014). Motivaatio toimintaan – esim. oppimiseen – voi ihmiseltä myös puuttua kokonaan. **Motivaation puuttuessa** oppilas on tilanteessa, jossa häneltä puuttuu sekä halu että aikomus työskennellä. Itseohjautuvuusteorian mukaan motivaatio jää puutteelliseksi, jos ihminen ei koe pystyvänsä olemaan tehokas tai hänelle ei kehity kontrollintunnetta halutun tuloksen suhteen. Toimintaan orientoituminen ei personoidu vaan jää tehottomaksi ja tarkoituksettomaksi. Motivoitumaton oppilas usein kokee itsensä avuttomaksi ja kyseenalaistaa toiminnan – ei näe mielekkyyttä toimintaan sitoutumisessa. Motivoitumattomuus ja persoonan suhtautuminen oppimiseen ovat seurausta psykologisten perustarpeiden tyydyttymättömyydestä: oppilas ei koe kompetenssia, ei autonomiaa

eikä yhteenkuuluvuutta sosiaalisen ryhmänsä kanssa. (taulukko 8) (Deci & Ryan 2000, 233–237, 241–242; Vallerand & Ratelle 2002, 43; Ryan & Deci 2006.)

Olimme ennen opetuskokeiluamme kokeneet oppilaiden motivoitumattomuuden vaikutuksia eri opetusryhmiemme toimintaan. Kokemuksiemme mukaan oppimiseen motivoitumaton yläkoululainen löysi helposti tarpeetonta puuhaa itselleen ja houkutteli kavereitaan puuhiinsa mukaan. Ajattelimme tietoisella tavoitteiden asettelulla vahvistavamme oppilaiden motivaatiota. Ennen oppilaidemme tavoitteiden kuvaamista esitän lyhyen koosteen ulkoisista ja sisäisistä motivoitumistavoista. Taulukkoa 8 voi tulkita myös mahdollisina kehitysvaiheina kohti oman oppimisen hallintaa.

TAULUKKO 8 Itseohjautuvuuden jatkumo motivaation, syy-yhteyksien ja säätelyn kautta (Deci & Ryan 2000; Deci & Vansteenkiste 2004; Ryan & Deci 2000b; Ryan & Deci 2006).

käytös	ulkoapäin ohjattu					itseohjautunut
motivaatio	puuttuva motivaatio	ulkoinen motivaatio				sisäinen motivaatio
syy-yhteys	persoonaton	ulkoinen	jonkin verran ulkoinen	jonkin verran sisäinen	sisäinen	sisäinen
säätely	ei säätelyä	ulkoinen	introjektio	identifioitu	integraatio	sisäinen
merkitykselliset säätelyprosessit	tahattomuus, säätelyn puute, toimittomat prosessit, kontrollin puute	suostuvaisuus, ulkoiset palkkiot ja rangaistukset	itsekontrolli, minuuden osallistuminen, sisäiset palkkiot ja rangaistukset	persoonallinen merkitys, tietoinen arvostus	yhteneväisyys, tietoisuus, synteesi omaan itseän	kiinnostus, nautinto, luontainen tyytyväisyys

Ulkoinen motivaatio suoriutua voi olla eriasteinen ja kasvaa kohti sisäistä motivaatiota. Motivaatio voi olla (1) täysin ulkoisesti kontrolloitua joko palkintojen saamisen tai rangaistuksen välttämisen kautta (ulkoinen säätely), (2) tiedosta-

matonta toisten ideoihin ja asenteisiin mukautumista (introjektio), (3) edessä olevan työn merkityksen tunnistamista instrumentaaliseksi arvoksi itselle (identifikaatio) tai (4) toiminnan merkityksen tunnistamista itselle oman itsen hyvinvoinnin kautta merkitykselliseksi (integraatio). Motivaation ulkoinen säätely ja motivaation introjektio kohdistuvat prosesseihin, joissa toimintaa ulkoisesti kontrolloidaan: oppilaat kohtaavat tarkan kontrollin ja ohjauksen sen suhteen, kuinka heidän tulisi käyttäytyä. Motivaation ulkoinen säätely on riippuvainen ympäristön tapahtumista (esim. palkkioista ja pakoista), jotka vaikuttavat ihmisen itseohjautuvuuteen. Introjektio on ensimmäinen vaihe, jossa ihminen ottaa ympäristöstä joitain elementtejä omaan itseensä ja alkaa sisäistää oman käyttäytymisensä syitä. Se yhdistetään ristiriitaisiin tunnekokemuksiin oppimisen suhteen ja vaikeuksiin sopeutua oppimisen vaatimiin siirtymiin, sillä oppilas ei täysin hyväksy toimintaa ohjaavia sääntöjä tai vaatimuksia. Toiminnan merkityksien havaitsemiset - identifikaatiot tai integraatiot omaan itseen - sisäistävät motivaatiota edelleen ja kasvattavat koettua kompetenssia ja autonomiaa: koettu omistajuus käytöksen suhteen kasvaa. Identifikaatioon sisältyy henkilökohtaisia valintoja, mutta ne eivät välttämättä ole yhdenmukaisia muiden oman itsen rakennusaineiden kanssa. Oppilas näkee toiminnan kuitenkin jollain tavalla itselleen merkityksellisenä. Yhdenmukaisuus omien arvojen ja tavoitteiden kanssa on tunnusomaista integraatiolle, omaan itseen sisäistyneelle motivaatiolle. (Deci & Ryan 2000, 233–237, 241–242; Deci & Ryan 2002, 64–67; Koestner & Losier 2002, 104–105, 118; Reeve 2002, 195–196; Ryan & Deci 2000b; Vallerand & Ratelle 2002, 43.)

Sisäistä motivaatiota kutsutaan myös autonomiseksi ja kestäväksi motivaatioksi. Se nousee ihmisen käsityksestä itsestään ja täydentyy toimintahalukkuuden ja sitoutumisen tunteilla. Se ei ole riippuvainen ulkoisesta vahvistamisesta, koska kiinnostavan asian tekeminen itsessään palkitsee ja sitouttaa työhön. Sisäinen motivaatio ja omaan itseen integroitu ulkoinen motivaatio ovat autonomisen tai itseohjautuvan toiminnan perusteita. Sisäinen motivaatio sitouttaa oppilaan toimintaan, koska oppiminen, tutkiminen ja ymmärtäminen itsessään ovat palkitsevia. Saavutetut tulokset tuottavat mielihyvää. Työskentely palkitsee. (Deci & Ryan 2000, 233–237, 241–242; Koestner & Losier 2002, 104–105, 118; Stone ym. 2009, Vallerand & Ratelle 2002, 42.)

Sisäinen motivaatio kuvaa yksilön ja tehtävän vaativuuden välille rakentuvaa suhdetta, jonka avulla oppija vastaa tarpeisiinsa. Sisäisen ja ulkoisen motivaation ero on merkityksellinen, vaikka ulkoinen motivaatio ei siis välttämättä rakennu ainoastaan ulkoisille tekijöille. Itseohjautuva motivaatio voi rakentua vaikka oppilas ei ”rakastaisikaan” tekemäänsä työtä. Kun odotukset ovat sopivassa suhteessa tehtävään ja tehtävästä suoriutumisen arvoon, motivaatio työkennellä löytyy. Motivaatio voidaan nähdä seurauksena oppijan itselleen asettamista tavoitteista. (Rogers 2005, 79.)

Kun oppilas asettaa itselleen sopivia tavoitteita, hän sitoutuu samalla jatkuvaan ponnisteluun saavuttaakseen tavoitteensa. Tavoitteiden saavuttaminen ponnistelujen jälkeen tarjoaa positiivisia kokemuksia: tarpeiden tyydyttyminen

palkitsee. Palkitsevat kokemukset vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin merkittävästi. (Sheldon & Ellis 1999.)

Lähestymistapa. Oppilaat voivat rakentaa omia tavoitteitaan eri lähestymissuunnista käsin. Lähestymistapa vaikuttaa siihen, tavoitteleeko oppilas kehitystä ja menestystä vai pyrkiikö hän välttämään epäonnistumisia (taulukko 9). Oletus on, että lähestymisorientaatio vaikuttaa positiivisesti kognitioon, motivaatioon ja käyttöön oppimistilanteessa. Välttämisorientaatio saa oppijan suhtautumaan oppimiseen ja tehtäviin negatiivisesti. (Pintrich 2000a, 110–114.)

TAULUKKO 9 Lähestymistavan ja orientaation välisiä suhteita (Pintrich 2000a, 114).

Lähestymistapa	fokus lähestymisessä (approach)	fokus välttämisessä (avoidance)
tavoiteorientaatio		
taito-orientaatio, hallintaorientaatio (mastery orientation)	Keskittyminen tehtävässä selviytymisessä, oppimisessa ja ymmärtämisessä Noudatettavat standardit keskittyvät oman suoriutumisen parantamiseen, edistymiseen, tehtävien syväymmärtämiseen	Keskittyminen väärinymmärryksen välttämisessä, ei oppimisen tai tehtävien hallinnan välttämisessä Noudatettavat standardit keskittyvät välttämään väärässä olemista ja tehtävien väärin tekemistä
suoritusorientaatio (performance orientation)	Keskittyminen menestyjänä olemisessa (viisain oppija, paras tehtävä muihin verrattuna jne.) Normatiivisten standardien käyttö: paras/korkein arvosana, luokan paras/parhaimmistoa	Keskittyminen alempiarvoisuuden välttämisessä (ei näytä tyhmältä muihin verrattuna) Normatiivisten standardien käyttö: välttää huonoimmat arvosanat, välttää olemasta luokan huonoin

Dweck (1999) kuvaa samaa jakoa käyttämällä tavoitteista nimiä suoritusavoitteet ja oppimistavoitteet. Suoritusavoitteet pohjautuvat tapaan nähdä älykkyys ja kyvykkyys pysyvänä ja pääosin perittynä ominaisuutena. Oppimistavoitteet perustuvat näkemykseen muovautuvasta ja kehittyvästä kyvykkyydestä. Suoritusavoitteiden avulla toimiva oppilas kokee oppimissuoritusten mittaavan hänen kyvykkyytään, kun taas oppimistavoitteiden avulla toimiva kokee omia kehittyviä taitoja ja uusien asioiden hallintaa mitattavan. Epäonnistuminen suoritusavoitteissa saa oppilaan epäilemään älykkyytään ja kyvykkyytään. Epäonnistuminen jälkeen oppilas usein ohjautuu toimimattomiin strategioihin seuraavissa tilanteissa. Suoritusorientoitunut oppilas kokee itsensä kyvykkääksi, jos hän tekee tehtäviä helposti, virheettää ja nopeammin kuin muut. Hän ajautuu tilanteeseen, jossa hän ei osaa arvostaa työnteon merkitystä saavutuksissa. Hän päinvastoin ajautuu välttelemään ponnisteluja, jotka hänelle ovat merkki puuttuvasta kyvykkyydestä. Oppimistavoitteita asettavat oppilaat osaavat arvostaa

omia ponnistelujaan suoriutumisen rakentamisessa, sillä heille epäonnistuminen näyttäytyy mahdollisuutena tarkkailla ja kehittää omaa toimintaansa. (Dweck 1999, 16–19, 41–42.)

Pintrich (2000a, 125) korostaa, ettei erilaisia tavoiteorientaatioita voi tarkastella yksinkertaisen hyvä-huono -akselin kautta. Oppilaan tavoitteita tulee miettiä yhdessä hänen kognitiivisten suoriutumisen, motivaation ja käytöksen kanssa, jotta voidaan rakentaa realistisempi kokonaiskuva oppimisesta.

Seuraavassa kuvaan tapoja, joiden avulla harjoittelimme henkilökohtaisten tavoitteiden asettelua opetuskokeilumme aikana. Saimme kokemuksia erilaisista toimintatavoista, mutta emme löytäneet heterogeeniselle oppilasjoukolle toimivaa tavoitteenasettelutapaa. Vaikka oppilaiden tavoitteet kehittyivät, tavoitteiden asettelumme jäi ulkoapäin ohjatuksi eivätkä oppilaat kokeneet sitä mielekkäänä.

5.2.1 Tavoitteet muutamalle viikolle kerrallaan

Ensimmäisellä opetuskokeilumme oppitunnilla Ulla esitteli luokalle oppikirjan sisällysluettelon avulla alkavan kurssin sisältöjä ja ohjasimme oppilaita miettimään heille sopivia tavoitteita kurssille. Olimme muokanneet monisteen tavoitteidenasettelun tueksi (liite 7). Ulla oli aiemmin vastaavanlaisella monisteella jonkun ryhmänsä kanssa koettanut saada oppilaat asettamaan itselleen pelkän numerotavoitteen rinnalle myös tavoitteita työskentelylleen. Nyt muovasimme monisteseemme neljä eri aluetta, joille oppilaat jo ensimmäisen oppitunnin aikana kirjoittivat omia tavoitteitaan. Halusimme heidän miettivän itselleen sekä tiedollisia että opiskelutaitoihin liittyviä tavoitteita. Pyysimme heiltä myös tavoitteita, jotka olisivat edistäneet parin ja pienryhmän oppimista tai koko luokan oppimista. Tavoitemonisteeseen oli liitetty toinen moniste, josta oppilaat heti näkivät, kuinka he kurssin edetessä tulisivat arvioimaan tavoitteidensa saavuttamista. Oppilaat työskentelivät tavoitemonisteen kanssa keskittyneesti ensimmäisillä tunneilla.

Oppilaat kuvasivat tiedollisten tavoitteiden kautta tietoja, joita he halusivat saavuttaa. Kolmen oppilaan tiedollinen tavoite oli saada hyvä numero kurssista. Neljä oppilasta halusi oppia matkustamiseen liittyvää sanastoa niin hyvin, että he selviytyisivät mahdollisista tulevista ulkomaanmatkoistaan. Omiin opiskelutaitoihin liittyviin tavoitteisiin kirjattiin pääosin halu vapaa-ajalla tehdyn työn lisäämiseen. Muutama oli päättänyt viitata tai keskittyä tunneilla enemmän. Tavoitteet pari- ja ryhmätöille olivat suhtautumistapaan ja oman työn tehokkuuteen liittyviä. Koko luokan oppimista koskevista tavoitteista suurin osa käsitteli luokan työrauhaa. Taulukossa 9 esitetyllä itseohjautuvuuden jatkumolla osa oppilaista oli tavoitteineen ulkoisen säätelyn alueella. Joidenkin saattoi katsoa asettavan tavoitteita lisääntyvän introjektion alueella eli heidän tavoitteista saattoi nähdä ajatuksia itsekontrollista ja oman osuuden tiedostamisesta. Muutaman oppilaan tavoitteissa oli mukana oppimisen persoonallista merkitystä (identifikaatio). Tämä liittyi lähinnä matkustukseen liittyvien asioiden oppimiseen. Kenenkään oppilaan tavoitekokonaisuutta ei voi asettaa tiet-

tyyn jatkumon kohtaan, vaan eri kohtiin kirjoitetut tavoitteet olivat eritasoisia. Oppilaiden tavoitteista tarkempi kooste on kerätty taulukkoon 10.

TAULUKKO 10 Esimerkkejä oppilaiden asettamista tavoitteista (1. jakso)

Osa-alue	Esimerkkejä oppilaiden kirjoittamista tavoitteista
Tiedolliset tavoitteet	<p>"aion opiskella sanat ja lausemuodot niin hyvin, että osaan käyttää niitä sujuvasti sekä osaan kirjoittaa ne"</p> <p>"opin tärkeät sanat, -järjestykset ja ilmaisut"</p> <p>"että oppisin lisää sanoja jotta voin tehdä bändille monipuolisempia biisejä"</p> <p>"aion oppia kappaleissa olevat asiat ja muistaa ne myöhemmin"</p> <p>"saada hyvä numero kurssista", "kielioppiasiat"</p> <p>"haluaisin oppia matkustukseen liittyviä sanoja niin hyvin että pärjäisin ulkomail-la"</p> <p>"opiskelen niin että osaa kysyä apua ulkomailla"</p> <p>"yritän nostattaa numeroani, yritän parhaani"</p> <p>"numero voisi nousta ysiin", "sanoista lauseita"</p> <p>"yrittää muistaa uudet opitut asiat ja vanhojen asioiden kertaamista"</p>
Omiin opiskelutaitoihin liittyvät tavoitteet	<p>"käytän enemmän aikaa opiskeluun vapaa-ajallani"</p> <p>"luen kokeisiin ajoissa ja keskityn läksyjen tekoon, yritän aina parhaani läksyjä tehdessä"</p> <p>"sanojen opettelu", "kuuntelen aina opetusta"</p> <p>"teen läksyt ja luen hyvin ja aikaisin kokeeseen ja osallistun tunneilla"</p> <p>"kuunnella", "etsin keskittymisen tapoja"</p> <p>"osaa suurimman osan asioista ulkoa, ettei tarvitse sanastoa kokoajan"</p> <p>"en puhu muiden päälle tunneilla, seuraan opetusta jatkuvasti"</p> <p>"teen läksyt ja luen kokeeseen, olen aktiivinen tunnilla"</p> <p>"keskittyminen", "aion viitata tunnilla aktiivisemmin"</p>
Yhteistyö tavoitteet pari- ja ryhmätöille	<p>"keskityn ja teen työtäni aktiivisesti"</p> <p>"aion osallistua ryhmätöihin positiivisemmin"</p> <p>"uskallan kertoa oman mielipiteeni"</p> <p>"opettelen tekemään työtä kaikkien kanssa"</p> <p>"olen ahkera ja kuuntelen toisten mielipiteitä"</p> <p>"pistan paremman panoksen ryhmätyöskentelyyn"</p> <p>"ei ylimääräistä hälinää ja keskitytään tehtävään"</p> <p>"että pystyisin olemaan kenen tahansa pari"</p> <p>"työrauha ja tarvittava rauhanomainen työskentely"</p>
Yhteistyö tavoitteet koko luokalle	<p>"annan työrauhan", "en aio mölytä"</p> <p>"en häiritse muita heidän oppiessaan ja kannustan ystäviäni"</p> <p>"olen hiljaa kun opettaja puhuu"</p> <p>"se että ihmiset kuuntelee toisiaan"</p> <p>"kaikki osaisivat hiljentyä kuuntelemaan oikeaan aikaan"</p> <p>"olisin hiljempaa ja en riehuisi liikaa"</p> <p>"tehtäviin keskittyminen", "oppilaat yrittävät, koska teidän heidän osaavan"</p> <p>"kun opettaja puhuu, niin kuunnellaan, jottei tarvitse keskeyttää selitettävää asiaa"</p>

Monisteessa oli tilaa kirjoittaa myös, mitä oppilas ajatteli, että tavoitteiden saavuttaminen häneltä vaati. Paperin yläosaan kirjatut tavoitteet olivat suurimmalla osalla oppilaista muovautuneet itselle kirjoitetuiksi toimintaohjeiksi: "teen läksyt huolellisesti", "uskallan olla kenen tahansa pari", "lukea englannin sanastoa enemmän", "kannustan itseäni ja kehotan muitakin", "yrittää rohkeasti", "osallistun tunnilla aktiivisesti", "järjestää tehtäville tarpeeksi aikaa", "aloitan tunnilla työt heti", "olen oma-aloitteinen tehtävien teossa", "pidän oman suuni kiinni opettajan puhussa" jne.

Oppilaidemme tavoitteet olivat siis pääosin kirjattu oman työn tekemiseen ja sen kehittämiseen suuntautuen. Lähestymistapana oli työhön suuntautuminen. Kukaan ei meille opettajille kirjoittanut aikovansa vältellä työtä ja haluvansa päästä jatkossa mahdollisimman vähin ponnisteluin, vaikka myös sellaisia ajatuksia oletin heillä olevan. En tiedä, oliko oletukseni väärä vai eikö halua päästä helpolla voinut julkaista. Kun oppilas kirjoittaa tavoitettaan tietäen, että opettajat tulevat ne lukemaan, ei ole kannattavaa paljastaa haluaan laiskotella tai selvitä mahdollisimman vähällä.

Ensimmäisen jakson tavoitteisiin palattiin noin kuukauden kuluttua. Oppilaat miettivät olivatko he saavuttaneet asettamiaan tavoitteita. Kaikki omia tavoitteita arvioimassa olleista oppilaista kokivat saavuttaneensa ainakin osan asettamistaan tavoitteista. He kirjasivat myös, mitä olivat tehneet saavuttaakseen tavoitteet tai mikä oli estänyt heitä saavuttamasta tavoitteitaan. Lopuksi he kirjasivat tavoitteita jäljellä olevalle kurssille. Nämä uudet tavoitteet olivat hyvin samanlaisia kuin kurssin alussa kirjatut tavoitteet ja useassa paperissa oli nyt kirjattuna samansuuntainen tavoite kuin alussa, mutta lisättyinä la "paremmin", "huolellisesti", "aktiivisemmin" tai "enemmän". Kuvassa 3 on esimerkkinä Sarin ensimmäisen jakson tavoitemonisteet. Kuvassa vasemmalla puolella on jakson alussa täytetty moniste ja oikealla noin kuukausi edellisestä tehty tavoitteiden arviointi ja uudelleen kirjaaminen.

377

My Goals For This English Course

NAME: Sari

Today's date: 24.10.11

VOIT VASTATA JOKO ENGLANNIKSI TAI SUOMEKSI

My goals for this course:

1. knowledge (= tiedollinen tavoite) haluaisin oppia matkustustarvotteita, että pärjaisin vaikka ulkomailla
2. studying strategy (= työtaidot/opiskelutekninen tavoite) yrritän keskittyä, enkä keskustella parin kanssa opettajan puhevessa
3. co-operation in pairs/group (= parin/ryhmän oppimista edistävä tavoite) pystyy työkenttelemaan kaikkien kanssa ja molemmat/kaikki tekevät oman osuutensa
4. co-operation in class (koko luokan oppimista edistävä tavoite) hyvä luokkanenki, hiljaa silloin, kun pitää olla

What I need to do to achieve my goals:

1. yrritän parhaani mukaan kuunnella tunnilla
2. yrritän aina tehdä kotitehtäväni
3. aloitan tunnilla työt heti
4. osallistun

VOIT VASTATA JOKO ENGLANNIKSI TAI SUOMEKSI

Today's date: 25th November 2011

Did you achieve your goals? Yes, I did all of them/Yes, I did some of them.
 No, I didn't.

If YES, tell what you had to do to achieve them.
Kuuntelen tunnilla, teen läksyt, luen sanakirjoja, koska se hyödyttää vain minua itseäni. Parityöt on menneet hyvin.

If NO, what problems did you have?

My new goals for the rest of the course.

1. knowledge (= tiedollinen/sisällöllinen tavoite) oppia lisää matkustus-sanastoa
2. studying strategy (= työtaidot/opiskelutekninen tavoite) kuunnella tunnilla, sanojen ja sanakirjojen luku
3. co-operation in pairs/group (= parin/ryhmän oppimista edistävä tavoite) molemmat tekevät oman osuutensa
4. co-operation in class (koko luokan oppimista edistävä tavoite) kuunnellaan opetusta eikä häiritä muita kun pitää kuunnella

Mitä sellaisia tapoja oppia/opiskella löysin, joita voin hyödyntää loppukurssin aikana?
Kappaleen suomennokset paremmin osat hyviä.

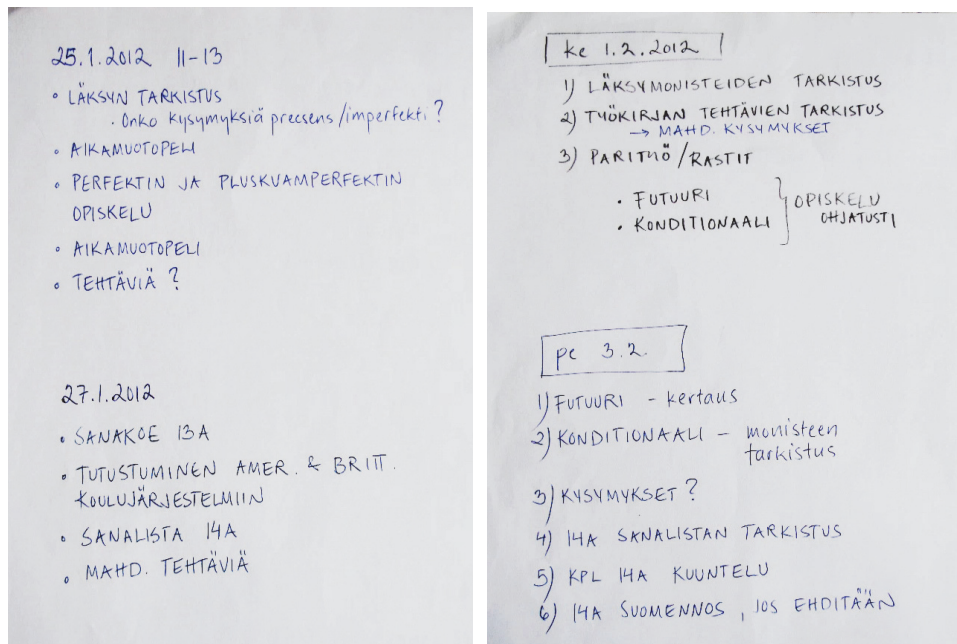
I believe that I can learn English. I agree
 I disagree

KUVA 3 Sarin tavoiteomoniste

Oppilaat kertoivat tavoitteitaan arvioidessa, olivatko he löytäneet uusia tapoja oppia. Osa oppilaista koki, ettei omaan oppimiseen ollut tullut mitään uutta. Useat kokivat parityöskentelyn kappaleiden tekstien kanssa itselleen hyödylliseksi – kuten Sari. Yksi oppilas kirjoitti, että hänelle sopii parhaiten yksin työskentely. Käytetyistä sanastomonisteista ja sanojen lukemisesta oppilaat kokivat myös hyötyneensä opinnoissaan. Näitä kommentteja hyödynsimme opetussemme suunnittelussa: koska oppilaat kokivat erilaiset parityöt ja sanastomonisteet kappaleen tekstin käsittelyssä hyvinä, päätimme niiden käyttöä Ullan kanssa jatkaa. Oppilaiden toiveet olivat samansuuntaisia meidän ajatuksiemme kanssa, joten päätös oli helppo.

5.2.2 Pienet päivittäiset tavoitteet myös haastavia

Toisessa jaksossa siirryimme tuntikohtaisiin tavoitteisiin. Kuten aiemmin kerroin, jaoimme tunnit eri aihepiireihin (ryhmätyö, kielioppi, viestintä ja sanasto). Joka tunnin alussa oppilaille kerrottiin käsiteltävät sisällöt. Ne olivat nähtävissä joko liitutaalulle kirjoitettuna tai dokumenttikameran avulla valkokankaalle heijastettuina (kuva 4). Oppilaat kirjoittivat joka tunnille omat tavoitteensa: oppilailla oli monistenippu, jonka sarakkeisiin oli valmiiksi merkattu tuntien päivämäärät. Yhteen sarakkeeseen he tunnin alkaessa kirjoittivat tavoitteensa. Tunnin päättyessä he arvioivat pikaisesti +, 0 ja - merkein¹¹ sitä, miten he omasta mielestään saavuttivat asettamansa tavoitteen. Minä säilytin tavoitemonisteita läpi jakson ja jompikumpi meistä opettajista jakoi ne oppilaille tunnin alkaessa toisen laittaessa tuntisisältöä näkyviin. Välillä minä ehdin laittamaan molemmat valmiiksi luokkaan välitunnin aikana.



KUVA 4 Tunnin alussa näytettyjä tuntisuunnitelmia

Oppilaille oli haastavaa kirjata sopiva tavoite oppitunnille ja he kysyivät jakson alussa meiltä esimerkkejä. Ulla antoi esimerkin: "Voit laittaa vaikka, että viitataan viisi kertaa". Esimerkin jälkeen osa oppilaista pääsi eteenpäin hyvin. Osa jumiutui viittaamiskertoihin ja toisti eri lukumääriä tavoitteenaan useille tun-

¹¹ + = saavutin tavoitteeni
0 = en osaa sanoa, en ole varma
- = en saavuttanut tavoitettani

neille. Ryhmittelin oppilaiden tavoitteet viiden teeman alle: jaksamiseen, oppisisältöjen oppimiseen, opiskelutaitoihin, koetilanteisiin liittyviin sekä oman osaamisen arviointia sisältäviin tavoitteisiin (taulukko 11).

TAULUKKO 11 Oppilaiden päivittäisiä tavoitteita 2. jakson aikana

	Esimerkkejä oppilaiden kirjoittamista päivittäisistä tavoitteista
Jaksamiseen liittyvät	"Jaksan tunnin loppuun."; "Yritän selviytyä tunnista."; "Olen tunnilla." "Pysyn hereillä."; "Että ahdistus vähenisi." "En nukahda tunnille."; "Selviydyn."
Oppisisältöjen oppimiseen liittyvät	"Opin of-genetiivin."; "Opin perfektin ja pluskvamperfektin." "Että muistaisin futuurin ja oppisin konditionaalin." "Oppia edes jotain aikamuodoista."; "Opin persoonapronominit tai osan." "Kuuntelusta ymmärtäisin mahdollisimman paljon." "Yritän ymmärtää opetetut asiat."; "Opin futuurin säännöt." "Kertaan kaikki persoonapronominit."
Opiskelutaitoihin liittyvät	"Muistan kaikki sanat, koska olen lukenut paljon!"; "Kuuntelen tunnilla." "Kuuntelen ja teen tehtävät hyvin."; "Olen yhteistyökykyinen ryhmätyössä." "Aion seurata tunnilla tarkasti ja opetella asiat myös kotona huolella." "Teen muistiinpanoja itsenäisesti tarpeen mukaan."; "Edistyä ryhmätyössä." "Kuuntelen kaikki 'vinkit' kokeeseen lukemiseen."; "Teen hyvin." "Että tulee tehtyä kaikki mahdolliset tehtävät."; "Nyt se työ valmistuu." "Yritän tehdä taas parhaani ja jos en ymmärrä jotain niin pyydän apua." "Käytän kertaustunnin hyödyllisesti."; "Kertaan kokeeseen keskittyneesti." "Seuraan muiden ryhmätöitä kunnolla ja jos pitää esittää oma niin teen parhaani." "Että tehtävät on tehty pääosin oikein." "Että oman ryhmän toiminnan arviointi tehdään osaavasti."
Koetilanteisiin liittyvät	"Sanakokeesta 7."; "Selviydyn sanakokeesta."; "Sanakoe yli 7." "Suoritan kokeen!"; "Keskityn sanakokeessa." "Saan sanakokeesta vähintään 9." "Saisin sanakokeesta ainakin 8 ja kirjoitan jokaiseen kohtaan jotain." "Tehdä sanakokeessa parhaani"; "Yritän osata 7 sanaa sanakokeessa." "Vastaan sanakokeessa joka kohtaan."; "Yritän tehdä parhaani kokeessa." "Sanakoe menisi kohtuu hyvin."; "Sanakoe menisi edellistä paremmin." "Sanakokeessa teen parhaani ja en jätä mitään kohtaa tyhjäksi."
Omien taitojen parantamiseen liittyvät (sisältävät arviointia omasta osaamisesta)	"Yritän tehdä taas parhaani ja jos en ymmärrä jotain niin pyydän apua. Pysyn parhaani mukaan mukana. Tajuaisin futuurin ja muut mitä uutta opiskeltiinkaan." "Koska en ollut suomentanut kappaletta niin yritän parhaani mukaan ymmärtää sen. Ja viitsisin aina viitata kun osaan." "Yritän pysyä hereillä ja tajuta jotain futuurista, koska se on ollut hankalaa - ja konditionaali myös." "Edelleenkin en osaa aikamuotoja ja yritän sen takia oppia niitä parhaani mukaan. Eli siis ymmärtäisin konditionaalin." "Osaisin paremmin persoonapronominit, sillä kaikkia en ihan muista. Tunnin jälkeen haluaisin osata kaikki."

Oppilaiden arviot (+, 0 tai -) tavoitteen saavuttamisesta eivät riippuneet siitä, mihin edellä olevassa jaottelussa asetettu tavoite sijoittui. Useimmiten oppilaat kokivat arvioissaan saavuttaneensa tavoitteensa. Kuusi oppilasta asetti läpi kurssin itselleen tavoitteita, joissa kaikissa he kokivat tunnin jälkeen onnistuneensa. Vain seitsemästä tavoitemonisteesta löytyy arvio siitä, että tavoite tavalla tai toisella epäonnistui. Kaikkiaan näitä tavoitteissa epäonnistumiseen liittyviä arvioita oli vain 19 kappaletta 363 kirjatusta tavoitteesta. Oliko kyse oppilaiden liian matalista tavoitteista, arviointien erheellisyydestä vai siitä, ettei opettajille oltu valmiita kertomaan epäonnistumisista joko tavoitteen laatimisessa tai sen noudattamisessa?

Kun tavoitteita oli päivittäin asetettu kahden viikon ajan, Ulla luki oppilaiden tavoitteet läpi ja merkkasi jokaisen paperiin oman näkemyksensä +, 0 tai - merkein siitä, saavuttiko oppilas hänen mielestään kyseiselle oppitunnille asettamansa tavoitteen (kuvassa 5 nähtävissä 25.1. kohdalla). Kun tuntikohtaisia tavoitteita oli kirjoitettu noin kuukauden ajan, minä luin ne kaikki läpi ja kirjoitin jokaiselle oppilaalle jonkin henkilökohtaisen palautteen hänen tavoitteenasettelustaan (vasen alareuna) siihen saakka (kuva 5).

25.1. 11-13	Kuuntelen asiaa ja viittaan ainakin yli 7 kertaa. Osallistun opintokun.	+	10.2. 8-9		
27.1. 8-9	Onnistua sanakokeessa ja viittauilla sanatoe tavoite 9 + 19%	0	13.2. 14-15		
30.1. 14-15	Saada töitä aikaiseksi ryhmässä ja olla myönteinen.	0	15.2. 11-13	Opiskelen annetut asiat ja viittailen menest.	+
1.2. 11-13	Töiden muuttaminen itsenäisesti tarpeen mukaan. Tarkistan tehtävääni ja merkitään oikeat vastaukset.	0	17.2. 8-9	Osallistun tarkastuksiin ja viittaan ainakin. Kuuntelen ohjeita.	+
3.2. 8-9	Viittän seuraava tunnilla ja oppia asiat. Viittaan väh. 10x.	+	20.2. 14-15	Tehokasta työskentelyä ryhmässä ja hyvää työtä	+
6.2. 14-15	Töiden saaminen aikaiseksi ja onnistua työssäni	+	22.2. 11-13	Opin kielopin ja viittaan väh. 15x Selviytyä ilman []	+
8.2. 11-13	Osallistua k:n tarkastukseen ja opetella futurin ja konditionaalin nyk. Viittailen väh. 10x kuuntelen ohjeet tarkasti.	+	24.2. 8-9	Saada hyvä numero sanituksesta.	

... : osaat asettaa itsellesi tavoitteita, jotta samaan malliin tarkkojen tavoitteiden kirjausta!

Kuva 5

Osa Annen 2. jakson tavoitemonistetta

Oppilaiden motivoituminen ja työskentelyn tavoitteellisuus vaihteli päivittäin. Itseohjautuvuuden jatkumolla (taulukko 8) voi oppilaiden katsoa edelleen tavoitteineen sijoittuneen introjektion alueelle, jossa oman työskentelyn merkityksellisyys vahvistui. Tavoitteissa oli ajatuksia itsekontrollista ja oman osuuden tiedostamisesta. Muutaman oppilaan tavoitteissa oli mukana siivu oppimisen persoonallista merkitystä (identifikaatio). Joinain päivinä tavoitteissa näkyvä jaksamattomuus oli motivaation puutetta, joka saattoi olla seurausta joko yleisestä väsymyksestä tai epäilyistä omien kykyjen riittävyuden suhteen. Motivaation ulkoinen säätely palkkioiden tavoittelun kautta (koesuoritukset) näkyi edelleen selkeästi. Koska tuntikohtaiset tavoitteet piti arvioida nopeasti tunnin loppuessa, jäivät oppilaiden tekemät arviot ehkä pinnallisiksi. En pysty jälkikäteen tulkitsemaan, mihin tehdyt arviot viittaavat. En usko kovinkaan monen heistä miettineen asettamansa tavoitteen laatua ja sopivuutta suhteessa toimintaan. Toisaalta sitä ei ehkä voi olettaakaan, sillä me ohjasimme heitä vain arvioimaan tavoitteensa saavuttamista. Meillä ei ollut aikaa – eikä ehkä osaamistaakaan – ohjata päivittäisten tavoitteiden kanssa työskentelyä paremmin.¹² Vaikka arviot tavoitteiden saavuttamisesta olivat pikaisia, olivat ne tarpeellisia. Koen, että ilman pientä lopputunnin pysähtymistä tavoitteet olisivat ohjautuneet entistä irrallisemmiksi.

Avoin tavoitteen asettelu jätettiin. Oppilaamme tuntuivat väsyvän jatkuvaan tavoitteen asetteluun eivätkä he kokeneet sitä kokeilemillamme tavoilla merkitykselliseksi. Viimeisessä jaksossa kokeilimme vielä kolmatta tavoitteen asettelutapaa: jakson ensimmäisellä tunnilla ohjasimme oppilaita kirjoittamaan oman vihkonsa takasivulle itselleen tavoitteita alkavalle kurssille. He saivat itse päättää kirjoittivatko koko kurssin kattavia tavoitteita vai lyhemmälle aikavälille sopivia tavoitteita. Osa valitsi, ettei kirjoita tavoitettaan vihkoon. Koetimme varmistaa keskustellen, että jokainen oli jonkin tavoitteen itselleen asettanut. Emme vaatineet kirjoittamista, vaan annoimme oppilaille vapauden valita. Tämän ratkaisun vuoksi en nyt pysty kuvaamaan viimeisen jakson tavoitteita tarkemmin. Kevään touhuissa unohdimme pyytää oppilaita arvioimaan jaksolle asettamia tavoitteita, joten valitettavasti sitäkään tietoa ei ole käytettävissäni.

Toisaalta saatoimme saada aktiivisesti tavoitteiden rakentamiseen suuntautuneet oppilaat kokemaan vapautta tavoitella täysin haluamaansa ja omaksi tiedoksi jäävää asiaa. Sheldon (2014) totesi, että tietoiset prosessit sisältävät tietoisista tavoitteiden valintaa, mutta verbaalisesti esitetyt tavoitteet saattavat jättää esittämättä joitain olennaisia elementtejä. Julkisesti esitetyt tavoitteet saattavat rakentua ulkoisten paineiden ohjaamiksi.

¹² Ryan ja Deci (2000a, 64) toteavat, että oppilaiden on mahdollista sisäistää työskentelyn tavoite, jos he ymmärtävät tavoitteen ja omaavat taidot, joilla voivat työskentelyssä onnistua. Oppilaan kokema kompetenssi tukee motivoitumista.

5.3 Valintoja harjoiteltiin ja vastuuta oppimisesta siirrettiin

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat saattavat jakautua luokassa kahteen eri ryhmään sen mukaan, miten he pystyvät ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Osa oppilaista nauttii huomattavasti, kun osa taas voi kokea itsensä ja oppimisensa uhatuksi. Oppilaat olisi saatava osallistumaan oppimisprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen. (Lea, Stephenson & Troy 2003, 331–332.) Jos oppilaiden aiemmat kokemukset oppimisesta perustuvat vain opettajakeskeiseen opettamiseen, he saattavat pelätä ja jopa kieltäytyä oman oppimisensa autonomiasta (O’Neill & McMahon 2005, 33).

Autonomiaan suuntautuneet oppilaat organisoivat omaa toimintaansa reflektoidulla mahdollisuuksia ja tekemällä aktiivisesti valintoja. Kontrolliin suuntautuneet oppilaat puolestaan kaipaavat sosiaalisesti rakentuneita toimintasuunnitelmia rangaistuksineen ja palkkioineen. Osalle oppilaista suuntautuminen jää persoonattomaksi, jolloin oman toiminnan ohjaus jää vaille kontrollia eli heille ei kehity tunnetta syy-yhteyksistä. (Ryan & Deci 2006.)

Taitojen, tietojen ja strategioiden opettaminen oppilaalle on tärkeää, mutta on tärkeää myös saada oppilas pitämään itseään kompetenttina oman oppimisensa suhteen. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuus oman tavoitteen asettelun ohessa itse kontrolloida pienin ratkaisuin omaa oppimistaan. Omien taitojen kehittäminen kannattaa hyväksyä oppimisen tavoitteeksi sisällön oppimisen rinnalle. Tällöin oppilaalle on järjestettävä mahdollisuuksia vertailla nykyistä suoriutumistaan aiempaan suoriutumiseensa. Opettajan antama palaute on tietenkin tärkeä ja kompetenssia vahvistava elementti. (Schunk & Zimmerman 2009, 363.)

Ulkoisesti ohjattu toiminta ei ole kiinnostavaa. Oppilaan autonomian tukeminen lisää toiminnan sisäistymistä. (Ryan & Deci 2000b.) Jotta opetus olisi aidosti oppilaslähtöistä, tulee oppilaita konsultoida sekä oppimiseen että opettamiseen liittyvissä asioissa (Lea ym. 2003, 321). Oppilailla on kyky tehdä tietoisia valintoja ja päätöksiä omaan oppimiseensa liittyen. On tärkeää tarjota heille mahdollisuus harjoittaa oman tahtonsa ilmaisua. Samalla oppilaille rakentuu mahdollisuus saavuttaa yksilöllisiä tavoitteita oppimisensa suhteen. (Ruohotie & Nokelainen 2000, 145.)

On todettu, että valintojen tekemisellä on positiivinen vaikutus oppilaan sisäisen motivaation kehittymiseen, koska valinnan kautta oppilas kokee suurempaa autonomisuutta suhteessa opettajaan. Oppilas kokee, että hänen tunteistaan välitetään, kun häneltä kysytään vaihtoehtoja. (Deci & Vansteenkiste 2004.) Von Mizener ja Williams (2009) havaitsivat, että itse tehtyjen valintojen merkitys oppimisen parantumiseen oli merkittävämpää oppilailla, joilla oli todettu käytöspulmia, kuin muilla oppilailla.

Jos oppilaalle halutaan antaa luokassa enemmän vastuuta, tulee huomiota erityisesti kiinnittää opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Merkityksellistä on auktoriteettisuhteen luonne. Aikuisen suhtautuminen on se, joka ratkaisee

muodostuvan kontrollin luonteen. Oppilaan itseohjautuvuutta tukeva opettaja on vastaanottavainen kaikille oppilaiden tarpeille ja tunteille. Hän hyväksyy, että oppilaat pitävät välillä tarjottuja tehtäviä tylsinä tai sopimattomina itselleen, mutta jaksaa selittää heille, miksi tehtävät vaikuttavat kyseisessä tilanteessa sopivilta. (Deci & Ryan 2002, 69.)

Valintojen salliminen oppilaille vaatii rohkeutta ja riskinottoa sekä opettajalta että oppilailta. Vastuu siirtyy, mikä vaatii totuttelua. (Quaglia & Corso 2014, 124.) Edellisen vuoden englannin tunteihin verrattuna toimimme tunteille huomattavasti isää mahdollisuuksia valintojen tekemiseen. Oppilaat saattoivat valita työtapojaan ja tehtäviään. Välillä oppilas pystyi valitsemaan myös paikkaa, jossa työskenteli.

Huomasimme, että vastuuseen ja valintoihin piti ohjata kaikkia oppilaita ja monin eri tavoin: kaikki hyötyivät kannustuksesta, mutta ajoittain tarvittiin myös patistamista ja vaatimista.¹³ Samanaikaisopetus mahdollisti sen, että pysyimme käymään jonkin verran myös kahdenkeskisiä keskusteluja oppilaiden kanssa heidän vaihtoehtoistaan. Jos valinnan tekeminen oli oppilaalle haastavaa, yritimme kertoa mahdollisimman neutraalisti eri vaihtoehtoista: mitä asioita eri valinnat meidän mielestämme vaativat. Meidän piti huolella keskittyä ollaksemme neutraaleja eri valintojen suhteen, sillä opettajina olimme tottuneet valitsemaan oppilaillemme ne ”parhaat” harjoitukset. Suurin osa oppilaista nautti jo heti opetuskokeilun alusta lähtien lisääntyneistä vaikutusmahdollisuuksista ja vapauksista. Tämän tulkinnan tein havaitessani oppilaiden aktiivisen ja kiinnostuneen olemuksen valintatilanteissa ja valittuihin tehtäviin lisääntyneen keskittymisen. Muutama hätäntyi ja jopa lamaantui, kun ”oikeaa” valintaa ei ollut tarjolla. Tämä perustui tilanteissa havaitsemiini oppilaiden epäilyn, viivyttelyn ja ympärille katselun hetkiin. Oppilaat myös sanoivat ilmaisivat sekä valinnoista nauttimistaan että epäröintejään.

5.3.1 Työtavan valinnasta oli helppo aloittaa

Opetuskokeilumme ensimmäiset valinnat tehtiin työtapaan liittyen ja valinnat olivat julkisesti esillä. Ajattelimme, että osa oppilaista hyötyi siitä, että he näkivät kaikkien tekevän aktiivisen valinnan. Muutama oppilas vastusti valinnan tekemistä: edellisenä lukuvuonna olimme kokeneet juuri heidän työskentelymotivaationsa alhaisiksi. Kuitenkin jo ensimmäisellä kerralla tuntui, että annettu valinnanmahdollisuus motivoi suurinta osaa oppilaista. Esimerkkinä kuvaan yhden kyseisistä tilanteista:

¹³ Oppilaat tarvitsevat usein opettajiensa apua valitakseen toimintatapojaan. Tavallisinta on esitellä vaihtoehdot koko luokalle ja antaa oppilaiden tehdä omat valintansa keskustelun jälkeen. (Peterson & Hittie 2010, 297.) Oppilaan subjektiivinen kokemus siitä, että hän saa itse valita tekemistään, lisää hänen kokemaansa omistajuutta omasta oppimisestaan (Reeve 2002, 197–198).

Oppitunnilla oppilaat saivat päättää, kuinka halusivat tutustua uuden kappaleen tekstiin. Vaihtoehtoina tarjottiin tekstiin tutustumista yksin, parin tai opettajan kanssa. Valintavaihtoehdot selitettiin ja ne kirjoitettiin taululle. Tämän jälkeen oppilaita ohjattiin kirjoittamaan taululle oma nimensä sen työtavan alle, jonka hän valitsi. Kaksi oppilasta jättäytyi paikoilleen: toinen pyysi vieruskaveria kirjoittamaan nimensä ja toisen nimi ei ilmaantunut taululle lainkaan. Oppilaat aloittivat työskentelyn valintansa mukaan. Vain yksi oppilas halusi työskennellä yksin. Kaikki muut valitsivat parin kanssa työskentelyn. Parit muodostuivat istumajärjestyksessä lähellä olevien kesken. Oppilaiden parityöskentelyssä oli eroja: osa työskenteli keskittyneesti koko ajan ja osalla työ eteni mukavasti, vaikka he välillä ajautuivat muuhun jutteluun. Muutama pari työskenteli rinnakkain yksilöinä. Yksi pari halusi jakaa tekstin kahteen osaan ja kysyi minulta, josko tämä toimintamalli kävi. Annoin heille luvan, mutta muistutin heitä, että heidän oli jotenkin ratkaistava se, kuinka he saisivat jaettua tietonsa toisilleen. Luvan myötä heidän työtahtinsa ja tehonsa kohosivat huomattavasti. [He unohtivat muun jutun, keskittyivät tehtävään tarkasti ja saivat sitä aiempaa ripeämmin valmiiksi. Motivaatio saada valmista näytti lisääntyvän.] (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 25.10.2011)

Jos oppilaiden valintoihin perustuva työskentely jatkui seuraavan oppitunnin aikana (eri päivänä), annoimme oppilaille mahdollisuuden tarkistaa valintaansa. Näissä tilanteissa suurin osa halusi jatkaa aiemmin tekemänsä valinnan mukaisesti. Joku kuitenkin vaihtoi valintaansa. Joskus parin ollessa poissa me opettajat asetuimme puuttuviksi pareiksi. Ensimmäisessä jaksossa oppilaiden tekemät valinnat paljolti keskittyivät näihin työtapojen valintoihin. Useimmin tarjolla oli tuo kolmijako: työskentelen yksin, parin kanssa tai opettajan tuella. Huomattavaa oli, että opettajan tuella työskentely jäi muutamaa tilannetta lukuun ottamatta valitsematta. Kokivatko oppilaat – esitetystä vaihtoehtojen tasavertaisuudesta huolimatta - tuon vaihtoehdon osoittavan omaa osaamattomuutta? Oliko opettajan kanssa työskentely vielä kuitenkin liian ”arvioinnin alaista”?

Oman oppimisensa omistajuuteen siis kasvetaan valintoja tekemällä. Oppilaan itsenäisyyden tukeminen ei tarkoita sitä, että opettaja antaisi oppilaidensa tehdä mitä tahansa he haluavat. Oppilaille oli helppoa tarjota erilaisia työskentelyvaihtoehtoja, mutta työlle asetettujen odotuksien kertominen unohtui liian usein. Palautetta tehdystä työstä osasimme antaa ja oppilaiden työtä ohjata. (ks. Reeve 2002, 193.) Joissain tilanteissa oppilaat kieltäytyivät opettajan ehdottamasta tehtävästä: taululle kirjoittamisesta ja ääneen lukemisesta tms. vastaamisesta. Annoimme oppilaiden välillä kieltäytyä. Useimmiten houkuttelimme ja kannustimme oppilaita hoitamaan näitä omalla vuorolla eteen tulleita pieniä tehtäviä ja suurin osa heistä selvisi niistä hyvin työhön suostuttuaan. Meitä opettajia mietitytti usein se, mihin asti oppilas autonomisena itseohjautuvana oppijana voi päättää, ettei osallistu.

Jo opetuskokeilun toisella viikolla yksi oppilaspari pyysi lupaa saada työskennellä koulunkäytävällä luokahuoneessa työskentelyn sijaan. Annoin luvan ja ohjasin heidät penkille luokan ulkopuolelle. Jatkossa yhä useampi pyysi tätä mahdollisuutta ja pyyntöihin suostuttiin, jos käytävällä oli rauhallista eikä työtavan muutos ollut ihan heti tulossa. Suometsän koulussa oli tutkimuksen aikana kovin täyttä eikä vapaiden tilojen löytäminen ollut helppoa. Oppilaiden työskennellessä me Ullan kanssa kuljimme sekä luokassa että käytävällä tarjoamassa apuamme. Peterson ja Hittie (2010, 297) antaisivat oppilaan määri-

tellä työskentelypaikkaansa itse niin kauan kuin hän pysyy keskittyneessä työnteossa.

Ensimmäisen jakson päättyessä oppilaat kirjoittivat A5- papereille, mitkä asiat kuluneen jakson opinnoissa olivat olleet hyviä ja mitä he toivoivat alkavaan uuteen jaksoon. Lisäksi pyysimme heitä kertomaan, mikä oli ollut oma "minun hetkeni" jakson aikana. Vain viisi oppilasta nosti jonkun onnistumisen hetken esiin. Useat pitivät hyvinä asioina tehtyjä paritöitä ja sitä, että sai itse valita opiskelutapojaan. Valinnanmahdollisuuksien sekä pari- ja ryhmätöiden toivottiin jatkuvan seuraavassakin jaksossa. Yksi oppilas toivoi, että istumapaikat saisi valita itse. Tähän toiveeseen me opettajat olimme valmiita vastaamaan vasta kolmannen jakson alkaessa. Nyt otimme huomioon oppilaiden pari- ja ryhmätötoiveet hahmotellessamme uutta jaksoa.

Yhdessä oppiminen. Toisessa jaksossa laajensimme valinnanmahdollisuuksia edelleen. Pareittain tehtäväksi sovittu uuteen tekstiin tutustuminen oli mahdollista tehdä haluamansa parin kanssa ja oppilaiden haluamalla tavalla työt jakaen. Ohjasimme oppilaita ennen työn aloittamista tekemään suunnitelman, jonka mukaan aikoivat tehtävän hoitaa. Kummankin tekemästä työstä piti tietojen jollain suunnitellulla tavalla siirtyä työparin käyttöön. Tavoittelimme yhdessä oppimista.¹⁴ Oppilaat olisivat halunneet ryhtyä suoraan työhön ja useat kokivat suunnitelman viereen pysähtymisen turhaksi: he kyselivät, oliko suunnitelma pakko tehdä. Tällä kertaa vaadimme pareilta ainakin suullisen pienen suunnitelman ennen työhön ryhtymistä.

Toisen jakson aikana tavoittelimme syvenevää yhdessä oppimista, kun oppilaat tekivät ryhmätöiden neljän hengen ryhmissä, jotka me opettajat olimme valinneet. Teimme ryhmäjaot, sillä mm. Slavin (2004, 48, 54) on todennut, että oppilaat mielellään valitsevat ryhmiinsä itsensä kaltaisia jäseniä, mikä voi rajoittaa ryhmän toimintaa. Ryhmissä jokaisella oli vastuu yhteisestä projektista. Ryhmän menestys riippui kunkin osallisen yksilöllisestä panoksesta. Ryhmätöiden aiheen ja työtavat kukin ryhmä sai valita itse, kunhan työ liittyi jotenkin Yhdysvaltoihin. Yhden ryhmän aiheenvalintaa ja työn aloittamista piti ohjata, sillä ryhmän neuvottelutaidot välillä ontuivat. Yksi ryhmä tarvitsi tukea työnjatkoon, sillä se ajautui kahden työntekijän ja kahden "kellujan" ryhmäksi. Kaksi ryhmistä päätyi jakamaan työn neljään erilliseen osaan, jolloin he tarvitsivat

¹⁴ Yhteistoiminnallinen oppiminen koostuu periaatteista, joiden varaan yhteisen oppimisen rakentamisen voi aloittaa. Keskeisiä tekijöitä ovat oppijoiden positiivinen keskinäinen riippuvuus, kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, jäsenten yksilöllinen vastuu prosessista, sosiaaliset taidot sekä ryhmän yhdessä suorittama prosessointi. Positiivinen keskinäinen riippuvuus rakentuu, kun ryhmän jäsenet ymmärtävät, että he onnistuvat ainoastaan yhteistyössä muiden kanssa: menestys saavutetaan, kun kaikki osalliset menestyvät. Ryhmässä jaetut keuhut ja rohkaisut, kaverin auttaminen ja tukeminen mahdollistavat menestyksen. Kannustava vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken edistää osallisten oppimista. Se, että joku ryhmässä tarvitsee enemmän tukea kuin toiset, ei saa olla salaisuus. Ryhmän tavoitteena on tehdä jokaisesta jäsenestä hieman vahvempi oppija seuraaviin haasteisiin. Sosiaalisia taitoja tulee opettaa työskentelyn lomassa, jotta yhteistyön laatu paranee. Oppilaita motivoidaan käyttämään ja kehittämään sosiaalisia taitojaan. Oman työn arviointi on tärkeä osa ryhmän suorittamaa prosessointia. (Johnson & Johnson 2004a, 101, 109-110.)

meiltä apua koostaakseen yhtenäisen esitettävän työn. Yksi ryhmistä toimi hyvin pienellä ohjeistuksella ja teki hienoa työtä, vaikka oppilaiden englannin osaamistasot olivat heterogeeniset. He onnistuivat yhdistämään jokaisen jäsenensä kiinnostuksen kohteita työhönsä: kaksi oppilasta suunnitteli unelmien matkareittiä läpi Yhdysvaltojen, yksi kartoitti reitin varrelta eri elokuvakohtauksiin liittyviä paikkoja ja yksi etsi tarvittavat kuvat. He osasivat itse eriyttää työskentelynsä sekä omien kiinnostustensa sekä osaamisalueidensa mukaan ja saivat hienon tuotoksen aikaiseksi.

5.3.2 Oppilaat valitsivat oppisisältöjä ja toimintatapoja

Oppimateriaalien valinta. Suometsässä käytettävä englannin kirjasarja oli vaihtumassa ja meillä oli muutamia ylimääräisiä työkirjoja. Meille rakentui poikkeuksellinen mahdollisuus tarjota opetuskokeilun alkaessa oppilaille valinta myös oman työkirjansa suhteen. Oppilas sai valita, halusiko hän työskennellä sellaisen työkirjan kanssa, jossa oli tavanomaisia harjoituksia, vai sellaisen, jossa harjoituksia oli selkeytetty ja karsittu. Kerroimme oppilaille, että kummankaan työkirjan valinta ei tulisi määrittelemään tulevaa kurssinumeroa. Karsitun työkirjan valinneet oppilaat saivat meiltä tarvitessaan monisteita tai muita lisätehtäviä. Kaksi oppilaista oli edellisen vuoden aikana tutustunut karsittuun työkirjaan. Nyt tutkimuksessa mukana olevista oppilaista viisi valitsi karsitun työkirjan.

Opetuskokeilun edetessä oppilaille tarjottiin erilaisia mahdollisuuksia ottaa monisteita käyttöönsä. Toisella viikolla Ulla esitteli monisteen, jossa oli keskeinen sanasto tekstistä, jota oli käsitelty. Hän kertoi myös, että uskoi monisteen sanojen osaamisella oppilaan saavan tulevasta sanakokeesta numeron 7-8. Oppilaat saivat halutessaan monisteen omaksi ja suurin osa oppilaista otti sen. Muutaman kerran tarjosimme koekertausta varten kahta erilaista monistetta: oppilaat valitsivat itselleen joko monisteen, jossa oli harjoiteltavaan kielioppiasiaan liittyen helpompia tai haastavampia tehtäviä.

Vähitellen monisteet, joissa oli kuhunkin kappaleeseen liittyvä keskeinen sanasto, tulivat oppilaille tutuiksi ja annoimme heille mahdollisuuden tarkistaa niitä vain halutessaan. Suurin osa oppilaista ei kokenut tarvitsevansa tarkistusta.

”En halua tarkistaa, kun etsin ne kirjasta”, totesi Mikko. (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 20.2.2012)

Joku välillä kadotti omia monisteitaan ja yritti saada uutta sanomalla, että oli edellisellä kerralla ollut pois oppitunnilta. Toki annoimme uuden monisteen, jos meillä ylimääräisiä oli. Jos ylimääräisiä ei ollut, emme uusia kopioineet, vaan juttelimme oppilaan kanssa, kuinka seuraavalla kerralla olisi mahdollista huolehtia omista tavaroistaan niin, että ne säilyisivät.

Toisen jakson alkaessa muutama oppilas rohkaistui ja jätti tarjotun monisteen ottamisen. Esimerkiksi Maiju koki, ettei tarvinnut monistetta verbien pree-

sens- ja imperfektimuodoista, koska hän kertoi edellisellä tunnilla tehneensä asioista hyväksi kokemansa muistiinpanot vihkoonsa. Viimeisessä jaksossa kopioimme monisteita jo oppilaiden toivoman määrän, mikä yleensä toimi hyvin. Kerran monisteet eivät menneet tasan: Ulla kysyi, kuinka moni halusi tarjotun monisteen ja oppilaista 11 viittasi, minkä jälkeen Ulla haki sovitun määrän monisteita. Kun hän hetken päästä luokassa jakoi monisteita, jäi yksi monisteen halunnut (ja jonka itse muistin viittanneen kysymykseen) ilman. Ulla yritti kysellä ja selvittää, kuka otti monisteen, vaikka ei ollut viittannut. Hän korosti, että sellaisen kyllä sai vielä välitunnilla, mutta unohtunut viittaus tarkoittaisi yhteistä matkaa kopiokoneelle. Asia ei selvinnyt. Yhdessä totesimme tilanteen harmilliseksi. Välitunnilla järjestimme monisteen oppilaalle, joka oikea-aikaisesta pyynnöstään huolimatta jäi ilman.

Eriytetyt tehtävät. Oppilaamme saivat eriytettyjä tehtäviä tunneille sekä eriytettyjä läksyjä heti ensimmäisestä viikosta lähtien. Kirjoitimme useita kertoja taululle tai dokumenttikameran kautta valkokankaalle näkyviin, mitä ja missä järjestyksessä oppilaan odotettiin oppitunnilla tekevän. Välillä eriytimme tehtävien määrää, välillä luokassa tehtiin rinnakkaisia tehtäviä. Muutamien oppilaiden poissaoloja paikkasimme valikoimalla heille tehtäviä entistä enemmän sekä antamalla henkilökohtaisia läksyjä. Koska oppilailla oli välillä erilaisia läksyjä, siirsimme heille vastuuta myös läksyn tarkastuksen yhteydessä. Kun tarkistimme läksyjä, oppilaan odotettiin itse kertovan, mitkä tehtävät/opeteltavat asiat olivat hänen oma läksynsä. Kesti aikansa ennen kuin oppilaat ymmärsivät, että heidän oli itse tiedettävä läksynsä. Kesti, ennen kuin itse annoin heidän niistä huolehtia: huomasin Ullan kysyessä oppilaalta hänen läksyään ”meneväni väliin” ja ilmoittavani antamani läksyn.

Eriyttämisen toteuttaminen tehokkaasti ei ollut helppoa, vaikka erilaiset tehtävät olivat meille opettajille ajatuksena jo itsestään selviä. Optimaalisen suoritustason löytäminen yli 20 oppilaalle oli melko mahdotonta. Tavoiteltavana pidetään usein sitä, että kukin oppilas saisi toimia omalla lähikehityksensä vyöhykkeellä (ZPD) opettajan ohjatessa oppimisprosessia oppilaan autonomiaa tukien. Kun oppimistavoitteet saavutettaisiin, tulisi mahdolliseksi rakentaa uusia lähikehityksen vyöhykkeitä. (Little 2007.) Arkityössä emme pystyneet oppilaille yksilöllisiä lähikehityksen vyöhykkeitä etsimään. Yritimme ottaa jollain tavalla huomioon oppilaiden erilaiset työskentelyvauhdit, mutta myös se oli todella haastavaa. Jos oppilas teki tehtävät nopeasti, se ei aina tarkoittanut sitä, että ne oli tehty keskittyneesti. Arjessa oppilaiden eri tahtiin tapahtuvaan työskentelyyn sopeutuminen ontui:

Huomasin heti tunnin päätyttyä toimineeni hätiköidysti, kun annoin läksyksi monisteen loppuun tekemisen. Piilovaikutuksena tuli osoitetuksi, että hidas ja huolellinen [kappaleen] kääntäminen ei ollutkaan arvossa, koska moniste jäi tekemättä. ”Tee kotona onneton hidas” - ääh! Miten vaikeaa onkaan antaa oppilaiden edetä eritahtisesti! Jostain tulee paine saada yhteneviä kohtia: nyt suurin osa on tässä. Miten olisi mahdollista sallia tuo tekemisvauhdin erilaisuus? Onneksi Ulla tässä varmisti minua ja sain malttia. Opettavaa silti riittää. (memo 22.11.2011)

Opetuksen jatkuva eriyttäminen oli päivittäinen vaatimus meille opettajille. Jotta eriyttäminen oli joustavaa ja opetusta aidosti muovaavaa, tuli meidän käydä usein yhteisiä keskusteluja: etsimme oppilaille erilaisia mahdollisuuksia oppia ja osoittaa osaamistaan, mikä välillä onnistui ja välillä ei. (ks. Beninghof 2012, 61.) Koska ryhmän oppilaat työskentelivät kahden erilaisen työkirjan avulla, tehtävät eriytyivät jatkuvasti. Kun teimme tehtäviä monisteiden avulla, koetimme löytää samaan aihepiiriin kaksi eritasoista monistetta. Helpoimmin eriyttäminen onnistui kuitenkin kokeisiin kerratessa: kertaustunnilla oli yllättävän helppoa antaa oppilaille vastuu omasta kertaamisestaan tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia työskentelylle.

Koetimme aktiivisesti luoda luokkaan ilmapiiriä, jossa oli mahdollista valita haluamansa ilman aikuisten luomaa "tämä olisi parempi valita" - tunnelmaa. Osa oppilaista selvästi yritti katsoa meidän opettajien käytöksestä vinkkejä siihen, mitä "kuuluisi" valita. Tällaisen tilanteen havaitessani korostin, että kaikki tarjoamamme valinnat olivat ns. oikeita valintoja: halusimme oppilaan valitsevan sen vaihtoehdon, joka hänestä itsestä tuntui parhaalta.

Pitkään osa oppilaista koki, että esimerkiksi tarjotut monisteet piti ottaa, vaikka niiden tekeminen oli selvästi vapaaehtoista. Sitkeästi oppilailla säilyi ajatus monisteiden pakollisuudesta. Esimerkki selkeyttää asiaa: tarjosimme viimeisessä jaksossa kerran taas sanastomonistetta ja nyt moniste oli tarkoitus tehdä kotona, jos oppilaasta siltä tuntui. Juho ja Kalle ottivat monisteet, mutta aloittivat niiden täyttämisen oppitunnin aikana. Saimme useamman kerran sanoa heille asiasta ennen kuin he laittoivat monisteet laukkuunsa. Heillä oli tarve tehdä moniste nopeasti valmiiksi. Korostimme, että sanakokeeseen sai valmistautua haluamallaan tavalla eikä monisteen täyttämistä kukaan tulisi kyselemään tai tarkistamaan.

Viimeiseen jaksoon sisältyi kielioppiasia, jonka opettelun syvyyden saatoimme antaa oppilaiden valittavaksi. Tutustuimme yhdessä artikkelien käyttöön maantieteellisten nimien yhteydessä. Ulla ohjasi oppilaita numeroimaan työkirjassa esitetyt säännöt oman harkintansa mukaiseen tärkeysjärjestykseen, minkä jälkeen teimme tehtäviä asiaan liittyen. Ulla totesi, ettei asiaa kysytävässä kokeessa ja että jokainen saisi itse päättää, miten hyvin asian opiskelisi. Asiaa tarvittaisiin lukio-opinnoissa ja mahdollisesti muutaman pisteen edestä 9. luokan valtakunnallisessa englannin kokeessa. Tehtävät tarkastettiin yhdessä eikä asiaan enää muuten palattu. Koin, että Ullalla oli vahva sisällönhallinta, joka auttoi meitä opetuksemme eriyttämisessä ja eri vaihtoehtojen rakentamisessa.

Yhdelle oppilaalle emme saaneet opetuksen eriyttämistä riittävästi rakennettua, jotta hän olisi suoriutunut opinnoistaan. Oppilas myös aktiivisesti kielitäytyi avusta ja osallistumisesta. Koetimme välillä ohjata kannustamisen kautta. Välillä asetimme ehtoja, joiden piti toteutua ennen seuraavaa askelta. Joskus jätimme hänet oppitunnilla huomiotta. Välillä kävimme vuorotellen kokeilemassa erilaista tuen tarjoamista. Kokeilimme myös irrottaa häntä hetkeksi omiin opintoihinsa. Emme onnistuneet löytämään keinoja, joilla oppilas olisi päässyt opinnoissaan työnteon alkuun. Oma viestintämme keikkui kannustavan ja ko-

mentavan välillä – ajoittain ääripäitä kokeillen. Emme siis pystyneet hänen opintojaan tukemaan opetusryhmässämme koko lukuvuotta. Moniammatillisen yhteistyön kautta rakensimme muita ratkaisuja oppilaan opintojen tukemiseksi.

Toimintatavoista päättäminen. Oppituntien aikana me kysyimme useamman kerran oppilailta, voimmeko heidän mielestään jättää käsittelyssä olleen oppisisällön ja jatkaa eteenpäin uusiin sisältöihin. Suullisesti saatu palaute oli useimmiten myönteistä eli antoi meille luvan jatkaa eteenpäin. Tuntui, että oppilaiden oli vaikeaa toistensa kuulleen kertoa, jos he olisivat tarvinneet vielä harjoittelua. Koetimme rakentaa ilmapiiriä, jossa lisäharjoituspyyntö oli täysin toivottava vastaus, mutta en pysty sanomaan onnistuimmeko, sillä lisäharjoituksia ei toivottu suullisen palautteen hetkillä. Tyypillistä oli, että vain muutammat oppilaat edellä kuvatussa tilanteissa sanoivat, että voidaan jatkaa eteenpäin ja suurin osa oppilaista istui hiljaa.

Pyysimme oppilailta palautetta myös kirjallisesti siitä, tarvitsiko jotain oppisisältöä heidän mielestään vielä harjoitella lisää. Oppilaat arvioivat omaa verbien aikamuotojen hallintaa 27.1.2012 sanakokeen yhteydessä: he laitoivat taulukoon rasteja sen mukaan, miten kokivat asian hallitsevansa (kuva 6). Suunnittelimme oppisisältöjen kertausta saamiemme tietojen perusteella, vaikka osa palautteista olikin hämmentäviä (esimerkiksi kuvassa vasemmalla oleva).

Verbien aikamuodot			
	Muistan säännöt	Osaan suomentaa	Osaan tuottaa englanniksi
preesens	×		
imperfekti		×	
perfekti			×
pluskvamperfekti		×	
futuuri			
1. konditionaali			

Seuraavista aikamuodoista tarvitsen lisää harjoitusta:
Olsi kiva jos kaikki aikamuodot kerrattaisiin vielä kerran läpikäisin läpi minulle

Verbien aikamuodot			
	Muistan säännöt	Osaan suomentaa	Osaan tuottaa englanniksi
preesens	×	×	×
imperfekti	×	×	×
perfekti	×	×	×
pluskvamperfekti		×	×
futuuri			
1. konditionaali			

Seuraavista aikamuodoista tarvitsen lisää harjoitusta:
pl. perfektissä

KUVA 6 Kahden oppilaan itsearviointi verbien neljän perusaikamuodon hallinnasta sanakokeen yhteydessä 27.1.2012

Oppilaille oli helpompaa antaa meille opettajille suullista palautetta oppituntin toimintatapoihin liittyen. Esimerkkinä tilanne, jossa kysyimme erilaisia pronomineja opetellessa halusivatko oppilaat yhden pronominiryhmän jälkeen tehdä tehtäviä vai kävisimmekö ne kaikki läpi ennen tehtäviä. Sari teki pian esityksen toimintatavasta (että "käytäisiin ensin kaikki läpi ja sitten voisi rauhassa keskittyä tekemään tehtäviä omaan tahtiinsa"). Tällöin suurin osa oppilaista aktiivisesti kannatti esitystä joko sanomalla sen ääneen tai nyökkäilemällä.

Oppilaat saivat yhdessä valita, millaisina kokonaisuuksina he halusivat kokeita tehdä. Monipuolistimme kokeitamme ja niistä päätettäessä neuvottelimme oppilaiden kanssa jo ensimmäisellä jaksolla. Oppilaat halusivat laajennetut sanakokeet, jotka jättivät sanastotehtävät pois suuremmasta kurssikokeesta (liite 8). Toisaalta lisäsimme kokeisiin viestintätehtäviä, jotka vielä olivat heille uusia. Kerroimme, millaisia viestintätehtäviä oli tulossa ja mitkä seikat arvioinnissa painottuivat. Sanakokeita pidimme aina yhden kokonaisuuden valmistuttua. Oppilaat saivat kurssin isomman kokeen lähestyessä päättää, pidettiinkö kaksi oppituntia vaativa kurssikoe (kielioppi, viestintä, kuullun ja luetun ymmärtäminen) yhtenä päivänä vai kahtena. Ennakko-odotuksistamme poiketen oppilaat halusivat tehdä kaikki nämä kokeet yhden kaksoistunnin ja siis yhden päivän aikana.

Viimeistä jaksoa aloiteltaessa me kysyimme oppilailta, halusivatko he jatkaa niin, että oppituntien teemat olisivat edelleen etukäteen määritelty (kielioppi, sanasto, viestintä...). Väljensimme keskustelun perusteella oppituntien teemoittelua. Entä jatkaisimmeko edelleen koejärjestelyillä, joissa sanasto- ja kielioppitehtävät suoritettiin erillään: sanasto laajennetuissa sanakokeissa ja kielioppitehtävät teksti-, viestintä- ja kuuntelukokeiden yhteydessä? Äänestyksen jälkeen päädyimme pitämään kokeet edellisen kurssin malliin.

Viimeisessä jaksossa kokeilimme parisanaoetta. Kerroimme oppilaillemme, että olimme ajatelleet sellaisen heillä teettää. Yhdessä neuvottelimme toimintatavat kokeeseen. Mietimme luokassa, voiko kokeen halutessaan tehdä yksin. Oppilaiden mielestä sen sai tehdä yksin, mutta silloin heistä yksittäisen oppilaan piti tehdä sama koe, minkä paritkin tekivät. Oppilaat halusivat, että kummallekin merkataan kokeesta sama numero. He olivat valmiita siihen, että kaikki, jotka halusivat tehdä kokeen pareittain, saivat sanakokeeseen parin. Näiden neuvottelujen jälkeen pyysimme oppilailta kirjoittamaan pienelle paperille sen oppilaan nimen, jonka kokivat tukevan omaa oppimista tuntien aikana sekä sen oppilaan nimen, jonka kanssa itse halusi parisanakokeen tehdä. Suurin osa oppilaista kirjoitti saman oppilaan nimen molempiin kohtiin. Vain kolmella oppilaalla oli eri nimi vastauksena kysymyksiin. Aaro ja Kirsi halusivat tehdä sanakokeen yksin, minkä heille siis sallimme. Eeva oli pois tunnilta ja runsaiden poissaolojen vuoksi me opettajat päädyimme siihen, että myös hän tekisi sanakokeen yksin. Muista oppilaista rakensimme Ullan kanssa parit oppilaiden toiveisiin nojautuen ja kerroimme ne oppilaille seuraavalla oppitunnilla. Vain yksi pari piti muodostaa oppilaiden toiveita vastaan (Kalle ja Sari), mutta uskoimme näiden oppilaiden pystyvän yhteistyöhön. Kun kerroimme oppilaille pareista, mietimme samalla kaikki yhdessä, kuinka toimisimme, jos toinen pareista joutuisi olemaan pois koetunnilta. Etsimme kolme vaihtoehtoa (oppilas tekee sanakokeen yksin, koe tehdään uusintana myöhemmin tai oppilaalle etsitään koetilanteessa uusi pari) ja sovimme, että tarvittaessa neuvottelemme osallisten kesken ennen koetta. Lopputunnista ohjasimme parit keskenään neuvottelemaan, kuinka he valmistautuisivat sanakokeeseen. Osa kuului jakavan sanat keskenään tasan. Osa sopi, että molemmat opettelisivat kaikki sanat, jotta he

voisivat sitten kokeessa tukea toisiaan. Oppilaat menestyivät sanakokeessa hyvin. Kokeen loppuun pyysimme oppilailta palautetta kokeilusta. Kallen ja Sarin pari halusi jatkossa tehdä sanakokeet yksin, vaikka he saivatkin kiitettävän numeron kokeesta. Muiden mielestä kokeilu oli onnistunut ja parisanakokeita voisi olla jatkossakin. Parin kanssa tehtävän sanakokeen avulla saimme oppilaille kokemuksen siitä, millaiselta tuntui olla tekemisestään vastuussa luokkakaverilleen. Kokeilu oli opettajan näkökulmasta kokonaisuudessaan mukava ja jatkoa kannattaa suunnitella.

Koin, että lisääntyneet valinnat toivat ”uutta eloa” oppitunteihimme. Oppilaat innostuivat, kun saivat tehdä pieniä valintoja, joita opettajat kunnioittivat. Tämän tulkinan tein sekä heidän valintatilanteissa näkyneistä keskittyneistä olemuksista että valinnan jälkeisestä nopeasta siirtymästä valitsemansa työn pariin. Opettajana oli mukava nähdä, kuinka vaikutusmahdollisuuden lisääntyminen motivoi. Valintoihin liittyvä vastuu vaati kuitenkin paneutumista: oppilaiden ei aina ollut helppoa ottaa vastuuta valintojensa seuraamuksista. Meille opettajille – tai varmasti ainakin minulle henkilökohtaisesti – tuli yllätyksenä se, millaisia tunteita aito vastuun antaminen oppilaalle minussa herätti.

5.3.3 Vastuun ottaminen ja antaminen vaativat harjoitusta

Liian usein sekä oppilaat että opettaja olettavat, että oppitunnilla esitettyyn kysymykseen opettajalla on vastaus asiantuntijuutensa perusteella. Joskus tämä asiantuntijuus voi ryöstää oppilaan mahdollisuuden tulla aidosti kuulluksi. Liian usein kiire rynnätä eteenpäin tukahduttaa oppilaan mahdollisuudet olla aktiivinen oppija. (Mortiboys 2012, 66.)

Jokainen oppimiskokemus muovaa oppijaa ja tämä muovautuminen vaikuttaa puolestaan kokemuksen laatuun. Oppijat marssivat erilaisina toimintatapoihin, saavat niissä erilaisia oppimiskokemuksia ja lähtevät niistä erilaisina eteenpäin. Erilaisuudet kumpuavat asenteiden muovautumisesta (asenteet emotionaalisia ja älyllisiä, intellektuelleja) sekä sensitiivisyydestä ja erilaisista tilanteiden kohtaamistavoista. Jokainen kokemus ottaa jotain menneistä kokemuksista ja muovaa tulevien kokemusten laatua. Työ jatkuu hyvin erilaisena, jos kokemus nousee uteliaisuudesta, vahvistaa aloitekykyä ja rakentaa haluja ja tarkoituksia, jotka kantavat ”kuolleiden” hetkien yli. Kokemuksen arvoa voidaan arvioida vain sen perusteella, mitä kohti se liikuttaa. Kouluttajan velvollisuus nähdä mihin suuntaan kokemus kuljettaa. (Dewey 1951, 26–27, 31–32.) Opettajan pitää tunnistaa oppilaidensa kiinnostus ja kiinnostumattomuus (Reeve 2002, 198).

Työrauha. Jo opetuskokeilun toisella viikolla huomasimme Ullan kanssa, että äänen määrä lisääntyi luokassa. Se tuntui häiritsevän ja väsyttävän meitä, mutta oppilaat tuntuivat työskentelevän hyvin. Kysyimme oppilailta paperilappujen avulla, miten he kokivat asian (31.10.2011). Samalla kysyimme tarvitsivatko he mielestään enemmän apua työskentelyynsä. Oppilaat kertoivat pystyvänsä keskittymään ja työskentelemään, vaikka ääntä ajoittain oli aiempaa enemmän. Meteli oli huomattu, sillä osa esitti opettajille

sia ”käskee olla hiljempaa” tai ”vaihtaa niiden henkilöiden paikkaa”. Palaute oli tärkeä, sillä saimme huomata, että oppilaat sietivät työskennellessään enemmän ympäröivää hälyä kuin me opettajat.¹⁵

Rajaa ei-häiritsevän ja häiritsevän puheen välillä oli vaikea määritellä – meille kaikille. Jo ensimmäisen palautteen jälkeisellä viikolla yksi oppitunti oli levoton ja Ulla kysyi oppilailta tunnin jälkeen, mikä heidän mielestään teki tunteista levottoman. Tällöin oppilaat kokivat luokassa olleen liikaa puhumista ja nyt se oli ollut häiritsevää.

Vastuu valinnasta, työnteosta ja sanoistaan. Opetuskokeilussamme työskentelyn eri vaihtoehtoihin liittyi vastuu työskennellä valitsemallaan tavalla. Tarjosimme matkan varrella oppilaille mahdollisuuksia tehdä uusia valintoja. Oppitunnin aikana vaadimme joitain perusteluja, jos oppilas halusikin vaihtaa juuri tekemäänsä valintaa. Näin koetimme poistaa mahdollisuuden kuluttaa aikaa aloittamatta työskentelyä. Usein eväsimme mahdollisuuden vaihtaa ja kerroimme oppilaille, että seuraavalla tunnilla oli mahdollisuus taas valita toisin. Nämä pikaiset vaihtopyynnöt tulivat esiin vain pari kertaa – ja ensimmäisen jakson alussa.

Opetuskokeilumme alkupuolella tunsin itse hämmennystä ja olin hieman huolissani siitä, tiesivätkö kaikki oppilaat sen, mitä heidän odotettiin tekevän. Kerroin luokalle tuntemuksiani ja pyysin heiltä kertomaan omista tuntemuksistaan:

Luokassa kerron, että minulle tulee hajanainen olo, kun kaikki tekevät vähän erilaisia asioita ja haluaisin tietää, millainen olo oppilailla on näin työskennellessä. Ovatko he tienneet aina, mitä heidän odotetaan tekevän? He eivät kokeneet häiritsevänä toimintatapoja, vaan olivat olleet hyvin selvillä tekemisistään. ”Tämä on siis niitä asioita, joita minun pitää opetella”, totesin. (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 11.11.2011)

Toisen jakson aikana lisäsimme oppilaan vastuuta omasta toiminnastaan ja otimme enenevästi toimintatavaksi tuntitehtävien omatoimisen tarkistamisen: kun oppilas sai tehtävän valmiiksi, hän kävi tarkistamassa sen ilman aikuisen apua. Rakensimme luokkaan useampia tarkistuspisteitä molempien työkirjojen tehtäville ja oppilaat kävivät valmistuttuaan tarkistamassa itse omat tehtävänsä. Kysyimme oppilailta mahdollista ohjaksen tarvetta, jos havaitsimme epäröintiä tarkistuspaikalla, mutta emme heti menneet mukaan tarkistustilanteeseen. Tehtäviä tehdessä oli tietenkin tarvittaessa apumme tarjolla. Välillä myös läksyt

¹⁵ Dewey (1951) totesi, että pakotettu hiljaisuus estää oppilaita tuomasta esille todellisia persoonallisuuksiaan. Kun oppilaat pakotetaan hiljaisuuteen, vahvistetaan keinotehtävistä yhdenmukaisuutta. Näennäisyys menee aidon olemisen edelle, kun vaatimuksena on vain tottelevaisuus. Ulkoisen vapauden tarvetta tukee oppimisprosessin henkilökohtainen ja sosiaalinen luonne, minkä vuoksi Dewey ei kannattanut luokkahuoneen täydellistä hiljaisuutta. Hän suositteli toimintaan intervaleja, joissa hiljainen reflektointi ja sosiaalinen havainnointi rakensivat impulssikontrollia osana luokan toimintatapoja. Työskentelyn lomaan tarvittiin ajattelutaukoja, joita Dewey kuvasi termillä ”stop and think”. Opetuksen ideaalinen tavoite on luoda itsekontrollia, mutta pelkkä ulkoisen kontrollin poistaminen ei niin tee. Toisen ihmisen ulkoisen kontrollin liian nopea pakeneminen voi johtaa oppilaan omien impulssien valtaan älyllisen harkinnan sijaan. (Dewey 1951, 70-72, 74-75.)

tarkistettiin omatoimisesti yksin tai parin kanssa. Osa oppilaista halusi tarkistaa tuntitehtäviä heti sitä mukaa, kun saivat niitä valmiiksi. Osa teki useita tehtäviä tai kaikki annetut tehtävät ennen kuin menivät niitä tarkistamaan.

Toki ensimmäisen jakson aikana muutama oppilas päätyi välttelemään työntekoa. Tarjottu vastuu omista tekemisistään tuntui vapaudelta jättää työntekoa vähemmälle. Joku oppilas tehtävien itsenäisen tarkistuksen aikana kopioi vastauskirjasta sen osan tehtävistä, joita ei ollut viitsinyt tehdä. Kun sanalistoja piti tehdä itsenäisesti, ajautui joku kurkistelemaan tai kyselemään vastauksia vieruskaverilta. Joitain kertoja keskustelimme Ullan kanssa siitä, miten puutuisimme näihin tilanteisiin. Välillä annoimme oppilaiden toimia valitsemallaan tavalla. Kannustimme tarkoituksenmukaista työn tekemistä kertomalla yleisesti ja yhteisesti, mitä työnteko hyödytti tai vetoamalla siihen, kuinka juuri nyt tunnilla tehtävät oli tuellamme helpointa tehdä. Välillä vaadimme valintojen mukaista toimintaa tiukemmin. Kun oppilas oli valinnut työtavan, piti hänen toimia valintansa mukaisesti ja saattaa työ valmiiksi – muutaman kerran jopa välitunnin aikana. Valinnat ohjattiin tekemään huolellisesti, sillä emme antaneet oppilaiden vaihdella edestakaisin eri työtapojen välillä.

Muutama oppilas oli tottunut työtä vaadittaessa sanomaan meille ”en osaa”, vaikka hän ei ollut edes aloittanut tehtävän tekemistä. Osalle oppilaista työnteko ei ollut mieluisaa ja tuntui, että he etsivät nopeita ratkaisuja ja opettajilta saatuja vastauksia. Kun tulin oppilaan luo, koetin selvittää hänen kanssaan, oliko kyse aloittamisenvaikeudesta vai siitä, ettei tehtävän sisältö ollut hallussa. Ullan kanssa olimme sopineet, että vaadimme ponnisteluja oppilaalta aina nopean ”en osaa” -kommentin ilmaantuessa. Useimmiten päädyimme siihen, että oppilas ei ollut osannut aloittaa. Keskustelimme hetken ja ohjasin tehtävän alkuun. Koin, että vasta myöhemmin kohtasimme aidon ”en osaa tehtävässä vaadittuja asioita” -hetken. Whitebread ja Pasternak (2010, 704) toteavat, että ulkopuolista tukea tarvitseva oppilas esittää kysymyksensä opettajalle tai kavereilleen odottaen heidän ajattelevan hänen puolestaan. Oppilas, joka on halukas itse ohjaamaan oppimistaan, taas kohdistaa kysymyksiä kavereilleen ja päätyy ajattelemaan yhdessä heidän kanssaan.

Vastuun ottaminen oman oppimisen suhteen korostui kokeiden lähestyessä. Oppilaat kyselivät meiltä apua ja ohjausta laajemmin, kun aloitimme varsinaisen kokeeseen kertaamisen luokassa. Kertaustunneilla osa pystyi tekemään tarkentavia kysymyksiä ja selkiyttämään asioita itsellensä: he osasivat hyödyntää kertaustunnin oman oppimisensa tueksi. Osalle oppilaista vapaus valita tarkoitti vapaampaa hetkeä: he esittivät työskentelevänsä, mutta työteho katosi muihin jutusteluihin. Heitä koetimme kannustaa työhön, mutta emme aktiivisesti työtä vaatineet: vastuu kertauksesta oli heillä. Osa oppilaista ei päässyt oppimistaan vahvistavaan kertaukseen, vaan hukkasi energiaansa ja nostatti omaa hätäntymistään: kuulin heiltä ”en tajua mitään” -kommentteja joko kavereille tai opettajille osoitettuna. Tällöin meidän opettajien rooliksi tuli kannustaa ja tukea heitä. Koitimme koota keskustellen keskeiset asiat koalueesta ja etsiä tiedot oppikirjoista. Nostimme oppilaalle vanhat tutut asiat esiin ja osoi-

timme uudet – koetimme etsiä ne kohdat, joihin kotona olisi aikaa käytettävä. Joku oppilas rauhoittui ja pääsi mielekkääseen työhön käsiksi. Muutama ei osannut päästää irti hätäntymisestään, vaikka kävimme Ullan kanssa vuoroin juttelemassa. Koin tilanteissa, että oppilas oli aidosti huolissaan osaamisestaan, mutta ei kunnolla pystynyt paneutumaan ajatteluunsa ja irtautumaan hätäntymisestään – osittain kavereilta tulevien roolivaatimusten vuoksi.¹⁶ He olivat myös niitä oppilaita, joka hiljaa ja huomaamattomasti puuhaillen antoi muiden oppilaiden kuljettaa oppitunteja.

Hyvät ”koululaisen ulkoiset tunnusmerkit” ajavat heikot oppilaat liian pitkälle ilman apua. Kuplat puhkeavat yläkoulussa tai toisella asteella. Olisiko avun tarve löydettävissä aiemmin? Aktiivinen oma vastuu ja työskentely pakottaa omiin ponnisteluihin. Kulu-neella viikolla oli hetkiä (ke), jolloin oppilaat odottivat esitettyyn kysymykseen vastausta joltain toiselta. Kysyin: ”mietitkö itse vai odotteletko jonkun pelastavan tilanteen”. Oppivatko oppilaat odottajiksi? Jos kysytään muulta kuin viittaajalta, oppilas pääsee usein palkähästä toteamalla nopeasti ”en tiedä”. Ope välillä jatkaa matkaa, välillä houkuttelee tietoa esiin. Missä olisi sopiva kohta? Painostaa ei saa, mutta en halua antaa ilman ponnistelua muodostetun nopean ”en tiedä” sanonnan auttavan ohi ajattelun. Voisiko olla niin, että ”en tiedä” vastaus johtaisi siihen, että oppilaan pitäisi etsiä kirjasta oikea kohta, josta asia selviää, ja sitten näyttää se opettajalle? Tai tehdä seuraavalle kerralle asiasta lisäläksy? Olisiko sekään taas oikein? Hyvä oppilas kantaa tunnin kulusta suurempaa vastuuta kuin heikompi. Hänellä on siihen edellytykset ja hän voi antaa mallia. Mutta opettammeko samalla keskitason/ heikon/ aran oppilaan väistymään ja hiljaa odottamaan mahdollisimman huomaamattomana jonkun toisen vastaamista? Mutta kuinka koulussa tuota passiivisuuden kehää ei edes syntyisi? (memo 29.1.2012)

Osa oppilaista myöntää pelkäävänsä epäonnistumista ja siksi lopettavansa yrittämisen. Epäonnistumista pelkäävät usein pelkäävät myös kysymysten esittämistä luokassa: he eivät halua osoittaa osaamattomuuttaan. Osa oppilaista lopettaa yrittämisen myös menestymisen pelosta. Heidän sosiaalinen verkostonsa ei ehkä hyväksy koulumenestystä. Näitä oppimisen esteitä on tietoisesti lähdettävä madaltamaan turvallisessa oppimisympäristössä, jossa jokainen voisi jatkossa asettaa itselleen henkilökohtaisia haasteita ja nauttia niissä menestymisestä. (Quaglia & Corso 2014, 107.) Tunnistan nuo epäonnistumista pelkäävät tai onnistumista välttelevät oppilaat ja tunnistan vaikeudet heidän oppimiseen sitouttamisessa: toisia on haastava saada yrittämään heidän jatkuvasti epäillänsä omia kykyään ja toisia heidän jatkuvasti pelätessä kavereidensa reaktioita ja ”higuksi” leimaamista. Yleisesti käyty puhe siitä, ettei esimerkiksi kokeiden tuloksia tarvitse toisilta kysellä tai toisille kertoa, ei ole yksinään riittävää. Tarvitaan myös kahdenkeskisiä keskusteluja, jotta oppilas oppii tiedostamaan omia esteitään. Niihin sopivan ajan löytäminen onkin sitten toinen juttu.

¹⁶ Peruskoululuokassa oppilaan kompetenssi rakentuu aina myös sosiaalisesti rakennelmaksi vuorovaikutussuhteiden kautta. Oppilaan kompetenssiin vaikuttaa se, miten muut häneen suhtautuvat: ovatko muut oppilaat hänelle kateellisia hänen osaamisestaan ja herättääkö oppilas muissa empatiaa, ihailua, halveksuntaa tai vihaa onnistuessaan tai epäonnistuessaan. Kompetenssin kannalta on merkityksellistä, onko oppilas ryhmässä pidetty vai syrjitty; koetaanko hänet vaatimattomana vai ylimielisenä. Usein epäonnistuessaan oppilas onkin enemmän huolissaan muiden oppilaiden reaktioista kuin itse epäonnistuneesta suorituksesta. (Weiner 2005, 83.)

Kun oppilas totesi, ettei jaksanut, oli opettajan reagoitava. Muutama oppilaamme vetosi jaksamattomuuteensa kovin usein. Oppituntien aikana oli hankalaa tarkasti selvittää, olivatko oppisisällöt heille liian kuormittavia vai oliko taustalla muuta alavireisyyttä tai alhaista uskoa itseensä oppijana. Kumpikin meistä opettajista kävi näiden oppilaiden kanssa pieniä keskusteluja sopivissa väleissä. Juttelujen aikana jäimme kuitenkin tasolle, jossa opiskeluun kannustamisen ohella pyörittelimme ajankäytön suunnittelua ja työskentelyn välttämättömyyttä. Oppilaat eivät kaivanneet muuta - oppituntien ulkopuolista - apua, vaikka niistäkin välillä keskusteltiin. Huomasin ajattelevani, mahtoiko oppilaille olla ahdistavaa tämä tarjoamamme lisääntynyt vastuu omasta oppimisestaan, sillä samoille oppilaille oli rakentunut myös ajatusesteitä: he keskusteluissamme totesivat, että "heillä ei ollut kielipäätä". Kommentit kertoivat oppilaiden näkemyksistä oman älykkyytensä ja kyvykkyytensä suhteen: heistä osaaminen perustui pysyviin ominaisuuksiin, joita he eivät kokeneet perineensä ja siten itsellään riittävästi olevan. Dweckin (1999, 123) mukaan hyvin taitavakin oppilaat saattavat vastoinkäymisiä kohdatessaan syyttää kykyjään tai niiden puutetta sekä yllättäen luovuttaa.

Kun pyysimme oppilailta palautetta eri tavoin opetuskokeilun aikana, saimme huomata, kuinka erilaisilla oppilaat voivat kokea yhdessä eletyt tilanteet. Oppilaiden kokemukset poikkesivat meidän opettajien kokemuksista. Huomattavia eroja oli myös oppilaiden välisissä kokemuksissa samoista tilanteista: joku ahdistui tilanteesta, jota toinen ei edes havainnut tai josta toinen nautti suunnattomasti. Tämä tuli esiin erityisesti oppilaiden erilaisessa suhtautumisessa tarvittavaan työrauhaan.

Pyysimme palautetta oppilailta aina omalla nimellä, sillä useimmiten samalla kysyimme myös oppilaiden toiveita oppitunteihin tai oppimisen tukeen liittyen. Emme olisi voineet kohdentaa tukeamme, jos palaute olisi ollut nimeätöntä. Koimme myös, että omalla nimellä annettu palaute opettaisi vastuuseen omista mielipiteistään. Alussa oppilaat olivat halukkaita nimettömään palautteeseen, mutta ymmärsivät, miksi kaipasimme nimet papereihin. Saimme opetuskokeilun edetessä yhä yksityiskohtaisempaa palautetta - myös kriittistä. Luultavasti omalla nimellä annettuihin palautteisiin emme tavoittaneet kaikkein kriittisimpiä ääniä ja saamamme palaute jäi "siistityksi". Tiesimme, että opettajalle, joka sinua arvioi, ei pysty kirjoittamaan kaikkea sitä, mitä haluaisi. Opetuskokeilun aikana oppilaat kuitenkin rohkaistuivat ja monipuolistuivat palautteenantamisessa. Näitä palautteita esittelen oppilaiden oman oppimisen tarkastelun yhteydessä (luku 5.4.2).

Vastuun antaminen haastoi opettajat. Yhden opetuksen myytin mukaan nuoruus on vastuuttomuuden aikaa, jolloin omista teoista ei oteta vastuuta eikä sitä siis kannata nuorille antaa. Myyttiä vastaan on todettava, että vastuullisuus kuitenkin opitaan, jos vastuuta aidosti annetaan. Osana vastuunantoa on kyky antaa oppilaalle mahdollisuus huolehtia valintojensa seurauksista, mikä voi hyvää tarkoittaville aikuisille olla haastavaa. (Combs 1979, 139-143.)

Me halusimme, että oppilas otti vastuuta oppimisestaan ja teorian tasolla tiesimme, että vastuu täytyi hänelle antaa. Quaglia ja Corso (2014, 119) totesivat, että oppilaat ottavat vastuun, jos opettajat sen antavat ja samalla pitävät heitä tilitäivöllisistä tekemisistään. Heidän mukaansa on virhe antaa oppilaiden tehdä itse päätöksiä ja negatiivisten tulosten tullessa siirtää vastuu aikuiselle. Jos aikuinen ”siivoaa jäljet”, oppilas ei ymmärrä, että valinnoilla ja teoilla on seurauksensa. Tajusin itse tämän vahvasti jo opetuskokeilun alkuvaiheessa, mutta ymmärryksen siirtäminen käytäntöön ei ollutkaan helppoa. Menin aluksi liian nopeasti korjailemaan ja ohjailemaan tilanteita. Mietin muistiinpanoja kirjoittaessani, mikä oli sopiva tasapaino oppilaan omatoimisen ja tuetun työskentelyn välillä. Tarvittiinko oppilaan aloite tehostetummalle yhteistyöllemme? Jos ryntäsin nopeasti auttamaan, ei oppilas saanut tilaisuutta haastaa omia kykyjään. Jos odottelin pitkään, oppilas turhaantui tai tekemätöntä työtä alkoi kertyä. Työskentelyynhän minun piti oppilaita myös opettaa. Löysin paljon kysymyksiä, mutta vähemmän vastauksia.

Sama juttu on jos joku ei tee osuuttaan hommista. Mihin asti tulee antaa mennä vaan? Aikuisen vastuu on se, että oppilas, joka ei ole kykenevä kantamaan vastuuta, saa jotain tehdyksi. Aikuisen on opetettava pienin askelin vastuuseen kasvamista. Iso osa oppilaisista ajautuu ulkoa ohjattaviksi, ei vastuuta kantaviksi. Tulemmeko me opet liian nopeasti ”pelastamaan” tai komentamaan? Pitäisikö antaa mennä pidemmälle, jolloin tulisi selväksi, että sun on alettava hommiin, ei tässä muu auta. Sun on haluttava tehdä osuutesi. Ullan kanssa juttelimme, kuinka vaikeaa on vierestä katsoa, kun oppilas ei ota vastuuta, ei laita aikaansa siihen, että oppisi. Mitä, jos oppilaalle riittää minimi? Miksi se on minulle niin vaikeaa hyväksyä? Kuuluuko minun se hyväksyä? Miksi odotan kaikkien oppilaiden hakevan mahdollisimman hyviä suorituksia? Toisaalta tiedän, että jokainen haluaa pohjimmiltaan selviytyä hyvin opinnoistaan. Voimat ja taidot eivät aina riitä. Siksi niitä on ohjattava ja opetettava. Voisinko kuitenkin uskaltaa päästää oppilaat valitsemaan tason, jolla haluavat suoriutua? Onko tuo murrosikäiselle mahdollista? Olisivatko valinnat tietoisia vai ajautuisivatko oppilaat jaksamattomuuttaan alisuoriutujiksi? (memo 1.2.2012)

Meille oli siis yllättävän haastavaa myös antaa oppilaiden rauhassa käynnistää valitsemaansa toimintatapaa omaan tahtiinsa. Ullan kanssa jouduimme tuntien aikana usein neuvottelemaan, milloin oppilaan valintoihin ja tekemisiin puututtiin ja milloin hänelle jätettiin tilaa elää valintojensa seuraukset. Opettajina olimme tottuneet heti työskentelyn käynnistyessä kiertelemään tehokkaasti luokassa ja kurkkimaan, pääsivätkö kaikki työssä alkuun. Olimme tottuneet tarjoamaan ohjeitamme ja apuamme, vaikka oppilaat eivät olleet esittäneet siihen pyyntöjään. Yhteinen samanaikaisopetus antoi meille valintojamme vahvistavan työkalun, jota ilman olisi oman toiminnan tiedostus ja tämä jarruttaminen jäänyt vajaaksi. Itseään piti tietoisesti hidastaa, sillä opittu mielikuva tehokkaasta opettajasta ajoi vaanimaan oppilaiden tekemisiä ja tunkemaan varhaista apua heille tarvitsivat he sitä tai eivät. Oppilaiden työskentelyn aikana kiersimme edelleen Ullan kanssa luokassa, mutta opimme kyselemään vuoroin kaikilta oppilailta, josko heillä oli kysyttävää tai he tarvitsivat apua. Esittämällä kysymyksiä teimme selväksi, että apua oli saatavilla, mutta jätimme oppilaalle pää-

täntävaltaa avun vastaanottamisesta. Tasapainoilu sopivan vastuun antamisen ja tuen tarjoamisen välillä ei poistu, vaan lienee jatkuvasti edessä.

Tomlinson ja Imbeau (2010, 123–124) korostavat, että olisi tärkeää luoda luokkaan selkeä käsitys, mistä ja miten apua on tarvittaessa saatavilla. Oppilaiden tulisi tietää milloin apua voi pyytää joko opettajalta tai luokkakaverilta. Aiempien kokemusten perusteella suurin osa oppilaistamme oli tottunut pyytämään apua siltä opettajalta, kumpi heitä lähimpänä sattui olemaan. Avunpyytämiseen luokkatoverilta emme tietoisesti ohjanneet, mikä nyt jälkikäteen näyttää virheenä. Onneksi osa oppilaista siihen ohjautui oma-aloitteisesti. Dweck (1999, 26) kirjoittaa, että oppilaat, jotka näkevät älykkyyden ja kyvykkyyden pysyvänä ominaisuutena, eivät mielellään pyydä apua. He jopa välttelevät apua ja ohjausta. He pelkäävät, etteivät enää näyttäytyä muiden silmissä kyvykkäinä, jos kerran tarvitsevat tukea. Näin he ajautuvat vaikenemisellaan jopa uhraamaan oppimismahdollisuuksiaan.

Koimme, että täysin ilman kontrollia ei murrosikäistä oppilasta voinut jättää.¹⁷ Osa heistä ei osannut nähdä työntekemistä palkitsevana, vaan yritti työtä vältellen selvittää nykyhetkestä. Vielä viimeisessä jaksossa muutama oppilas kekeili, kuinka hitaalla työtahdilla ja vähäisin ponnisteluin voi tunnista ja tehtävistä selvittää. Saimme heidät houkuteltua työhön, kun aloimme - tekemättömyydestä motkottamisen sijaan - kerätä taululle niiden oppilaiden nimiä, jotka olivat jo tehneet ja tarkastaneet annetut tehtävät. Oli yllättävää huomata, kuinka muutama oppilas selvästi palasi työhön, kiihdytti työtahtiaan, tarkasti tehtävänsä ja halusi nimensä kirjoitettavan taululle.

Opetuskokeilussa tavoittelimme siis sitä, että oppilaat tekevät hommia kukin hieman eri tavoin ja etenivät niissä omaan luontaiseen tahtiinsa. Minut yllätti kuitenkin tunne, jonka koin, kun näin lopulta tapahtui. Hämmennyin ja hieman eksyin, kun hallintani väheni:

Koen kiirettä ja hajanaisuutta oppitunneilla. Johtuuko se siitä, että teen muistiinpanoja opetukseni ohessa vai johtuuko se siitä, että oppilaat tekevät kovin eritahtisesti töitä? Kysymyksiä nousee sieltä ja täältä ja kuljen niihin vastailen. Nautin puuhasta, mutta samalla tunnen kiirettä. Hämmennynkö siitä, ettei luokassa ollut tuttua rutiinia, yhteistä koko luokan tehtävien tarkistusta? Mutta olenhan aiemminkin tottunut tehtävien tarkistuksen ohessa tekemään omaa tarkistus- ja neuvomistyötäni. Olisiko yhteisen tarkistushetken aikana minun ollut helpompaa hallita tilannetta ja tietää, missä kohdassa kaikki oppilaat ovat menossa? Tarviitanko tuota tietoa oikeasti? Onko tuo yhteinen kooste/pysähtyminen oppitunnille tarpeen vai onko se vain minun tarpeeni opettajana – ”hallitsijana”? (memo 7.11.2011)

¹⁷ Aikuiselle kuuluu luokassa lopullisen vastuun kantaminen oppimisesta ja oppilaista huolehtiminen. Eettinen opettaja huolehtii ensisijaisesti oppilaidensa tarpeista ja eduista. Opettajan ja oppilaan välille jää kuitenkin aina pieni etäisyys, johon auktoriteetti nojaa. (Luukkainen 2004, 63.) Opettajan tehtävä on hyödyntää tilanteet: hän toimii ohjaajana ja harjoittaa oppilaiden kyvykkyyttä välineeksi vapaudelle. Aikuisen ei siis tule kokonaan vetäytyä. Aikuinen on tietoinen ryhmän kapasiteeteista, tarpeista ja aiemmista kokemuksista sekä sallii oppilaiden ehdotukset, joilla kehitetään suunnitelmia ja toteutusta yhdessä. Kehittyminen tapahtuu vastavuoroisen ”give-and-take” -toiminnan kautta. (Dewey 1951, 84–85.)

Hienoa huomata, että oppilaat jotenkin hämmästyivät kysymystäni oppituntien hajanaisuudesta. He kokevat opinnot eriytyneen tehtävien mielekkäänä – se on siis minun opettajuuteni, joka on kehittymisenpaikan edessä. Pelkääkö hallinnan menettämistä? En kyllä koe menettäneeni tilanteiden hallintaa, mutta oppilaiden oppimisen hallinnan ehkä. Haittaako se? Mutta enkösi siitä haluaisikin luopua ja antaa sen heille itselleen? Minun taitaa olla vaikeaa luottaa heidän omaan arvioonsa siitä, osasivatko he ja oppivatko he. Miten onnistuisin? Minun on opittava luottamaan ja opetettava heitä arvioimaan osaamistaan. ”Vanhassa mallissa” olen ajautunut epäilemään heidän arvioitaan ja oppinut etsimään ”todisteita” heidän sanoilleen tai niitä vastaan. Eli ehkä jopa ”jallittamaan”, jotta saisin sanottua ”et oikeasti oppinut, vaan työskentele nyt vaan niin kuin sanoin – minä teidän, kuinka parhaiten opitaan”. (memo 11.11.2011)

Törmäsin opetuksen myyttiin, joka vaikutti tiedostamattani minuun. Combs (1979) nosti esiin kouluilla vaikuttavan myytin, joka totesi, että oppilaisiin ei voinut luottaa. Oppilaat koettiin toimijoiksi, joita impulssit ohjasivat ja jotka ilman ulkoista valvontaa ja ohjausta eksyivät. Heidän toimiinsa ei voinut luottaa, vaan oli rakennettava kontrollijärjestelmä, joka huolehti, etteivät oppilaat ajautuneet harhateille. Varsinkin nuorten elämä oli aidattava: oli päätettävä, mitä ja miten he saivat tehdä ja järjestettävä koneisto, joka vahti asioiden toteutumisen halutulla tavalla. Combs koki myytin ymmärrettävänä, mutta rajoittavan liikaa oppilaan kasvua ja kehitystä. Hän esitti tekijöitä, jotka estivät myytin murtumisen: opettajilta puuttui riittävä tieto muista mahdollisista toimintatavoista, kyky välittää, kokemuksia tai he vastustivat uudistuksia. He myös saattoivat kokea tulevaisuuden uhatuiksi tai heillä oli negatiivinen käsitys itsestä, mikä esti muutokset ja kokeilut. (Combs 1979, 89–92.) Omat hyvät aikomukseni siis törmäsivät tähän myyttiin, joka sisälleni oli ilman lupaani kasvanut.

Ajauduin myös pohtimaan, voivatko oppilaat selvitä ilman opetustani edessä olevasta oppimisesta. ”Oppilaat eivät opi, ellet opeta heitä” –myytti on kouluilla edelleen vahva. Pohjimmiltaan se perustui tilanteeseen, jossa oppilaiden motivaatio opetettavaa asiaa kohtaan puuttui ja opettaja oli ajautunut ohjaamaan oppilaille merkityksetöntä oppimisprosessia. (Combs 1979, 71–73.) Uskoin, että oppilaamme voivat oppia myös ilman meitä opettajia, mutta tukeamme tarvittiin lähistölle. Silti – kuten edellisistä lainauksista huomaa – kaipaasin todisteita oppimisesta ja omasta tarpeellisuudestani siinä. Ymmärsin, että sopivia toimintatapoja oli etsittävä yhdessä vuorovaikutustamme kehittämällä.¹⁸

Oppilaan apaattisuus tulkitaan usein väärin. Se ei ole syy käyttäytymiselle vaan seuraus tilanteesta, jonka henkilökohtainen merkitys oppilaalle on olematon. Oppilas ei ota vastuuta toimistaan. Jos oppilasta syyttää apaattisuudesta, syytös ei osu kohdilleen. Oppilas saattaa kokemattomuuttaan mieltää tarjotun

¹⁸ Candy (1991, 9-10, 309) kirjoitti, että opetuksellinen kokemus on aina joko oppilaan itsensä tai jonkun muun (useimmiten opettajan) ohjaamaa. Vain opettajan kontrollin madaltuminen mahdollistaa oppilaan kontrollin kasvamisen. Tämän oppilaan ohjaaman oppimisen lisääntymisen voi nähdä jatkumona, jossa ohjaukselliset interventiot vaihtelevat: tilanteissa vaihtelevat suunnitellusti sekä opettajan että oppilaan kontrolloimat oppimistilanteet. Oppilaan autonomia vaihtelee tilanteissa eikä opettaja voi olettaa, että se, mikä aiemmin tuotti tulosta, tuottaa tulosta myös uudessa tilanteessa.

vastuun itselleen liian suurena ja menettää rohkeutensa toimia. Hän välinpitämättömyydellään koettaa suojata itseään epäonnistumisen tuskalta. Oppilaan haluttomuus työskennellä ei siis aina ole jyrkkyyttä tai kyvyttömyyttä, vaan voi olla vain riittävien kokemusten puutetta. (Combs 1979, 143–144.)

Alexander tallensi 1990-luvulla alakoulun englannin tuntien interaktioita ja huomasi, että ne eivät olleet sen kummemmin keskusteluja kuin dialogeja-kaan. Opettajat kiersivät luokassa maksimoidakseen oppilaiden osallistumisen opettajien itsensä määrittelemillä tavoilla. Keskusteluyhteydet jäivät lyhyiksi ja pääasiaksi nousi yhteisen opiskelutahdin säilyttäminen. Opettajien kysymykset koskivat oppiaineen sisältöä, mutta oppilaiden kysymykset rajautuivat toimintatapojen selvittämiseen. Suljetut kysymykset hallitsivat: oppilaat keskittyivät tunnistamaan ”oikeaa” vastausta ja opettajat selittivät ”väärät” vastaukset eivätkä käyttäneet niitä askelina asian parempaan ymmärtämiseen. Luokassa oli vain vähän ”ääneen ajattelua” ja kysymyksistä kuului testaamisen ilmapiiri. Lasten vastaukset olivat ”päätepiste” vuorovaikutuksen vaihdolle ja opettajan palaute sulki vuorovaikutustilanteen. Opettajan palaute useimmin kannusti ja kiitti enemmän kuin olisi tiedottanut, joten vuorovaikutuksen kognitiivinen potentiaali hukattiin. (Alexander 2008, 99–100.) Tämän tyyppiseen toimintatapaan mekin olimme tottuneet ja meidän piti tukea toisiamme oman toimintamme muuttamiseen.

5.4 Oppimisesta ja ajattelusta puhuttiin ja niitä vaadittiin

Koska tietojen ja taitojen rakentuminen on yksilöllinen, aiemmin opittuun liittyvä prosessi, täytyy oppimaan oppimisen taitoja tietoisesti perusopetuksessa harjoittaa. Oppilaan opiskelustrategiat ovat alkuvaiheessa tietoisella tasolla tapahtuvaa toimintaa, jonka odotetaan vähitellen automatisoituvan ja vaativan vähemmän aktiivista huomiota ja reflektiota. Strategioiden oppiminen vaatii ohjausta ja aikaa. On havaittu, että oppilaat usein jättävät strategioiden kehittämisen ja ylläpitämisen eivätkä opi siirtämään niitä uusiin oppimistilanteisiin. Sekä lapsille että aikuisille on myös haastavaa valita potentiaalisimmat strategiat, joilla akateemiset haasteet selvitetään. On olennaista paneutua siihen, miten saada oppilaat sekä oppimaan erilaisia oppimisstrategioita että käyttämään niitä aktiivisesti ja myöhemmin itsenäisesti. Opettajien työtä strategioiden opettamisessa tulee tukea, jotta jo olemassa oleva tutkimustieto saadaan osaksi käytännön koulutyötä. (Pressley & Harris 2009, 266, 269–270, 280–281.)

Jotta oppilas voi nykyhetkessä hallita omaa oppimistaan, on hänen tultava siitä tietoiseksi. Kujansivu (2004, 204) korostaa, että opettajan on keskusteltava oppilaidensa kanssa siitä, mitä oppiminen on ja mitä se vaatii. Myös opettajan roolista oppimisen tukijana kannattaa keskustella. Kun oppilaat tietävät, miten heidän omat asenteensa, itseluottamuksensa ja työskentelytaitonsa vaikuttavat oppimiseen, heille rakentuu kokonaiskuvaa oppimisprosessista. Kokonaiskuva auttaa huomaamaan eri osa-alueiden merkityksen.

Termiä ”scaffolding” käytetään tilanteista, joissa oppilas saa tukea omien tietojensa ja taitojensa rakentamiseen joko opettajalta, muulta aikuiselta tai oppilaalta, joka on tukea kykenevä antamaan. Kyse on oppimisen oikea-aikaisesta ohjaamisesta. Kun oppilas saa pientä tukea omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, oppiminen etenee ja tehostuu. Oppilas pystyy selviytymään sopivasti haasteellisista tehtävistä, minkä hän kokee kompetenssiaan vahvistavana. (Peterson & Hittie 2003, 170–171.)

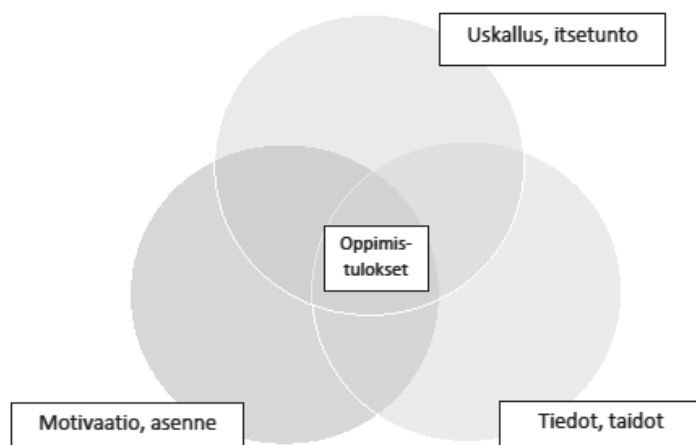
Po-ying (2007) kannusti pidemmän ajan kuluessa omia oppilaitaan huomaamaan sekä hyvät että huonot oppimiskokemuksensa. Toiminnalla tavoiteltiin sitä, että jokainen oppija tunnisti oman oppimisensa vahvat alueet. Oppilaan oma oppimishistoria vaikutti havainnointiin huomattavasti ja aiemmin heikommin opinnoissaan menestyneet oppilaat asettivat oppimiselleen matalampia odotuksia. Po-ying korosti, että menestyksen hetket tuli erityisesti tunnistaa, jotta oppimisen laatuun saatiin parannusta. Oppilaiden vahvuuksiin ja menestyksen hetkiin perustuva oppiminen toimi paremmin kuin vaikeuksien ja heikkouksien ohittamiseen tähtäävä oppiminen. Tässä opettajan ohjaava rooli oli merkityksellinen: vaikka oppilaille ei ollut helppoa tehdä päätöksiä oman oppimisensa suhteen, tuli opettajan sallia heille vapaus kokeilla omia ideoitaan. Oppilaiden piti oppia luottamaan itseensä. Kuitenkaan oppilaat eivät odottaneet itselleen kokonaisvastuuta siitä, mitä ja miten piti oppia. He odottivat, että opettaja organisoisi oppimista heille. Viiden kuukauden jatkuvan kannustamisen

jälkeen Po-ying huomasi oppilaidensa edelleen olevan epävarmoja ja odottavan opettajajohtoista opetusta. (Po-ying 2007, 234–240.) Opettajajohtoisuudesta poistuminen oli myös opetuskokeilussamme haastavaa sekä meille opettajille että oppilaille, vaikka oppimisesta puhuttiin ja toimintamalleja uudistettiin.

5.4.1 Rakennettiin yhteistä käsitystä oppimisesta

Kun opetuskokeiluamme sisältyi tavoitteiden asettelua ja valintojen tekemistä, oli luonnollista, että puhe oppimisesta lisääntyi. Me opettajat halusimme jakaa oppilaiden kanssa ajatuksiamme siitä, millaisena oppimisen näimme. Osa tuosta puheesta pulpahti esiin spontaanisti oppimistilanteissa, osaa suunnittelimme etukäteen tuntiimme sisältöön. Suurimmaksi osaksi puhe oppimisesta syntyi kuitenkin spontaanisti tuntitilanteessa: toinen meistä aloitti keskustelun oman, juuri tekemänsä havainnon tai oppilaan kanssa käydyn juttelun perusteella ja jakoi heränneitä ajatuksiaan oppimisesta kaikille. Toinen opettaja joko hiljaa myötäili tai täydensi asiaa omalla näkökulmallaan. Tietoisesti toimimme yleisiä oppimiseen liittyviä asioita keskusteluun ennen oppilaille tarjottujen valintavaihtoehtojen esittelyä. Juttelimme esimerkiksi rohkeudesta astua pois omalta mukavuusalueeltaan: katsoimme asiaan liittyvän lyhyen videon ja keskustelimme epävarmuuden sietämisestä, jota uusien asioiden kokeilu vaati.

Kolmannen jakson alkaessa kerroimme oppilaille yleistä tietoa motivaatiosta, tavoitteista ja asenteista, minkä jälkeen he saivat valita luokasta itsellensä oppimisen kannalta parhaat istumapaikat. Tässä keskustelussa hyödynsimme Kujansivun (2004, 205) kuviota hahmottamaan asiaa visuaalisesti (kuvio 10). Oppilaat kuuntelivat tarkasti ja selvästi harkitsivat paikkavalintojaan.



KUVIO 10 Oppimistuloksiin vaikuttavien tekijöiden havainnollistaminen. (Kujansivu 2004, 205)

Conderman ym. (2009, 106–107) pitävät tärkeänä, että opettajat puhuvat oppilaidensa kanssa aktiivisesta oppimisesta ja sen osatekijöistä. Jotta oppilaat oppivat, tulee heidän aktiivisesti käsitellä informaatiota myös oppimiseensa liittyen. Opetuskokeilussamme yleinen puhe oppimisesta tuntui sekä tarpeelliselta että luontevalta, mutta eteni ilman tarkempia suunnitteluja. Luotimme meille opettajille ilmaantuneisiin tunteisiin siitä, mistä oppimiseen liittyvä pieni juttu hetki tarvittiin.

Yksi opetuksen vanhoista myyteistä on se, että epäonnistuminen on oppilaille hyväksi. Epäonnistuminen ajautuu kuitenkin liian usein suorituksen saavuttamatta jäämisen sijaan oppilaan arvoa mittaavaksi havainnoksi, jolloin sillä on yksilöä tuhoavia vaikutuksia. Epäonnistumisen vaikutukset eivät rakennu opettajan näkemyksistä käsin, vaan siitä, mitä oppilas kokee tapahtuneen. Liian usein oppilaan kokemus tuntuu nöyryytykseltä eikä rohkaise eteenpäin. Kouluissa jokaiselle oppilaalle on etsittävä onnistumisia, minkä kautta mahdollisuudet suhtautua epäonnistumisiin voivat kehittyä ja laajeta. (Combs 1979, 121–125.)

Oppilaille on tärkeää puhua erilaisista näkemyksistä älykkyyttä ja kyvykkyyttä kohtaan. Jos oppilas uskoo siihen, että omat ominaisuudet ovat pysyviä ja perittyjä, niihin vaikuttaminen oppimisen kautta tuntuu rajalliselta. Jokainen epäonnistuminen ja haparointi ovat osoituksia omasta kyvyttömyydestä, mikä saa oppilaan välttelemään haastavaksi kokemiaan tilanteita. Jos taas uskoo siihen, että älykkyys ja kyvykkyys ovat kokemusten kautta muovautuvia, on paljon helpompaa nähdä omat virheet oppimistilanteina ja osana kasvua kohti huomista kyvykkyyttä (taulukko 12). (Dweck 2002, 40–45; Dweck 2006, 6–7.)

TAULUKKO 12 Kaksi lähestymistapaa älykkyyteen ja kyvykkyyteen (mukaihen Dweck 2002, 41, 47)

	Älykkyys on pysyvä ominaisuus	Älykkyys on muovautuvaa
Oppilaan tavoite	Näyttää älykkäältä Joskus joutuu jopa uhraamaan oppimistilanteet	Oppia uusia asioita joskus hankalaa ja sisältää riskejä
Suhtautuminen epäonnistumiseen	Epäonnistuminen tarkoittaa alhaista älykkyyttä	Epäonnistuminen tarkoittaa vähäistä ponnistelua, huonoja strategioita
Suhtautuminen ponnisteluihin	Ponnistelut ja yrittäminen tarkoittavat alhaista älykkyyttä	Ponnistelut ja yrittäminen aktivoivat ja käyttävät älykkyyttä
Strategia vaikeuksia kohdatessa	Vähemmän ponnisteluja ja yrityksiä suoriutua	Enemmän ponnisteluja ja yrityksiä suoriutua
Itseä pettävä puolustautuminen	Korkea Valehtelee itselleen	Matala
Suoriutuminen vaikeuden jälkeen	Heikentynyt, ei nauti eikä ole halukas ponnistelemaan	Samalla tasolla tai parantunut, nauttii ja on edelleen halukas ponnistelemaan

Muutamalla opetuskokeiluumme osallistuneista oppilaista oli oppimista rajoittavia käsityksiä omasta kyvykkyydestään. Tulkitsin näin, koska he mm. ääneen kommentoivat minulle, että he eivät "koskaan opi englantia kunnolla, koska kenelläkään heidän perheestään ei ole kielipäätä". Jos oppilas uskoo pysyväluonteiseen älykkyyteen, hänelle oma älykkyys jää näkymättömäksi: hän ei koeta selvittää osaamisensa rajoja, vaan ajautuu arvailemaan niitä onnistumisiensa perusteella. Hän yhdistää saamansa arvosanat älykkyyteensä ja oman itsensä arvostukseen. Hän siis ajautuu samalla ailahtelemaan onnistumisen jälkeisen kyvykkyyden tunteen ja epäonnistumisen jälkeisen tyhmyyden tunteen välille. Joskus oppilas valitsee tahallisen epäonnistumisen työtä laiminlyömällä, jotta oma kyvykkyys ei tule uhatuksi. Oppilaan, joka uskoo älykkyytensä ja kyvykkyytensä olevan muovautuvaa, ei tarvitse huolehtia siitä, näyttääkö hän tänään viisaalta. Hän suuntaa voimavaroja käsillä olevaan asiaan pyrkien valitsemaan itselleen opettavaista tekemistä. Muovautuvaan kyvykkyyteen uskova oppilas ei valitse tehtäviä näyttääkseen taitavalta, vaan tehtäviä, joiden tekemisen kokee sopivan haastavana. (Dweck 2002, 42–45, 54.) Tämän oppilaan ajatusrakennelman kaksijakoisuuden ja merkityksellisyyden ymmärsin tietoisesti vasta aineistoani analysoidessa; kokemukseni ja intuitioni olivat ohjanneet minua toimimaan muovautuvuutta korostaen, mutta koen, että tulevissa kohtaamisissani jaottelun tarkempi ymmärtäminen auttaa ja selkeyttää toimintaani.

Meidät suomalaiset opettajat on koulutettu näkemään älykkyys ja kyvykkyys muovautuvina ominaisuuksina. Silti olen itse huomannut antavani palau-

tetta kyvykkyydestä sen sijaan, että olisin antanut palautetta työn tekemisestä.¹⁹ Myös me opettajat hyödyimme siitä, että luokissa keskustellaan enemmän oppimiseen liittyvistä yleisistä asioista. Kouluissa on kaikkien tietoisesti opeteltava mielekäs tapa suhtautua epäonnistumiseen osana oppimisprosessia, sillä uskomukset voivat muuttua (Dweck 2002, 37–38).²⁰

Vieraan kielen oppiminen. Perinteisesti kielen oppimisessa on edetty deduktiivisesti: opettaja on kertonut tunnin alussa säännöt, joilla opittava asia rakennetaan ja oppilaat ovat sen jälkeen harjoitelleet asiaa. Käytäntö on edelleen toimiva, mutta sitä on monipuolistettava. Olennaista on tuoda rinnalle myös induktiivisia oppimishetkiä: oppilaat ohjataan tutustumaan erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin, joiden kautta hahmotellaan mahdollisia malleja ja yleistyksiä. Vieraan kielen oppimisprosessiin kuuluu opettavan kielen rakenteiden oppiminen: mikä on systeemi, jolla kyseinen kieli rakentuu. Rakenteen hahmottaminen on huomattavasti olennaisempaa kuin yksittäisten kielioppirakenteiden tai sanaston oppiminen. Systeemi sisältää keskustelut, joiden avulla yksilö tietää, mitä sanoa kenelle ja milloin. (Padilla 2009, 572, 586.)

Kielitaito on osa oppilaan sosiaalista kyvykkyyttä. Nykyisten oppimiskäsitusten mukaan on tärkeää se, mitä oppilas osaa kielen avulla tehdä. Enää ei painoteta sitä, mitä oppilas vieraasta kielestä tietää, vaan painotus on viestinnällisissä taidoissa. Onkin tärkeää, että luokan ilmapiiri sallii jokaiselle oman osaamisensa esittelyn virheitä ja nolatuksi tulemista pelkäämättä. (Kujansivu 2004, 199, 202.) Halusimme opetuskokeilussa huolehtia siitä, että oppituntimme sisälsivät riittävästi viestinnällistä harjoittelua ja toimimme sen toisessa jaksossa säännölliseksi osaksi oppituntiemme rakennetta. Osa oppilaistamme vaivaantui lisääntyneestä kielen viestinnällisestä käytöstä: tulkitsin näin, sillä he viestintä-

¹⁹ Opettajan lähestymistapa älykkyyteen ja kyvykkyyteen näkyy ennen kaikkea hänen tavassaan antaa palautetta. Opettaja, joka suhtautuu älykkyyteen pysyvänä ominaisuutena, antaa oppilaalle palautetta tämän kyvyistä esimerkiksi sanomalla: ”olet taitava poika”. Tämä hyvää tarkoittava kehu voi asettaa oppilaan motivaation ja saavutukset vaaraan. Uskaltaako oppilas ponnistella seuraavan haasteen kohdatessaan? Pitääkö opettaja häntä edelleen taitavana, jos hän epäonnistuu? Muovautuvaan älykkyyteen uskova opettaja korostaa palautteessaan oppimisen prosessiluonnetta ja työn merkitystä sanoen esimerkiksi: ”Läksyt on hyvin tehty. Sinun on täytynyt työskennellä kovasti”. (Dweck 2002, 46–57.)

²⁰ Snyder, Malin, Dent ja Linnenbrink-Garcia (2014) tutkivat lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumista eliittiyliopiston oppilailla (n=108). He tutkivat oppilaiden opitun avuttomuuden suhdetta heidän käsityksiinsä lahjakkuuden pysyvistä tai muovautuvasta luonteesta. Opittua avuttomuutta tutkijat käsitelivät kahdesta eri suunnasta: väitetty opittu avuttomuus (selityksiä epäonnistumiselle) ja käytöksellinen opittu avuttomuus (luodaan itse este menestykselle käyttökseen). Onnistuessaan lahjakkuuteen pysyvänä ominaisuutena suhtautuvat opiskelijat kokivat itsensä kyvykkäiksi. Epäonnistumisen jälkeen he päätyivät käytöksellisen opitun avuttomuuden toimintamalleihin. Naisopiskelijat käyttivät myös väitetyn opitun avuttomuuden strategioita. Miesopiskelijoiden väitettyyn opittuun avuttomuuteen ennakkokäsitykset lahjakkuudesta eivät vaikuttaneet merkittävästi. Lahjakkuuteen muovautuvana ominaisuutena suhtautuvat opiskelijat eivät muuttaneet käsityksiään itsestään onnistumisen tai epäonnistumisen seurauksina. Tutkijat havaitsivat, että lapsen määrittely lahjakkaaksi tulee tehdä korostaen lahjakkuuden muovautuvuutta sen pysyvänä ominaisuutena olemisen sijaan. Ponnistelujen merkitystä akateemisen potentiaalin kasvattamisessa tulee korostaa kaikilla koulutasoilla.

harjoitusten alkaessa joko istuivat paikallan katse kirjassa tai nopeasti ja vahvasti osoittivat meille haluavansa harjoitella tietyn kaverin kanssa. Kuitenkin tuntui, että suurin osa oppilaista nautti harjoituksista – varsinkin siis, jos oli lupa työskennellä itselleen turvallisen oppilaan kanssa.

Oppimisesta puhuessamme kannustimme oppilaita eri tavoin tapahtuvaan työskentelyyn: puhuimme siitä, millä eri tavoin käsiteltävänä olevat asiat saattoi opiskella. Vierasta kieltä opeteltaessa kannattaa aktiivisesti reflektoida sitä, mitä on oppinut ja miten (Little 2007). Kertasimme mm. sanakokeeseen lukemisen tapoja ja prepositioiden opettelua tekstejä lukemalla. Mietimme yhdessä, millaista työtä tarkoittaa se, että joku asia piti opetella ulkoa. Koetimme hyödyntää oppilaiden hyvät oppimiskokemukset ja saada heitä jakamaan niitä luokkatovereilleen.²¹ Yhden läksynkuulustelun jälkeen kirjoitin muistiinpanoihini:

Kun laput on kaikilta kerätty, kysyn Sarilta: ”Huomasin, että osait hyvin. Mitä teit?” Sari: ”Luin kotona ja vielä tuossa ennen tuntia.” ”Hyvä”, sanon. ”Entäs Sami, huomasin, että säkin osait.” Sami: ”opettelin ulkoa”. Tartun tähän: ”Hyvä, osa asioista pitääkin vain opetella ulkoa. Sä luet ensin ja sitten laitat kirjan kiinni ja mietit montako muistat. Sitten luet uudelleen ja laitat taas kirjan kiinni ja muistelet. Vähitellen muistat enemmän. Sel-laista voi olla ulkoa opettelu.” (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 18.11.2011)

Oppilaamme arastelivat oman oppimisensa jakamista yhteiseen tietoisuuteen ja siksi esimerkiksi edellä kirjoitetussa lainauksessa jouduin opettajana kertomaan ulkoa oppimisen periaatteita. Jälkeenpäin huomasin, että julkisen jakamisen sijaan olisimme voineet ohjata oppilaita enemmän jakamaan oppimistaan vieruskaverinsa kanssa, mikä varmasti olisi kasvattanut rohkeutta vähitellen jakaa asioita suuremmallekin porukalle.

Opettajina jouduimme luokassa tasapainoilemaan oppilaan oppimisen julkisen jakamisen ja yksityisyyden välillä. Rajanveto ei ollut helppoa. Vertaiselta saatu malli oli paljon tehokkaampi kuin aikuisen kertoma tapa tehdä asioita. Toisaalta kiltti ja tunnollinen oppilas ei voinut kieltäytyä opettajan pikaisesti esittämästä ehdotuksesta: ”saanko näyttää tämän malliksi”. Kun esimerkiksi pyysin oppilaalta lupaa näyttää muille hänen oppitunnille asettamaansa tavoitetta yhtenä hyvänä esimerkkinä, hän samalla menetti yksityisyyden, jota oppilaiden omille tavoitteille olimme ajatelleet tarjota. Tilanteessa en tiennyt, oliko tavoitteen julkinen esittäminen hänelle palkitsevaa vai nöyryyttävää; kumpakaan en hänen reaktioistaan nähnyt. Itse asiassa tämäkin havainto jalostui vasta kotona osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoja kirjoittaessani. Tilanteessa en huomannut asiaa edes ajatella, vaan toimin intuitioni pohjalta.

Opetuskokeilussamme puhe oppimisesta sisälsi myös strategiapainotteisia toimintaohjeita tuntitilanteisiin. Kävimme esimerkiksi läpi kielestä toiseen siirtymisen haasteita, kun Sari jumiutui rakentaessaan englanninkielistä lausetta

²¹ Pressley ja Harris (2009, 266) toteavat, että oppimisprosessien selittäminen vahvistaa niiden ymmärrystä. Kun oppilas kertoo, kuinka asian itselleen selviitti, hänen ymmärryksensä omasta toiminnastaan ja ongelmanratkaisukyvystään varmistuu ja todennäköisyys strategioiden siirtymiselle uusiin oppimistilanteisiin kasvaa.

vastaukseksi toisen oppilaan kysymykseen. Ohjasin Saria sanoen: ”jos ajatus ei käänny vieraalle kielelle rakennettavassa lauseessa olevien sanojen puutumisen vuoksi, kannattaa mielessä olevaa suomenkielistä lausetta muovata niin, että saman ajatuksen voi kertoa helpommilla sanoilla”. Ohjeideni jälkeen Sari tuumasi hetken, sai muodostettua hyvän vastauksen ja hymy nousi hänen kasvoilensa.²²

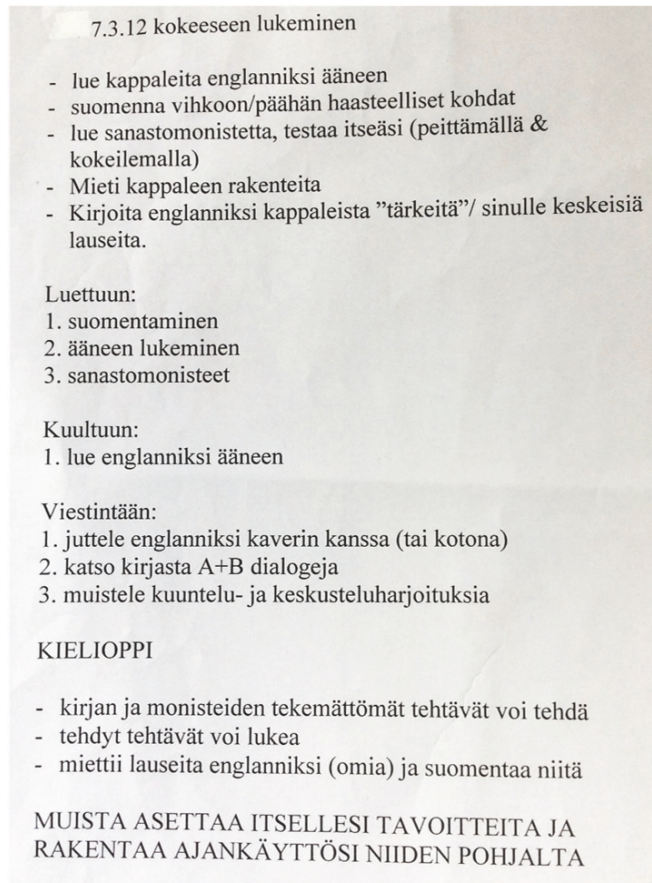
Ihmisen lyhytkestoinen muisti säilyttää tiedon - nimensä mukaisesti - lyhyen hetken ja kadottaa sen ellei tietoa toisteta. Tarvitaan oppimisstrategioita, jotta tieto saadaan pitkäaikaiseen muistiin ja tarvittaessa uudelleen käyttöön.²³ Oppimisstrategioina käytetään esimerkiksi asioiden (1) niputtamista pieniin ryhmiin erilaisten lajittelujen ja muiden organisointien avulla, (2) toistamista riittävän usein, (3) järjestämistä muistisäännöiksi (esimerkiksi SPOTPA = englannin päälauseen sanajärjestys), (4) tallentamista mielikuvien avulla sekä (5) liittämällä tietoisesti aiemmin opittuun (esimerkiksi pankkikortin tunnusluku = kahden suosikkipelaajan pelinumerot peräkkäin). (Hattie & Yates 2014, 122-124.)

Opetuskokeilussamme tilanteen tullen pysäytin oppitunnin etenemistä kertomalla myös muiden oppiaineiden opiskeluun liittyviä vihjeitä. Historian kokeen lähestyminen nousi puheeksi englannin tunnilla. Kertasimme pikaisesti pitkän koevastauksen rakentamisen periaatteita ja kerroin, kuinka itse sain parhaiten tietoni kasattua vastaukseksi. Toinen tilanne oli, kun oppilaille selvisi, että matematiikan kokeessa sai tyhjän kaavamonisteen eteensä. Osa hämmentyi ja koki tyhjän pikkumonisteen etäisesti ”lunттаamisena” ja mietti sitä ääneen. Sain hyvän mahdollisuuden ohjata heitä heti kokeen alkaessa hyödyntämään apupapereita: ohjasin heitä ”tyhjentämään” päästään paperille tarpeellisia tietoja, jotta koetta tehdessä olisi helpompaa soveltaa osaamistaan. Me molemmat opettajat korostimme sitä, että englannin kokeessa sai aina kirjoittaa omat tarpeelliset muistisääntönsä paperin reunuksiin tai pyytää apupaperin sitä varten.

Ennen toisen jakson kurssikoetta juttelimme pienissä ryhmissä erilaisista mahdollisuuksista valmistautua kokeeseen. Kun ryhmät jakoivat muille tietoja keskusteluistaan, Ulla kirjasi asioita dokumenttikameran kautta näkyviin. Minä kasasin oppilasryhmien tuotoksista tietokoneella seuraavalle englannin tunnille A5-monisteen, joka jaettiin oppilaille kokeeseen valmistautumisen tueksi (kuva 7). Koen, että oppilaat koostivat monipuolisen ohjeen.

²² Opiskelutaitoja ja oppimisstrategioita voidaan käsitellä yhtenä asiana tai kahtena erillisinä. Jos näitä kahta erotellaan, tarkoitetaan opiskelustrategioilla spesifimpiä toimintatapoja, joissa voidaan nähdä eri vaiheita. Oppilaille ei ole luonnostaan opiskelutaitoja eikä oppimisstrategioita, jotka yleistyisivät eri tilanteisiin. Luokkahuoneessa on tärkeää jakaa tietoa oppimisstrategioista ja perusteita niiden käytölle. Myös toimimattomia strategioita pitää yhdessä tunnistaa ja miettiä, miksi ne jäävät toimimattomiksi. (Conderman ym. 2009, 85-86, 95, 106.)

²³ Opetuksen, joka aktiivisesti ohjaa esimerkiksi erilaisten muististrategioiden käyttöön, vaikutus saattaa olla nähtävissä vasta vuosien päästä - kun opettajan ja oppilaiden tiet ovat aikaa sitten eronneet (Hattie & Yates 2014, 163).



KUVA 7 Oppilaiden kooste kokeeseen valmistautumisstrategioista

Opiskelijan jaksottamisesta oppilaiden arkeen piti myös keskustella: osalle aikataulun suunnitteleminen oli haastavaa ja kokeisiin valmistautuminen jäi viimeiseen iltaan. Jakson loppuun kasaantui useampia kokeita, mitä osa oppilaista jäi tehottomasti tuskailemaan: oppitunneilla oppilaat luettelivat usein meille, mitkä kaikki kokeet olivat milloinkin vuorossa ja osa lisäsi luetteloon aina omaan jaksamisensa tai suoriutumisen epäilyyn liittyviä kommentteja. Huomasin taas, kuinka moni yläkoulun oppilas luuleekaan viimeisenä iltana jaksavansa urakoida lukemiseen ajattelemansa ajan. Oppilaat eivät luontaisesti hahmottaneet tarvitsemaansa aikaa eikä opettaja voi sitä ilman keskusteluja päätellä. Näidenkin asioiden ohjaus jää kokemuksiini mukaan yläkoulussa sattumanvaraiseksi tai yleiseksi puheeksi, jonka perusteella osa oppilaista ei pysty omaa työntekoaan organisoimaan. Ajankäytön suunnittelussa olisi otettava huomioon aiemmin jo tehty työ ja suhteutettava tarpeellinen työ oppilaan itselleen asettamiin tavoitteisiin. Olisi myös pohdittava, kuinka kauan oppilas yhdellä kerralla saattaisi jaksaa keskittyneesti työskennellä.

Hattie ja Yates (2014, 114, 249) sanovat, että keskittymisen ylläpito onnistuu oppilailla 15–20 minuutin ajan, minkä jälkeen ajatukset alkavat vaellella ja oppimisen tehokkuus laskea. Motivoituneet oppilaat voivat edelleen keskittyä tehtäviin, mutta myös heillä on tarve pitää pieni tauko. Jo seitsemän minuutin jälkeen on havaittu, että mentaalisen toiminnan teho ehtyy, mikä puolestaan vähentää energiaa ja sitkeyttä työskennellä sekä itsekontrollia. Oppilas ei itse havaitse, että myöhemmät tehtävät kärsivät. Opettajan tulee tarkkailla sekä opettamiseen käyttämänsä että oppilaiden keskittyneeseen työhön varatun ajan pituutta. Ullalla oli oppitunneilla taito keskeyttää oppimistilanne, jos levottomuus luokassa kasvoi. Useita kertoja teimme pienen taukojumpan noudattamalla Ullan antamia englanninkielisiä ohjeita. Suurin osa oppilaista osallistui nurisematta ”tauko-ohjelmaan”. Muutaman kerran joku kysyi, miksi kesken tunnin piti nousta ylös ja temppuilla. Selitimme asiaa eri kerroilla joko keskittymisen, tuki- ja liikuntaelimestön tai verenkierron paranemisen kautta. Kun asia perusteltiin, liittyivät kaikki hetkeksi mukaan toimintaan. Koin olennaiseksi sen, että tämänkin asia oppilaille perusteltiin sen sijaan, että toiminta olisi vaan ”määrätty”. Kun asia saatiin jotenkin henkilökohtaisemmalle ja oppilasta hyödyttävälle tasolle, siihen oli helpompaa suostua.

5.4.2 Oman oppimisen tarkastelua harjoiteltiin

Emme olleet suunnitelleet muun elämän jakamista osaksi opetuskokeilua, mutta sellaiseksi se ajan kuluessa kasvoi. Kun puhe oppimisesta lisääntyi, meille opettajille tuntui luontevalta puhua myös omasta oppimisestamme.²⁴ Opetuskokeilun aikana kumpikin meistä opettajista tuli kertoneeksi omasta oppimisestaan useita kertoja. Tarinoihin sisältyi myös oman oppimisen rajoitteista kertomista. Kerroin Kanadassa saamistani kokemuksista ja Ullakin omista ulkomaan vuosistaan. Vähitellen kerroimme esimerkkejä myös oman lähipiirimme oppimisesta. Kerroimme käsiteltäviin teksteihin liittyvistä omille lähipiireillemme tapahtuneista asioista, mikä sai oppilaat jakamaan omia tarinoitaan kanssamme. Quaglia ja Corso (2014, 53) kannustavat opettajia aktiivisesti jakamaan omia kokemuksiaan oppilaidensa kanssa, mutta tietenkin jättämään kovin yksityiset asiat luokkahuoneen ulkopuolelle.

Kertomuksillamme oli merkitystä luottamuksen rakentumiseen. Tarinoita kerrottaessamme me opettajat paljastimme toisillemme ja oppilaillemme uusia asioita, jotka ilman tarinaa olisivat jääneet piiloon. Omien onnistumisten ja haasteiden kuvaukset tarjosivat oppilaille näkökulmia sekä meihin opettajiin että heidän omiin oppimiskokemuksiinsa. Jaettujen tarinoiden kautta oli mahdollista hahmottaa matkaa, jonka kukin meistä oli kulkenut silloiseen oppimistilanteeseen. (ks. Talib 2002, 65.)

Opetuskokeilun edetessä yhä useammat oppilaat kertoivat meille jotain omasta opiskelustaan. Toisen jakson loppupuolella jokunen oppilas alkoi oppi-

²⁴ Oman oppimistyylin tunnistaminen auttaa opettajaa tarkastelemaan oppilaidensa oppimistyyliä (Powell & Kusuma-Powell 2010, 23).

tunnin aikana ääneen kommentoida omaa oppimistaan. Muutama uskaltautui toteamaan tunnin alussa, että englannin opinnot ahdistavat. Yhden sanakokeen jälkeisen tarkistuksen yhteydessä Anni, jota opinnot olivat ahdistaneet, totesi ilahtuneena, että kaikki vastaukset taisivat olla oikein. Kolmella eri sanakoekeralla joku oppilaista kertoi minulle tunnin alkaessa lukeneensa väärät sanat. Huomion arvoista oli, että kaikki kolme totesivat heti perään (ennen kuin minä ehdin toteamukseen edes vastata), ettei erehdys haitannut ja että he kyllä selviäisivät. Nyökyttelin päätäni ja osoitin heille olevani samaa mieltä. Asian todettuaan he astelivat paikalleen valmistautumaan kokeeseen. ”Kaikki oikein” – kommentteja kuului entiseen malliin tehtävien tarkistusten yhteydessä. Joku uskaltautui jo tunnustamaan ääneen myös väärät vastauksensa: ”nyt vähän feilasi”.

Muutaman kerran Aaro jäi tunnin jälkeen kanssamme juttelemaan omasta oppimisestaan. Saimme näissä keskusteluissa huomata, että hänen opiskelustrategiansa olivat jäykkiä ja melko toimimattomia. Koetimme kannustaan tuoda keskusteluun vaihtoehtoisia tapoja opiskella. Aaro oli halukas keskusteluihin kanssamme, mutta oli vahvasti kiinni omissa työtavoissaan eikä ollut valmis kokeilemaan muutoksia. Emme päässeet puheen tasolla olevasta muutoksesta tekojen tasolle: Aaron opinnoista suoriutuminen ei varmistunut keskustelujemme avulla. Oppitunneilla emme onnistuneet riittävästi tarjoamaan onnistuneita kokemuksia vaihtoehtoisista toimintatavoista, jotta muutos olisi hänelle rakentunut. Ryhmässä oli muitakin oppilaita, joille puhumalla annettu ohjaus jäi irralliseksi. Tulkitsin näin, sillä juttelimme usein samoista asioista eivätkä he päätyneet yhdessä juttellessa rakentuneita ehdotuksia kokeilemaan. Emme löytäneet oppitunneiltamme riittävästi aikaa harjoitella opiskelustrategioita niitä kokeilemalla.

Poissaolojensa vuoksi Eeva ei päässyt kunnolla mukaan opetuskokeiluumme ja hänen oppimisensa ohjaus jäi meiltä heikoksi. Vielä viimeisessä jaksossa löysin hänet kopioimassa vastauksia omaan monisteeseensa kaverin monisteesta. Ihmettelin asiaa ja kerroin, että oppiminen vaati omaa ajattelua ja paneutumista. Eeva kertoi kopioivansa, koska halusi vastausten olevan paperillaan varmasti oikein. Huomasin, että hänelle oikein täytetty moniste oli arvokkaampi suoritus kuin oma ponnistelu, jota taas minä olisin arvostanut.

Ruohotie ja Honka (2003, 40, 93) toteavat, että oppilaan kokemukset eivät sinällään rakenna oppimista. Kokemuksen reflektointi on olennaista, sillä vasta sen avulla voidaan saavuttaa älyllistä kasvua. Reflektiota tulee ohjata, jotta siihen sisältyy myös taustalla vaikuttavien uskomusten ja oletusten tarkastelua. Oppilaan motivaatioon ja tahtoon liittyvät seikat on hyvä ottaa huomioon. Tähän vaatimukseen vastaaminen koulun arjessa vaatiikin jo pohtimista. Little (2007) korostaa, että oppimisesta on aktiivisesti puhuttava ja jokaisen on tarkasteltava omaa työskentelyään. Oppilaan on mahdotonta asettaa itselleen tavoitteita, valita laajemmin opiskelutapojaan tai arvioida omaa oppimistaan elleihän pysähdy ajattelemaan sitä, mitä hän parhaillaan tekee.

Rehellisyys oli tärkeää, kun oppimisesta puhuttiin – varsinkin, jos oppilaalle tuotti hankaluuksia suoriutua opinnoistaan. Eeva ajautui runsaisiin pois-saoloihin kevätlukukauden aikana. Viimeisestä kurssista suoriutuminen oli hyvin epävarmaa. Koetilanteesta Eeva ei pystynyt suoriutumaan edes tuettuna. Kävin hänen kanssaan tarkasti läpi sen, mitä tulisi tehdä, jotta kurssi valmistuisi: kävimme läpi kurssisisällöt sekä teksti- että työkirjasta. Merkkasimme tarralappujen avulla sivut, joihin Eevan tuli tutustua tai joissa hänelle oli välttämättömiä tehtäviä tehtäväksi. Mietimme, mistä Eeva sai apua opintoihinsa: hän ei ollut halukas koulunkäynnin ohjaajan tukeen läksykerhon aikana, mutta keksi lähisukulaisen, joka pystyi auttamaan. Kannustin häntä heti tarttumaan toimeen, sillä lukuvuotta oli vielä muutama viikko jäljellä. Muistutin viimeisille oppitunneille osallistumisen tärkeydestä: meidät opettajat saattoi tavoittaa helpoimmin tunneilla ja hänen oli mahdollista saada meiltä apua. Jäljellä oleville tunneille Eeva osallistui ja otin entistä aktiivisemmän roolin Eevan opintojensa tukemisessa ja pysähdyin hänen viereen tarkistamaan tehtävissä edistymistä ja kyselemään mahdollista avuntarvetta.

Opettajille palaute tarkoittaa usein kommenttien ja selvennyksien antamista oppilaalle, kritiikkiä ja vahvistamista, oppilaan työn sisällön kehittämistä ja konstruktivistista reflektiota sekä työn hyvien ja huonojen puolien nimeämistä. Oppilaat kuitenkin kaipaavat palautetta, joka kertoo heille, kuinka he voivat parantaa työskentelyään seuraavalla kerralla. Oppilailla on opettajia suurempi halu suuntautua kohti tulevaisuutta. He haluavat virheidensä korjaamista, mutta he ovat herkkiä ilmapiirille, jossa kritiikki tarjotaan. He jatkavat ponnisteluja, jos he kokevat saavansa arvostusta aiemmille ponnisteluilleen. (Hattie & Yates 2014, 65.) Koetimme reagoida jokaiseen ääneen sanottuun havaintoon omasta oppimisesta. Pyrkimys oli ohjata heitä eteenpäin kannustavan ja välittömän palautteen avulla. Jotain meni viimeisessä jaksossa pieleen, sillä osa oppilaista hieman menetti luottamustaan meihin.

Oppiminen ja tunteet. Opettamiseen ja oppimiseen kuuluvat kognitiivisten, älyllisten elementtien lisäksi vahvasti sosiaaliset ja emotionaaliset elementit. Menestyksekkään opetuksen ja oppimisen on mahdollista toteuttaa, jos opettajat ja oppilaat onnistuvat luomaan välittävän ilmapiirin, jossa vuorovaikutus perustuu toisista välittämiseen. Emotionaalinen sitoutuminen oppimiseen on tärkeää. Liian usein oppimisen kehittämisessä sivuutetaan oppimiseen liittyvät tunteet: ne siirretään sivuun selviämään itsekseen. (Hargreaves 2003, 45–46.) Me havaitsimme opetuskokeilussamme tunteita sekä itsessämme että oppilaisissamme, mutta emme osanneet riittävästi niitä tulkita, tukea tai ohjata. Reagoimme toki tilanteissa, mutta tunteiden tietoisien käsittelyn ja ohjaamisen tarpeeseen itse heräsin vasta tutkimuksen aineistoa käsitellessäni. Seuraavassa kuvaan, joitain tunteisiin liittyneitä tilanteita.

Kolmannen jakson puolivälissä koitimme saada oppilailta oppimiseen liittyviä tunteita esiin Aku Ankan -korttien avulla. Koululle oli laadittu kortit, joissa oli erilaisia Aku Ankan ilmeitä ja kuvan alle oli kirjoitettu kuvaa vastaava tunteen nimi. Jokainen oppilas ohjattiin tunnin alussa hakemaan pöydille levi-

tetyistä korteista se, mikä kuvasi päivän tunnelmaa suhteessa englannin opiskeluun. Kukin valitsi kortin ja asetuimme tuoleinemme ringiin. Kukin vuorollaan kertoi omasta valinnastaan. Saimme kuulla sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia. Oli hyvä, että myös negatiivisia tuntemuksia tuotiin julki. Saimme yhteisen kokemuksen siitä, miten erilaiselta tunnille tulo oli tuona päivänä tunnut. Pystyimme ottamaan vastaan kaikki tuntemukset ja pääsimme sivuamaan erilaisia opiskeluun liittyviä tunteita hyvässä hengessä. Kun kierros oli käyty, siirryimme muuhun tuntityöhön tarkemmin asiaa käsittelemättä, sillä tavoitteenamme oli vain luoda yhteinen kokonaiskuva tunnin alun tunteista. Tällaisena ratkaisuna hetki toimi mukavasti sekä opettajien oppilaiden tunteiden kuunteluna että lisäymmärryksenä heidän käsityksilleen ryhmän monimuotoisuudesta.²⁵

Oppimiseen liittyvät negatiiviset tunteet tulivat opetuskokeilussamme esiin varsinkin silloin, kun oppilas oli osaamisensa kanssa arvioinnin kohteena. Pettymys omaan koemenestykseen saattoi purkaantua kyyneliin:

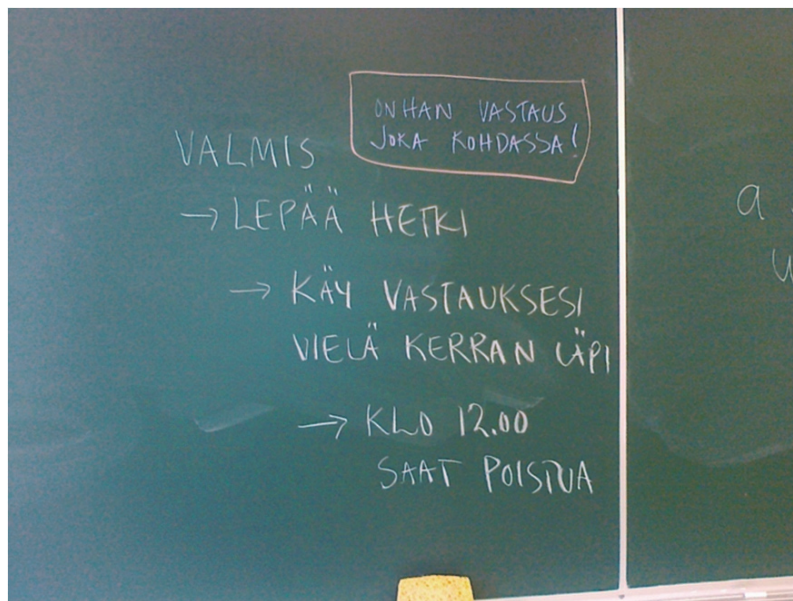
Annin luo pysähdyn, istuu hieman allapäin. Katson paperia ja kyykistyn viereen. Harmittelen, että on prepositiokohtiin vetänyt viivoja [jättänyt vastaamatta]. Anni purskauttaa itkuun. Jututan. Sanon olevani pahoillani, ettemme seuranneet paremmin ja autta-
neet häntä veikkaamaan niihin. Seuraavalla kerralla paremmin. Lohduttelen, olet tunneilla näyttänyt meille osaamistasi, kurssi on mennyt hyvin. Koenumero ei tarkoita kurssinumeroa. Jatka samaan malliin, tämä kurssi on mennyt ihan hyvin. Kysyn odottiko hän enemmän kokeesta. Ei kuulemma odottanut, kehonkieli viestii muuta. Jatkan matkaani. Ulla tulee luokseni: Anni itkee. Kerron milloin itku alkoi, jututin. Ulla käy hetken päästä Annin luona, vakuuttaa osaltaan, ettei koenumero välttämättä ole sama kuin kurssinumero. - - Ulla jatkaa, pyytää minua vielä käymään Annin luona. Menen. Juttelen hetken, hän edelleen itkuinen ja pettynyt, ei halua jutella pidempään. Pakkaa tavaran ja poistuu. Tunti päättynyt. (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 14.3.2012)

Opetuskokeilussamme oppilaita ohjattiin myös kokeiden aikana. Suorituspaine kokeissa kasvoi osalle oppilaista niin suureksi, että he menevät ”lukkoon” ja jättivät kirjoittamatta ne vastaukset, joista olivat epävarmoja.²⁶ Toimintakäytännömme oli jo edellisenä vuotena ollut se, että jompikumpi opettaja katsoi

²⁵ Boekaertsin (2011, 422–423) mukaan oppilaat tarvitsevat ajoittain aikuiselta selityksiä tunteilleen ja kannustusta tunteista puhumiseen. Kouluissa tulee erityisesti käsitellä oppimiseen liittyviä tunteita, mallintaa tunteiden hallintaa ja vastata oppilaiden omien tunteiden hallinta strategioihin tavoilla, jotka eivät ole halventavia eivätkä vähätteleviä. Oppilaat helposti välttelevät tilanteita ja ihmisiä, jotka nostavat esiin negatiivisia tunteita. Välttely ei koulussa aina onnistu ja kohdataan turhaumia. Aikuisen tehtävä on rohkaista ja ohjata oppilaan ajatuksia ja toimia kohti tarkoituksenmukaisia toimintamalleja.

²⁶ Zeidner ja Matthews (2005, 142–144) korostavat, että jännittäminen koetilanteissa on hyvin tavallista. Oppilaat pelkäävät, etteivät heidän kapasiteettinsa riitä tavoiteltuun suoriutumiseen. Monet oppilaat taitojensa puolesta selviytyisivät koetilanteista, mutta menestyvät heikosti jännityksen heikentäessä suoritusta. Tätä jännitystä ei pidä nähdä ainoastaan persoonallisuuden piirteinä, vaan dynaamisena prosessina, johon tilannetekijät vaikuttavat. Joskus oppilaiden on havaittu käyttävän koejännitystä myös selityskeinona heikolle suoriutumiselleen (väitetty opittu avuttomuus), jotta muiden heihin kohdistamat odotukset pienenisivät. Jännitykseen vetoamalla oppilas välttyy muulta negatiiviselta itsearviointilta.

koepaperit läpi ennen niiden palautusta. Houkuttelimme oppilaita aina yrittämään ja jopa veikkaamaan. Tarjosimme aktiivisesti mahdollisuutta kokeen suulliseen täydentämiseen. Osa rohkaistui ohjeistamme ja sai täydennettyä paperiaan. Osa selvästi harmitti, ettei saanut luovuttaa paperia heti halutessaan pois käsistään. Oppilaat tottuivat hyvin koejärjestelyihin eikä kukaan enää kevään viimeisissä kokeissa koettanut pikaisesti päästä eroon koepaperista. Kuvassa 8 on nähtävissä yhden koetilanteen ohjeistusta.



KUVA 8 Kokeen palauttamisen ohje (taulu 7.3.2012)

Anni oli läpi kurssien epävarma oman oppimisensa suhteen: hän epäili mahdollisuuksiaan suoriutua hyvin ja jännitti kokeita ym. osaamisen osoittamistilanteita. Positiivisten kokemusten myötä hän tuntui varmistuvan. Viimeisessä jaksossa ollut parisanakoe jännitti häntä, mutta hän ei enää ajautunut epätoivoon: hän katsoi sanalista ja varmisti minulta, että sanakoe käsitti listan sanat. Anni oli merkannut rastin niiden sanojen viereen, joita ei ollut ensilukemalla osannut. Helpottuneena näytti minulle, että hänellä oli vain yhdeksän uutta sanaa opeteltavana. Ilahtuneena kehuin hänen kehittyneitä opiskelutaitojaan. Näistä kokemuksesta riippumatta Annin usko itseensä englannin oppijana ei vakiintunut; epäusko yllätti hänet ajoittain. Ennen viimeistä koetta hän ajautui hokemaan itsellensä "en tajuu", mikä pysäytti työnteon. Sekä Ulla että minä kävimme pienen ajan kuluessa rauhassa selittämässä kyseisen kielioppiasian hänelle kahden kesken, mutta emme kumpikaan saaneet muutettua hänen tuntemustaan: energia valui tuskailuun.

Keskustelin kahden oppilaan kanssa opetuskokeilumme loppupuolella yhden oppitunnin jälkeen. Ajatus oli jutella yleisistä oppimisesta ja opintoihin

liittyvistä asioista, kuunnella heidän näkemyksiään ja mahdollisesti käyttää keskustelua nyt esitettyä laajemmin tutkimukseni aineistona. Oppilaat heti aluksi esittivät toiveen, että opettajat pystyisivät huomaamaan, jos oppilaalla oli huono päivä. He eivät osanneet sanoa, pitäisikö opettajan tuolloin jättää oppilas rauhaan vai tulla tarjoamaan apua. Kumpikin koki epävarmuutta englannin kielen opinnoissaan. Toiveena he esittivät sen, että opettajat jotenkin kävisivät heidän luonaan tarkistamassa, olivatko he oppineet käsiteltäviä asioita. Oli mukava kuulla, että he toivoivat aikuisen edelleen pysähtyvän vierelleen ja tukevan opiskelua. Hämmennyin keskustelussa heidän alhaisesta itseluottamuksestaan, sillä oppitunneilla he olivat suoriutuneet välillä keskitasoisesti ja välillä hyvin. Keskustelumme painopiste siirtyi tutkimukseeni liittyvien käsitysten etsimisestä ohjaustilanteeksi: siihen, että kannustin heitä opinnoissaan ja koetin osoittaa heille heidän osaamisen hetkiään. Yritimme yhdessä rakentaa toiveikkuutta tuleviin haasteisiin. Oppilaat ystävinä tukivat toisiaan paljon, mutta ajoittain myös ruokkivat toistensa epävarmuutta.²⁷

Oppilaan itsetuntoa tarkasteltaessa tulee poistua yksinkertaiselta hyvähuono - akselilta. Hyvä itsetunto voi olla sekä kestävä että hauras. Hauraan hyvän itsetunnon omaava oppilas voi tulkita kokemukset positiivisiksi, vaikka ne ovatkin negatiivisia, koska hän ei ole kykenevä myöntämään negatiivisia tunteita osaksi itseään. Hän sijoittaa positiiviset kokemuksensa omasta arvosta joihinkin tilanteisiin tai arviointeihin. Kestävän ja turvallisen hyvän itsetunnon omaava ei kavahda omia negatiivisia tunteitaan, sillä hänellä on vahva positiivinen kokemus omasta arvostaan. Kestävä itsetunto ei kaipaa jatkuvaa pätevyuden osoittamista. (Kernis & Paradise 2002, 356.)

Opettajan palaute ja arviointi. Oppilaat tarvitsevat suoriutumistaan palautetta. Täsmällinen (eksplisiittinen) palaute saa usein rinnalleen implisiittisen (epäsuoran) palautteen. Koko ryhmälle annettu palaute jää epäsuoraksi, sillä jokaiselle oppilaalle ei voi yhteisesti antaa täsmällistä palautetta. (Sternberg 2005, 25–26.) Tarvitaan keinoja yksilöllistää ja samalla täsmentää palautetta. Kokemuksemme edellä esittämästäni aikamuotojen itsearviointi taulukosta (kuva 6) oli kannustava: vaikka nyt tehty taulukko ei täysin toiminut, siinä oli pohjaa jatkokehittelylle. Me saimme tietoja siitä, miten hajanaiset oppilaiden käsitykset osaamisestaan olivat. Emme osanneet hyödyntää tuota tilannetta palautteenannon kannalta. Olisimmeko voineet palauttaa oppilaille paperit laitet-

²⁷ Oppilaan tunteet - sekä positiiviset että negatiiviset - ovat läsnä koko oppimisprosessin ajan, alusta loppuun saakka. Niitä ei voi täysin rinnastaa metakognitiivisiin tunteisiin, sillä ne kasvavat eri ärsykkeiden pohjalta. Kognition ja metakognition ymmärtämisen kannalta on olennaista tarkastella niiden vuorovaikutusta positiivisten ja negatiivisten tunteiden kanssa. Pelkkä tunteiden havainnointi jää ohueksi. Oppilaan onnistunut metakognitiivinen kokemus vahvistaa oppilaan halukkuutta ja uskoa tuleviin vastaaviin oppimistilanteisiin. Muutos kohti positiivisuutta metakognitiivisessä kokemuksessa ja koetuissa tunteissa tehostaa kognitiivista suoriutumista. Erilaisien oppimiseen liittyvien tunteiden (positiivisten ja negatiivisten) vuorovaikutuksessa syntynyt positiivinen ilmapiiri mahdollistaa menestyksekkään oppimisen. Kognition, tunteet ja käsitys itsestä oppijana vaikuttavat oppilaan metakognitiivisiin kokemuksiin eli yksi vaatii onnistuakseen toista. Yhdessä ne rakentavat oppilaan suoriutumisen ja hyvinvoinnin. (Efklides 2013, 394–398.)

tuamme niihin omia näkemyksiämme? Toisaalta: oliko meillä tuossa vaiheessa palautteemme pohjalle vielä selkeää käsitystä kaikkien heidän osaamisestaan?

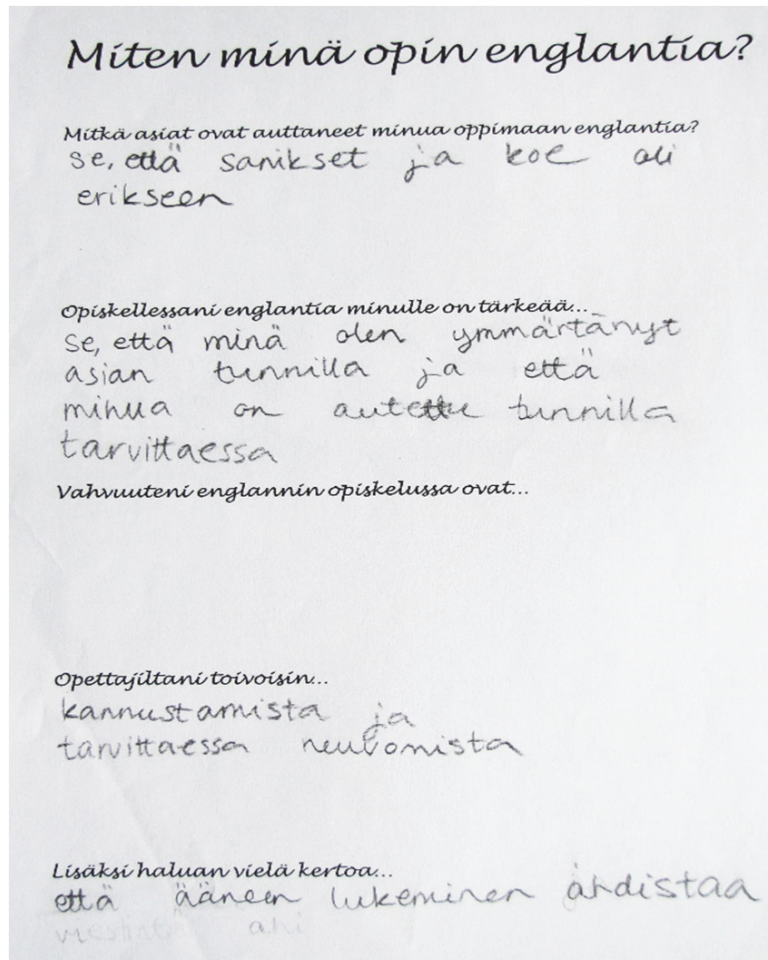
Arvioinnin monipuolisuuden ja ennen kaikkea läpinäkyvyyden oli peruskoulua kannustettu jo pitkään.²⁸ Olin ollut ajatuksen kannattaja, mutta silti olin ajautunut kurssin alussa suoraan opettamaan vaan oppisisältöjä ja kertomaan arviointiin liittyvistä seikoista ”matkan varrella”. Liian usein vasta koealuetta katsottaessa oli ollut puhetta kokeesta tai arvioinnista yleensä. Mitä enemmän opetuskokeilun aikana puhuimme arvioinnista kurssin alkaessa, sitä selkeämmältä ja vapautuneemmalta opettaminen tuntui. Ihmettelin tätä reaktiota itsessäni: koin, että etukäteen sovittu arviointi sekä vapautti minulta energiaa että rakensi luottamusta oppilaiden silmissä. Jäin miettimään, miksi olin ennen sivuuttanut sen, että kertoisin arvioinnista avoimesti. Enkö kuitenkaan ollut suunnitellut sitä ajoissa?

Annetuista arvosanoista yritimme jutella oppilaiden kanssa. Pidimme keskusteluja tärkeinä, mutta silti niihin oli haastavaa etsiä riittävästi aikaa. Ensimmäisen jakson arvosanoista Ulla keskusteli jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti pienen hetken ryhmätyötuntien aikana. Toisen jakson arvosanoista sai halutessaan jäädä keskustelemaan yhden oppitunnin jälkeen. Viimeisen jakson numeron oppilas sai halutessaan tietää etukäteen. Tällöin Ulla kertoi pikaisesti tunnin loputtua kiinnostuneille heidän arvosanansa ja antoi täsmällistä palautetta kullekin. Sen Ulla osasi. Olimme yhdessä tehneet arvioinnit, mutta olisin voinut aktiivisemmin osallistua palautehetkiin. Minun osa oli tilanteissa huolehtia muiden oppilaiden tunnin kulusta. Toki Ulla pystyi hyvin antamaan yhteistä palautettamme sekä osaamisesta että työskentelystä. Oppilaat olivat halukkaita kuulemaan henkilökohtaisesti opettajan näkemyksiä heidän opiskeluistaan, sillä kaikki osallistuivat vapaaehtoisin palautehetkiin. Koska emme huolellisesti suunnitelleet ajankäyttöä henkilökohtaisiin palautehetkiin, jäivät palautteet turhan kiireisiksi. Pikaisesti kasatut palautehetket välillä haastoivat oppilaan mahdollisuuksia yksityisyyteen: toinen oppilas saattoi kuulla toiselle annettua palautetta jonottaessaan kauempana omaa vuoroaan.

Oman oppimisen kirjallinen tarkastelu. Opetuskokeilumme loppupuolella halusimme oppilaidemme entistä tietoisemmin tarkastelevan omaa oppimistaan. Toisen jakson jälkeen oppilaat täyttivät palautelapun ”Miten minä opin englantia?” (kuva 9). Viimeisen jakson aikana oppitunnilla täytettiin yksi moniste oman oppimisen tarkasteluun liittyen ja toinen oli muutamaa viikkoa

²⁸ Sternberg (2005, 25–26) korostaa, että arvioinnin staattisuus ja dynaamisuus kulkevat rinnan oppilaan saaman palautteen kanssa. Staattinen arviointi arvostaa tuotettuja suorituksia näyttönä olemassa olevasta suoritustasosta. Opettaja esittää ongelman, johon oppilas vastaa eikä oppimisen laatuun kiinnitetä juurikaan huomiota. Dynaaminen arviointi pyrkii selvittämään oppimiseen liittyvien prosessien laatua ja palautetta suoriutumuksesta annetaan joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Vielä yksi ero staattisen ja dynaamisen arvioinnin välille muodostuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Staattisessa arvioinnissa menestys rakentuu hyvin tehtyihin vastauksiin, raporttiin, esitelmään jne. Dynaamisessa arvioinnissa sekä arviointitilannetta että toimintatapoja muovataan opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa oppilaan tarpeiden mukaan. Tavoitteena on arvioida sekä oppilaan tuotoksia että oppimisprosessia.

myöhemmin kotitehtävänä. Oppilaat eivät pitäneet oman oppimisensa tarkastelusta monisteita täyttäen, vaan kokivat monisteet turhana lisätyönä.



KUVA 9 Annen itsearviointimoniste

Toisen jakson palautepaperin avulla oppilaat siis kertoivat, mitkä asiat ovat auttaneet ja olleet tärkeitä heidän oppimisessaan ja missä he kokivat olevansa vahvoja. Paperissa oli mahdollisuus myös esittää toiveita opettajille. Kooste vastauksista esitetään taulukossa 13. Oppilaiden palautteista poimimme seuraavan jakson suunnitteluun tuon toiveen pienistä videoista ja kaverin vieressä istumisesta. Olimme opettajina valmiit siihen, että oppilaat jakavat jotain luokan ulkopuolista omaan englannin opiskeluun kuuluvaa kanssamme ja että he valitsevat itse istumapaikkansa. Ensimmäisen toteutimme viimeisen jakson aikana niin, että kukin oppilas joko yksin tai parin kanssa tunnin aikana kertoi musiikin, videon, kirjan tms. avulla omasta englannin oppimisestaan.

TAULUKKO 13 Kooste siitä, miten oppilaat kokivat oppivansa englantia (12.3.2012)

	Oppilaiden ajatuksia omasta oppimisesta
oppimisessa auttanut	"telkkari + netti ja koulu"; "lukeminen"; "työkirjan tehtävien teko"; "kokeisiin luku, tehtävien teko"; "parityöt ja ei mikään nyt niin erityises- ti" "ryhmytöt"; "kappalesanamonisteet"; "asenne ja kiinnostus" "sanojen opettelu, sanat + kielioppi = lause" "sanakokeet, varsinkin niiden jälkeen, kun huomaa virheeni tai muistan yhtäkkiä kokeen jälkeen sanat, muistan ne aina + muissakin kokeissa, ja ehkä hieman parin kanssa puhe tehtävissä" "se, että eri päivinä on erilaisia tunteja ja kuten kielioppi on jaettu eri päi- ville"
opiskellessa tärkeää	"asiallisuus ja riittävä sisältö"; "ryhmytöt, oppiminen" "saada apua aina kun tarvitsen. Jos minulla on kysyttävää/sanottavaa se kuunnellaan ja yritetään auttaa" "ryhmytöt ja pari"; "kaverin vieressä istuminen" "että opetus on selkeää ja ymmärrän asian"; "että tajuan jtn" "ymmärtää asiat kunnolla"; "että kielioppiasiat jäävät kunnolla mieleen" "oppia kielioppia tunnilla ja puhumaan vapaata englantia paremmin" "saada tietää tehtävien vastaukset ja on myös tärkeää saada opelta apua"
vahvuuteni	"puhetaidot"; "kuuntelu, luettu"; "hyvä kielipää"; "ryhmytöt" "yksittäiset sanat ja lauseet sekä puhuminen englanniksi" "ei mikään kun mikään ei onnistu hyvin eikä helposti"; "vapaa englanti" "en tiedä... olen aika huono englannissa"; "suomennokset"; "kieliop- piasiat"
opettajilta toivoisin	"asiallista käytöstä"; "että työrauha säilyisi"; "kärsivällisyyttä" "että jatkavat samaan malliin ja kaksi opettajaa luokassa" "jatkossakin saisi hyviä harjoituksia kielioppeihin" "oikeudenmukaisuutta, iloisuutta"; "lisää ryhmytöitä" "ymmärrystä ☺ Apua, kun tarvitsen"; "lisää ryhmä ja paritöitä" "ymmärtäväisyyttä ja huumorintajua"
muuta	"että englantia on tylsää. Lisää kiinnostavuutta esim. katsottaisiin aina jo- nain tietynä päivänä lyhyt video." "että enkun tunnit on ihan kivoja"; "lisää ryhmytöitä" "että minua ahdistaa joskus englannin tunnilla ja ennen sitä" "että uusi englannin opetusjärjestelmä oli aluksi outo, mutta siihen tot- tui." "tavoitelappu: inhoan sitä täysin!"; "luokan kuullen englannin lukeminen ahdistaa" "että yksittäisten sanojen opiskelua joskus"; "että enkku on kivaa"

Oppilaat eivät siis innostuneet kirjallisesta kysymyksiin vastaamisesta, vaikka tekivät sen oppitunnilla keskittyneesti. Kun vastaukset kasaantuivat monella melko nopeasti, koin, että asioiden pohdinta jäi ehkä hieman pintapuoliseksi. Saavutimme kuitenkin enemmän henkilökohtaista pohdiskelua kuin mitä olisimme suullisen keskustelun kautta saavuttaneet. Tilanteessa emme huomanneet ohjata oppilaita keskenään jakamaan vastauksiaan ja kokemuksiaan. Kujansivun (2004, 209) mukaan oppilaita tulee ohjata kirjallisesti refleктоimaan

oppimistaan, sillä tällöin on mahdollista päästä pintatasoa syvemmälle. Hänen mukaansa suullinen reflektio jää usein pinnalliseksi pohdinnaksi. Kirjallisiin oppimisen pohdintoihin voi tarvittaessa myös palata. Kujansivu kannustaa pienessä ryhmässä vertailemaan havaintoja – erityisesti silloin, kun on toimittu yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan. Tällöin oppilaat voivat oppia toistensa kokemuksista. Luokassa tehty oppimisen pohdinta tulee hoitaa hienovaraisesti.

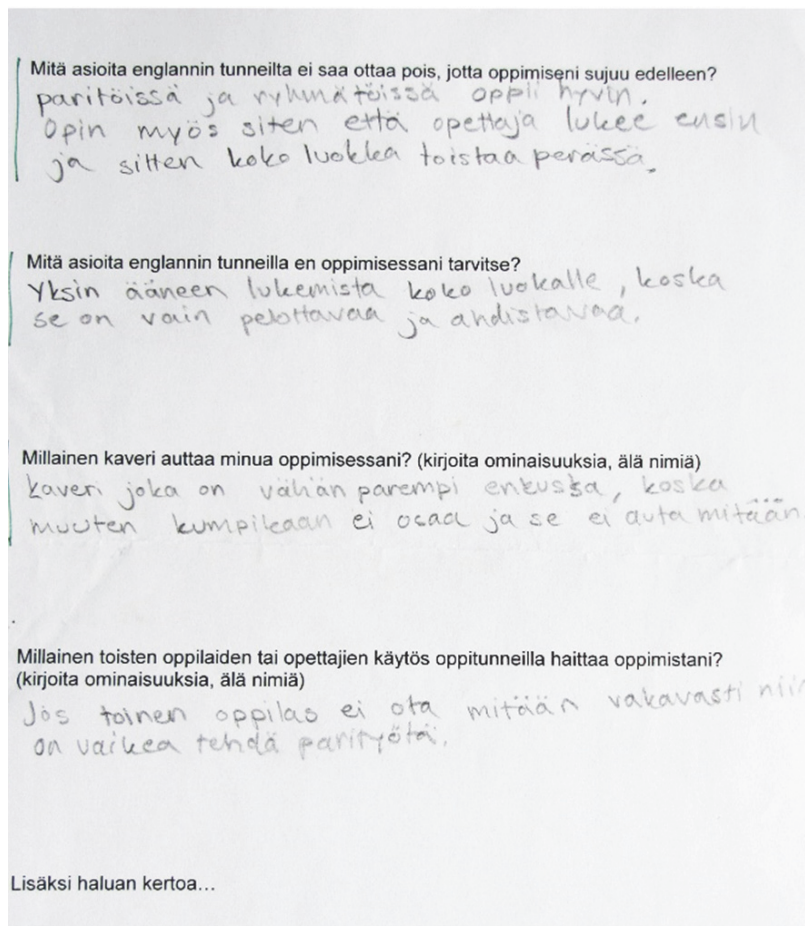
Kun esittelin luokalle koostetta heidän antamistaan palautteista tein itse ikävän virhearvioinnin: luin oppilaille koosteen kaikki vastaukset ajatellen, että he voivat siten saada kokonaiskuvaa siitä, miten monella tavalla asioita koimme ja että kaikki kokemukset olivat meille opettajille täysin hyväksyttäviä. Vasta koosteen esitettyäni tajusin, että muutama oppilas katsoi minua pettyneenä ja tunsin, että petin luottamuksen kertomalla siitä, että he eivät joko pitäneet englannin opiskelusta tai eivät nauttineet tunneilla olemisesta. Välitunnin aikana juttelin varmuuden vuoksi yksittäin heidän kanssaan havainnostani, pyysin anteeksi ja koetin korjata tuottamaani hämmennystä. En uskonut, että kukaan muu kuin kirjoittaja tunnisti vastauksia, mutta tein silti selkeän arviointivirheen. Kuten Chater (2007, 230–231) sanoo, negatiiviset epäonnistumisen hetket ovat myös opettajalle kivuliaita. Ne tarjoavat kuitenkin mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ja ammatilliseen oppimiseen, jos niitä jaksaa reflektoida. Opettajan kannattaa systemaattisesti tarkkailla sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksiaan, sillä opettajan oma ajattelu vaikuttaa luokkahuoneessa vahvasti – ja joka päivä. Oman työemme arviointi kulki opetuskokeilussamme rinnan oppilaiden itsearviointin kanssa eikä siis ollut jatkuvaa menestyshetkien tarkastelua. Koin, että olennaista oli se, että myönsin oppilaille tekemiäni virheitä ja osasin olla niistä pahoillani.

Kun opetuskokeiluumme oli jäljellä noin kuukausi, annoimme oppilaille läksyksi monisteen tuella miettiä omaa oppimistaan. Oppilaat kirjoittivat kotona, mitä asioita englannin tunneilta ei heidän mielestään saanut poistaa ja mitä asioita he eivät oppiakseen tarvinneet. Samalla monisteella kysyimme oppilailta, millainen kaveri auttoi heitä oppimaan sekä millainen oppilaan tai opettajan käytös hankaloitti oppimista. Oppilaiden vastaukset olivat jälleen hyvin heterogeenisiä (taulukko 14).

TAULUKKO 14 Kooste oppilaiden läksyvastauksista (läksy 12.4.2012)

	Oppilaiden vastauksia läksykysymyksiin
Mitä englannin tunteilta ei saa ottaa pois?	<p>"kahta opettajaa, jotta apua on helposti saatavilla"</p> <p>"paritöitä ja ääneen lukemista"; "paikkaa - - n vieressä"; "suullisia tehtäviä, kommunikointia"</p> <p>"paritöissä ja ryhmätöissä oppii hyvin. opin myös siten että opettaja lukee ensin ja sitten koko luokka toistaa perässä."</p> <p>"erilaisia puhetehtäviäparin kanssa ja sanakokeet pitää pysyä edelleen, vaikka aina ei mene hyvin. Sanastomonisteet on tosi hyviä! - - n vieressä istumista ei saa ottaa pois"</p> <p>"tehtävien tekemistä"; "Ei minun mielestäni tarvitse ottaa mitään pois, kaikki on ihan ok"</p> <p>"Harjoittelu kirjasta"; "paritöitä"; "opettajien opettamia kieliopeja ainakaan ei"</p> <p>"kappaleiden kuuntelemista ja niiden lukua"; "pienien tehtävien tekoa"</p>
Mitä englannin tunteilla ei tarvita?	<p>"kaikesta oppii jotain, joten en keksi mitään"</p> <p>"mielestäni kaikenlainen tekeminen ja erilaiset tehtävät auttavat minua, vaikkon sitä ensin itse välttämättä huomaa, tekemällä oppii ja yrittäminen auttaa! ☺"</p> <p>"turhaa häsläystä, kahta opettajaa"; "Tarvitsen kaikkea jossain määrin"</p> <p>"lappuja"; "ylimääräisiä vaikeita tehtäviä"</p> <p>"kaikkea tarvitsen ja enemmänki, että jotain oppisin"; "tavoitteiden tekemistä"</p> <p>"Yksin ääneen lukemista koko luokalle, koska se on vain pelottavaa ja ahdistavaa."</p>
Millainen kaveri auttaa oppimisessäni?	<p>"semmoinen, joka ei välttämättä osaa paljoa ja hänen kanssaan voi oivaltaa enkun asioita"</p> <p>"pitää työrauhaa, auttaa..."</p> <p>"joku tuttu ja sellane joka ymmärtää mun fiiliksiä"</p> <p>"no vähän parempi enkussa kuin minä, mutta ei liian hyvä, koska silloin kaveri ei jaksa koko ajan opettaa minua ja emme kumpikaan välttämättä opi. Sellainen kaveri, joka haluaisi ja voisi ottaa sellaisesta asiasta selvää, mitä ei tiedä."</p> <p>"joka itsekin haluaa oppia kyseisen asian"</p> <p>"huono oppija, jotta voin neuvoa ja oppia samalla itsekin (tyttö ei poikaa)"</p> <p>"kaveri, joka on vähän parempi enkussa, koska muuten kumpikaan ei osaa ja se ei auta mitään"</p> <p>"tuttu, ymmärtää, osaa olla hiljaa, mutta puhua tarvittaessa, auttaa, jos tarvitsee apua"</p> <p>"älykäs, joka puhuu englantia niin että minä ymmärrän"</p> <p>"rento, kärsivällinen, huumorintajuinen, Päällikkö!"</p> <p>"oppilaat ryhmätöissä"; "ymmärtäväinen, auttavainen, huumorintajuinen"</p> <p>"kaveri, joka on vähän parempi enkussa, koska muuten kumpikaan ei osaa ja se ei auta mitään"</p> <p>"puhuu tarpeeksi, haluaa oppia ja tehdä tehtävät"; "sellainen, joka osaa hyvin englantia"</p> <p>"kannustava, mukava, samantasoinen englannissa"</p> <p>"englantia osaava hyvä kaveri, jonka kanssa tulee toimeen"</p>
Millainen käytös haittaa oppimistäni?	<p>"riehuu eikä pidä työrauhaa"; "ei minkäänlainen käytös häiritse/haittaa opiskelua"</p> <p>"jos joku pälätää silloin kun yritän kuunnella"</p> <p>"huutelu, pilkkaaminen, koko aikainen puhuminen, päälle puhuminen, koska lopulta ei saa mitään selvää asioista"</p> <p>"turha vittuilu ja valittamista"; "liian hiljainen"; "ei mikään"; "turha kiroilu";</p> <p>"metelöinti, haluttomuus opiskella (oppilaat)"; "eipä juuri mikään"; "monimutkaiset ohjeet"</p> <p>"liika puhuminen (ei pienet keskustelut häiritse)"</p> <p>"Oppilaiden: jos joku vaikka huomauttaa (töykeästi) ääntämisestäni tai nauraa; opettajien: aliarvio osaamiseni"</p> <p>"Jos toinen oppilas ei ota mitään vakavasti niin on vaikea tehdä parityötä."</p>
Muuta	<p>"inhoan näitä lappuja, enkä halua että kommenttejani luetaan enään ääneen"</p> <p>"enku ottaa välillä päähä, en ymmärrä mistää mitää, välil huono asenne enkuu enkä jaksa ees yrittää, ahistaa jne. mut muute enku on iha jees enkä halua et näitä kommentteja näytetää muille luokkalaisille"</p> <p>"että just nyt opetus on hyvä"</p> <p>"että näitä ei saa lukea ääneen + ei mitään yksityiskeskusteluja näistä ihan turhaa! + lakatkaa ahdistelemasta kaikkia"</p> <p>"näitä ei tarvii lukea ääneen"</p> <p>"kiitos hyvistä enkun tunteista"</p> <p>"että työrauhan pitäminen kannattaa aina"</p>

Oppilaiden mielestä se, että oppilaiden osaamistaso oli erilainen, ei ollut este yhdessä opiskelulle. Toisen oppimista auttavina ominaisuuksina mainittiin mm. ymmärtäväisyys, auttavaisuus, huumorintajuisuus, tuttuus ja halu oppia englantia. Oppilaat halusivat varmistaa monien tuttujen toimintamallien jatkumisen. Selkeimmät asiat, joita toivottiin pois, oli näiden erilaisten monisteiden täyttämisen sekä se, ettei vastauksia saanut jakaa koko ryhmälle. Vastausten myötä koin paluun omaan aiempaa virheeseeni, mikä edelleen harmitti. Kuitenkin tuntui mukavalta, että oppilaat kertoivat myös negatiivisista ajatuksistaan. Yhden oppilaan kommentti hänen taitojensa aliarvioinnista sai meidät opettajat keskustellen refleктоimaan omia toimiamme. Emme olleet huomanneet aliarvioivamme ketään. Vaikka emme pystyneet löytämään muististamme tuota tilannetta, oli oppilaan kokemus aito. Seuraavassa kuva yhden oppilaan läksymonisteesta (kuva 10).



KUVA 10

Vilman läksymoniste 12.4.2012

Kaverin opetus tuntui omista oppilaistamme turvalliselta ja hyvältä. Topping (2010, 60) toteaa oppilaiden välisen oppimissuhteen kehittyvän, kun molemmat tulevat tietoisemmaksi siitä, mitä heidän yhteistyössään tapahtuu. He vähitellen pystyvät tarkkailemaan ja ohjaamaan oman oppimisensa tehokkuutta ja oppimisstrategioitaan eri konteksteissa. Vähitellen he havaitsevat, että yhdessä tehokkaasti työskennellen he voivat saavuttaa huomattavasti enemmän kuin yksinään. Parin kanssa opiskelusta koimme opetuskokeilussamme pienen siivun, mutta siitä syntyi mielikuva mielekkäänä toimintamallina, jota jatkossa kannattaa kehittää.²⁹

5.4.3 Kysymykset uudistuivat ja tietoinen ajattelu lisääntyi

Opetuksen keskeinen tavoite on pitkään ollut ajattelutaitojen opettaminen, mutta viime aikoina on erityisesti paneuduttu siihen, että oppilaat pystyvät informaation toistamisen sijaan kehittämään syvempää ymmärrystä asioille, olemaan kriittisempiä saamalleen informaatiolle, ratkaisemaan ongelmia ja ajattelemaan joustavasti sekä tekemään perusteltuja päätöksiä. (McGuinness 2005, 107, 123.) Edelleen pohdin, kuinka nuo ajattelun kehittymisen tavoitteet³⁰ ovat kehitettävissä ja saavutettavissa kaikille perusopetuksen luokassa?

Aktiivinen ja itsenäinen oppija tarvitsee toimivia ongelmanratkaisutaitoja. Ongelmanratkaisu on kognitiivista, prosessimaista toimintaa, jota ohjaavat yksilön itselleen asettamat tavoitteet. Se on aina persoonallista prosessointia, jossa yksilön omaamat tiedot ja taidot määrittävät sen vaikeusasteen. Ongelmanratkaisuissa tarvitaan kyseiseen asiaan liittyvää tietoa, käsitetietoa (luokittelut, mallit, periaatteet ym.), menettelytapatietoa (kuinka menetellä esim. muuttaessa substantiivin yksikön monikoksi ym.), strategiatietoa (esim. kuinka jakaa asia pienempiin kokonaisuuksiin, kuinka esittää yhteenveto) ja metakognitiivista tietoa (tietoisuus omista kognitiivisista kyvyistä ja uskomuksista ja niiden kontrolli). Ongelmanratkaisutaitoja voi opettaa opettamalla tietoisesti ajattelutaitoja. (Mayer & Wittrock 2009, 287, 289, 296.)

Ongelmanratkaisun kehittyminen vaatii aikaa: tarvitaan sisältötietoja kyseiseltä alalta sekä alaan liittyviä kykyjä. Ekspertiksi kasvamiseen tarvitaan harkittua ja ohjattua harjoittelua, minkä vuoksi pitkänaikavälintavoitteet ovat tarpeellisia. Ongelmanratkaisu ja motivaatio ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa asetettujen tavoitteiden kautta. Ajattelutilannetta voi ohjata aktiiviset – jopa

²⁹ Po-ying (2007, 225–226) opetti oppilaitaan tutkimaan omaa oppimistaan. Oppilaat kokivat omasta oppimisesta kaverin kanssa puhumisen hyvin motivoivana. He nauttivat oppimiskokemusten jakamisesta. Heikommat oppilaat kokivat saaneensa tukea kavereiltaan: he huomasivat, mitä heidän tulisi tehdä parantaakseen omaa suoriutumistaan. Po-ying toteaaakin, että oli tärkeää, että oppilaat ymmärsivät, että heillä oli itsellään valta halutessaan parantaa omaa oppimistaan.

³⁰ Ajattelutaidot voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: kriittiseen, luovaan ja käytännölliseen ajatteluun. Kriittinen (käytetty myös termiä analyttinen) ajattelu koostuu mm. analysoinnista, arvioinnista, vertailusta, päättelystä ja erottelusta. Luovaan ajatteluun kuuluu mm. kekseliäisyys, mielikuvitus ja erilaiset oletukset. Käytännöllisen ajattelun taitoja voi kuvata mm. sanoilla soveltaminen, harjoittelu ja hyödyntäminen. (Sternberg 2005, 18.)

pakottavat – tavoitteet tai tilanne voi olla ohjaamaton, jolloin aktiiviset tavoitteet puuttuvat. Motiivit ja tilanteeseen liittyvät huolet vaikuttavat myös ohjaamattomaan ajatteluun. Ongelmanratkaisuun pyrkivässä ajattelussa tavoitteilla on siis olennainen merkitys: ne ohjaavat, millaisia toimintatapoja ja osatavoitteita löydetään ja valitaan, jotta toiminta tulee merkitykselliseksi ja haluttu tavoite saavutetaan. (Gilhooly & Fioratou 2013, 275–276, 281, 285.)

Ongelmanratkaisun kautta oppiminen on kannattavaa, kun tilanne on melko selkeä ja eri asioiden välillä on rajallinen määrä yhteyksiä tai kun perusasiat on hyvin ymmärretty. Todellisuudessa siis opimme ratkomaan monimutkaisia ongelmia selvittämällä spesifejä ongelmia rajallisissa tilanteissa. Ongelmanratkaisuihin kannattaa siirtyä kertomalla työskentelystä esimerkkejä. Yksin työskentely usein heikentää ongelmanratkaisua ja kolmen hengen ryhmää pidetään tuloksekkaimpana. (Hattie & Yates 2014, 151–153.)

Oppiminen vaatii sekä tietoisuutta omasta ajattelusta että sen säätelyä asetettujen oppimistavoitteiden suuntaiseksi. Ajattelu vaatii sekä sitkeyttä että väivännäköä tiedon hankinnan ja käsittelyn oheen. Menestykseen tarvitaan motivaatiota ja positiivista suhtautumista ponnisteluihin. (Efklides 2013, 385.) Mayer ja Wittrock (2009, 296) huomauttavat, että ajattelutaitojen opettaminen jää usein opetussuunnitelmissa liiksi piiloon. Opettajat odottavat oppilaidensa kykenemään ongelmanratkaisuun annettujen materiaalien avulla, mutta ohjaavat vain harvoin itse ongelmanratkaisuprosesseja. Mielekkään oppimisen tukeminen sisältää ajattelutaitojen opettamista ja ohjaamista.

Metakognitiotaidot ovat tärkeitä oppimisessa, sillä niiden avulla voi havainnoida ja ohjata omia kognitioitaan tilanteessa, jossa automatisoitunut prosessointi jostain syystä häiriintyy. Metakognitiota kehitettäessä kasvatetaan sekä tietoa omista metakognitiosta että kerätään kokemuksia tilanteista, joissa omia metakognitiivisia taitoja käytettiin. Metakognitiivisten kokemusten on havaittu olevan yhteydessä tapaan, jolla oppilas lähestyy tavoitteitaan: oppilaat, joiden tavoitteet ovat suoritus-välttäminen -tyyppisiä, kokevat metakognitiiviset taitonsa heikompana kuin tavoitteisiinsa suoritus-lähestyminen -tyyppisesti suhtautuvat. Suoritus-välttäminen – tavoiteorientaationa ohjaa oppilaan mielenkiinnon pois tehtävän suorittamisesta ja jättää kognitiivisten prosessien kontrolloinnin vähäiseksi. (Efklides 2013, 388, 394.)

Opetuskokeilussamme kehitimme oppilaidemme ajatteluprosesseja lähes poikkeuksetta opeteltavaan asiaan tai työskentelytapoihin liittyen: samalla, kun opetimme oppisisältöä, keskustelimme erilaisista mahdollisista ajattelutavoista. McGuinness (2005, 115) toteaa, että ajattelun opetus liittyy hyvin oppisisällön opetukseen. Kun oppilaille selviää, millaista ajattelua vaaditaan, oppilas voi itse ohjata toimintaansa strategisena oppijana.

Tutkiva oppiminen. Kun opettaja kuuntelee oppilaitaan enemmän, kannustaa heitä keskusteluun ja tarjoaa aikaa itsenäiselle työskentelylle, hän samalla vahvistaa oppilaidensa käsitystä itsestään ja omasta kompetenssistaan. Oppilaiden suoriutuminen paranee huomattavasti, jos opettaja vastausten sijaan tarjoaa vihjeitä, joiden perusteella oppilas voi itse oivaltaa asian. (Reeve 2002, 188.)

Tomlinson ja Imbeau (2010, 116–117) korostavat, että opettajan velvollisuus on aktivoita luokan hiljaisia ja epävarmoja oppilaita osallistumaan opetukseen. Jokaisella luokassa olijalla on mahdollisuus, mutta myös velvollisuus, puhua. Jos oppilas epäröi, kannattaa opettajan pyytää häneltä sanaa tai ilmaisua asiaa koskien ja ohjata muita täydentämään sanotusta eteenpäin. Oppilaat oppivat täydentämään toistensa ajatuksia ja kaikki hyötyvät ajattelun ohjauksesta.

Minusta tuntui, että luokassamme oppilaat helposti keskittyivät työskentelyyn (esimerkiksi tehtävien valmiiksi saamiseen) sen sijaan, että olisivat paneutuneet ymmärtämään opeteltavana olevaa asiaa. Tuntui, että he oppivat elementtejä asiasta, joiden pohjalta tehtävät onnistuivat, mutta he eivät välttämättä saaneet niitä sisällytettyä omiin käytettävissä oleviin taitoihinsa. Tämä tulkintani perustuu sekä uuden asian oppimistilanteissa tekemiini havaintoihin että havaintoihini kokeisiin kerrattaessa (jolloin asian omaksuminen oli monella vielä kovin keskeneräinen). Ymmärryksen kehittäminen vaati oppilaan aktiivista osallistumista älyllisiin aktiviteetteihin, minkä oppilas voi perinteisessä luokkatilanteessa liian helposti ohittaa tai siirtää jollekin toiselle. (ks. Ritchhart, Church & Morrison 2011, 10.)

Opetuskokeilumme aikana olennaisin muutos opettajajohtoisessa opetussessamme oli juuri ajattelun ja havaintojen tekemisen vaatiminen oppilailta. Me opettajat emme selittäneet uutta kielioppiasiaa oppikirjan tuella, vaan koetimme yhdessä oppilaiden kanssa tutkia muita esimerkkejä opiskeltavasta asiasta ja etsiä yhteisiä sääntöjä sille. Asetimme oppilaiden tarkasteltavaksi erilaisia lauseita tai sanontoja ja pyysimme heitä etsimään niistä haluamaamme asiaa. Saatoimme esimerkiksi kysyä: ”keksittekö säännön ‘be able to’ – rakenteen käytölle”.³¹

On todettu, että uusien asioiden ymmärrys rakentuu varmemmin asian tarkan havainnoinnin ja kuvailun kautta. Pohdiskellen asialle pyritään löytämään selityksiä ja tulkintoja, jotka perustuvat havaittuihin todisteisiin. Tarkastelussa mietitään erilaisia näkökulmia ja yhdistetään asiaa aiemmin opittuun. Etsitään asian olennaisia piirteitä, jotta voidaan rakentaa yhteenvedoja. (Ritchhart ym. 2011, 11–13.)

Pohdiskelu kiinnosti oppilaita. Huomasin kaikkien katsovan tarkasti tau-lun suuntaan, kun vastauksia etsittiin. Kerta kerran jälkeen oppilaat uskaltuivat paremmin kertomaan havainnoistaan. Muutama uskaltautui kertomaan havainnostaan, vaikka ne vain sivusivat asiaa eivätkä heti oikeita olleetkaan. Yhdessä – etsien muilta oppilailta lisää havaintoja – johdattelimme ensimmäisen havainnon tehnyttä haluamaamme suuntaan. Muutamia kertoja saimme luok-

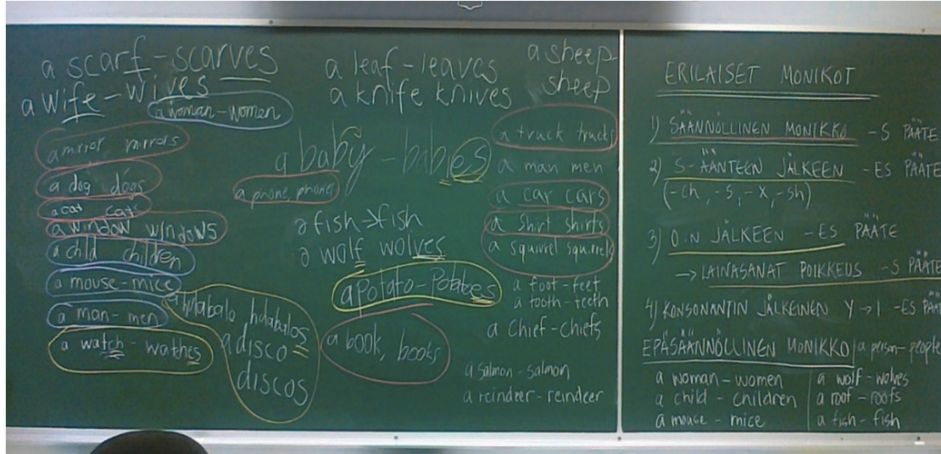
³¹ Kleine Starman ja Merver (2010, 83) toteavat opettajan käyttämän kielen olevan työkalupakki, johon tulee kuulua erilaisia tapoja kysellä asioita. Opettajat ohjaavat ja arvioivat oppilaidensa oppimista kysymystensä kautta. Tavat, joilla kysymykset muotoillaan, vaikuttavat luokan ilmapiiriin. Kysymyksillä opettaja ohjaa luokan toimintaa, kannustaa oppilaita tekemään ajattelustaan muille näkyvää (kertomaan omasta oppimisestaan muille), mallintaa ajattelutaitoja ja tietenkin testaa oppilaiden asian ymmärtämistä. Opettajan tulee välttää suljettuja kysymyksiä ja sellaisia kysymyksiä, joihin hänellä jo on vastaus.

kaan luotua erityisen leppoisan ilmapiirin, jossa moni oppilas uskalsi kokeilla eri vastausmahdollisuuksia. Ilmapiirin leppoisuuden tulkitsin toteutuneen, koska muutama oppilas uskalsi esittää hupaisiakin ehdotuksia vastauksiksi eikä kukaan niitä avoimesti paheksunut. Uuden asian ymmärryksen rakentamisessa on tärkeää ihmetellä asioita ja kysellä, jotta asian monimuotoisuus hahmottuu ja on mahdollista päästä pintaa syvemmälle (Ritchhart ym. 2011, 13).

Koen, että tämä toimintatavan muutoksemme ohjasi oppilaita omaan ajatteluun. Alussa osa oppilaista tuntui odottelevan, että joku muu ajattelee asian ja kertoo vastaukset. He tyytyivät istuskelemaan hiljaa ja epävarmoina katselemaan taululle. Ajattelemisen vaati ponnisteluja eikä siksi aina vaikuttanut oppilaille mieluisalta. Ajatteluun sisältyi aina myös epävarmuutta. Opettajana minusta tuntui siltä, että oppilas jättäytyi pois ajattelusta säästääkseen energiaansa ja ohittaakseen epävarmuutta aiheuttavat hetket, sillä ei ollut olemassa takuita ajattelun tuottamasta palkitsevasta tuloksesta. Ajatteluun kutsuminen saattoi oppilaista tuntua haasteelta, jossa ei ollut varmuutta odotuksiin vastaamisesta ja mahdollisesta epäonnistumisesta seurannut julkinen huomio saattoi arveluttaa. Toiminnan välttämiseen on murrosikäisellä siis usein vahvempi motivaatio kuin aktiiviseen ajatteluun osallistumiseen. (ks. Hattie & Yates 2014, 5.)

Jos osasimme sopivasti odottaa ja antaa aikaa, useimmat oppilaat pystyivät aktiivisesti itse miettimään asioita, mikä meille näkyi katseen ja tilanteen seuraamisen tarkentumisena. Hyvältä ratkaisulta tuntui se, että oppilaat viittaamalla ilmoittivat, kun kokivat keksineensä jotain. Näistä viittaajista emme etsineet vastaajaa, vaan hetken päästä pyysimme erikseen niitä oppilaita viittaamaan, jotka halusivat kertoa havainnoistaan. Oletimme, että oppilaan omalle ajattelulle aikaa varaava tapa opettaa uutta asiaa olisi vaatinut enemmän aikaa kuin opettajajohtoinen opetus, mutta näin ei ollut. Yhteisen ajattelun avulla kokosimme myös ainutlaatuisia yhteisiä tuotoksia (kuva 11).

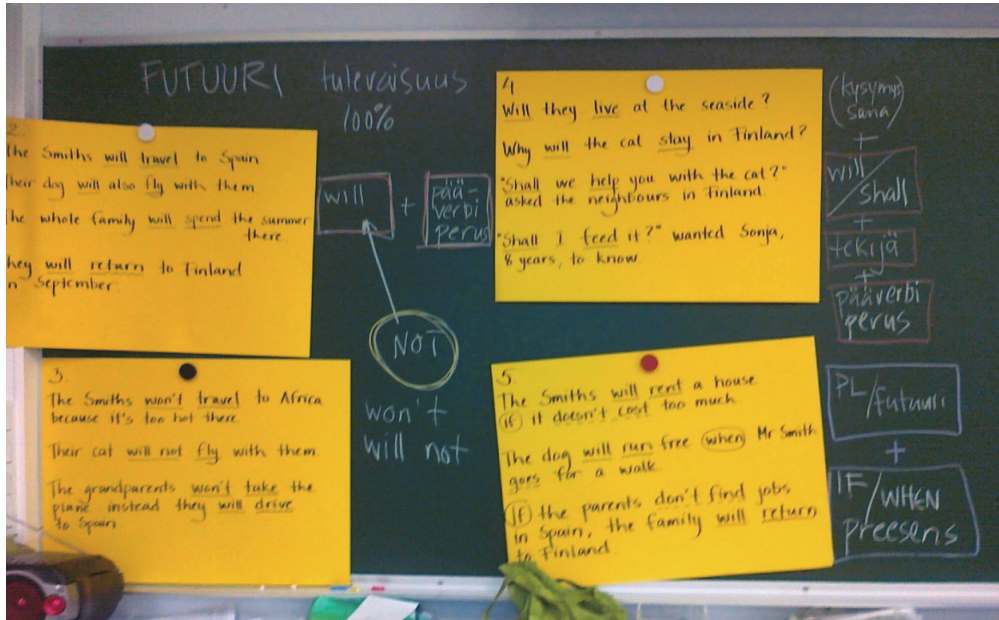
Yllätyin, miten nopeasti monikkojen käsittely meni, vaikka se ei ollutkaan opettajajohtoista. Vanhalla tyyllillä (opejohtoisesti työkirjan tuella opiskellen) emme olisi olleet yhtään nopeampia. Uskon, että saimme oppilaiden omat aiemmat tiedot nyt heräteltyä ja liitettyä mahdolliset uudet kullekin paremmin vanhaan. Näin luulen. (memo 28.11.2011)



KUVA 11 Substantiivien monikon opettelusta kasaantunut tieto (taulu 28.11.2011)

Kertasimme esimerkiksi verbien aikamuotoja kaksoistunnin aikana tutkivan oppimisen elementtejä hyödyntäen. Oppilaat kasasivat omia tietojaan ensin pareittain ja sitten neljän hengen ryhmissä. Kiersimme Ullan kanssa luokassa. Hetken kuluttua minä jaoin taululle alueen neljälle perusaikamuodolle. Ulla kulki oppilasryhmien välillä ja ohjasi oppilaita täydentämään taulua sitä mukaa, kun he oivalsivat asioita. Saimme taulun lähes valmiiksi ja sovimme, että jatkamme välitunnin jälkeen. Yhden ryhmän ajattelu jatkui läpi välitunninkin: yksi oppilas palasi tauolta suoraan taululle ja täydensi yhtä lokeroamme. Kirjoittamisen jälkeen hän kääntyi kahden kaverinsa puoleen ja varmisti heiltä kirjoituksensa oikeellisuuden. Toisella tunnilla kävimme yhdessä koko koosteen läpi. Vähitellen kasvavissa ryhmissä työskennellen oppilaat saivat mahdollisuuden rauhassa pohtia ja palauttaa mieliinsä aiemmin oppimaansa. Tärkeää oli, että ensimmäisessä vaiheessa pareina toimittiin tuttujen kavereiden kanssa. Ajattelu perustuu vahvasti oppilaan kykyyn etsiä pitkäkestoisesta muististaan asiaan liittyviä aiempia tietoja. Oppilaan itseluottamus ja motivaatio työskennellä heikkenevät ja hän kokee olonsa epämiellyttäväksi, jos aiemmin opittua on vaikea palauttaa mieleen. Kaverin kanssa asioiden muistista etsiminen oli rennompaa ja sai hiljaisemmatkin oppilaat mietiskelyyn. (ks. Hattie & Yates 2014, 6.)

Futuuri- ja konditionaalilauseiden opiskeluun puolestaan rakensimme Ullan kanssa kymmenen rastipistettä sisältävän kokonaisuuden ja monisteet, jotka oppilaiden tuli pareittain pohtien täyttää kiertäessään pisteeltä toiselle (liite 9). Oppilaat saivat itse valita parinsa. Yksi pari ei pystynyt työhön, mutta muut työskentelivät keskittyneesti. Myöhemmin tarkistimme yhdessä tehdyt havainnot ja monisteiden vastaukset rakentamalla taululle koosteet (kuva 12).



KUVA 12 Kooste futuurilauseista (taulu 3.12.2011)

Kujansivun (2004, 212) mukaan vieraissa kielissä yhteistoiminnallista oppimista on helpoin soveltaa kieliopin opetteluissa antamalla oppilaille esimerkkilauseita tutkailtavaksi. Opettaja voi ohjailla oppilaiden ajattelua vihjeiden ja kysymysten avulla haluamaansa suuntaan. Nämä toteamukset siis vahvistuivat opetuskokeilumme aikana. Heikompikin oppilas sai havaintonsa osaksi kokonaisuutta: pienistä havainnoista päädyttiin suurempiin kokonaisuuksiin, jolloin useat oppilaat saivat kokemuksen siitä, että oma panos tarvittiin kokonaisuuden rakennusaineeksi. Tarvittiin meidän opettajien kykyä etsiä ensimmäiset havainnot sopivasta suunnasta, mikä tarkoitti hiljaisempien ja hitaampien oppilaiden suuntaan kääntymistä.

Uutta tietoa ja ymmärrystä voi hyvin rakentaa pohtimalla ja tutkimalla asioita. Oppimisesta tulee tutkimusprosessi, johon liittyy palkitsevaa oivaltamista. (Hakkarainen ym. 2004, 298.) Tärkeää on ohjata oppilaita mään "miksi" ja "miksi ei" -kysymyksiä (Quaglia & Corso 2014, 85). Tutkivan oppimisen elementtien sisällyttäminen opetukseen oli palkitsevaa. Oppilaiden keskittyminen parantui. He saivat toisenlaisia oivaltamisen mahdollisuuksia kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa oli ollut tarjolla. Ja hyvin he oivalsivat vaikeita asioita! Kun valmiiden vastausten tarjoamisen sijaan annoimme oppilaille tilaa kertoa havainnoista, saimme rakennettua omia käsityksiämme oppilaiden ajattelusta, mikä puolestaan helpotti seuraavien tuntien opetuksen suunnittelua.

Opettaja saa oppilaansa mukaan dialogiin, kun ilmapiiri sallii epävarmuuksien ja lisätietotarpeiden ilmaisemisen. Jotta oppilaat tähän pystyisivät,

tulee kaikilla olla yhteiset sopimukset siitä, miten luokkahuoneen puheen halutaan rakentuvan. (Kleine Staarman & Mercer 2010, 99.) Me lähdimme opetuskokeilussamme houkuttelemaan oppilaiden ajattelua melko monipuolisesti, mutta emme huomanneet missään vaiheessa ääneen sanoa, millaista osallistumista ja/tai puhetta arvostimme ja kaipasimme. Harmillinen puute, jota emme opetuskokeilun aikana hahmottaneet.

Mayer ja Wittrock (2009, 299) ovat koostaneet kolme peruseriaatetta, joilla voi kehittää oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja:

1. Alakohtaiset periaatteet: parempi opettaa tietyn alan ongelmanratkaisutaitoja, kuin yrittää löytää kattavia ja yleisiä ongelmanratkaisuperiaatteita.
2. Siirtovaikutus lähelle: odotetaan, että opittu ongelmanratkaisutapa on käytettävissä rajoitetusti ja samankaltaisissa ongelmissa, ei kaikkiin ongelmiin ja laajassa mittakaavassa.
3. Tiedon integraatio: faktojen, käsitteiden, toimintatapojen ja strategioiden erillisen opettamisen sijaan ne integroidaan ohjatussa ongelmanratkaisuprosessissa opittaviksi.

Meille tuo kolmas tuntui englannin opetuksessa hyvin luontevalta. Kieliopin opettamisemme keskittyi päätelemällä oppimiseen opettajajohtoisen opetuksen sijaan. Oppilaiden sitoutuminen oppimistilanteeseen parani. Päätelyjen perusteella tehdyn yhteenvedon kokoamisessa meillä opettajilla oli olennainen rooli sekä ajattelunohjaamisessa että mahdollisimman monen oppilaan havaintojen saattamisesta yhteiseen tietoisuuteen.

Ajattelun rakentaminen. Luokkahuoneessa ajattelu on tehtävä näkyväksi, jotta oppilaiden sitoutumista ja itsenäisyyttä voidaan vahvistaa (Ritchhart, Church & Morrison 2011, 22). Hyvällä ajattelijalla on tietenkin hyvät ajattelutaidot. Tarvitaan kuitenkin halua ajatella hyvin, motivaatiota ponnistella. Merkityksellisiä ovat myös asenteet ja harjoitetut tavat ajatteluprosessien suhteen: ne vaikuttavat siihen, miten oppilas käyttää kykyjään ajattelua vaativissa tilanteissa. (McGuinness 2005, 118.) Jotta oppilaat pääsisivät aidosti harjoittamaan ajattelutaitojaan, tulisi opettajien tarjota heille riittävän avoimia tehtäviä. Tehtävienteon aikana tarvitaan sisällöstä keskustelun lisäksi keskustelua työskentely- ja ajattelustrategioista. (McGuinness 2005, 120.) Littlen (2007) mielestä luokkahuoneen toimintaan vaikuttaa merkittävästi se, että oppilaat saavat vapauden kysyä selventäviä kysymyksiä, tehdä ehdotuksia, haastaa toisten ajatuksia sekä arvioida opiskelulle tehtyjä suunnitelmia, tehtäviä ja saavutettuja tuloksia. Nämä vapaudet perinteinen luokkahuone liian usein kieltää. Osallistumaan kannustavat toimintatavat muovautuvat myös reflektiivisiksi, sillä kaikkien itsetiedostus vahvistuu kysymysten ja arvioiden myötä.

Ajattelulle oli oppitunneilla jätettävä aikaa.³² Huomasimme, että aiemmat toimintatapamme olivat ohjanneet meitä vastauksien tai vihjeiden tarjoamiseen

³² Ritchhart ym. (2011, 262) muistuttavat, että ajattelurutiinien tuominen oppimiseen on pitkä prosessi. Kyse ei siis ole vain strategioiden tarjoamisesta oppimistilanteissa. Prosessissa opettajien ja oppilaiden odotukset ja ajatukset oppimisesta muovautuvat ja laajenevat ajan kuluessa.

kovin nopeasti. Osa oppilaista oli oppinut toimintatapoja, joissa odottelun avulla selvisi oppitunnista melko passiivisina. Osa oli oppinut opettajan läsnä ollessa ilman tarkempaa pohdintaa "heittelemään" vastauksia ja saamaan siten vastauksen opettajalta varmistettua vaivihkaa:

Henriltä tyypillinen yritys: heittää joitain vastauksia ja odottaa ja toivoo aikuiselta nopeaa vastausta ja ratkaisua. Selviytymisstrategia tuokin. Heittää tarkemmin ajattelematta asioita ja odottaa, että ope pikaisesti korjaa ja valitsee/antaa oikean vastauksen. Ulla ei pudonnut tuohon "miinaan". Teki jatkokysymyksiä, vaati ajattelua. Henri silti yritti viimeiseen asti lypsää. (memo 15.2.2012)

Ullalta opin opetuskokeilun aikana hyvän tavan aktivoida oppilaiden osallistumista. Ulla muutamia kertoja esitti oppilaille kysymyksen, johon odotti heidän viittaavan. Hän ei kuitenkaan antanut vastausvuoroa kenellekään nopealle viittaajalle, vaan alkoi ääneen laskea viittaajia. Sain huomata, miten oppilaat aktivoituivat viittaamaan.

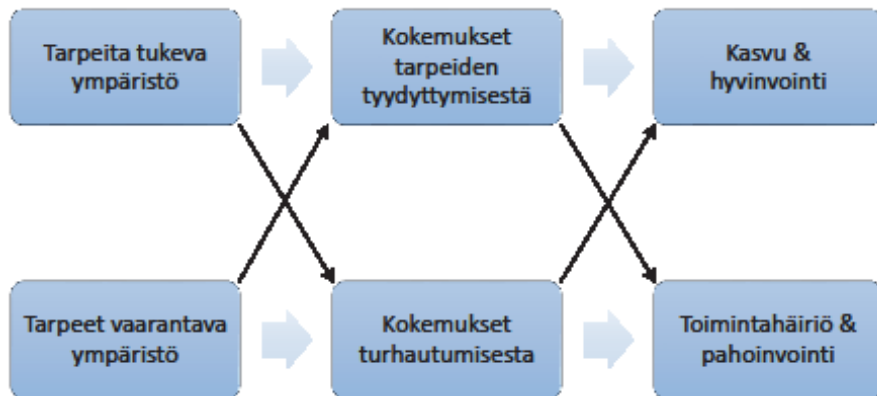
Ulla siirtyy luokan takaosaan ja kysyy, mikä on subjekti. Muutama oppilas viittaa. Ulla sanoo ääneen: "neljä tietää, viisi, kuusi" ja oppilaat uskaltavat viittaamaan opettajan odottaessa. Ulla lypsää oppilaita miettimään tietävätkö he asian vai ei; ei anna ensimmäisen ja nopeimman vastata. Lopulta hän sanoo, että on hyvä, jos puolet luokasta muistaa tässä vaiheessa ja antaa yhdelle oppilaalle vastausmahdollisuuden. (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 31.10.2011)

Tutkimuksissa on todettu, että heikommin suoriutuvat oppilaat nauttivat havainnoimalla oppimisesta, mutta oppivat tuon toimintatavan avulla melko vähän. Jos oppilaille on tarjolla vain vähän opetuksellista tukea, kuilu osaavien ja haasteita kohtaavien oppilaiden välillä kasvaa. Heikommin suoriutuvat kärsivät tietenkin enemmän, jos toimintatavat ovat epäselviä, palaute puuttuu ja epäselvyydet kasautuvat. Joskus itse päätelty tieto jää myös menestyvillä oppilaille ohueksi, epävarmaksi ja epätäydelliseksi. Opettajien kannattaa monipuolisesti tukea luonteeltaan sosiaalisia ja dynaamisia oppimisprosesseja. (Hattie & Yates 2014, 78–79.)

Jos oppilaat kokevat opettajansa luotettavana ja tukea tarjoavana, he kokevat kysymykset positiivisina ja omaa oppimista tukevina. Jos oppilaat eivät koe saavansa tukea opettajaltaan, ajautuvat he välttelemään kysymyksiä, jotka heille tällöin kokevat uhkaavan itseään ja mahdollisesti osoittavan alhaista osaamista ja kyvyttömyyttä. Sillä, että oppilaat luottavat opettajiinsa, on merkittävä rooli siirryttäessä kohti toimivammaksi todettuja tavoitteita oppimisen prosesseissa. (Hattie & Yates 2014, 30.) Tämä luottamuksen rakentaminen ja sen osoittaminen nousi yhdeksi tutkimukseni päätulokseksi. Seuraavassa luvussa kuvaan oppimisilmapiirin muuttumista opetuskokeilumme aikana.

5.5 Oppimisilmapiiri muuttui

Itseohjautuvuusteorian mukaan jokaisella oppilaalla on kolme psykologista perustarvetta, joiden tyydyttyminen tuo henkilökohtaista hyvinvointia. Näitä ovat koettu kompetenssi, koettu autonomia ja koettu yhteenkuuluvuus toisten kanssa. (Deci & Ryan 2009.) Vansteenkiste ja Ryan (2013) esittivät itseohjautuvuusteorian visuaalisen mallin, joka yhdistää ympäristön merkityksen oppilaan kokemuksille ja hyvinvoinnille (kuvio 11). Sen mukaan kaikilla on mahdollisuus sekä kasvaa ja kukoistaa että haavoittua.



KUVIO 11 Itseohjautuvuusteorian malli tarpeiden tyydyttymisen ja tyydyttymättömyyden vaikutuksista (Vansteenkiste & Ryan 2013, 265).

Ympäristön mahdollisuudet tyydyttää yksilön psykologisia perustarpeita (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus) ratkaisevat, millaisiksi yksilön kokemukset muodostuvat: tarpeiden tyydyttyminen tuottaa hyvinvointia ja mahdollistaa yksilön kasvua, kun taas turhautumiset ilmenevät pahoinvointina ja toimintavaikeuksina. Samalla, kun oppilaan tarpeiden tyydyttymistä tukeva ympäristö tukee kasvua ja hyvinvointia, se myös estää pahoinvointia kasvattamalla oppilaalle sisäisiä resursseja, joiden tuella selvitä myöhemmistä haasteista. Tarpeiden tyydyttymisen vaarantava ympäristö tuottaa oppilaalle turhaumia ja siten estää hyvinvointia. Jatkuvasti tarpeet vaarantavassa ympäristössä työskentelevä oppilas ei saa mahdollisuuksia kehittää omia henkilökohtaiseen kasvuunsa tarvitsemiaan taitoja. Vaikka kaksi päälinjaa koettiin mallissa selkeiksi, Vansteenkiste ja Ryan halusivat siihen myös ohuimmat ristikkäiset linjaukset. Tarpeita tyydyttävä ympäristö lieventää oppilaan kokemia turhautumisia ja rakentaa hänelle sisäisiä resursseja, joiden avulla selvitä haastavista tilanteista. Tämän kehityksen myötä mahdollisuudet kasvuun ja hyvinvointiin paranevat, vaikka tarpeet eivät tulisikaan täysin tyydytetyiksi. Jos oppilaiden

psykologiset perustarpeet tukahdutetaan, he kehittävät selviytymisstrategioita sopeutuakseen tilanteisiin: he esimerkiksi etsivät tarpeiden tyydyttymistä muilla tavoilla tai sitoutumalla korvaaviin käyttäytymismalleihin. Korvaavina käyttäytymismalleina voi olla jäykät, mutta turvallisuutta tuovat toimintamallit, toimintaa vastustava uhma tai itsekontrollin menettäminen. Tarpeet vaarantavassa ympäristössä oppilas siis ajautuu tyydyttämään oppimisensa kannalta epäolennaisia tarpeita, mikä johtaa kompensatoristen toimintamallien kautta pahoinvointiin. (Vansteenkiste & Ryan 2013, 263–266.)

Mallintamisen ja ohjaamisen kautta opettaja voi auttaa oppilaitaan oppimaan, kuinka asettaa itselleen tavoitteita, harjoittaa ongelmanratkaisutaitojaan, käyttää erilaisia oppimisstrategioita ja etsiä itselleen tarvittaessa apua. Olennaisinta on kuitenkin luoda hyvät vuorovaikutussuhteet opettajan ja oppilaiden välille. Vain toimivan vuorovaikutuksen kautta oppilaat motivoituvat kehittämään omia työkalujaan. (Roeser, Peck & Nasir 2009, 415.) Oppimisympäristön muovaaminen heterogeenisen oppilasryhmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi on ja oli haastavaa, mutta samanaikaisopetus antoi opetuskokeilussamme meille joitain mahdollisuuksia reagoida: kahden aikuisen havainnot ja työpanos mahdollistivat tukea tarjoavan ympäristön kehittämisen käynnistämisen.³³

Huomasimme, että oppilaamme olivat hyvin valmiita tuomaan omia toiveitaan luokkahuoneeseemme, vaikka henkilökohtaisiin toiveisiin emme osanneetkaan vastata. Koen, että samanaikaisopetuksemme tuella meillä oli mahdollisuuksia havaita siivuja oppilaiden psykologisista tarpeista, mikä yksin opettaessa olisi ollut huomattavasti vaikeampaa. Oppilas, jolla oli pienempiä haasteita oppimisessaan, olisi mielellään valinnut osallistumattomuuden selviytymisstrategiakseen. Samanaikaisopetuksessa opettajien aika riitti siihen, ettei oppilas voinut heittäytyä näkymättömäksi ja siten tuettomaksi. Näkymättömän oppilaan roolia voitiin välttää, kun oppilaat saatiin tarrautumaan omaan oppimiseensa ja ponnisteluihinsa. (ks. Beninghof 2012, 108).

5.5.1 Luottamus rakentui teoille ja läsnäololle

Tilanteessa, jossa opettaja vastaa oppilaidensa kommentteihin ja kysymyksiin, piilee valtaiset mahdollisuudet vaikuttaa oppimisilmapiiriin. Opettaja saa kommenttien ja kysymysten kautta tietoa siitä, kuinka oppilaat kokevat tilanteen. Hän voi vaikuttaa oppilaiden käsityksiin itsestä oppijana sekä siihen, millaisena aikuisena oppilaat hänet kohtaavat. Omalla toiminnallaan opettaja rat-

³³ Deweyn (1951, 37–39, 41, 43–44) mukaan objektiivisia oppimisen olosuhteita tulee muovata oppijoiden sisäisiksi oppimista tukeviksi olosuhteiksi. Objektiiviset ja oppijan sisäiset olosuhteet ovat tasavertaisia tekijöitä oppimiskokemuksen rakentumisessa: tarvitaan mielekäs vuorovaikutus näiden kahden välille, sillä niitä ei voi erottaa toisistaan. Oppimiskokemus on aina yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seuraus. Objektiivisiin olosuhteisiin kuuluu se, mitä opettaja tekee ja millä tavalla: ei ainoastaan puhutut sanat vaan myös äänensävy, jolla puhutaan. Ne sisältävät myös käytetyt välineet, kirjat, laitteet, lelut, pelatut pelit eli kaikki materiaalit, joihin yksilöt ovat vuorovaikutuksessa. Tärkeimpänä osatekijänä kuitenkin on tilanteen sosiaalinen asetelma, ”set-up”.

kaisee, puhuvatko oppilaat seuraavalla kerralla. Onnistuessaan opettaja parantaa sekä kysyjän että muiden ryhmän oppilaiden motivaatioon rakentamalla turvallista emotionaalista ympäristöä. Opettajan omien tunteiden tiedostaminen on tarpeellista. Opettajan kannattaa miettiä omia tunteitaan sekä itsensä että oppilaidensa kautta: yhteistä positiivista kohtaamista vaikeuttavista tunteista tulee aktiivisesti pyrkiä eroon. (Mortiboys 2012, 82, 94, 115.) Samanaikaisopetus antoi meille opettajille mahdollisuuksia päivittäisiin ja viikoittaisiin ammatillisiin keskusteluihin yhdessä kokemistamme tilanteista. Vertaispalaute auttoi erityisesti oppilaiden oppimisen havainnoinnissa ja omien tarkoituksettomien viestien tarkastelussa.³⁴

Dewey (1951, 59) suositteli, että opettaja vähentäisi minimiin tilanteet, joissa hän käyttäisi auktoriteettia persoonalliseen, valtaa osoittavaan tapaan. Hänestä auktoriteetti oli rakennettava ryhmän toimintatapaa edustavaksi. Kun ilmeni tarve puhua tai toimia tiukemmin, kannatti se tehdä ryhmän edun mukaisesti, ei persoonallisen vallan osoituksena. Hän kaipasi selvää eroa mielivalan ja reiluden välille.

Opetuskokeilussamme koin, että yhteisen huumorin rakentuminen oli tärkeää, mutta huumorin opetuksessa apuna käyttäminen oli vaikeaa. Huumorilla tarkoitan sekä oppilaiden keskistä että opettajien ja oppilaiden yhteistä huumoria. Onnistuimme joitain kertoja hyödyntämään tilanteita positiivisesti, jolloin luokkaan rakentui iloinen oppimisen ilmapiiri (esimerkki genetiivien opiskelutilanteesta):

Kallella joku juttu meneillään, kuuluu "Mikko hävisi". Ulla ihmettelee asiaan kuulumatonta puhetta. Kerron, että jos kyseessä Mikon häviämisen sijaan olisi ollut Mikon tappio, olisimme olleet genetiivissä. Totean, etteihän Mikolla ole juurikaan tappioita vaan enemmän ja oikeampi genetiivi muoto olisi Mikon voitto. Ulla tarttuu asiaan: "Miten englanniksi sanottaisiin Mikon voitto?" Antaa voitto sanan taululle. Vastaus viittaamisen kautta, Ulla kirjoittaa taululle, ympyröi 's. Seuraavaksi poikien voitto ja toteamus: "pelkkä ' -s päättyviin monikkoihin". Tarkennan Ullan opetusta ja kysyn, miten tulisi naisten voitto, kun onkin epäsäännöllinen monikko. Ulla laittaa vielä malliksi pojan voitto.

Joitain kertoja huumori ei toiminut ja oppilas hämmentyi. Huomasimme, että meidän opettajien tuli olla erittäin varmalla pohjalla, jos ajattelimme käyttävämmme huumoria opetuksemme tukena. Murrosikäinen nuori ei missään nimessä ollut valmis aikuisen huumorin kohteeksi, vaikka se oli kuinka hyväntahtoista tahansa. Aikuinen ei koskaan saanut sanoa samoja asioita oppilaista, mitä he itse itsestään sanoivat. Tilanne, jossa jokin kommentti, sattumus tms. käännettiin positiiviseksi huumorin avulla, saattoi toimia. Koomista tilannetta ei aikuisen pitänyt kommentoida. Luokassa koettua yhteistä stressiä voi lieventää tilanteisiin laadullisesti ja määrällisesti sopivalla huumorilla. Sopivaksi luokahuoneen huumoriksi katsotaan sellainen, jossa voidaan yhdessä nauraa sen sijaan että naurettaisiin yhdelle (Powell & Kusuma-Powell 2010, 27–28).

³⁴ Ihmisen sanat ja elekieli eivät aina ole sopusoinnussa sillä se, miten me reagoimme sanoilla muuttuvissa tilanteissa, ei vastaa kehosta luettavissa olevia viestejä (Hattie & Yates 2014, 291). Luottamuksen edellytys on se, että sanat ja teot sekä sanallinen ja sanaton viestintä ovat yhdenmukaisia ja samatahtisia (Isokorpi 2008, 159).

Toimintatavat tutuksi. Edellisen lukuvuoden englannin tunneilla oppilaat olivat jo tottuneet meihin opettajiin. Koska luokassa oli kaksi opettajaa, pystyivät oppilaat tavoittamaan opettajan huomion helpommin ja esittämään kysymyksiään. Ainakin toinen meistä pystyi niihin melko välittömästi vastailemaan. Oppilaiden kysymykset liittyivät sekä asioiden ymmärtämiseen ja tehtävistä selviytymiseen että työskentelyn järjestämiseen. Välillä kysymyksiin vastattiin oppilaan kanssa kahdenkeskisesti, välillä asia nostettiin koko luokan tietoisuuteen. Koetimme luoda ilmapiiriä, jossa oppilas sai kysyä mitä haluaa.

Olimme jo ensimmäisen jakson aikana rakentaneet toimintamallin, jossa läksyt välillä tarkistettiin yhdessä ja välillä kukin tarkisti läksynsä itse tai parinsa kanssa. Työskentely kahden eri työkirjan kanssa saatiin sujumaan. Emme kontrolloineet oppilaiden tarkistuksia henkilökohtaisesti. He kävivät tarkastamassa ilman meidän läheistä kontrollia eli emme kurkkineet vieressä tehtävien oikeellisuutta. Muutamia kertoja kävimme yleistä keskustelua siitä, miksi tehtäviin kannatti huolehtia tarkistetuista ja korjatut vastaukset. Oppilaat tekivät kotona tehtäviään vähintään yhtä hyvin kuin ennen, vaikka opettajien kontrolli vähenikin. Joskus tunnin alkaessa kysyimme, oliko joku unohtanut läksynsä. Koin, että saimme rehellisiä vastauksia kysymykseemme. Jos läksy oli jäänyt tekemättä, vältimme huomauttamasta asiasta – totesimme vain tapahtuneen ja yritimme ratkoa, kuinka kyseisessä tilanteessa kannatti toimia. Useimmiten oppilailla itsellään oli hyvä toimintaehdotus, jos sellaista vaan maltoimme kuunnella.

Joskus oppilailta unohtuivat kirjat kotiin ja monisteet olivat kateissa. Välillä huomauttelimme unohtuksista kahden keskeyttäen, välillä huomautus kuului laajemmalle. Tämä laajemmalle kaikin puolin huomautus tuntui etäännyttävän meitä opettajia oppilaista. Meille muodostui toimintamalli, jossa toinen meistä opettajista auttoi unohtuksen tehnyttä toisen ohjatessa muuta ryhmää. Tällöin ratkoimme yhdessä oppilaan kanssa, kuinka tunti sujuisi mahdollisimman hyvin unohtuksista huolimatta. Tämä auttoi uudenlaisen luottamuksen rakentamisessa.

Itse valittu istumajärjestys ja kaverin kanssa oppiminen. Ensimmäisessä jaksossa me opettajat laadimme luokalle istumajärjestyksen. Joitain kertoja vaihdoimme muutaman oppilaan paikkaa, koska koimme, ettei heidän työskentelynsä sujunut keskittyneesti. Pidimme opettajien laatimaa istumajärjestystä hyvänä työkaluna, jonka tuella pystyimme luokkaan rakentamaan työrauhaa ja -tehoa. Olimme kaikissa istumajärjestyksissämme miettineet oppilaille mielestämme sopivia työpareja oman paikan lähistölle.

Kolmannen jakson alkaessa päätimme kokeilla, mitä tapahtui, jos kaikki oppilaat saivat itse valita istumapaikkansa. Oppilaat olivat tätä jo aiemmin toivoneet. Aloitin tunnin, jolla paikat sai itse etsiä, kertomalla yleistä tietoa oppimistuloksiin vaikuttavista seikoista noin kymmenen minuutin ajan. Tämän jälkeen Ulla pyysi oppilaita siirtymään sellaiselle istumapaikalle, jonka he kokivat tukevan omaa oppimistaan alkavassa kurssissa. Emme lainkaan ohjaillet näitä valintoja. Oppilaat valikoituivat istumaan tutun kaverin viereen – osa täysin

saman, jonka viereen me olimme heidät sijoittaneet. Osa oppilaista hakeutui luokan eteen ja osa taakse. Paikat valittiin tasaisesti eri luokkahuoneen osista. Ensin luokkaan näytti muodostuvan tyttöjen puoli opettajan silmin katsottuna vasemmalle ja poikien oikealle. Yksi tyttö pari tuumasi ääneen, etteivät he halunneet tuollaista ”tyttö-poika” -järjestystä ja he valitsivat oman paikkansa oikealta. Lopulta tytöt ja pojat eivät olleet erillisissä saarekkeissa, vaan sekoittuivat luokassa sopivasti.

Kenenkään oppilaan istumapaikkaa me opettajat emme jakson aikana pakolla vaihtaneet. Muutaman kerran kurssin aikana pysäytin hieman keskittymättömän oppilaan ja kysyin, oliko hänen paikkansa hyvä vai halusiko hän vaihtaa istumapaikkaansa. Kysymykseni rauhoitti oppilasta ja sain vastaukseksi, että paikka oli edelleen hyvä ja työhön paluu tapahtui. Saimme huomata, että oppilaiden tekemät istumapaikkavalinnat todella toimivat. He tottuivat työskentelemään kaveriensa vierellä. Opiskeluun keskittyminen parani lopulta kailkilta ja oppilaat muodostivat pareja, jotka antoivat toisilleen mahdollisuudet työskentelyyn ja jopa aktiivisesti tukivat toisiaan opinnoissa.³⁵

Opetuskokeilumme viimeisessä jaksossa oppilaat luontaisesti alkoivat opiskella vieressä istuvan tutun kaverin tuella yhä enemmän ja enemmän, vaikka siihen ei heitä ohjeistettu. Tämä alkoi ilman meidän ohjausta ja osin huomaamattamme. Asian laajuus kasvoi tietoisuutemme vasta, kun kysyimme kirjallista palautetta jakson opinnoista (ks. luku 5.4.2). Ajauduin miettimään, miksi olinkaan aiemmin vastustanut oppitunneilla kaverin vieressä istumista ja kaverin kanssa juttelua.

Luulen, että kaverin vieressä oppimisesta on enemmän hyötyä kuin haittaa tällä hetkellä. Työrauha ei ole riippuvainen siitä, istuuko kaukana vai lähellä kaveriaan. Luokassa oli usein juttelua, mutta useimmiten jutut ainakin sivusivat asiaa. Miksi me opettajat kuitenkin pidämme itse rakentamaamme istumajärjestystä ja kaukana kaverista istumista niin usein parhaana vaihtoehtona? Kokemus tässä opetuskokeilussa on se, että kaverin kanssa opiskellessa molemmat oppivat, motivaatio kasvaa ja muun juttelun sisään ”ui” kerta kerralta enemmän tarpeellista työtä. Taas yksi opettajan vallankäyttö, jonka todellinen hyvä tekevä vaikutus perustuu olettamuksiin ja/tai hiljaisuuden ja keskustelemattomuuden vaatimuksiin. (memo 18.5.2012)

Luottamukselle rakennettiin siis pohjaa teoilla, jotka osoittivat oppilaille luottamusta. Luottamusta piti osoittaa myös nonverbaalisesti eli esimerkiksi oppilaan itsenäisesti tarkastaessa tehtäviään opettajien oli pysyttävä kaukana, kyseltävä sopivalla äänensävyllä mahdollista tuen tarvetta ja siis kaikilla eleillään sallittava oppilaan valitsemat toimintatavat. Oli aktiivisesti osoitettava, ettei epäillyt toiminnassa ”vilunkia”. Oli myös tärkeää kuunnella oppilaiden ehdotuksia ja ottaa heidät mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arvioitiin aktiivisina toimijoina.

³⁵ Kun oppilaat ohjaavat ja opettavat toisiaan, kasvaa samalla heidän ymmärryksensä opeteltavasta asiasta. Heidän itsetuntonsa vahvistuu ja he saavat tunteen vastuunkantamisesta. (Peterson & Hittie 2010, 299.) Oppilaalle on tärkeää, että hänellä on kaveri sekä antamassa tukeaan haastavassa tai epäonnistuneessa oppimishetkessä että juhlimassa saavutettua menestystä (Quaglia & Corso 2014, 106).

Oppilaat arvioinnin suunnittelussa. Toisen jakson alussa esittelimme oppilaille suunnitteleamme tuntijaon lisäksi kurssin arvioinnin perusteet. Kävimme läpi sekä osaamis- että tötaitonumeroon vaikuttavat asiat. Kerroimme alustavan koeaikataulun sekä tehtävän ryhmätyön merkityksen kurssinumeroon. Muutaman viikon kuluttua oppilaat saivat ryhmäläkyksi miettiä ryhmätyölle arviointikriteerejä opettajien laatiman, asiaa ohjaavan taulukon avulla. Ryhmien esityksistä koostin arviointikriteerit, joita käytimme ryhmätöiden arvioinnissa. Koin arviointikriteerien koostamisen helppona, sillä oppilaat olivat olleet taitavia miettiessään, milloin työ olisi kiitettävä tai milloin sitä pitäisi täydentää (taulukko 15).

TAULUKKO 15 Yhdessä laaditut ryhmätyön arviointikriteerit

	TUOTOS			RYHMÄN TYÖSKENTELY		
	Sisältö (mm. riittävyys, tarkoituksenmukaisuus, kiinnostavuus)	Ulkoasu (mm. luettavuus, havainnollisuus, luovuus)	Lähteet (mm. monipuolisuus, käyttö, kriittisyys)	Yhteistyö (mm. työnjaot, työteho, neuvottelutaidot)	Vastuun kantaminen (mm. yksilöiden vastuut, ryhmän jäsenten tukeminen)	Esitys (mm. kasaaminen, työnjako, ryhmän jäsenten tukeminen)
Kiitettävä	Tietoa laajasti, tieto asianmukaista ja oikeaa. Sisältö järjestetty selkeästi. Tuotos kiinnostava.	Selkeä, siisti, helppo lukea. Viimeistely ulkoasu, järjestelmällinen. Tieto löytyy nopeasti. Elävöitetty kuvilla, piirroksilla tms. Luova.	Lähteiden määrä runsas, erilaisia lähteitä ja eri paikoista. Monipuolisuus. Lähteitä käytetty hyvin.	Kaikki kommunikoivat keskenään: kuunnellaan toisia, pohditaan yhdessä. Työt jaettu tasaisesti. Selvä työnjako. Yhteistyökyky hallinnassa. Kaikki tehneet työtä hyvin, autettu toista.	Jokainen kantaa vastuunsa: tekee hyvin oman työnsä ja tarpeen tullen auttaa ja tukee toisia. Kaikki tekevät työn loppuun yhdessä.	Esitys kasattu hyvin ja ajoissa. Kiinnostava ja omaperäinen. Esitys selkeä ja luonteva, ryhmän jäsenet tukevat toisiaan. Saatu ajoissa kasaan.
Hyvä	Sopivasti tietoa, ei kopiointia. Teksti ja kuvat kiinnostavia ja monipuolisia.	Hyvä ulkoasu, teksti selkeää, kuvat sopivia. Huolellinen ja järjestelmällinen. Luovuutta havaittavissa.	Lähteitä riittävästi, monta eri lähdettä. Selvästi merkattu.	Kaikki ovat tehneet työtä. Päätökset tehty yhdessä. Työ jaettu melko tasaisesti. Kaikkia kuunneltu.	Jokainen tekee oman osuutensa hyvin tai yksi ryhmästä ei kannu vastuuta, mutta muut tukevat toisiaan.	Esitys kasattu järjestyksellä. Jokainen kertoo oma-aloitteisesti osuutensa. Työnjako sujuu hyvin. Tarvittaessa kaveria tuetaan.
Tyydyttävä	Tyydyttävästi tietoa, osa kopiointia. Jotain puuttuu. Ei hirveän kiinnostava.	Hieman huolimaton; on jonkinlainen järjestys. Luovuutta vähän, liikaa tyhjää.	Osa lähteistä selvillä, muutama lähde tai viime hetkellä merkitty yksi lähde. Lähteitä ei ole hyödynnetty.	Työnjako ei aivan selvillä, toimitu kavereiden kanssa eikä ryhmässä. Vain muutama työskennellyt. Työteho melkein aliarvoista.	Vastuun kantaminen ei täysin onnistu. Useampi ryhmässä ei kannu vastuuta, toisen tukeminen heikkoa. Ryhmähenki huono.	Esittäminen aika paperista lukua. Työnjako huono: kaikki ryhmästä eivät osallistu esittämiseen.
Hylätty	Tekstiä heikonlaisesti. Ei paljonkaan tietoa tai ei yhtään. Kiinnostavuus puuttuu.	Tekstistä ei saa selvää, käsiälä pientä ja epäselvää. Huolimaton ulkoasu. Tekstillä ja kuvilla ei järjestystä. Kuvat puuttuvat.	Lähteet puuttuvat tai vain yksi lähde. Kopioitu muutama lause.	Ei yhteistyötä. Neuvottelut, työnjaot ym. puuttuvat. Kukaan ei tiedä, mitä piti tehdä: tehty vain omia juttuja. Hidasta ja huolimaton työtä.	Kukaan ei osaa kantaa vastuutaan. Kukaan ei tue toista, mollataan vaan. Vain yksi tehnyt työtä. Työ ei valmistu.	Vain yksi esittää. Työnjako ei onnistu. Suoraa paperista lukemista. Vaikeaa saada selkoa. Työn kasaaminen mennyt täysin pieleen.

Yhdessä laadittuja arviointikriteerejä käytettiin sekä opettajien että vertaisryhmän antamassa arvioinnissa. Me opettajat rengastimme taulukosta arviomme. Jokainen ryhmä toimi vuorollaan toisen ryhmän vertaisarvioijana rengastaen omat arvionsa. Näistä arvioista ryhmille koostettiin sanallinen kokonaisarvio taulukon asteikolla.

Luottamus ailahteli. Vaikka meidän opettajien halu kuunnella oppilaita oli aito, meille ei ollut helppoa aidosti kuulla oppilaitamme. Viimeisen jakson aikana menetimme muutaman oppilaan luottamusta. He kokivat meidän jollain tavalla käyttäytyneen epäasiallisesti heitä (tai jotain heistä) kohtaan, mikä tuli meidän tietoomme vasta heidän toukokuisen kirjallisen samanaikaisopetuspalautteen kautta. Olimme täysin tietämättömiä, mistä asia kumpusi. Lukuvuoden viimeisenä päivänä vielä etsimme heidät käsiimme ja kysyimme palautteesta: olisimme halunneet tietää, mitä oli tapahtunut. Oppilaat eivät kertoneet meille, mihin tuo palaute liittyi. Heistä jokainen katseli toisiaan, odotti jonkun puhuvan asiasta ja osoitti eleillään, että kyseessä oli jotenkin ”ei minun asia”. Vakuutimme, ettemme olleet tarkoittaneet loukata ketään ja pyysimme anteeksi. Käsitin, että ainakin toinen meistä oli kommentillaan loukannut yhtä tai useampaa heistä, mutta tarkempi tilanteen ymmärrys ei minulle tullut mahdolliseksi. Oppilaat eivät halunneet asiaan enää palata, mikä meidän oli hyväksyttävä. Esitimme heille toiveen, että kuulisimme asiasta, jos asia jäi heitä vielä vaivaamaan. Vaikka ihmiset yrittävän peittää tunteitaan, niitä ”vuotaa” esiin sosiaalisissa tilanteissa esimerkiksi äänensävyyn tai elekielen kautta (Hattie & Yates 2014, 18). Meille – joko opettajille tai oppilaille tai molemmille – tapahtui keväällä aikana jokin tiedostamaton ”vuoto”, joka jäi lopulta käsittelemättä.

5.5.2 Positiiviset odotukset rakensivat onnistumisia

Kaikille – sekä opettajille että oppilaille – on tärkeää kokea kuuluvansa luokan yhteisöön ja olemme herkkiä aistimaan omaa hyväksyntäämme. Jokaisella on tarve tuntea olevansa ryhmän arvostettu jäsen.³⁶ Opetuskokeilumme aikana tuntui entistä olennaisemmalta kuunnella oppilaita ja vastata heidän esittämiin kysymyksiinsä. Koetimme vastata jollain tavalla jokaisen oppilaan kysymykseen. Samanaikaisopetus mahdollisti sen, että oppilas sai toisen opettajan viereensä lyhyen odottelun jälkeen. Koetimme antaa arvoa ja aikaa jokaisen ajatuksille. Silti huomasin, että keskeytin neuvotteluni jonkun oppilaan kanssa, toisten huudellessa minulle kysymyksiään kauempana. Oliko oikein reagoida kovinta ääntä pitävien kysymyksiin nopeammin kuin niiden, jotka jaksoivat odottaa tai esittivät asioitaan rauhallisemmin?

³⁶ Petersonin ja Hittien (2010, 280) mukaan isolaatioon ja yksinäisyyteen puututtaessa tulee luokassa kasvattaa tietoisuutta tavoista, joilla oppilaat ajoittain suljetaan/sulkeutuvat yhteisön ulkopuolelle. Hyvä yhteisö tarkastelee erilaisuutta voimavarana. Haasteita kohdatessaan ryhmän jäsenet kokevat saavansa ohjausta, tukea ja huolenpitoa, joiden avulla selvitä eteenpäin. Kaikilla osallisilla on sekä mahdollisuus että velvollisuus työskennellä kokonaisuuden hyväksi.

Miksi ihmeessä en antanut poikien odottaa vaan keskeytin Sarin kanssa neuvottelun? Olisi ollut hyvä paikka pyytää heitä odottamaan hetki... Toisaalta näin toimien sain älämölön pois luokasta ja tilanne rauhoittui Sarin ja minun neuvotteluun. Pikaisia tilanteita, pikaisia valintoja. (memo 24.2.2012)

Koska koko opetuskokeilumme suunnittelu-aika vaihteli, muovasimme suunnitelmiamme usein oppituntien aikana. Opimme taitaviksi tuntien aikaisissa pikaneuvotteluissa ja oppilaat näkivät, että suunnitelmamme eivät olleet tiukkoja. Koin, että heidän oli mahdollista aistia se, että suunnitelmia oli mahdollista täsmentää neuvotteluilla – myös heidän aloitteestaan. Koin, että suunnitelmien avoimuus teki tilaa oppilaiden ehdotuksille.

Opettajan asenne ja luokan ilmapiiri. Huomasin, että aiemmat yhteiset kokemukset oppilaan kanssa vaikuttivat huomattavasti siihen, miten reagoin hänen ehdotuksiinsa. Oli vaikeaa antaa oppilaille täysin tasapuolinen mahdollisuus kokeilla vastuunottamista:

Juho ja Kalle pyytävät mahdollisuutta työskennellä jossain muualla kuin luokassa. Annamme siihen mahdollisuuden ja saattelen pojat kirjastoon. Matkalla ohjaan heitä tulemaan luokassa käymään, jos kysymyksiä ilmaantuu. Lupaen jättää luokan oven raolleen. Palaan luokkaan ja pian Jani kysyy minulta, saako hän mennä käytävään työskentelemään. Huomaan suhtautuvani asiaan miettien ja vastaan hänelle, että hän saa, mutta teen sen ilmaisten epäilystäni. ”No kokeillaan onnistuuko, saat mennä.” (osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot 28.10.2011)

Asenteiden kaksijakoisuus on tutkimuksin todennettu. Toinen asenteemme on se, josta puhumme ja jonka tiedostamme. Toinen asenne on enemmän käytöksellinen ja tiedostamaton. Haasteena onkin tunnistaa nämä piilossa vaikuttavat asenteet, sillä ne usein asettuvat esteiksi halutuille muutoksille. Uudet kokemukset muovaavat puhutuiksi tulevia asenteita, mutta saattavat jättää piilossa olevat käytökselliset koskemattomiksi. Ajoittain puhumattomiksi jääneet asenteet yllättäen nousevat tietoisuuteen. (Hattie & Yates 2014, 291.) Näin minulle kävi edellisessä sitaatissa kuvatun tilanteen jälkeen.

Huomasin myös, etten ensimmäisessä jaksossa suostunut paljon poissaolleen tai työt vähemmälle jättäneen oppilaan pyyntöön saada poikkeuksellisesti istua tunnilla kaverinsa vieressä [opettajien laatima istumajärjestys vielä käytössä]. Jonkun muun vastaavaan pyyntöön olin suostunut. Toimintatapani kumpusivat kokemuksista, joita minulla oli aiemmin ollut oppilaiden kanssa. Havahduin omaan suhtautumiseeni vasta kotona osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoja kirjoittaessani. Tuntitilanteissa reagoitini tuntuivat täysin sopivilta ja perustelluilta. Jälkeenpäin tarkasteltaessa huomasin, että en ollut valmis antamaan kaikille oppilaille samoja mahdollisuuksia yrittää kantaa vastuuta omista tekemisistään. Olin tiedostamatta rakentanut arvioita siitä, miten opinnot kullakin oppilaalla tulivat onnistumaan. Pienin elein ja sanavalinnoin osoitin oppilaalle, että minulla oli epäilyni hänen suoriutumistaan kohtaan. En osannut suhtautua kaikkiin oppilaisiin positiivisin odotuksin, vaikka sitä tietoisella tasolla tavoittelinkin. Omien havaintojen kirjaaminen iltaisin oli usein silmiä avaavaa.

Sain huomata, että oma asenteeni opettajana oli merkittävä koko luokan vuorovaikutuksen kannalta. Kun pystyin lähestymään oppilaita positiivisin odotuksin, he ottivat minut vastaan positiivisin odotuksin. Ilmapiiri tuntui minusta paranevan ja tuntui, että luokkaan tuli enemmän avoimia katseita ja hymyjä. Tämä positiivisiin odotuksiin rakentuva luottamus oli minulle merkityksellinen kokemus. Ajauduin pohdiskelemaan opettajuuteni olemusta:

Loppu keväästä kaikki osasivat tehdä esim. puheharjoituksia: osa tehokkaasti, osa höpö-tellen, mutta asiassa pysyen. Luottamuksen osoittaminen tuntuu olennaiselta. Onko olennaisin muutos? Luotamme siihen että oppilaat haluavat opiskella ja oppivat asioita ja teoillamme osoitamme sen. Onko tavallinen koulunpito liiaksi epäluottamuksen osoit-tamista? Läksyt kontrolloidaan, ei vain tarkisteta. Opettajalla vastuu, mutta täytyykö olla kontrolloiva auktoriteetti. (memo 15.6.2012)

Oppilaat pyrkivät vastaamaan opettajan asettamiin odotuksiin. Opetuskokei-lumme sai minut huomaamaan, että lähestyessäni "haastavia" oppilaita positiivisin odotuksin, he pyrkivät olemaan odotusteni mittaisia. He valitsivat työn-teon, kun annoimme heidän valita työskentelytapojaan ja odotimme heidän suoriutuvan valinnoistaan. Kun oppilas valitsi kahden tekemisen välillä ("Teetkö tämän vai tämän?"), hän tuli valinneeksi työn tekemisen. Yhden, kaikille yhteisen tehtävän edessä olisi valinta tehty vaihtoehtojen "tehdään" tai "ei tehdä" välillä. Muutamia valintoja oppilaat tekivät selvästi sen perusteella, mistä koki-vat pääsevänsä helpommalla. Kuitenkin he siis huomaamattaan tulivat valin-neeksi työn tekemisen. Muutaman kerran tuntui, että oppilas ehkä ajatteli hui-jaavansa meitä valitessaan helpon tehtävän. Ullan kanssa hykertelimme tilan-teissa tyytyväisinä, kun saimme hänetkin valitsemaan työskentelyn - ja vielä muiden kanssa saman aihepiirin parissa.

Havahduin kolmannen jakson alkaessa luokassa työteliääseen ilmapiiriin, joka syntyi kuin itsestään:

Miten rento ja levollinen olo ryhmän kanssa onkaan! Tänään kaikki olivat mukana työs-sä eikä ketään tarvinnut komentaa, houkutelua tms. Parityöhön jokainen pari kävi heti ilman muuta juttelua! Joko nyt muutos - kaksi jaksoako se kesti? Miksi muutos syntyi? Onko kyse siitä, että luotamme heihin, annamme vastuuta ja uskomme, että he sen kan-tavat. Olen hämmentynyt hyvilläni. Minulla ei ole paluuta oppilaiden täyteen objektiui-teen. Vastuuta ei voi kantaa, ellei sitä anneta. Oppilaan vastuunottamisesta ei voi saada tietoa, ellei kokeile paljonko "selkä kestää". Opettajina taidamme liikaa epäillä heidän kykyjään ja tarrautua pitämään langat käsissämme. Irti vaan ja uskallusta! (memo 22.3.2012)

Oppilailta on tarve olla sosiaalisesti kompetentteja, mikä tarkoittaa kykyjä sel-viytyä erilaisten sosiaalisten vaatimusten verkostossa. Yläkoulussa oppilaan so-siaalista kompetenssia uhkaa suuri tarve saada hyväksyntää muilta oppilailta. Tarve saada kavereiden hyväksyntää voi olla ensisijainen syy siihen, millaisen suoriutumisen oppilas valitsee itselleen tavoitteeksi. Jos kavereiden toiminta muuttuu, oppilas luultavasti muuttaa myös omia tavoitteitaan. (Wentzel 2005, 284-285.) Kun opettajina osasimme esimerkiksi olla arvottomatta monisteita vaikeustason mukaan, tuli aiemmin työtä välttelevässä porukassa hyväksytyksi

helpompien tehtävien tekeminen. Tämä avasi oppilaille työnteon mahdollisuudet kavereiden hyväksyntää menettämättä.

Kaikilla oppilailla on joitain vahvuuksia ja heikkouksia. Tavoitteena on luoda ilmapiiri, jossa oppilas pystyisi aina ajattelemaan, että hän osaa jotain. Oppilaalla on aito tuntemus mahdollisuuksistaan antaa panostaan yhteisen tehtävän hyväksi. Jotta tähän päästään, on opettajan annettava tunnustusta julkisesti kaikkien työlle. Opettajan tulee ennen kaikkea huolehtia siitä, että hän antaa täsmällistä julkista tunnustusta myös opinnoissaan vaatimattomammin suoriutuvalle oppilaalle. Julkinen tunnustus saa muut oppilaat huomaamaan, että opettaja näkee kaikki oppilaansa taitavina jollain oppimisen alueilla. (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2004, 141-143.) Opettajan antama julkinen tunnustus oppilaan osaamiselle oli merkityksellinen myös opetuskokeilussamme. Sen sijaan, että opettajina olisimme tarttuneet ei-toivottuun, koetimme tarttua hyvänä pidettyyn. Oppilaat havaitsivat toiselle annetun keuhun ja useimmiten pyrkivät sen perusteella muovaamaan omaan toimintaansa ilman opettajan erillistä kehotusta. Tästä kerroin yhden esimerkin luvussa 5.3.3, kun kuvasin tehtävien valmistumisen merkkäämistä taululle.

Luottamus rakentui arjen rehellisistä kohtaamisista ja ennen kaikkea siitä, että opettajina osasimme antaa pientä, oikeaan osuvaa positiivista palautetta. Pienikin oppilaan persoonaan puuttuminen oli aina virhe - tahattomanakin. Muutaman kerran havaitsin luisuvani turhien yleistysten tai kommenttien puolelle. Onneksi aistin asian jo tilanteissa ja pystyin lähestymään oppilaita pian uudelleen ja toisilla tavoin. Muutaman kerran pyysin sanojani tai tekemisiäni anteeksi, jos epäilin toimineeni typerästi. Näissä tilanteissa koin olevani opettajana vahvempi, kun pystyin omaa toimintaani toisten nähden kyseenalaistamaan ja tarvittaessa pahoittelemaan. En ole koskaan kokenut olevani täydellinen opettaja, mutta silti tuntui haastavalta tarttua omiin erheisiinsä. Toinen, kolmas ja neljäs kerta sujui jo helpommin ja sain huomata, että oppilaiden silmissä arvostukseni ei heikentynyt: päinvastoin minut ehkä koettiin inhimillisempänä ja aidompana kuin jos olisin rakentanut opettajan auktoriteettia virheettömyydelleni.

Oppilaista kiinnostuminen. Se, että opettaja tarttui hyvään, oli oppilaille merkityksellistä. Luokassa oli kuvataiteellisesti taitavia oppilaita, joiden piirroksia tavalla tai toisella muistimme useammin kehua. Pienet keskustelut vapaa-ajan harrastuksista osoittivat oppilaille, että olimme kiinnostuneita heistä muutenkin kuin oppimista arvioivina opettajina. Kun oli takana hyviä yhteisiä hetkiä, pysyi tarvittaessa aiheesta annettu huomautus varmemmin tilanteeseen liittyvänä sen sijaan, että olisi uppoutunut oppilaan persoonaan. Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 85) mielestä opettajan luokassa osoittama kiinnostus oppilaisiinsa tukee positiivisen oppimiskulttuurin rakentumista. On olennaista, että jokainen persoona kuuluu tärkeänä osana yhteisöön. Oppilaat huomaavat kyllä,

onko opettaja aidosti kiinnostunut kaikista oppilaistaan. Jos opettaja jakaa asioita myös omasta näkökulmastaan, rakentuu ”me” -yhteisö helpommin.³⁷

Tarinoiden jakaminen oppituntien aikana tuntui tukevan luottamuksen rakentumista välillemme. Opettajan avoimuus ja sopivalla tasolla jaetut henkilökohtaiset kokemukset toivat luokkaan luottamuksellista ilmapiiriä (ks. Powell & Kusuma-Powell 2010, 92). Oppilaiden keskustelussa olin kuullut yhden oppilaan tanssiharrastuksesta ja tulossa olevista kisoista ja päädyin oppilaan kanssa pieneen juttutuokioon asiasta. Tuntui todella luontevalta etsiä seuraavan viikon tunneilta tilaa pienellä keskustelulle, jonka avulla sain kuulla, miten kisat olivat sujuneet. Oppilas oli selvästi ilahtunut huomiostani. Huomasin itse aidosti ilahduttavani siitä, että menestystä kisoissa oli tullut. Vastaavia tilanteita oli useampia – ja kaikki niihin käytetyt hetket tuntuivat palkitsevilta.

Kerran, kun olin laittamassa luokkaa valmiiksi ennen oppitunnin alkua, koputti Anni oveen ja pyysi päästä sisälle. Hän kertoi, että hänellä oli ”tukkaongelmia” ja hänen piti päästä peilin luo. Päästin Annin muutaman kaverin kanssa sisälle luokkaan. Jatkoin hommiani ja tytöt pyörivät peilin edessä. Hetken kuluttua kerroin, että minusta hiukset olivat hienosti – koska ne oikeasti olivat sitä. Myöhemmin havahtuin siihen, kuinka tärkeää minun aikuisena oli reagoida jollain tavalla oppilaiden huoleen, vaikka se minun silmin olisikin ollut mitätön. Oppilaan huoli oli oppilaan huoli sen suuruudesta riippumatta.

Sosiaalipsykologian kirjallisuudessa on kuvattu valokeilavirhe (spotlight effect), joka tarkoittaa omaan itseen kohdistuvien havaintojen yliarvioimista. Ihmiset uskovat, että heihin kiinnitetään huomiota enemmän kuin todellisuudessa tapahtuu. Tämä ilmiö näkyy erityisesti yläkoulussa: oppilaat luokkahuoneessa ajattelevat kaikkien katsovan ja seuraavan juuri heidän tekemisiään. Ihmiset korostavat omaa panostaan esimerkiksi ryhmätöiden tuotoksissa, mikä ei nuorten ollessa kyseessä ole välttämättä huono asia. On hyvä, että he pitävät itseään tärkeinä ja merkityksellisinä. Kestää vuosia ennen kuin oppilaat oppivat, että suurimman osan ajasta toiset eivät heihin kiinnitä mitään huomiota. (Hattie & Yates 2014, 237.) Minusta opettajan ei kannata aktiivisesti lähteä tuota valokeilaa sammuttamaan, vaan käsitellä tilanteita neutraalisti ja antaa ajan kulua. En näe vuorovaikutusta parantavia mahdollisuuksia tilanteissa, joissa opettaja kertoo oppilaalleen, etteivät muut lainkaan kiinnitä huomiota häneen. Tarvitaan hienovaraisuutta.

Puolivälissä opetuskokeilua osa oppilaista pyysi lupaa jäädä kaksoistuntien välisen tauon ajaksi luokkaan. Annoimme luvan ja jäimme usein itsekin luokkaan tauolle. Vähitellen useampi oppilas jäi luokkaan ja muutamat toisen

³⁷ Opettaja ei voi heti muodostaa tiivistä suhdetta kaikkien oppilaiden kanssa, vaan hänen on tutustuttava heihin yksi kerrallaan. Opettajaa kannustetaan kysymään ainakin kahdelta oppilaaltaan päivän aikana, mitä heille kuuluu ja kuuntelemaan saamansa vastaukset. Jo se, että opettaja tietää yhden luokan ulkopuolisen asian joka oppilaasta, voi tuoda merkittävän parannuksen vuorovaikutustilanteisiin. Oppilaiden toiveiden ja unelmien tuntemisen perusteella opettaja voi sisällyttää opetukseen oppilaille merkityksellisiä elementtejä, mikä huomattavasti sitouttaa oppilaita oppimiseen. (Quaglia & Corso 2014, 18–20, 53.)

luokan oppilaat tulivat oppilaidemme seuraksi. Luokassa oli rauhallisempaa viettää välituntia kuin täysillä koulun käytävillä. Itse koin nämä hetket leppoisina: välillä juttelimme yhdessä, välillä levätessään kukin puuhasi omiaan. Yllätyin omista tunteistani, sillä olin aiemmin pitänyt itselleni ehdottomasti parhaana lepotapana sitä, että vietin taukoa opettajainhuoneessa. Pohdin asiaa opetuskokeilun jo päätyttyä:

Opettajan työ on haastavaa ja kuluttavaa: läsnäolo ei voi katketa oppitunnin aikana, keskittyminen ja havainnointi ovat jatkuvia. Onko siksi opettajilla ”kiire” opehuoneisiin koska tarvitsemme lepotaukoa havainnoinnista? Kun opetuskokeilun aikana vietimme välitunteja luokassa, huomasin tuntevani mukavaa kiireettömyyttä – erilaista ja jopa helpottavaa. Ajauduin ihmettelemään, miksi minun pitäisi aina tauolla kiirehtiä opehuoneeseen ja pian heti takaisin. (memo 30.7.2012)

Jossain vaiheessa opetuskokeilua pelkäsin, etteivät voimavarani riitä, jos antaisin jokaiselle oppilaalle erityishuomiota. Kuinka väärässä olinkaan! Huomasin, etteivät voimani vähentyneet, vaan kasvoivat entisestään. Tutustuin oppilaisiin paremmin. Viihtymiseni lisääntyi, kun luovuin opettajaroolin esittämisestä ja olin enemmän oma itseni jakaen myös henkilökohtaisia kokemuksiani. Henkilökohtaisia kokemuksiani ei käytetty minua vastaan. Kohtaamisemme tulivat helpommiksi, mikä antoi lisävoimia.

Jossain välissä huolestuin siitä, josko helpottuneet kohtaamisemme romuttaisivat auktoriteettiani. Uskottaisiinko minua, kun tulisi tilanne, jossa rajoitusten asettaminen olisi edessä? Tämäkin huoli jäi turhaksi. Rajojen asettaminen oli ryhmän oppilaille lopulta helpompaa kuin muille. Yhteiset hyvät kokemukset mahdollistivat huonojen asioiden käsittelyn asioina ja tilanteina ilman, että niistä olisi tullut henkilökohtaisia tai persoonaan kohdistuvia.

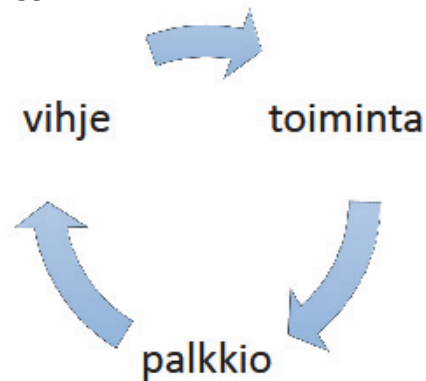
Kouluissa puhutaan auktoriteetista ja sen puutteista. Yläkoulussa oppilaat haastavat open. Mitä kauemmin teen työtäni, sen vakuuttuneemmaksi tulen siitä, että auktoriteettini ei rakennu kieltojen eikä komentojen varaan. Se rakentuu rehelliselle aidolle kohtaamiselle, jossa olen aikuinen perusteluinen ja vastuinen. Kun kunnioitan oppilasta persoonana, annan toiselle mahdollisuuden kunnioittaa minua. Haastavissa tilanteissa olisi niin paljon helpompaa kommentaa ja alistaa – kyllä siitäkin osuuteni teen. Kun pysähdyn miettimään jatkamisenmahdollisuuksia ja toimin niiden ehdoilla, joudun usein muovaamaan itseäni ja toimintaani. Olisi niin paljon helpompaa olla oikeassa ja kertoa, kuinka asiat tulee tehdä – minun tavallani mieluusti. Toivon, että opetuskokeilu antoi minulle voimia kehittää itseäni edelleen haasteisiin reagoivasta opettajasta enemmän kohti positiivisin odotuksin kaikkien mahdollisuuksiin uskovaa oppimisen ohjaajaa. (memo 30.7.2012)

Yksittäisten oppilaiden suhtautuminen meihin opettajiin vaihteli yhteisten kolmen jakson aikana. Välillä lähenimme toisiamme, välillä erkanimme. Eri oppilaat kulkivat eri tahtiin. Tuntui, että aina joku oppilas oli hieman kauempana meistä kuin muut. Esimerkiksi Kirsin suhtautuminen meihin aikuisiin ailahteli huomattavasti. Viimeisessä jaksossa elimme hetkiä, jolloin hän aktiivisesti vastusti meitä eikä esimerkiksi suostunut pyydettyään näyttämään tehtäviään. Pohjimmiltaan hän oli hyväkäytöksinen ja esimerkiksi kiitti aina saadessaan meiltä monisteen. Vasta viimeisessä jaksossa huomaisin kertoa hänelle, miten

mukavalta tuo kiittäminen tuntui papereita jakavasta aikuisesta. Beaman ja Wheldall (2010, 176–177) toteavat opettajien palkitsevan oppilaiden akateemista suoriutumista helpommin kuin oppilaiden hyvää käytöstä tai sosiaalista taitavuutta. Sopimattomaan käytökseen kyllä tartutaan ja sitä paheksutaan. Quaglia ja Corso (2014, 53) kannustavat opettajia huomaamaan oppilaiden saavutukset akateemisten saavutusten ulkopuolelta. Kohteliaasti, kiltisti, rohkeasti tai muuten onnistuneen käyttäytymisen arvo saavutuksena kannattaa nostaa aktiivisesti esille.

5.5.3 Toimintatapojen muutos vaati muiden kuuntelua

Ihminen sokeutuu vakiintuneille tavoilleen ja ajautuu toistamaan itseään (Iso-korpi 2008, 71). Omien toimintatapojen muuttaminen ei ollut eikä ole helppoa. Toimintatapa perustuu kehään, jossa jokin vihje käynnistää toimintarutiinin, jonka toteuttamisesta seuraa palkkio (kuvio 12). Tavaksi kutsutaan toimintaa, joka toistuessaan muuttuu automaattiseksi eikä vaadi enää aktiivista ajattelua ja päätöksentekoa. Tavoista on sekä hyötyä että haittaa: hyöty näkyy energian kulutuksen vähenemisenä ja mahdollisuutena keskittyä samalla johonkin toiseen asiaan, kun taas haitta näkyy joustamattomuutena ja toimintojen ohjautumisena tiedostamattomiksi. Tavat voivat siis olla tiedostamattomia tai tietoisesti suunniteltuja, mutta ne ovat aina vahvoja toimintamalleja ja muovaavat meitä. (Duhigg 2012, 19–21, 25.)



KUVIO 12 Kehä, jolla tapa toimii (Duhigg 2012, 19)

Duhiggin (2012, 63, 78, 92) mukaan toimimatonta tapaa ei pysty sammuttamaan; sitä voi vain muuttaa. Muutos onnistuu, kun kehässä olevaa toimintaa muovataan. Tavan käynnistävä vihje ja siitä saatu palkkio eivät muutu. Kun ihminen tunnistaa tapojaan käynnistävät vihjeet ja niistä saadut palkkiot, hän pystyy muovaamaan toimintamallia näiden välissä. Vaihtoehtoisten toimintamallien etsiminen on mahdollista, mutta vie aikaa eikä tapojen muuttaminen aina onnistu – ainakaan helposti.

Opettajina meille oli syntynyt sekä henkilökohtaisia että yhteisiä toimintatapoja luokkahuoneessamme. Osa tavoistamme oli tietoisesti kehitetty saman-

aikaisopetuksemme aikana, osa oli vaan muodostuneet ilman tarkempaa har- kintaa. Opetuskokeilu opetti meitä tiedostamaan toimintatapojamme ja kyseen- alaistamaan niitä, sillä oman toimintamme reflektointi lisääntyi. Muutoksia saa- tiin aikaan, mutta paljon muutostarpeita edelleen jäi. Jos emme olleet tarkkoina, ajauduimme vanhoihin oppilasta kontrolloiviin tapoihimme, sillä ne olivat ko- vin automaattisiksi kehittyneitä reaktioita kokemiimme haasteisiin. Muutos teoreettisella tasolla oli taas kerran huomattavasti käytännön muutoksia hel- pompi. Yhteinen reflektiomme ja toistemme kanssa neuvottelu pelasti muuta- mia kertoja meidät paluusta vanhaan. Kyky elää käsillä olevaa hetkeä oli tärkeä. Tarvittiin avoimuutta ja halukkuutta yhteisille toimintaa muovaaville koke- muksille.³⁸

Oppilaiden itse valitsemat istumapaikat mahdollistivat meille yhden piin- tyneen tavan muuttamisen. Aiemmin olimme puuttuneet sekä työhön kannus- taen että ”moite -tyyppisesti” havaitessamme oppilaiden keskittymättömyyden hetkiä. Puuttumisestamme oli seurannut - kuviossa 12 esitettynä palkkiona - työrauhan palautuminen. Nyt kun oppilas istui omalle oppimiselleen parhaaksi katsomallaan paikalla, riitti palkkioon levottomuuden hetkellä esitetty kysymys oppilaan mahdollisesta halusta vaihtaa paikkaa oppimisen kannalta parem- maksi. Tapamme puuttua tilanteeseen muuttui oppilaan määräämisvaltaa ko- rostavaksi, mutta tuotti saman tuloksen – saman palkkion.

Aito kuuntelu. Kovin usein meillä opettajilla on halu pikaisesti päätyä so- piviin johtopäätöksiin ja analyyseihin, mikä estää oppilaan aidon kuulemisen. Opettajana en aidosti kuule sitä, mitä oppilas yrittää viestiä, kiirehtiessäni ope- tuksessani eteenpäin. Mortiboys (2012, 66) toteaa, että kuuntelutaidot rakentu- vat sekä kurinalaisuuden että spontaaniuden varaan: oppilaan ajatusten vierellä opettaja valitsee tilanteeseen sopivimman vaihtoehdon ammattitaitonsa perus- teella. Hyvä kuuntelu vaatii myös kykyä vastaanottaa erilaisia tunteita.

Meidän kykyämme kuunnella oppilaitamme eivät aikomuksistamme huol- limatta siis olleet taitavia ja vaativat lisäharjoitusta. Taulukoon 16 on koostettu esimerkkejä käytöksistä, jotka osoittavat, että toisen ihmisen kuuntelu ei ole ai- toa. Tarkastellessani tässä tutkimuksessa omaa toimintaani tutkittavan opetus- kokeilun aikana sain huomata käyttäneeni itse ainakin ensimmäiseen, neljän- teen, viidenteen ja seitsemänteen kohtaan sopivia vastauksia keskusteluissa op- pilaiden kanssa. En siis osannut kuunnella.

³⁸ Isokorpi (2008, 71-72) toteaa, että piintyneistä tavoista tulee aktiivisesti pyrkiä eroon. Hän kannustaa etsimään ”eläviä tapoja”, jotka toimivat uusissa tilanteissa vain läh- tökohtina ja edellytyksinä tarkoituksenmukaisille ratkaisuille. Elävä tapa hyväksyy käytännön kokemukset tiedon ja ajattelun rinnalle. Isokorven mukaan käsitys todel- lisuuden muokattavuudesta ohjaa kokemusten arvostamiseen.

TAULUKKO 16 Seitsemän käyttäytymistäppää, jotka osoittavat, että kuuntelu ei ole aitoa. (Mortiboy 2012, 69)

Käytöstapa	Tyypillinen vastaus
1. Kieltää puhujan tunteet	"Piristy. Asiat voisivat olla huonomminkin."
2. Siirtää huomion itseän	"Tuo tapahtui minulle kerran ja..."
3. Kysyy liikaa kysymyksiä ja keskeyttää liian usein, jolloin puhuja ei pysty täysin ilmaisemaan itseään	"Milloin tämä tapahtui? Miten niin? Sanoitko, että se oli viime viikolla? Mikä päivä!"
4. Kiirehtii ratkaisuun	"Sinun pitää nyt..."
5. Ottaa vastuun asiasta sen sijaan, että kuuntelisi pidempään	"Älä huolehdi. Minä hoidan asian"
6. Kadottaa kiinnostuksen asiaan	"Ihanko totta" (ja jatkaa tietokoneen ruudun katsomista tms.)
7. Kieltää puhujan tunteen voimakkuuden	"Sinun ei pidä olla niin huolissasi"

Quaglia ja Corso (2014, 1-3) korostavat, että opettajan on kysyttävä oppilaidensa mielipiteitä ja kuunneltava, mitä he sanovat, jos aidosti halutaan antaa oppilaille ääni luokkahuoneessa. Opettajat kyllä kysyvät usein, mutta toiminta ei muutu eli oppilaat jäävät kuulematta. Meidän opettajien pitäisi vähintään osoittaa oppilaille, että ymmärrämme heidän näkemyksensä ja harkitsemme sitä. Oppilaat kannattaa kutsua yhteistyöhön, jossa yhdessä etsitään ratkaisuja. Koulut ovat edelleen liiaksi paikkoja, jotka aikuiset ovat suunnitelleet oppilaille akateemisten ja sosiaalisten taitojen harjoittelupaikoiksi. Vähitellen on tärkeää ottaa suunnittelussa huomioon se, mitä oppilaat ajattelevat koulusta.

Itseohjautuvuusteorian kolme peruselementtiä (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus) eivät toteudu ellei opettaja anna tilaa oppilailleen ja kuuntele heitä. Sisäinen motivaatio rakentuu jokaiselle oppilaalle yksilöllisenä ja erilaisena muihin verrattuna. Autonomia sisältää toiminnan merkityksellisyyden oman itsen kautta, mutta se ei kuitenkaan tarkoita erillisyyttä toisista toimijoista. (Deci & Ryan 2000, 241-242.) Keskinäinen kunnioitus ja toisten aito kuuntelu mahdollistavat yksilöllisemmän motivaation ja autonomisemman toiminnan. Kunnioitus ja kuuntelu ovat vaatimuksia sekä opettajien ja oppilaiden välisille suhteille, mutta myös opettajien keskinäisille ja oppilaiden keskinäisille suhteille.

Hyvään käytökseen perustarpeiden tyydyttymisen kautta. Yläkoulun oppilaat tarvitsivat ajoittain käytöksen ohjausta. Se oli osa englannin tunteja myös tämän luokan kanssa toimimisessa. Muutamia kertoja jouduimme puuttamaan asiattomaan toimintaan puhelimen tai muun häiritsevän käytöksen suhteen. Joitain kertoja selvittelimme tunnin alkaessa välituntien aikaisia ylläntejä.

Emme kuitenkaan kohdanneet varsinaisia käytöspulmia opetuskokeilumme aikana. Tämä oli meille mukava yllätys, sillä aiemmin olimme kokeneet käytöksenohjauksen 8.luokkien opetukseen vahvasti kuuluvana. Tutkimukseen osallistuvan ryhmän edellisvuoden (7. luokan) oppitunneilla olimme rajoitelleet oppilaiden käyttäytymistä. Nyt emme kertaakaan olleet tilanteessa, jossa oppi-

las olisi opettajien toimesta poistettu luokasta tai että meidän olisi pitänyt oppilasta merkittävästi komentaa. Oppilaiden käytöstä jouduimme hillitsemään ajoittain oppituntien alkaessa, mutta työskentelyn aikana ohjausta tarvittiin huomattavan vähän. Kun puuttumista tarvittiin, esitimme sen – luontaisesti ja siihen tarkemmin keskittymättä – kysymysmuotoisena.

Opetuskokeilussamme luottamussuhde opettajien ja oppilaiden välillä muuttui, kuten muuttui myös puuttuminen oppilaiden käyttäytymiseen. Kokeilun loppupuolella havahduin vahvaan omaan tunteeseen siitä, että kouluissa tarvitaan tietoinen ja selkeä siirtymä kontrollista kohti oppilaiden yksilöllistä kasvun tukemista – kohti oppilaan aitoa kohtaamista.³⁹

Reeve (2009) esitti kontrollivan ja oppilaan autonomiaa tukevan opettajan eroja (taulukko 17). Se, miksi opettaja ottaa kontrolloivan roolin, on ajoittain perusteltua, vaikka sillä ei olekaan positiivista vaikutusta oppilaiden suoriutumiseen. Vaikka opettajan tarkoitus ei ole kontrolloida, hän saattaa ajautua toimimaan vain omista lähtökohdistaan käsin ja ohjata oppilaitaan ajattelemaan ja toimimaan haluamallaan tavalla. Opettaja saattaa keskeyttää oppilaan työn ja ohjata häntä muuttamaan työnsä suuntaa. Nämä ovat esimerkkejä opettajan kontrollista tilanteissa, joissa oppilaan näkökulmaa ei oteta huomioon. Opetuskokeilussamme siis pääsimme kohti autonomisuuden tukemista. Saimme kasvatettua oppilaiden näkökulmaa ja annettua heille roolia oman oppimisensa autonomisina ohjaajina. Olimme halukkaista tuomaan oppilaiden ajatukset ja tunteukset osaksi luokkahuonekulttuuriamme, mutta emme aidosti onnistuneet.

³⁹ Koulussa esiintyviin oppilaiden käytöspulmiin on perinteisesti tartuttu palkitsemalla toivottua käytöstä tai rankaisemalla ei-toivotusta käytöksestä. Tavoitteena on ollut kontrolloida ulkoisesti oppilaan käyttäytymistä, toisten näkökulmasta käsin. Palkkioiden toimimattomuus johtuu siitä, että ne rakentuvat palkkion antajan näkökulmasta. Rankaisua käytettäessä sen määrittelijä koetaan vastenmielisenä, millä on selvä vaikutus seuraaviin kohtaamisiin. Oppilaan käyttäytymisen ulkoisen kontrollin sijaan tulee toimet kohdistaa oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen, kasvuntukemiseen ja vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen eli oppilaan oman toiminnan sisäisen kontrollin kehittämiseen. Käytös nähdään oppilaan omien tarpeiden tuottamana kommunikaationa kyseisessä tilanteessa, minkä vuoksi oppilaita ohjataan kohtaamaan tarpeensa sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Ongelmallista tai epäkunnioittavaa käytöstä ei koskaan hyväksytä, mutta sitä lähestytään eri suunnasta - esimerkiksi ottamalla oppilas tilanteesta sivuun ja kysymällä häneltä, mitä parhaillaan tapahtuu. Näin toimimalla opettaja osoittaa oppilaalle, että käytös ei ole sopivaa ja että hän on huomannut jonkin asian vaivaavan oppilasta. Ulkoista kontrollia käytettäessä muut ihmiset päättävät sopivan tavan käyttäytyä eli tavoitteena on eliminoida huono käytös. Oppilaan sisäistä käytöksen kontrollia tavoiteltaessa asia pyritään ratkaisemaan osoittamalla oppilaalle hänen käyttäytymiseensä vaikuttavia henkilökohtaisia tarpeita eli oppilaalle opetetaan parempia tapoja ilmaista itseään. (Peterson & Hittie 2010, 314–318, 328–329.) Rhodewalt ja Vohs (2005, 554–563) kannustavat tarkkailemaan oppilaiden käyttäytymisen pulmia strategioina, joilla he puolustautuvat kohtaamiansa haasteita vastaan. He saattavat muuttaa toimimisensa motiiveja suojatakseen omaa kompetenssiaan: he mieluummin valitsevat opitun avuttomuuden kuin asettaisivat omat kykynsä arvioitaviksi. Pessimistiset odotukset myös suojaavat suurilta pettymyksiltä. Opettaja ymmärtää oppilaidensa puolustautuvaa käyttäytymistä suhteuttaessaan sitä itseohjautuvuuden psykologisiin perustarpeisiin. Tällöin oppilaan käyttäytyminen menettää mysteerimäisen ja järjettömältä vaikuttavan luonteen ja tulee paremmin ymmärretyksi. Oppilaan käsitys omasta kompetenssista on haastavissa tilanteissa usein uhattuna.

Silti toimimme pääosin opettajien näkemysten perusteella, joten muutoksen tekeminen vahvempaan oppilaan autonomiaan vaatii edelleen aikaa ja vaivaa.

TAULUKKO 17 Kontrolloituva ja autonomiaa tukevan opettajaa kuvaus (Reeve 2009)

	Kontrolloiva opettaja	Autonomiaa tukeva opettaja
Määrittely	Näkemyks vuorovaikutuksesta ja opettajan käytös opetuksen aikana ohjaavat oppilasta ajattelemaan, tuntemaan ja käyttäytymään tietyllä tavalla	Näkemyks vuorovaikutuksesta ja opettajan käytös opetuksen aikana tunnistaa, ruokkii ja kehittää oppilaiden sisäisen motivaation resursseja
Mahdollistavat olosuhteet	<ul style="list-style-type: none"> • omaksuttu vain opettajan näkökulma • vaikuta oppilaan ajatteluun, tunteisiin ja toimintaan • ohjaa oppilaita ajattelemaan, tuntemaan ja käyttäytymään tietyllä tavalla 	<ul style="list-style-type: none"> • omaksuttu myös oppilaan näkökulma • toivota oppilaiden ajatukset, tunteet ja toiminta tervetulleeksi • tue oppilaiden motivaation kehittymistä ja autonomista itseohjautuvuutta
Opetuskäytäntö	<ul style="list-style-type: none"> • perustuu ulkoiseen motivaatioon • laiminlyö asioiden selittämisen • perustuu kieleen, joka sisältää painostusta • näyttää kärsimättömyyttä, kun ohjaa oppilaita tuottamaan oikeita vastauksia • käyttää valtaa ohittaakseen oppilaiden valituksia ja negatiivisia tunteita 	<ul style="list-style-type: none"> • ruokkii sisäisen motivaation resursseja • keskittyy asioiden selittämiseen • perustuu kieleen, joka on kattavaa, ei kontrolloivaa • näyttää kärsivällisyyttä, kun sallii aikaa omatahtiselle oppimiselle • tunnustaa ja hyväksyy negatiivisten tunteiden ilmaisut

Oppilaan autonomisuutta tukeva opetustyyliimme kasvoi ja otimme askelia kohti oppilaan autonomisuutta. Opimme selittämään piilossa olleita merkityksiä, kun puhuimme oppimiseen liittyvistä asioista. Toisenlaisen luottamuksen lisääntyessä puhetaipamme ”pehmeni” ja kattoi muitakin elämänalueita. Vaikka eriytyvät tehtävät olivat ajallisesti kovin samanlaisia, pystyimme tarjoamaan ajoittain omatahtista etenemistä. Oppilaat rohkaistuivat antamaan meille negatiivisiakin palautteita ja saivat huomata meidän hyväksyvän ne. Voin siis tulkitä, että pystyimme opettajina ottamaan askelia kontrolloivista opettajista kohti oppilaan autonomiaa tukevaa opettajuutta, mikä oli opetuskokeilumme keskeinen tavoite.

5.6 Oppilaiden ja opettajan yhteenveto opetuskokeilusta

Smit, de Brabander ja Martens (2014) vertailivat opetustilanteita opettajajohtoisen ja oppilaslähtöisen oppimisen luokissa. Oppilaslähtöisissä tilanteissa lähtö-

kohtana oli itseohjautuvuusteoria ja tavoitteena oli kolmen psykologisen perustarpeen (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus) tyydyttyminen, mikä onnistuikin näissä tilanteissa huomattavasti paremmin kuin opettajajohtoisessa opetuksessa. Opinnoista suoriutumisessa ei havaittu merkittäviä eroja, mutta oppilaat kokivat enemmän yhteenkuuluvuutta opettajiensa kanssa oppilaslähtöisen oppimisen ympäristöissä. Oppilaiden lisääntynyt koettu autonomia lisäsi koettua yhteenkuuluvuutta ja kompetenssia. Tutkijat havaitsivat myös, että poikien luvattomat poissaolot oppilaslähtöisen oppimisen luokissa olivat vähäisempiä kuin opettajajohtoisissa luokissa. Vaikutti siltä, että oppilaslähtöinen oppiminen kutsui poikia helpommin osallistumaan säännölliseen koulutyöhön. Tutkimuksen rajoituksena oli sen toteutus vain yhden koulun sisällä. Omassa opetuskokeilussamme oppilaiden opinnoista suoriutuminen ei merkittävästi kohentunut (esimerkiksi kurssi- ja koenumerot), mutta eivät huomattavasti 7. luokan tasosta laskeneetkaan – mikä kokemuksemme mukaan olisi 7.luokan toimintatavoilla jatkettaessa ollut odotettavissa. Työskentelyn määrä lisääntyi kaikilla. Kun oppilas sai itse vaikuttaa toimintaan, työntekeminen oli helppoa aloittaa ja työssä pysyminen varmistui. Itseohjautuvuutta tuki myös se, että kaverin kanssaoppiminen opetuskokeilun lopussa sallittiin.

Oppilaiden silmin. Opetuskokeilun jälkeisenä syksynä, 9. luokan alussa, oppilaat kirjoittivat vielä mielipideaineen äidinkielen tunnilla yhdessä koettuun liittyen. Äidinkielen aineenopettajan kanssa sovin, että oppilaat harjoittelivat mielipiteensä ilmaisemista kirjoittamalla englannin tunneilla edellisenä vuonna pidetystä opetuskokeilusta (kirjoittamani ohjeistus työhön liitteessä 10). Oppilaat tiesivät kirjoittaessaan, että kirjoitukset tulevat myös osaksi tutkimustani. Sain siis kopiot kirjoituksista tutkimukseni aineistoksi. Oppilaista 20 kirjoitti mielipidekirjoituksen. Yksi oppilas kirjoitti vain englannin opintojen toisen kurssin aikaisesta ryhmätyöstä. Muut huomasivat aiheen kattavan kaikki kolme 8. luokan englannin kurssia. Kun kesäiset kolme kuukautta tutkimuksen kohteena olevasta opetuskokeilusta oli kulunut, noin puolet oppilaista kirjoitti saaneensa varmuutta ja vahvistusta itseensä englannin kielen oppimisen suhteen. Toinen puoli kirjoitti, etteivät tunnit olleet juurikaan muuttuneet tai etteivät ne olleet auttaneet heitä kehittymään oppimisessaan.

Oppilaat siis kirjoittivat asioista hyvin erilailla: äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja [joka ei ollut perehtynyt opetuskokeiluamme ennen kirjoituksia] kommentoi, että hänestä välillä tuntui, että oppilaat kirjoittivat eri opetuskokeiluista. Heterogeenisen ryhmän kokemukset olivat niin heterogeenisia. Oppilaat otsikoivat kirjoituksensa itse, mistä heti huomasi heidän erilaiset ajatuksensa ja lähestymistapansa. Otsikoiksi oli kirjoitettu mm. "Parhaat englannin nit", "Uudenlaista opiskelua englannin tunneilla", "Opin paremmin englantia", "Muuttuiko mikään?", "Virkistävää vaihtelua", "8.luokan 'erilaiset' englannin tunnit", "Oppitunneilla kireä tunnelma", "Englannin tuntien helpottuminen", "Perinteisempi opetustapa on parempi" ja "Englannin tunnit kaiken kaikkiaan mukavia". Muut otsikot olivat neutraaleja toteamuksia, kuten "Ko-

kemuksia englannin tunneilla”, ”Englannin projekti”, ”Opetus englannin kursilla” tai ”Project of Learning”.

Kaikki oppilaat, jotka mainitsivat parityöt, olivat niistä pitäneet. Heistä oli ollut mukavaa parin kanssa miettiä yhdessä ratkaisuja annettuihin tehtäviin. Ryhmätyö oli ollut myös mieluinen. Yksi oppilas totesi aineessaan, että oppilaiden itse valitsevat ryhmät olisivat toimineet paremmin.

Oppilaat olivat odottaneet suurempaa muutosta luokkahuoneeseen, mutta eivät kirjoituksissaan kuvanneet millaista. Osa oppilaista kertoi olleensa opetuskokeilun alkaessa hämillään ja ihmetelleensä lisääntyneitä työskentelyvaihtoehtoja. Oppilaita oli kuitenkin miellyttänyt se, että he olivat saaneet mahdollisuuden itse valita oppitunnin aikaista tekemistä. Tekstien suomentamistapojen valinta mainittiin erityisesti. Osa oli kokenut hyvänä sen, että saattoi välillä valita helpomman tehtävän, jos koki opeteltavan asian haasteellisena.

”Minulle on tärkeä ja varmasti monille muillekin, että opiskelemisesta nauttii ja siksi tunneilla pitäisi olla eri vaihtoehtoja erilaisille ihmisille, jotta jokaiselle löytyy se mieleinen opiskelutapa ja sitten saa uudet tai vanhat tiedot taottua päähän. - - Äluksihan oli vähän hankalaa valita monista vaihtoehdoista, kun ei tiennyt, millä tavalla oppii parhaiten, mutta kun sen tavan löysi, oli jo paljon helpompaa opiskella. Tietystihän sitä meinaisi välillä mennä sieltä, mistä aita on matalin, mutta kyllä sitä sitten tajusi, että onhan vaikeampi tehtävä hyödyllisempi.” Elli

”Oppilaat saivat itse päättää yleensä tapoja mikä oli paras tapa oppia. Se oli mielestäni oikein hyvin tehty, koska siinä oppilas saa sellaisen fiiliksen että saa lisää ’valtaa’ ja vastuuta omasta oppimisestaan. Silloin oppimisen vastuu siirtyi opettajalta oppilaalle, mikä saattoi olla joidenkin mielestä hiukan pelottavaa, koska jos ei oppinut, ei voinut syyttää muuta kuin itseään laiskuudesta ja välinpitämättömyydestä. - - Te opettajat onnistuitte siirtämään oppilaalle vastuun oppia, mikä on hyvä, jolloin oppilas voi tajuta opiskelun tärkeyden.” Kalle

Useat oppilaat kirjoittivat, että oli hyvä, kun luokassa oli kaksi opettajaa. Jonkun mielestä se oli ”ehdottoman tärkeä asia”. Oppilaat kokivat tarvittaessa saaneensa nopeammin apua. Luokkaa oli pystytty jakamaan eri ryhmiin oppilaiden tehtävissä etenemisen mukaan. Oppilaat kokivat, että saivat valita, tarvitsivatko he lisäapua opintoihinsa. Yksi oppilas kirjoitti, että häntä oli ajoittain häirinnyt kahden opettajan toimiminen luokassa: asioiden omaksuminen oli vaikeutunut, jos kaksi opettajaa neuvoi asioita eri tavalla tai jos he puhuivat päällekkäin.

Osa oppilaista koki hyötyneensä siitä, että oppitunnin rakenne oli esillä tunnin alkaessa. He pitivät siitä, että saivat mahdollisuuden etukäteen varautua tulevaan. Yksi harmitteli, ettei muilla tunneilla ollut samaa käytäntöä. Muutama oppilas puolestaan halusi mieluummin saada tietää edessä olevan työn vähitellen tunnin kuluessa eikä etukäteen tunnin alussa.

Oppilaiden kirjoituksistakin pystyi päättelemään sen, etteivät he olleet pitäneet tavoitteiden kirjoittamisesta. Ne, jotka luonnostaan asettivat itsellensä tavoitteita, turhaantuivat niiden jatkuvaan kirjoittamiseen. Osalle tavoitteen keksiminen oli työlästä. Muutama oppilas olisi halunnut asettaa tavoitteita pidemmälle ajalle. He kokivat, että ”oli vaikeaa keksiä aina uutta tavoitetta”.

”Yleensä tavoitelappuuni tulivat samat asiat, kuten ’tunnilla viittaaminen’ ja ’uusien asioiden opettelu’. Nämä asiat olivat kuitenkin melkeinpä oletukset tuntityöskentelyssä itselleni.” Niko

”Joka tunti piti myös kirjoittaa omat tavoitteet tulevalle tunnille. Se oli vähän rasittavaa, koska totta kai halusin oppia, mutta en jaksanut miettiä joka tunnille tavoitetta. Yksi iso tavoite olisi riittänyt tai vähän harvemmin kuin joka tunti.” Sari

Erillisinä hyvinä muistoina tulivat esiin oppikirjan ulkopuoliset tehtävät. Yksi oli nauttinut, kun oli saanut kertoa toisille matkamuistostaan. Toinen oli pitänyt laulunsanojen täydentämisestä. Kolmas oli innostunut parityönä tehtävästä sarjakuvasta oppikirjan tekstiin liittyen. Neljäs oli nauttinut futuuriin ja konditionaalin opiskelusta parin kanssa: hänestä oli ollut mukavaa itse pohtia kartongeille kirjoitetuista esimerkeistä verbien muotoja. Yksi kirjoitti, että erilaisista oppimiskokeiluista ei ollut ollut haittaakaan. Toisen mielestä tunnint olivat ”varsin mukavia”.

Oppilaat kertoivat kyllästyneensä erilaisiin monisteisiin, joita opettajat tarjosivat heille opetuskokeilun aikana täytettäväksi. Osa ymmärsi niiden tarpeellisuuden, mutta he kokivat niiden jatkuvasti kyselevän samoja asioita. Yksi oppilas totesi, ettei osaa arvioida omaa oppimistaan ja sitä, missä on hyvä. Hän halusi opettajien kertovan tekemiään havaintoja näistä asioista hänelle henkilökohtaisesti.

Osa oppilaista kirjoitti, että heidän suhtautumisensa englannin opiskeluun muuttui opetuskokeilun aikana positiivisemmaksi. Muutama koki löytäneensä omia tapoja oppia, joiden myötä englannin opiskelu tuntui helpommalta. Osa oppilaista toivoi englannin opintojen jatkuvan samansuuntaisina seuraavana vuonnakin. Muutama kirjoitti havainneensa luokassa asennemuutoksen, joka oli auttanut heitä opinnoissaan. ”Oppitunneilla oli iloista energiaa ja luokka tuntui yhtenäiseltä.” ”Tuntui, että opettajia kiinnosti oppimisemme.” Mahdollisuus osallistua kasvatti oppilaiden itseluottamusta.

”Minun mielestäni englannin tunneilla on kivaa, kun koko luokka osallistuu tuntiin eikä niin, että viisaat vastaavat joka ikiseen kysymykseen, koska muut eivät edes yritä vastata vaikka saattavat tietää oikean vastauksen.” Liisa

Yksi oppilas puolestaan kertoi suhtautumisensa englannin opintoihin vajonneen: hän ei ollut löytänyt mielekkyyttä opintoihinsa ja kirjoitti ahdistuneensa muutoksista. Muutama oppilas kertoi, että ilmapiiri tunneilla heikkeni, kun tunnint olivat niin suunniteltuja. Oppiminen ei enää tuntunut rennolta ja mukavalta. Tunnelma kiristyi. Tuntien aikataulutusta koettiin liian tiukkana, mikä teki oppimisesta pakonomaisen ja kiire lisääntyä. Eräs oppilas kirjoitti pitkästi siitä, kuinka opettajat olivat jossain vaiheessa opetuskokeilua muuttuneet stressaantuneiksi ja kiireisiksi: oppilaiden tunteista välittäminen ja heidän kuuntelu tuntui unohtuneen. Ilmapiiri oli heikentynyt vieden oppimisen ilon. Hän koki, että opettajat välillä puhuivat oppilaille epäkohteliaasti, mikä lisäsi epämukavaa oloa. Toisaalta tämä sama oppilas oli nauttinut lisääntyneistä valinnanmahdol-

lisuuksista ja oivaltanut itsellensä sopivia tapoja opiskella. Hän myös piti hyvänä sitä, että tuntien alussa oli näytetty, mitä asioita tultiin käsittelemään.

Yksi oppilas koki, ettei halunnut kehittää omaa oppimistaan uusiin suuntiin. Häntä erilaiset opiskelutavat hämmensivät ja hän halusi jatkaa tavoilla, joihin oli aiemmin tottunut luottamaan. ”Se opetusmenetelmä, johon on itse tottunut, on se paras mahdollinen.” Muutama oppilas oli hämmentynyt, kun tuttu ja turvallinen jäi taakse. Joku totesi todenmukaisesti oppineensa jo aiemmin hyvät opiskelutavat ja päässeensä niillä pitkälle. Silti kokeilut olivat hänestä tuntuneet mukavilta.

Opettajan silmin. Minusta oppilaidemme oli haastavaa asettaa tavoitteita omalle oppimiselleen. He kokivat ohjatut tavat asettaa tavoitteita turhana lisätyönä. Me opettajat emme löytäneet sopivaa toimintatapaa emmekä riittävästi aikaa tavoitteiden tiedostamisen ja kehittämisen tueksi. Emme myöskään osanneet motivoida kaikkia oppilaita oman oppimisensa tarkkailuun. Näiden kahden oman oppimisen kehittämisen kannalta tärkeän elementin tarkastelu jäi oppilaillemme ulkoapäin ohjatuiksi ja siksi koin niiden jäävän myös merkityksettömiksi. Suurinta osaa oppilaista heidän aiemmat oppimiskokemuksensa suuntasivat vahvasti suoriutumiskeskeisiksi. Kurssien suorittamisessa oman oppimisen tarkastelu tuntui ylimääräiseltä työltä - ellei tarkastelua voinut kohdistaa keinoihin, joilla kokeissa menestymistä pystyi parantamaan. Osa oppilaita totesi, että omien opiskelutapojen muovaaminen tuntui hankalalta ja/tai tarpeettomalta, kun aiempien seitsemän kouluvuoden aikana oli joihinkin työtappoihin tottunut.

Koin, että opettajina onnistuimme opetuskokeilumme aikana huomattavasti lisäämään oppilaiden ajatteluun käytettyä aikaa pienillä muutoksilla. Emme tarjonneet valmiita vastauksia, vaan vaadimme oppilaita pohtimaan asioita. Jätimme enemmän aikaa ajattelulle: odotimme rauhassa, jotta kaikki ehtivät tuumata asiaa. Erittäin toimivalta tuntui toimintatapa, jossa oppilasta pyydettiin nostamaan kätensä, kun hän koki keksineensä jotain asiaan liittyvää. Oppilaille selvästi kerrottiin, että halukas vastauksen ehdottaja etsittiin vasta toisella viittauskerralla. Ajattelutaitojen kehittämiseen tarvitaan aikaa, rohkaisuja ja yhdessä valittuja periaatteita. Itseohjautuvan oppimisen kannalta kriittisen ajatteluntaidot ovat tärkeitä, minkä vuoksi aktiivista ajattelua on vaadittava ja toimintarakenteita sen tueksi kehitettävä.

Aineistoa analysoidessani ja kirjallisuuteen perehtyessäni törmäsin Stonen ym. (2009) esittämiin ratkaisuihin, joiden avulla kouluissa voi pyrkiä muutokseen kohti oppijan kestäväää ja autonomista motivaatiota. Ratkaisut liittyvät kysymysten ja kuuntelun muovaamiseen, valintojen sallimiseen, palautteen muovaamiseen, ulkoisen kontrollin madaltamiseen sekä taitojen kehittämiseen. Nuo kuusi ratkaisua tiivistivät opetuskokeilussamme kokeilemiamme toimintatapoja. Oli vahvistavaa huomata, että refleksiivisen ja osin intuitioon perustuneen opetuskokeilumme aikana olimme Ullan kanssa päätyneet ottamaan järkeviä askelia. Tämän jaottelun löytäminen vahvisti uskoani siihen, että kouluilla on olemassa se tieto, jota toiminnan kehittämiseen tarvitsemme, kun vain yhdessä

etsimme rohkeutta ja aikaa kokeilla työskentelyä toisin. Taulukon 18 vasemman puoleisessa sarakkeessa esitän nuo Stonen ym. (2009) kuusi reittiä muutokseen. Niiden rinnalle olen tiivistänyt omat näkemykseni opetuskokeilumme aikaisista onnistuneista kokemuksista ja kokemistamme haasteista. Taulukko osaltaan vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni ”Miten oppilaiden autonomisen oppimisen tuki ilmeni ja kehittyi peruskoulun 8. luokan englannin tunneilla, joilla aineenopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta?”. Taulukko perustuu minun näkemyksiini opetuskokeilun opettajana ja tutkijana, mutta Ulla luki tiivistelmäni keväällä 2015 ja sanoi tunnistavansa päätelmistäni yhdessä eletyn opetuskokeilun.

TAULUKKO 18 Opetuskokeilun toteutuksessa opettajan kokemat onnistumiset ja haasteet autonomista motivaatiota tukevien ratkaisujen kautta. (pohjautuen Stone ym. 2009).

Ratkaisut, jotka tukevat muutosta kohti autonomista motivaatiota	Onnistumiset opetuskokeilussa	Opetuskokeilussa koetut haasteet
Avoimien kysymysten esittäminen ja oppilaiden kutsuminen mukaan tärkeiden ongelmien ratkaisuun	palautetta pyydettiin kirjallisesti ja suullisesti, palaute monipuolistui opetuskokeilun aikana ja sitä saatiin kaikilta oppilailta oppilaat saivat osallistua päätöksentekoon tutkivan oppimisen elementit toimivat opetuksessa oppimisesta puhuttiin yhdessä oppimisstrategioita harjoiteltiin	palautteen pyytäjänä opettaja: saatiinko aito palaute? Suullinen palaute aktiivisimmilta päätöksentekoon osallistuminen opettajien asettamissa rajoissa tutkiva oppiminen vaatii edelleen tehostamista, jotta kaikki aidosti aktiivisia oppilaan henkilökohtaisten oppimistapojen tukeminen haastavaa
Aktiivinen kuuntelu, joka ottaa huomioon oppilaiden näkökulman	aiempaan verrattuna kuuntelu lisääntyi ja oppilaiden sananvalta parani toimintaa muovattiin oppilailta saadun palautteen perusteella	kuulla oppilaita aidosti eikä vaan opettajan tarjoamissa rajoissa oppilaiden näkökulmien jakaminen yhteiseen tietoisuuteen
Toiminnan rakenne, joka tarjoaa mahdollisuuksia valintoihin (sisältää vastuuden selvennyksen)	Oppilaat ottivat lisääntyneet valinnanmahdollisuudet vastaan innokkaasti ja itse tehtyjä valintoja noudatettiin valintoja ei arvotettu ”hyvä-parempi” -asteikolla valinta motivoi ja tehosti työskentelyä	valinnat opettajaohjoisia ja usein rakennettu ajallisesti samanarvoiseksi vastuun ottaminen vaatii harjoittelua vastuun antaminen vaatii harjoittelua ja opettajien keskinäisiä neuvottelua oppilaan työskentelyyn puuttumisen ajoittaminen vaikeaa
Positiivisen, aidon palautteen tarjoaminen (palaute tunnistaa aloitekyvyn ja tosiasiat, mutta ei tuomitse haasteita eikä ongelmia)	lisääntynyt oppilastuntemus helpotti palautteen antamista palautetta annettiin monipuolisesti sekä osaamisesta, opiskelutaidoista että työskentelystä oppilaiden lisääntynyt itsenäinen työskentely antoi mahdollisuuksia tarkkailla oppimista, joten palautteen antamiseen tuli enemmän aineistoa kommunikaatio onnistui aiempaa useammin positiivisen kautta (kohdattuja haasteita ratkottiin yhdessä ”motkottamisen” sijaan)	löytää keinot osallistua mielekkäästi kaikkien oppilaiden elämään vaikeus ottaa oppilaan kanssa negatiivisetkin asiat keskusteluun opettajien ja oppilaiden vanhat ennako-odotukset ja työtavat muuttuvat hitaasti opettajan aseman muutos arvioivasta auktoriteetista oppimisprosessia tukevaksi pitkä ja pomppuinen tie
Pakottavan kontrollin minimoiminen (palkkiot ja toisiin vertailu)	valintojen sallimisella hyväksyttiin julkisesti erilaiset tavat työskennellä oppilaiden mielipiteillä oli vaikutus toiminnan seuraaviin askeliin omien tavoitteiden asettamisen harjoittelu ohjasi kontrollia oppilaalle itselleen läksyjen tekemättömyys ei johtanut rangaistukseen vaan yhdessä ratkottiin, miten toimitaan	kurssiarvioinnin monipuolisuus ja avoimuus haaste, riittävät keskustelut opettajat valitsivat oppilaiden ehdotuksista ne, joiden perusteella muovattiin toimintaa jatkossa oppilaita ei saatu sitoutumaan tavoitteenasetteluun oppimiseen liittyville neuvotteluille tarvitaan enemmän aikaa

(jatkuu)

Taitojen ja jaetun tiedon kehittämisen kompetenssin ja autonomian parantamiseksi	oppimisesta puhuttiin luokassa enemmän ja monipuolisemmin hyväksi koettuja työskentelytapoja jaettiin yhdessä koostettiin tiivistelmiä oppimisstrategioista oppilaat alkoivat luontaisesti työskennellä yhdessä kaverinsa kanssa, opettivat toisiansa ja kyselivät itselleen epäselvistä asioista opettajien oma henkilökohtainen esimerkki	oppilaan kompetenssin tukeminen monimuotoista; erityisen haastavaa, jos oppilas suhtautui kielen osaamiseen ennalta määrätynä, muuttamattomana taitona taidon ja tiedon jakamisessa yksityisyyden ja yleisyyden raja eri oppilaille hyvin erilainen
--	--	--

Taulukossa 18 on koostetusti se, mitä opetuskokeilussamme tapahtui. Me teimme monta hyvää ratkaisua, mutta törmäsimme ainakin yhtä moneen haasteeseen. Saimme huomata, että pelkkä halu muuttaa toimintaa ja muuttua itse oli vasta alku pidemmälle ammatilliselle prosessille. Oman opetuskokeilumme kautta minulle vahvistui kokemus siitä, että annettaessa oppilaille päätäntävaltaa oman oppimisensa suhteen, he sitoutuvat oppimiseen helpommin. Vastuun siirtämisen tuella näen mahdolliseksi sen, että oppimiskulttuureissa päästään opin kaatamisesta kohti oppilaan aktiivista ja itse ohjaamaa oppimista. Lisäänntyneet vaikutusmahdollisuudet tuntuivat tehoavan erityisesti niihin, joilla edellisenä vuonna oli ollut tapana vältellä työntekemistä. Muutoksen tekeminen vaati ja vaatii edelleen energiaa, keskittymistä, oman työn reflektointia – ja ennen kaikkea epäonnistumisten sietoa. Kaikilta. Heterogeenisessä oppilasryhmässä on oppilaiden oman oppimisensa hallintaa vahvistettava yhtäaikaan useammalla eri tasolla ja tavalla, mikä on valtaisa vaatimus opettajille. Samanaikaisopetus toimi opetuskokeilussamme hyvänä työkaluna, sillä se sekä tarjosi oppilaille enemmän aikuisen tukea että tuki opettajien ammatillista kasvua.

Heterogeenisyyden haaste. Autonominen oppiminen ilmenee tavallisessa peruskoulun 8. luokan heterogeenisessä opetusryhmässä yhtä monella eri tavalla kuin osallisia on paikalla. Sitä on varustauduttava tukemaan toimintaa eriyttäen opettajien yhteistyön avulla. Heterogeenisyyttä vastaan on turha taistella ja siksi koetankin itse nähdä sen mahdollisuutena monipuolisuuteen. Oppilaiden ainekirjoituksia tarkastellessani huomasin ilokseni oppilaiden muistaneen monia itselleen mukavia oppimistilanteita edellisen lukuvuoden puolelta tarkasti. Emme me opettajat saa vielä oppimisympäristöjä kaikille oppilaille sopivaksi, mutta tavoitteena pitää olla se, että se on jokaiselle joskus sopiva – ja mielellään mahdollisimman monelle yhtäaikaan. Minusta oppimiskulttuuriin osallistuvia kannattaa tarkkailla osaava-osaamaton –asteikon sijaan kokematon-kokenut –asteikolla. Ruohotie (2000) on kuvannut itseohjautuvuuden suhteen kokemattontaa ja kokenutta oppilasta oppimisen eri osa-alueilla (taulukko 19). Esitän taulukon raportissani, koska koen Ruohotien koosteen toimivan tukena opettajalle hänen tarkastellessaan oman opetusryhmänsä oppilaita ja siten palvelevan myös opetuksen suunnittelua.

TAULUKKO 19 Itseohjautuvuuden suhteen kokemattoman ja kokeneen oppilaan erot oppimisen eri vaiheissa (Ruohotie 2000, 12–13)

	kokematon oppilas	kokenut oppilas
tavoitteen asettelu	Muodostaa epäspesifejä ja kaukaisia tavoitteita. Päätyy tilanteisiin, joissa ei ole mahdollista kontrolloida ja ohjata toimintaa itse.	Muodostaa spesifejä ja vaiheittain eteneviä tavoitteita, jotka johtavat kaukasiin tavoitteisiin. Tavoitteet ovat oppilaille haasteita, jotka antavat mahdollisuuden arvioida omaa edistymistään.
tavoiteorien-taatio	Muodostaa omia, itsekeskeisiä suoritustavoitteita, joiden avulla pyrkii saamaan kehuja ja olemaan muita parempi. Pyrkii välttämään tilanteita, joissa suoriutumista arvioidaan ja verrataan toisiin.	Muodostaa oppimistavoitteita ja on tehtäväsuuntautunut. Pyrkii parantamaan omaa kompetenssiaan ja arvostaa oppimiskokemuksiaan.
uskomus tehokkuudesta	Ei usko omaan potentiaaliinsa ja tehokkuuteensa. Oppiminen ajoittain ahdistaa, välttelee oppimismahdollisuuksia.	Uskoo omiin mahdollisuuksiinsa oppia, mikä tukee vahvaa motivaatiota oppia, korkeiden tavoitteiden asettamista, oman oppimisen seuraamista ja korkeita odotuksia tulevasta suoriutumisesta.
sisäinen kiinnostus	Vaikeuksia löytää sisäinen syy oppimiselle. Ongelmat oppimisessa johtuvat ulkoisista tekijöistä, kuten tylsistä tehtävistä ja huonosta opettajasta.	Löytää aidon kiinnostuksen opittavaan asiaan. Etsii aktiivisesti mahdollisuuksia oppia ja näkee vaivaa oppiakseen.
keskittymisen	Usein vaikeuksia keskittyä, altis ympäristön häiriöille. Virheet ja epäonnistumiset vaivauttavat mieltä.	Keskittää huomionsa oppimiseensa ja suoritukseensa.
oppimisstrategiat	Luottaa kokemukseen, joka saatu yrityksiensä ja erehdysten kautta. Ajoittain suojaa itseään epäonnistumiselta jättämällä tehtävät tekemättä tai myöhästyttämällä ne.	Omaksuu ja kehittää omia tapoja oppia (omaksuu uusia opiskelustrategioita - kuten verbalisointi, mallintaminen - parantaakseen suoriutumistaan).
oman oppimisen seuraaminen	Ei seuraa omaa oppimistaan. Tieto omasta oppimisesta satunnaista.	Havainnoi omaa oppimistaan ja muuttaa sitä tarvittaessa.
itsearviointi	Itsearviointi suhteessa aiemmin opittuun ei onnistu puutteellisten tavoitteiden ja epämääräisen itsekontrollin vuoksi. Ainoa mahdollisuus arvioida omaa suoriutumistaan on verrata sitä muiden suoriutumiseen.	Arvioi omaa oppimistaan ja työskentelyään. Arviointi perustuu omiin selkeisiin tavoitteisiin ja toteutuneeseen itsekontrolliin. Mahdollisuus verrata suoriutumista omiin aiempiin suorituksiin.
attribuutiot	Nimeää huonon suoriutumisen johtuvan omien kykyjen puutteista, mikä johtaa negatiivisiin odotuksiin seuraavissa oppimistilanteissa ja vähentää niissä ponnistelua.	Nimeää huonon suoriutumisen johtuvan vääristä strategioista, metodeista tai liian vähäisestä harjoittelusta.
odotukset tuloksista	Ei usko selviävänsä vaativista tehtävistä ilman apua.	Uskoo, että voi selvittää tehtävistä, saavuttaa tavoitteensa ja parantaa tuloksiaan ja suoriutumistaan.
adaptaatiot	Ei ole systemaattinen oman toiminnanohjauksessa. Usein luottaa intuitioon ja arvauksiin parantaakseen suoriutumistaan.	Parantaa ja ohjaa toimintaansa selkeiden tavoitteidensa, huolellisen itsekontrollin ja itsearviointin avulla. Ottaa huomioon kontekstuaaliset tekijät ja mukauttaa toimintaansa niihin. Optimaalisen oppimismetodin löytäminen vaatii usein paljon harjoitusta.

Tutkitun opetuskokeilun aikaisessa ryhmässämme oppilaat olivat tuon jaotellun mukaan sekä kokemattomien ja kokeneiden oppilaiden joukossa, kuten odottaa saattoi. Yksittäinen oppilas oli eri osa-alueilla eri vaiheessa. Koska oppilaat olivat haluttomia tarkastelemaan omaa oppimistaan tarjottujen monisteiden tuella, tein tulkinnan, että oman oppimisen kriittinen tarkastelu oli oppilaille haastavaa. Meidän opettajien ohjaus tuohon tarkasteluun oli yksipuolista, mikä varmasti vähensi oppilaiden intoa. Tavoiteltavasta oppimisesta puhumisen tarve oli ilmeinen, mutta emme päässeet henkilökohtaisesta oppimisesta puhumisen tasolle. Valintoihin innostuttuaan jokainen kehittyi omalta tasoltaan oppi uskomaan paremmin omiin mahdollisuuksiinsa. Havaintojeni mukaan valinnat paransivat myös oppilaiden keskittymistä työhön ja uskoa siitä selviämiseen. Pedagoginen autonomia vaatii omaa oppimista koskevaa päätäntävaltaa, jota jo pienet valinnat tuntuivat oppilaille tarjoavan.

Oppilaille oli annettava mahdollisuuksia puhua omasta oppimisestaan. Tämän mahdollisuus kasvoi opetuskokeilun aikana yhä vahvemmasi osaksi jokaista oppituntiamme. Opetuskokeilumme päättyessä jäimme kuitenkin tasolle, jossa kaikki oppilaat eivät saaneet mahdollisuutta jakaa omaa oppimistaan. Jatkossa koetan omilla oppitunneillani tukea oppilaiden keskinäistä keskustelua oppimisesta. Olen Lambin (2010, 113–115) kanssa samaa mieltä siitä, että opettajan kannattaa keskittyä rakentamaan ennemmin oppilaiden käsitystä siitä, kuinka opitaan, kuin siitä, mitä opitaan. Oppilaiden tietoisuutta omasta oppimisestaan täytyy lisätä, mikä onnistuu, kun oppimisprosessien elementtejä tarkastellaan yhdessä. Oppilaita ohjataan arvioimaan, kuinka he voisivat parantaa omaa kontrolliaan oman oppimisensa suhteen eli yhdessä tunnistetaan, millaista on tavoiteltava oppijan käytös. Oppilaita kannattaa myös ohjata arvioimaan oppimistaan yksin tai oppilasparin kanssa ja keräämään palautetta onnistuneista oppimiskokemuksista. Jotta opettaja näissä asioissa onnistuisi, tulee hänen osata kuunnella jokaista oppilastaan – riippumatta siitä, miten erilaisia he keskenään ovat. Opettajan on nähtävä jokaisessa oppilaassa mahdollisuus kasvaa lisääntyvään vastuuseen omasta oppimisestaan.

Tiivistys. Peruskoulun 8. luokan englannin oppitunneilla oppilaan autonominen oppiminen siis ilmeni hyvin monimuotoisesti. Tiivistettynä vastauksena tutkimuskysymyksiini voi sanoa, että oppimiskulttuuri 8.luokan englannin tunneilla kaipasi muutosta ja onnistui kasvamaan joustavammaksi, mutta sillä ei ollut vielä valtaisia mahdollisuuksia tukea oppilaiden autonomista oppimista. Opintosuorituksissaan heterogeeninen oppilasryhmä oli vielä heterogeenisempi yksilöiden autonomisen oppimisen suhteen, minkä koin havaintoa tiivistäessäni jollain tasolla ilmiselväksi. Alkuun autonomisen oppimisen tukeamisen prosessissa päästiin. Se, että oppilas otti enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, ei ollut riippuvainen aiemmasta opintomenestyksestä. Havaittiin, että muutama aiemmin heikommin menestynyt oppilas löysi lisääntyneen vaikutusvallan kautta oppimiseniloa, mikä sitoutti oppimisessa tarvittaviin ponnisteluihin. Oppilaiden rohkeus ottaa vastuuta omasta työskentelystään ja oppimisestaan vaihteli. Oppilaiden käsitykset tiedon rakentumisesta ja oppimis-

ta erosivat ja luokasta löytyi kyvykkyyteen sekä muovautuvana että pysyvänä ominaisuutena suhtautuvia oppilaita. Valtaosa oppilaista nautti lisääntyneistä vaikutusmahdollisuuksistaan. Osa välillä ahdistui, kun joutui itse päättämään asioista, mutta hekin arvostivat sitä, että heitä kuunneltiin ja heille annettiin mahdollisuuksia valita.

Opetuskokeilumme osoitti oppimistilanteiden kokonaisvaltaisuuden sekä oppilaan että opettajan kannalta. Tuo kokonaisvaltaisuus täytyi ja täytyy ottaa huomioon merkityksellisiä oppimistilanteita rakennettaessa – ja jokaisen oppijan näkökulmista käsin. Miten me opettajat tässä onnistumme? Miten koulujen resurssit tulisi järjestää, jotta onnistumme? Merkityksellinen oppiminen rakentuu kuuden elementin varaan: tarvitaan perustietoja, soveltamista, asioiden yhdistelyä aiemmin opittuun ja oppimaan oppimisen taitoja, joita yhdistellään sopivasti huolenpitoa ja ihmisyyttä arvostavassa ilmapiirissä (kuvio 13) (Fink 2013).



KUVIO 13

Merkityksellisen oppimisen osatekijät (Fink 2013, 35)

Perustietojen opettaminen englannin kielestä on se, mihin kouluilla on keskitytty ja mikä hallitaan. Opetustavat ja materiaalit ovat parantaneet viime vuosina huomattavasti tuoden oppitunteihin kielitaidon soveltamista ja integraatiota muuhun elämään. Oppimaan oppimisen ohjaus ja tukeminen on vahvistanut asemaansa opettajien tietoisuudessa ja toivottavasti vähitellen siirtyy aktiiviseksi ja tiedostetuksi osaksi jokaisen opettajan käytännön työtä. Opetuskokeilumme osoitti, että tarvitsemme uskallusta ottaa myös nuo huolenpidon ja ihmisyiden elementit vahvemmin mukaan rakentaessamme merkityksellistä oppimista. Tämä merkitsee oppilaiden ulkoisen kontrolloinnin muuttamista vuorovaikutteisempiin toimintatapoihin. Kouluilla on jatkuvasti tarkasteltava käsitteitä siitä, mitä hyvä oppiminen tänä päivänä on ja muovattava oppimiskulttuuria tehtyjen havaintojen suuntaisesti.

Jotta oppilaan autonomiaa tukeva oppimiskulttuuri on mahdollinen, opettajien on aktiivisesti osoitettava luottamustaan oppilaisiinsa ja lähestyttävä heitä positiivisin odotuksin: uskottava, että oppilaat tekevät annetuissa rajoissa itselleen hyviä valintoja. Vähitellen ja tietoisesti ohjausta vähennetään ja rajoituksia pienennetään. Opettajien on opeteltava vähentämään kontrolliaan tai ainakin muovattava kontrollinsa laatua sekä uskallettava antaa vastuu oppimisesta oppilaille itselleen. Oppilaiden oppimisprosessia on tuettava tarpeiden mukaan. Tässä tuen tarjoamisessa on tärkeää, että oppimistilanteessa puhutaan siitä oppimisesta ja kyvykkyydestä, jota tavoitellaan ja arvostetaan.

6 AJATUKSIA OPETUSKOKEILUN JÄLKEEN

Tämä alkava luku koostaa tutkitusta opetuskokeilusta osallisille jääneitä ajatuksia: käyn läpi oppilailta opetuskokeilusta saatua palautetta (toukokuu 2012) sekä opettajien interaktiivisen haastattelun antia (kesäkuu 2012). Oppilasryhmän ajatuksia kartoitettiin ennen opetuskokeilua ryhmähaastattelun avulla (luku 4). Jokaisella englannin tunnilla kyselimme oppilailta mielipiteitä ja palautetta; välillä suullisesti ja välillä kirjallisesti. Näitä palautteita kuvasin luvussa 5. Oli luontevaa kartoittaa myös jälkikäteen oppilaiden ajatuksia kokonaisuudesta, joka siis päättyi toukokuussa 2012.

Syksyllä 2012 oppilaiden kirjoittamien mielipideaineiden palautteen esittelin jo luvussa 5. Viimeisellä opetuskokeilumme oppitunnilla pidimme yhteisen palautehetken, jossa oppilaat saivat kertoa mielipiteistään. Nämä mielipiteet ovat osa alkavaa lukua. Jos me opettajat olimme kokeneet opetuskokeilun tavalamme, oli oppilaidenkin kokemuksissa huomattavia eroja. Oppilailta saatu palaute jäi palautehetkessämme rajalliseksi, mutta pidin sitä silti tärkeänä osana tutkimustani.

Luvun tarkoituksena on myös vahvasti liittää koettu opetuskokeilu muihin tutkimuksiin ja kirjoitettuun teoriaan. Joissain kohdin raportti etenee vahvasti aiemmin kirjoitettuun teoriaan pohjaten: esimerkiksi oppilaiden motivoitumisen halusin sisällyttää raporttiini olennaisena osana oppimista, vaikka aineistoni rajallisuuden vuoksi en voinutkaan rakentaa konkreettista ja varmaa tietoa opetuskokeiluun osallistuneiden oppilaiden motivoitumisista. Koko koulun kulttuurin kehittymistä käsittelen myös, vaikka aineistoni ei siihen tarjonnut konkretiaa. Koen, että oppilaan oppiminen ja aseman muuttuminen oppimistilanteissa edellyttää myös sekä opetus- että koulukulttuurin kriittistä tarkastelua. Ei riitä, että vain oppilas oppii, vaan opettajan ja koulun on myös opittava. Kaikkien oppijoiden tukemiseen on paneuduttava, jos on halu kehittää toimintakulttuuria. Selkeytän tätä lukua taulukolla 20.

TAULUKKO 20 Kooste olennaisista elementeistä oppilaan aseman muutoksessa

		Olellaiset elementit oppilaan aseman muutoksessa
OPPI-MISTI-LANNE luku 6.1	Oppimisilmapiiri luku 6.1.1	peitetty tyytymättömyys positiiviset odotukset kaikkien suoriutumiselle ja tulevaisuudelle, rohkeus vuorovaikutus, halu tutustua toisiin, erilaisuuden hyväksyminen luottamuksen rakentaminen ja osoittaminen usko muovautuvaan kyvykkyyteen ja ponnistelujen merkityksellisyyteen, epäonnistumiset osa oppimista osallisten uskomukset ja odotukset merkityksellisiä oppilas hyväksytään asiantuntijana
	Toimintatavat luku 6.1.2	valinnanmahdollisuuksien lisääminen (työtavat, oppisällöt) oppimisen merkityksellisyys oppilaille, sitoutuminen motivaatio oppilaiden pyrkimykset tavoitteiden asettelun tukena oppilas-oppilas -oppimisen tukeminen ajattelun ohjaus, opiskelutaitojen ohjaus oppimisesta puhuminen yleisellä ja yksityisellä tasolla opettajien tavoitteet julki tietoinen oppimisen tarkastelu, yhteinen päätöksenteko eriyttäminen, jossa oppilas mukana
	Oppilaan tukeminen luku 6.1.3	huolenpito ja ihmisyyys oppilaan tarpeet ja tunteet huomioon resilienssi -ajattelu suhteessa oppilaaseen
KOULU-KULTTUURI luku 6.2	Opetusjärjestelyt luku 6.2.1	erilaiset opetusjärjestelyt aikuisten riittävyys, esim. samanaikaisopetuksen kulttuuri joustavuus
	Opettajan käytöteorian muutokset luku 6.2.2	opettaja tiedon siirtäjästä edellytysten luojaksi ja oppijaksi opettajan refleктоiva asiantuntijuus, käyttöteorian kehittäminen tunnetaidot
	Opettajan tukeminen luku 6.2.3	sitoutunut puhetapa refleктоiva visioon pohjautuva kehittäminen resilienssi -ajattelu suhteessa opettajaan
YHTEENVEITO luku 6.3	Tiivistetyt johtopäätökset	

Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkomaan ongelmia yksin ja yhdessä muiden kanssa. Yhteinen vuorovaikutus on merkityksellinen osa oppimista. Oppiminen sitoutuu vahvasti oppilaan ihmisenä kas-

vuun ja hyvän elämän rakentamiseen yhteisössä. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.3.) Oppiminen on aktiviteetti, jonka oppija itselleen muovaa omien tavoitteidensa ohjaamana. Itseohjautuvuus ei ole vain henkisen tai akateemisen suoriutumisen kyky: itseohjautuvaan oppimiseen kasvaminen on prosessi, jossa oppija muovaa henkisistä kyvyistään akateemisia taitoja. Tähän prosessiin tarvitaan tietoisuutta omista taidoista, motivaatiota ja erilaisia oppimisstrategioita, joita reflektoinnin kautta kehitetään jatkuvasti. (Zimmerman 2002, 65–66; Zimmerman 2008, 166–167.)

En koe merkityksellisenä sitä, mitä käsitettä oppilaan oman oppimisensa suhteen lisääntyneestä hallinnasta käytetään, sillä tarvittavan muutoksen suunta on merkittävin. Kuten raporttini alkupuolella (ks. luku 2.4) kirjoitin, tärkeää asiaa on kuvattu hyvin monin eri käsittein. Toki käsitteiden runsaus ja päällekkäisyys hämmentävät. Toivon, että tässä raportissa kirjoittamaani pystyy käsittelemään sekä toiminnan tasolla että syvemmällä ideologiatasolla. Tämän hetken perusopetuksessa on mahdollista tavoitella oppilaan aseman muuttumista opetuksen objektista subjektiksi, autonomisemmaksi oppijaksi tai itseohjautuvammaksi oman oppimisensa suhteen. Opetussuunnitelmauudistuksen ja tulevien vuosien myötä toivon perusopetuksen kehittyvän niin, että nuo laajempaan oppilaan asiantuntijuutta sisältävät käsitteet oppimisesta saadaan olennaiseksi osaksi oppimiskulttuuria jo oppilaan perusopetusvuosien aikana.

Tämän luvun alaluvuissa kuljetan johtopäätösteni ja hahmottelemieni ratkaisujen rinnalla lainauksia uuden syksystä 2016 voimaan tulevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), vaikka opetuskokeilumme toteutui ennen näiden perusteiden rakentumista. Esitän lukujen sisällä lainauksia, joita katson tutkimukseni sivuavan. Jotta tekstini sisälle sijoittuvat lainaukset erottuvat, olen sijoittanut ne kehyksien sisään. En kommentoi lainauksia muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tarkemmin, vaan annan lukijalleni mahdollisuuden arvioida, miten vanha opetuskokeilumme voisi toimia esimerkkinä rakennettaessa uusiutuvien opetussuunnitelman perusteiden mukaisia oppimiskulttuureja.

Oppimisen monipuoliseen arviointiin, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, fyysiseen oppimisympäristöön, vanhempien oppilaalle tarjoamaan tukeen tai autenttisen oppimisen kuvaukseen en tässä tutkimuksessa ole paneutunut. En niitä aineistossani tarkasti kuvannut, minkä vuoksi en niitä johtopäätöksissäniäkään tarkastellut. Kokonaisvaltaisen oppimisprosessin tutkiminen vaatii minulta rajauksia ja keskittymistä joidenkin elementtien tarkasteluun. Tarkan (tehtävien tasolla tapahtuvaan, yksilöllisen) opetuksen eriyttämisen jätin kuvaamatta. Vieraan kielen (englannin) oppimis- ja opetusstrategioiden kan ”mitä” ja ”milloin” käsittelyn rajasin myös pois työstäni. Sivuan vain näitä ja koetan luoda kuvaa siitä, mitkä elementit mahdollistavat eriyttämisen ja strategioiden käytön ja kehittämisen.

6.1 Oppimistilanteita jatkuvasti reflektoitava

6.1.1 Oppimisilmapiiri ja tietoinen positiivisuus

Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat koulu yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen eitoivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.1)

Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Oppiva yhteisö kehittyy dialogin avulla. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä. Tavoitteiden pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi ja kiireettömyys edistävät yhteisön oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.2)

Oppimisilmapiiriin luottamuksellisuuden ja positiivisuuden merkitys oppilaan autonomian vahvistamisessa tuli vahvasti esiin opetuskokeilumme aikana. Sain huomata, ettei oppilaan autonomia voinut olla erillinen oppimistilanteisiin liittävä elementti. Tarvittiin laajempaa oppimisilmapiirin kehittämistä. Erityisesti meiltä opettajilta tarvittiin omien ja oppilaiden tunteiden havainnointia, tietoista oppilaiden suoriutumiseen luottamisen rakentamista ja positiivista suhtautumista kaikkien oppimiseen, jotta oppilaiden asiantuntijuus oman oppimisensa suhteen sai mahdollisuuksia kehittyä. Näitä elementtejä käsitellen tässä alaluvussa tarkemmin.

Koulun haaste edelleen on vahva suorituskeskeisyys. Oppilaita ohjataan osoittamaan erinomaisuuttaan: arvosanoista ja opettajan kiitoksista tulee usein liian tärkeitä. Osalle oppilaista on tärkeämpää näyttää hyvältä kuin oppia jotain uutta: heille muita nopeammin tehdyt tehtävät tuottavat mielihyvää ja ajatuksia omasta kyvykkyydestä. Koulun kilpailuasetelma ei odotuksista huolimatta tue oppimista, vaan kilpailun ja suorituspakon rinnalle on etsittävä henkilökohtaisempaa suhtautumista oppimiseen. (Uusikylä 2002, 52.) Oppimisilmapiirin ja -asenteiden muovaantuminen vie aikaa: joskus jopa kymmeniä vuosia. Kaikkia kunnioittavassa ilmapiirissä sallitaan erilaiset virheet – niistä jopa iloitaan. Yksilöllisiä eroja arvostetaan. Se, että kaikki kohdataan oikeudenmukaisesti, ei tarkoita eri yksilöiden kohtaamista samalla tavalla. Oppilaiden odotetaan tuovan oman panoksensa oppimisyhteisöön ja yhteistyöhön kannustetaan. (Beninghof 2012, 16–20.)

Oppimisilmapiirillä ja -ympäristöllä on huomattava merkitys kaikkien oppimiseen ja hyvinvointiin. Kuten aiemmin totesin, rajasin fyysisen oppimisympäristön tarkastelun tutkimukseni ulkopuolelle. Sen merkitys koulukulttuuriin ja oppimiseen on olennainen, mutta tämän tutkimuksen puitteissa sitä ei ollut mielekästä tarkastella. Tutkimukseni osoittaa sen, että positiivinen oppimista tukeva ilmapiiri voi rakentua vaikka fyysisiin olosuhteisiin ei voisikaan vaikuttaa. Oppimisilmapiiriin päivittäiseen rakentamiseen tulee vain tietoisesti

keskittyä. Jotta oppimista tukeva ilmapiiri vahvistuu, tarvitaan selkeä ja rehellinen kommunikaatio osallisten kesken. (ks. Beninghof 2012, 33.) Opettajainkoulutuksen haasteet eivät tulevaisuudessa ainakaan vähene.⁴⁰

Murrosiässä oppilaiden oman toiminnan tarkastelu suhteessa muihin lisääntyy eikä se aina tue oppimista. Oppilas arvioi osaamistaan ja taitojaan aiempia kouluvuosia kriittisemmin. Tuo arviointi on usein tiukempaa ja mustavalkoisempaa kuin aiempina kouluvuosina ja toteutuu esimerkiksi tyhmyys –asteikolla. Jos menestystä ei saavuteta, oppilas kokee muutostarpeen usein itsensä ulkopuolella, toisissa. Olimme Ullan kanssa molemmat olleet useita kertoja oppimistilanteissa, joissa oppilaan opinnoissa menestymättömyys oli kääntynyt meidän huonon opetuksemme seuraukseksi. Samanaikaisopetus oli meihin henkilökohtaisesti kohdistuvia syytöksiä huomattavasti vähentänyt ja opetuskokeilussamme näiltä syytöksiltä vältyimme täysin. Tarvitaan jatkuvaa keskustelua oppimisen osatekijöistä, jotta nuori jaksaa uskoa ponnistelujensa merkityksellisyyteen ja säilyttää oppimisen ilon. (ks. Dweck 2006, 218–219.) Pettymyksen tunteet ovat oppimisessa aina jossain muodossa vastassa. Pettymykset kasvavat suhteessa asetettuihin odotuksiin.⁴¹

Peitetty tyytymättömyys. Fisher (2011) toteaa oppilaiden usein salaavan tyytymättömyyttään luokkahuoneessa. Hän havaitsi, että oppilaat eivät halunneet järkyttää opettajiaan ja piilottivat tyytymättömyytensä selvitäkseen ilman opettajalta saatuja moitteita. Oppilailta oli vaikeuksia hahmottaa opettajan työn ammatillisuutta, sillä he pelkäsivät, että oman tyytymättömyyden ilmaiseminen vaikuttaisi suoraan negatiivisesti heidän akateemiseen menestykseensä. Kouluilla oli tuettava toimintamalleja, joiden avulla oppilaiden näkemys saatiin aidosti esiin. Näissä toimintamalleissa tarvittiin yhteinen ymmärrys siitä, miten tyytymättömyys ilmaistiin. (Fisher 2011.) Tunnistan tämän tyytymättömyyden peittelyn. Ennen opetuskokeilumme alkua haastattelemani oppilaat myös kertoivat, etteivät he uskaltaneet opettajille kertoa kokemistaan epäkohdista. Olin ilahtunut siitä, että opetuskokeilumme edetessä oppilaat pystyivät meille il-

⁴⁰ Devinen (2003, 29) mukaan opettajiksi opiskelevat opiskelijat edelleen odottavat koulutuksen antavan heille taidot, joilla ”hallita” oppilaitaan ja oppilasryhmiään. Oletus perustuu siihen, että jotenkin on mahdollista tietää, millaisia oppilaat ovat. Olennaisinta olisi, että opettajat oppisivat hallitsemaan omia, oppilaisiinsa kohdistamia, ajatuksiaan. Powell ja Kusuma-Powell (2010, 61, 65) toteavat, että opettajan ammatillinen itsetunto vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa rakentaa oppilaidensa menestystä. Menestyvän oppilaan rinnalla on kaikkien helppo iloita. Se, miten opettaja suhtautuu menestymättömään oppilaaseen, on kuitenkin merkityksellisempää. Kovin usein opettaja ajautuu miettimään, onko oppilas oikeassa paikassa, mikä heijastuu negatiivisina odotuksina oppilaan suoriutumisen suhteen. Opettajan kannattaa pysähtyä itselleen haastavan oppilaan asioiden viereen ja analysoida kohdattuja oppimisen haasteita.

⁴¹ Isokorpi (2008) toteaa, ettei nykyihminen enää ole taitava käsittelemään pettymyksen hetkiään. Kun ihminen pettyy johonkin asiaan tai toiseen ihmiseen, hänen ajatuksensa saattavat heilahdella tuuliviirin lailla etsien omalle itselle tilanteessa turvallisimmaksi koettua vaihtoehtoa. Tämä ailahtelu jää usein tiedostamattomaksi. Pettymyksen tunteiden tunnistaminen itsessä vaatii harjoittelua: näitä tunteita on uskallettava rakentavasti käsitellä ja ilmaista, jotta oma hyvinvointi ei heikenny ja oma ihmisyyks kavennu. (Isokorpi 2008, 78–79, 159.)

moittamaan sanoen ja kirjoittaen myös tyytymättömyyttään. Luokkamme ilmapiiri kasvoi sallimaan sen - ainakin osittain. Siihen ilmapiiriin, jossa olisimme aidosti ohittaneet tyytymättömyyden piilottelun, jäi vielä hurjasti matkaa, vaikka oppilaiden näkökulmat luokkahuoneessamme vahvistuivat.

Oppilaiden sitoutumisen tutkimus on viime aikoina ollut suosittua ja tuonut useita näkökulmia oppilaiden näkökulmista käsin keskusteluun. Oppimisen kannalta merkitykselliseksi on koettu se, että oppilaat tulevat mielellään kouluun ja ovat halukkaita työskentelemään omia tavoitteita saavuttaakseen. Olin ennen opetuskokeiluamme havainnut oppilaiden koulun aktiviteetteihin osallistumisen haasteita, joiden ohittamiseen halusin etsiä keinoja. Miten oppilaillemme löytyisi oppimisenilo ja työskentelynpalo? Halusin etsiä merkityksellisiä tekijöitä siihen, miten oppilaiden tyytymättömyys kääntyisi koulunkäyntiin sitoutumiseen ja omaan vastuuseen kasvamiseen. Yhdyin Skinnerin, Kindermanin, Conellin ja Wellbornin (2009, 227, 241) näkemyksiin sitoutumisen ja tyytymättömyyden vaikutuksista oppilaiden motivoitumiseen: ne molemmat vaikuttavat sekä oppimistilanteen vuorovaikutukseen että yksilöllisiin tekijöihin. Koettu sitoutuminen ja tyytymättömyys vaikuttavat akateemisiin aktiviteetteihin osallistumisen laatuun ja sitä kautta ovat motivaation olennaisia elementtejä. Ne näkyvät oppilaan käytöksessä, tunteissa ja kognitiivisessa orientaatioissa (taulukko 21).

TAULUKKO 21 Oppilaan sitoutuminen ja tyytymättömyys akateemisiin aktiviteetteihin osallistumisen laadun kautta (Skinner, Kinderman, Connell & Wellborn 2009, 227)

	Oppilaan sitoutuminen	Oppilaan tyytymättömyys
KÄYTÖS	toiminta vireille	passiivisuus, viivytely
toiminta	ponnistelu, vaivannäkö	luovuttaminen, vetäytyminen
näyttäytyy	sinnikäs työskentely	levottomuus
sitoutuminen	yritykset sinnikkyys intensiteetti keskittyminen tiedonhalu osallistuminen	puoliteho keskittymättömyys sitoutumattomuus häiriöalttius väsymys valmistautumattomuus
TUNTEET	innokkuus	kyllästyminen
toiminta	kiinnostus	kiinnostumattomuus
näyttäytyy	nautinnollisuus	turhautuminen/viha
sitoutuminen	tyytyväisyys ylpeys elinvoimaisuus suojaavat kuoret	surullisuus huoli/ahdistus häpeä itsesyytökset
KOGNITIIVINEN ORIENTAATIO	tarkoituksenmukaisuus	tavoitteettomuus
toiminta	lähestyminen	avuttomuus
näyttäytyy	tavoitteiden ohjaama	vetäytynyt
sitoutuminen	strategioiden etsiminen osallistumishalukkuus halukkuus haasteisiin hallinta rinnalla kulkeminen, välittäminen perusteellisuus	haluttomuus vastustus välttely apatia toivottomuus paineiden kokeminen

Heterogeenisessä opetusryhmässä oppilaiden odotuksiin vastaaminen on haastavaa, koska sama toiminta voi toiselle oppilaalle tuottaa huomattavaa tyytyväisyyttä ja olla toiselle taas tyytymättömyyden lähde. Oppilaiden äänen vahvistuminen luokassa edellyttää myös sitä, että oppilaita ohjataan tarkkailemaan ja säätämään omia tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden tunteitaan. Luokassa oppilaan ilmaisema tyytymättömyys ei aina tarkoita sitä, että oppilas haluaa muutoksia. Jotkut oppilaat ajautuvat jatkuvaan tyytymättömyyteen, koska he kokevat oman osallistumisensa säätelyn (= osallistumattomuuden valitsemisen) ainoaksi mahdollisuudekseen kontrolloida ja manipuloida oppimistilanteita.⁴²

⁴² Oppilaat usein opettajaan miellyttääkseen jättävät kertomatta omasta näkökulmastaan rakentuvan totuuden, mikä estää oppimistilanteiden kehittymistä. Kun oppilaita säännöllisesti kannustetaan realistiseen kunnianhimoisuuteen omien mielipiteidensä esittämisessä, jaetun ymmärryksen rakentuminen voi alkaa. (Fisher 2014.)

Opetuskokeilussamme huomasimme, että rehellisyys ja luottamus opettajien ja oppilaiden välillä ovat tärkeitä.⁴³

Negatiivisuus saa meidät etsimään virheitä ja syyttelyn kohteita. – ja usein itsemme ulkopuolelta. Se usein iskee nopeasti ja voimakkaana eikä kukaan ole immuuni sille. Sekä negatiivisuus että positiivisuus tarttuvat helposti lähiympäristöön. Pyrkimällä tietoisesti vahvistamaan positiivisia suhtautumistapojamme, voimme avautua näkemään huomattavasti laajemmin erilaisia ratkaisuja kohtaamiimme tilanteisiin. Negatiivisuutta ei voi välttää ja se välillä on tarpeellistakin, mutta sille ei kannata antaa liian suurta osuutta omassa ajattelussa. Positiivisuutemme on usein kovin haurasta, mutta sitä voi vahvistaa esimerkiksi perustelemalla itselleen, miksi hyvä asia on hyvä. Itseltään voi kysyä esimerkiksi ”mitkä asia juuri nyt on minulle oikein”. Päivittäisten tapahtumien arvostus tai jopa pienet muutokset niiden arvostuksessa vahvistavat positiivista ajattelua. (Fredrickson 2009, 5-6, 21, 33, 49-53, 69.) Koska negatiivisia ajatuksia ja tunteita ei voida välttää, niitä ei minusta pidä itseltään kieltääkään. Niitä ei pidä pelätä eikä hävetä, vaan ne on kohdattava tärkeinä merkkeinä tilanteista, joissa on oltava varuillaan. Esimerkiksi hermostuneisuus ja ahdistus kertovat minulle, että olen tilanteessa epävarma ja luultavimmin poistunut omalta mukavuusalueeltani. Jos tunnen vihaa, se on merkki siitä, että joku asia meni omien turvallisuuteni suhteen asettamieni rajojeni ulkopuolelle. Oppilaatkin kokevat samoja haastavia tunteita kohtaamisissamme. Opettajan osoittama empatia oppilaan kielteisiä tunteita kohtaan ohjaa oppilasta kuuntelemaan ja nimeämään tunteitaan. Tarvitsen keskittymistäni ja jatkuvaa ammatillista reflektiota, jotta oppilaan kielteisiä tunteita kohdatessani osaisin kuunnella häntä enkä ajautuisi pelkästään häntä kontrolloiviin toimintatapoihini. (ks. Ginsburg & Jablow 2011, 134.)

Hattie ja Yates (2014, 26-27) toteavat, että jokaisella oppitunnilla oppilaat arvioivat opettajiaan. He eivät arvioi opettajiensa persoonallisuuksia, vaan sitä, kuinka opettajat heitä kohtelevat. Merkityksellistä on se, että opettaja tulisi noissa arvioissa määritellyksi hyväksyvänä, lämpimänä ja kompetenttina ihmisenä. Persoonallisuuden tyyppi ei vaikuta siihen, kenestä tulee hyvä opettaja. Kyse on kommunikaation ja toiminnan laadusta: avoimesta kommunikaatiosta ja positiivisesta asenteesta. Kaikki oppilaat kaipaavat reilua, kunnioittavaa ja

⁴³ Opettajien raportoimat konfliktit korreloivat vahvasti oppilaiden koulunkäynnin välttelyyn, haluttomuuteen työskennellä ja sopimattomaan käytökseen. Opettajien ja oppilaiden välisten konfliktien on havaittu lisäävän opettajan kokemaa stressiä ja vähentävän työssä viihtymistä. Opettajien, joilla on oppilaiden kanssa konflikteja, on havaittu tarjoavan oppilailleen muita opettajia vähemmän emotionaalista tukea. Yhteistyökyvyttömän nuoren kanssa on vaikeaa muodostaa positiivista ja läheistä suhdetta ja vaarana on kovin nopea siirtyminen rangaistusten käyttöön. Kuitenkaan ei ole olemassa tutkimusta, joka ohjaisi opettajaa kohtaamaan yhteistyökyvyttömän oppilaan rangaistusten kautta, vaan negatiiviset toimintatavat jäävät itsepetokseksi. Tottelevaisuus ei ole oppilasta motivoiva tavoite. Oppilaalle vastenmieliset toimintatavat herättävät negatiivisia tunteita ja motivaatiota toimia vastahankaan. Negatiivisuutta herättävissä toimintatavoissa väkisin pitäytyessään opettaja kohtaa luokassa entistä enemmän vihaa, passiivisuutta ja avuttomuutta – kaiken kaikkiaan jatkuvasti lisääntyvää negatiivisuutta. (Hattie & Yates 2014, 17-18.)

yksilöllistä kohtelua. Opettajan sanaton käyttäytyminen osoittaa selkeimmin sen, miten hänen koetaan kohtelevan muita ihmisiä.

Positiivinen suhtautuminen ja rohkeus. Opettajana minun ei tarvitse rakastaa oppilaitani, mutta minun pitää aidosti välittää jokaisesta oppilaastani (ks. Dweck 2006, 197). Emotionaalinen läsnäolo vaatii minulta aktiivista omien tunteiden tiedostamista sekä varmuutta omasta arvostani ja kompetenssistani. Liian usein emotionaalinen läsnäolo tuntuu tallautuvan opetussisältöjen alle. Opettaja osoittaa emotionaalista läsnäoloa sekä verbaalisin että nonverbaalisin tavoin: sanojen ja tekojen tulee olla samassa linjassa (Powell & Kusuma-Powell 2010, 30). Oppilaat ovat todella herkkiä opettajilta saamilleen viesteille (Dweck 2006, 173).

Jo 1980-luvun lopulta on puhuttu, että kouluilla olisi keskityttävä systemaattisesti muuttamaan ajattelutapa siitä, että osa oppilaista on ”korjattava” kouluun sopiviksi, siihen, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan koululla mahdollisuuksia vastata omiin perustarpeisiinsa kasvaa ja oppia (McCombs & Whisler 1989). Muutos on edelleen pahasti kesken. Ilmapiirin on sekä koulun- että oppimistilanteiden tasolla kehityttävä, jotta erilaiset tavat oppia saavat tasavertaisen arvostuksen.⁴⁴

Hyväksyvässä ja kannustavassa oppimisilmapiirissä oppilaat kukoistavat. Olennaisin elementti ilmapiirin kannalta on opettajan tapa sitouttaa oppilas omiin oppimistilanteisiinsa. Kun oppilaiden näkökulma on otettu huomioon opetusta suunniteltaessa ja tarjolla on riittävästi valinnanmahdollisuuksia, voi oppilas ohjata omaa oppimistaan. (Ryan & Deci 2009, 183.) Hyvät opettajat opettavat oppilailleen, kuinka hyvin suoriutuksiin päästään eli he poistavat opettaessaan menestymiseen liittyviä mysteerejä aktiivisesti. He ohjaavat oppimisesta nauttimiseen ilman oikoteiden etsimisen tarvetta. He näkevät opettamisensa upeana mahdollisuutena myös omalle oppimiselle. (Dweck 2006, 198–201.) Hyväksi opettajaksi kasvaminen vaatii todella paljon enkä tiedä, voiko tavoiteltavaa määritelmää lopulta kukaan koskaan täysin saavuttaa.

Opetuskokeilumme aikana, muutoshaluistamme huolimatta, kohtasimme erilaisia huolia ja pelkoja totuttuja toimintatapoja ravistellessamme. Oppilaamme pelkäsivät ainakin vääriä valintoja (esimerkiksi epäröinti monisteita valitessa), muiden mielipiteitä (esimerkiksi ahdistukset ääneen lukemisessa) ja huonoja arvosanoja (esimerkiksi koekertauksen yhteydessä jumiutumiset ”en tajuu” ja ”en osaa” hokemiin). Itse huomasin pelkääväni liiallista ihmissuhteisiin up-

⁴⁴ Muutos vaatii sekä yleistä että henkilökohtaista rohkeutta kaikilta osallisilta. Pelko pienentää halua toimia. Ihmisillä on halu olla samanlaisia kuin muut ja yhdenmukaisuuden ajatellaan lisäävän oman itsen hyväksyntää muiden silmissä. Epäonnistuminen muiden edessä pelottaa ja vaikuttaa itseluottamukseen. Jatkuvat epäonnistumiset vähentävät kiinnostusta, sitoutumista ja keskittymistä asiaan. Omien pelkojen tiedostaminen on tarpeen, jotta rohkeuden kehitys pääsee alkuun. Rohkeutta voi oppia: sekä pelon hallintaa että toimintahalun kasvattamista tulee harjoitella tietoisesti. Oppimiseen tarvitaan ilmapiiri, jossa epäonnistumiset ovat tärkeä osa menestystä rakennettaessa. Winston Churchillin kerrotaan sanoneen, että ”menestys perustuu epäonnistumisesta toiseen kulkemiseen innostusta kadottamatta”. (Biswas-Diener 2012, 23, 65, 111, 123.)

poutumista ja hallinnanmenettämistä sekä oppimisen että toimintakulttuurin suhteen. Uskon, että oppilaiden pelot vähenivät saatujen kokemusten kautta. Omat pelkoni osoittautuivat myös turhiksi, minkä vuoksi oman opettajuuteni kasvu on voinut edelleen jatkua.

Opetuskokeilun jälkeen ajattelen, että paras tapa rakentaa ilmapiiriä ja ohjata yhteisiä vuorovaikutustaitoja on antaa itse niistä päivittäin ryhdikästä esimerkkiä. Sanotaan, että oppilaiden ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja on ohjattava tietoisesti. Tämä jää helposti arjessamme vaillinaiseksi. Oppilaille on jatkuvasti opetettava, kuinka keskittyä voittamisen sijaan ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Koen, että opettajan on sisällönhallinnan rinnalla jatkuvasti korostettava oppimisen yhteisöllisyyttä: oppilaiden on opittava vahvistamaan toistensa kompetenssia. Kaikkien ajatuksia on kuunneltava ja kaikkien näkemyksiä tarkasteltava, vaikka niistä olisikin eri mieltä. Mahdollinen ajatusten arvostelu on osattava pitää erillään toisen ihmisen henkilökohtaisesta arvosta, mihin murrosikäinen tarvitsee runsaasti aikuisen tukea. Opettajana minun on oltava itse malli oppijasta ja näytettävä mallia kiinnostumisesta ja erilaisten ajattelujen kunnioituksesta. Kuinka oppilaani kiinnostuisivat asioista, jos en itse opettajana ole kiinnostunut? (ks. Ritchhart ym. 2011, 220–221).⁴⁵ Nämä ajatukset pääsivät tutkimusprosessini avulla osaksi omaa julki-teoriaani, mutta matkaa vielä on siihen, että ne olisivat aktiivisessa käyttöteoriassani muovaamassa toimintaani päivittäisissä oppilaiden oppimisen tukemisen hetkissäni.

Olen Fredricksonin (2009) kanssa samaa mieltä siitä, että negatiivisesti suhtautuvan oppilaan kohdatessaan opettajan kannattaa muovata yhteistä tilannetta esimerkiksi pyrkimällä katkaisemaan negatiivisuutta tuottavan kierteen osallistamalla itse tilanteeseen toisella tavalla tai muuttamalla tilanteen merkitystä. Vilpitön asenne auttaa etsimään tilanteesta positiivisia merkityksiä. Esimerkiksi olemalla avoin, luomalla toimivia vuorovaikutussuhteita oppilaidensa kanssa, osoittamalla kiltteyttä ja hyödyntämällä omia vahvuuksiaan opettaja voi muovata kohtaamisia sävyltään positiivisiksi. Positiivisuuden voimaa voi lähestyä kuuden tosiasian kautta. (1) Positiivisuus tuntuu hyvältä ja se (2) laajentaa ajatteluamme. Vaikka ajatusmaailman laajentuminen on hetkellistä, saamme joustavuutta ja tilaa ajatella. Positiivisuus (3) mahdollistaa henkilökohtaisten resurssiemme kasvun ja (4) tukee mahdollisuuksiamme selvittää kohtaamistamme haasteista. Positiivisuus (5) tarjoaa toivoa ja uskoa omiin mahdollisuuksiin. (6) Jos positiivisten ja negatiivisten tapahtumien suhde on suurempi kuin 3:1, ihmiselle rakentuu mahdollisuudet kukoistaa. (Fredrickson 2009, 175–177, 180–182, 200–212, 225–227.)

Oppimisen ilo – ja lähinnä sen puuttuminen luokkahuoneesta – on ollut osa perusopetuksesta käytyjen keskustelujen sisältöä viime aikoina. On huoles-

⁴⁵ Positiivinen suhtautuminen asioihin laajentaa ihmisen näkemyksiä. Se mahdollistaa toimivat yhteydet toisiin ihmisiin ja ajatteluun hiipii ”me” –ajattelu ”minä” –ajattelun tilalle. Rakentuva yhteenkuuluvuuden tunne innostaa toimimaan muiden parhaaksi. Yhdessä jaetut hyvät hetket vahvistavat vuorovaikutussuhteita. (Fredrickson 2009, 73, 92–93.)

tuttavaa, että kovin moni oppilas viihtyy koulussa ensisijaisesti kavereiden eikä oppimisen vuoksi. Osalle kouluoppiminen on murrosiässä jopa ulkoapäin määrätty pakko, ”vapaa-ajan riistäjä”. Tiedämme perusopetuksessa, ettei meillä ole tähän varaa: emme voi jatkaa pakko-oppimisen tiellä yhdenkään oppilaan kanssa. Oppilaille on rakennettava yksilöllistä oppimisen merkityksellisyyttä.⁴⁶

Kesällä 2012 mietimme Ullan kanssa, mitä olennaisia muutoksia osasimme oppilaan autonomian rakentumisen suhteen tehdä luokkahuoneemme ilmapiirille. Läksyjen tiukasta kontrolloinnista luopuminen osoitti oppilaille, että luotamme sinuun: tiedät, kuinka asiat hoidetaan ja huolehdit tarvittavasta työstä. Luotan, että olet tullut opiskelemaan. Jälkeenpäin tuon kontrollin vähentäminen oli olennainen osa sitä, että me opettajat ja oppilaat kohtasimme toisemme uuden tunnin alkaessa positiivisin odotuksin. Jos joku oli unohtanut tehtävät, hän tunnusti asian ja yhdessä sovimme, kuinka jatkettiin eteenpäin. Lähes poikkeuksetta oppilailla oli itsellään toimiva ehdotus. Meidän oli vaan osattava odottaa hetki ja antaa heille tilaa kertoa se. Vuorovaikutuksen positiivisuutta miettiessämme löysimme kokeilun arvoisen ajatuksen: mitä tapahtuisi, jos jatkossa kirjaisimme tekemättömien läksyjen sijasta ainoastaan hienosti tehdyt läksyt. Vielä heinäkuussa 2012 pohdin asiaa muistiinpanoissani:

Jokaisella oppilaalla on oikeus tulla kohdatuksi kunnioitavasti. Jokaisella opettajalla on oikeus tulla kohdatuksi kunnioitavasti. Molempien eteen täytyy koulussa tehdä työtä. Opetuskokeilun jälkeen koen, että liikkeelle pitää lähteä omasta kyvystä kohdata toiset. Koen, että minua on vaikea kohdella epäkunnioitavasti, jos itse kunnioitan toista ja hänen ratkaisujaan. Rehellinen palaute tehdystä työstä - sisältäen esiin nostetut hyvät - aina. Kun osa oppilaista odotti motkotusta tekemättömistä läksyistä eikä sitä tullut, ilma-
piiri pysyi positiivisena. Kyllä jokainen yläkoululainen tietää, että läksyt pitäisi tehdä ja että niiden tarkoitus on oppimisen tehostaminen. Miksi polttaa energiaa mäkätukseen niiden tarpeellisuudesta? Mielekästä on joku kerta kertoa aivojen toiminnasta tms., mutta haukut tekemättömästä työstä ei kannu. Mieluummin kannattaa ohjata toimintatapoja, joilla seuraava kerta hoituisi paremmin. (memo 31.7.2012)

Yksi tapa osoittaa toiselle kunnioitusta on nähdä hänen vahvuutensa ja voimavaransa puutteellisuuksien sijaan. Sitähän me kaikki lopulta ympäristöltämme toivomme: vuorovaikutusta, jossa vahvuuksista iloitaan ja jossa voi kokea olevansa hyväksytty. Hylätyksi tulemisen ja mielipahan on todettu aktivoivan samoja aivoalueita, joita fyysinen kipua aktivoi. (ks. Isokorpi 2008, 23, 56.) On siis

⁴⁶ Opetuskeskusteluun on noussut myös positiivisen pedagogiikan -käsite. Perusajatuksena on rakentaa yhteisöllinen ja positiivinen toimintakulttuuri, joka luottamuksellisissa vuorovaikutussuhteissa tukee kaikkien osallisten hyvinvointia ja oppimista. Myönteisten kokemusten ja tunteiden osuus oppimisessa ja hyvinvoinnissa tunnustetaan ja niitä hyödynnetään ohittamatta kielteisten tai haasteellisten asioiden käsitteilyä. Oppilaalle annetaan aktiivisen toimijan rooli, joka perustuu jokaisen omille vahvuuksille. Toimintakulttuuri nojaa vahvaan kasvatuskumppanuuteen kotien kanssa. Oppilaiden myönteisten kokemusten rakentaminen ja tukeminen eivät vaadi opettajalta mahdollisuuksia. Se vaatii tietoista herkkyyttä kuunnella oppilaita, kykyä tunnistaa tunnetiloja ja käsitellä koettuja tilanteita. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 228–230, 239.) Tätä tunteiden, tunnekontrollin ja metakognitiivisen kontrollin välistä vuorovaikutusta on vielä tutkittu liian vähän (Efklides 2013, 399).

olennaista siirtyä koulukulttuureissa vahvuuksiin perustuviin lähestymistapoihin ja positiivisiin odotuksiin.⁴⁷

Opetuskokeilussamme vuorovaikutuksellinen lähestyminen – voi kuvata myös sanalla yhdentyminen – opettajien välillä, opettajien ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken oli merkittävää. Koimme huimia hetkiä, jolloin oppiminen oli yhteinen hetkemme. Yhden lukuvuoden englannin tunneilla ei voitu luokan kulttuuria muuttaa pysyvämmiin, mutta saimme hyviä kokemuksia siitä, mitä koulunkäynti yhdessä voisi tarkoittaa.

Vuorovaikutus. Oppimistilanteeseen rakentuvan vuorovaikutuksen laatu on siis merkittävä tekijä opettajan ja oppilaiden yhteisen oppimiskokemuksen laadun suhteen.⁴⁸ Vuorovaikutuksen tietoinen tarkastelu ja sen aktiivinen muovaaminen ovat osa opettajan päivittäistä työtä. Opettajana on uskallettava myös kyseenalaistaa itse vuorovaikutuksesta rakentamia oletuksiaan. Koska Ulla ja minä opettajina hyödyimme opetuskokeilussa toisiltamme saaduista vuorovaikutustilanteiden toteuttamisesimerkeistä, liitän raporttiini myös Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) konkreettiset esimerkit viesteistä, joilla opettaja voi päästä oman vuorovaikutuksensa kehittämisen tielle. Tomlinsonin ja Imbeaun mielestä opettajan kannattaa säännöllisesti välittää oppilailleen sekä yksilöllisesti että ryhmänä viestejä, joilla hän (1) kutsuu heitä yhteiseen työhön, (2) vakuuttaa antavansa panoksensa yhteiseen oppimiseen, (3) osoittaa omaa sitkeyttään heidän oppimisensa tukemisessa, (4) lupaa tarjota mahdollisuuksia oppimiseen sekä (5) kertoo valmiudestaan muovata toiminta yhdessä tehtyjen havaintojen perusteella. Ajatuksen selkiyttämiseksi lainaan tähän heidän esimerkkiviestinsä:

Kutsu: Olen hyvilläni, että olet täällä ja olen halukas tuntemaan sinut paremmin. Tiedostan, että tuot luokkaan tärkeitä kokemuksia ja ominaisuuksia. Haluan tehdä kaiken, mitä voin, luodakseni tästä sinun oppimisellesi tärkeän paikan.

Investointi: Koska olet tärkeä tässä luokassa ja maailmassa, aion työskennellä kovasti auttaakseni sinua kasvamaan niin paljon ja niin nopeasti kuin voit. Koska sinun työntekosi vaikuttaa menestykseesi, aion pyytää myös sinua työskentelemään ahkerasti.

Sitkeys: Aina et onnistu ensimmäisellä kerralla. En minäkään. Kun sinulla ei mene luokassa hyvin, aion työskennellä kanssasi ja löytää kanssasi toimintatapoja, joilla varmistamme menestyksesi. En koskaan luovuta kanssasi.

⁴⁷ Viime aikoina on puhuttu paljon sekä yleisesti tarvittavasta keskittymisestä olennaiseen että koulukulttuurin kehittämisestä olennaisiin elementteihin panostamiseen. Termiä *mindfulness* käytetään kuvaamaan toimintatapaa, jossa nykyhetken ainutkertaisuutta arvostetaan sitä tuomitsematta. Tietoisuus negatiivisista tekijöistä ohjaa pysäyttämään toiminnan sopivasti ennen niiden vaikutusta. (Fredrickson 2009, 167.)

⁴⁸ Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus opettaa oppilaille mallia siitä, kuinka tulla sosiaalisissa yhteisöissään hyväksytyksi ja kompetenssiksi jäseneksi. Vuorovaikutuksen laatu kertoo oppilaille, miten häntä arvostetaan. Opettajien on kuitenkin selkeästi osoitettava omat arvonsa ja odotuksensa luokkahuoneen käytökselle ja toiminnalle. Opettajat harvoin kysyvät oppilaidensa tavoitteita suoraan ja siksi tekevät välillä väärä oletuksia. Opettajien väärät oletukset ajautuvat helposti itseään toteuttaviksi. Tarvitaan herkkyyttä vuorovaikutukseen, jotta oppilaiden tarpeet tulevat kohdatuiksi. (Wentzell 2009, 305–306.)

Mahdollisuus: Olet nuori ja oppimassa niitä mahdollisuuksia, joita maailmassa on. Haluan tarjota sinulle mahdollisuuksia nähdä itsesi työskentelemässä erilaisissa tilanteissa, erilaisissa rooleissa ja erilaisten sisältöjen kanssa. Nyt sinulla on aika valmistautua tulevaisuuttasi varten ja innostua mahdollisuuksista, joita sinulle on.

Reflektio: Kuuntelen sinua, opin sinulta, havainnoin sinua työssäsi, seuraan edistymistäsi ja pyydän sinulta opastusta. Ajattelen omaa työtäni ja kuinka se toimii sinun kannaltasi. Odotan tuota itseltäni, jotta voin tulla tietoisemmaksi ja tehokkaammaksi opettajaksi. Pyydän sinulta samaa, jotta voit tulla tietoisemmaksi ja tehokkaammaksi oppijaksi.

(Tomlinson & Imbeau 2010,40)

Luottamuksellisen ilmapiirin rakentuminen alkaa pienillä teoilla. Kun opettaja opettelee oppilaidensa nimet ja käyttää niitä, tietää oppilaidensa kiinnostuksen kohteista ja unelmista sekä tervehtii kaikkia oppilaita oppitunnille saavuttaessa, on jo päästy hyvään alkuun. (Quaglia & Corso 2014, 60–61.) Suurimmalle osalle opettajista nuo ovat itsestään selviä toimintatapoja eli kenellekään liian vaikeista asioista ei ole kyse. Jokaisen opettajan kannattaa pysähtyä ja miettiä, miten omaa vuorovaikutustaan ja auktoriteettiaan rakentaa.⁴⁹ Itse pohdin tätä opetuskokeilun päätyttyä:

Kouluissa puhutaan auktoriteetista ja sen puutteista. Yläkoulussa oppilaat haastavat open. Mitä kauemmin teen työtäni sen vakuuttuneemmaksi tulen siitä, että auktoriteettini ei rakennu kieltojen eikä kommentojen varaan. Se rakentuu rehelliselle aidolle kohtaamiselle, jossa olen aikuinen perusteluinen ja vastuinen. Kun kunnioitan oppilasta persoonana, annan toiselle mahdollisuuden kunnioittaa minua. Haastavissa tilanteissa olisi niin paljon helpompaa komentaa ja alistaa – kyllä sitäkin osuuteni teen. Kun pysähdyn miettimään jatkamisenmahdollisuuksia ja toimin niiden ehdoilla, joudun usein muovaamaan itseäni ja toimintaani. Olisi niin paljon helpompaa olla oikeassa ja kertoa, kuinka asiat tulee tehdä – minun tavallani mieluusti. Toivon, että opetuskokeilu antoi minulle voimia kehittää itseäni edelleen haasteisiin reagoivasta opettajasta enemmän kohti positiivisin odotuksin kaikkien mahdollisuuksiin uskovaa oppimisen ohjaajaa (memo 30.7.2012)

Oppilaita on ohjattava tarvittaessa muuttamaan mieltään, jos siihen on selvästi aihetta. Tämä vaatii kykyä valita ajoittain vastakkainen näkökulma, jotta voi ymmärtää asiaa kokonaisvaltaisesti. Ristiriita tilanteissa oppilaita ohjataan käytäytymään tavalla, jolla toivovat muiden kohtaavan itsensä. (Johnson & Johnson 2004b, 135–136.) Mutta emmekös me opettajat hyötyisi samasta ohjauksesta, jotta luotettavuutemme oppilaiden silmissä vahvistuisi? Ihmettelen, miksi koulussa pitäisi keskittyä vain oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Mi-

⁴⁹ Tehokas opetus käyttää aikaa oppimisyhteisön rakentamiseen. Oppilaille kerrotaan, mitä heidän odotetaan oppivan. Korostetaan sitä, että luokkahuone, oppiminen ja oppimisen ohjaaminen kuuluvat kaikille eikä vain opettajalle. On mielekästä luoda yhteisiä pelisääntöjä ja toimintarutiineja ryhmälle. Pyrkimys on luoda luokasta paikka, jossa voi jakaa iloja, suruja, onnistumisia ja epäonnistumisia. Tähän päästään, jos opettajat mallintavat opetuksellisten riskien ottamista ja jakavat myös omaa elämänsä oppilaidensa kanssa. Erityistä huomiota kannattaa kiinnittää potentiaaliin syrjäytyjiin ja koettaa sitouttaa heitä ryhmän toimintaan. Emotionaalisesti turvalliseen yhteisön luomiseen tarvitaan toisia kunnioittavat vuorovaikutustavat. (Peterson & Hittie 2003, 334–337, 340, 348.)

nusta kyse on koko koulun vuorovaikutuksesta, johon jokainen tuo oman – jatkuvasti kehittymistä vaativan – siivunsa.

Vain aidosti osoitettu luottamus tukee oppimisilmapiiriä. Oppimista tukevan ilmapiirin ja vuorovaikutuksen rakentamisesta luokkaan puhutaan paljon – niin tässäkin raportissa. Todellisuudessa puhutaan yhteisöllisen ja avoimen luottamuksen kehittamisestä ja säilyttämisestä (Powell & Kusuma-Powell 2010, 144). Luulin omalla tutkimuksellani löytäväni toimintatapoja, joiden kautta luokan toimintakulttuuri rakentuu positiiviseksi ja oppilaat saavat mahdollisuuden olla itse vastuussa oppimisestaan. Johtopäätöksissäni pidän kuitenkin toimintatapoja tärkeimpänä aidon, molemminpuolisen luottamuksen tietoista rakentamista – ja ennen kaikkea osoittamista opettajan omien tekojen kautta.⁵⁰

Jos oppilaille aidosti annetaan luokkahuoneessa tilaa, he eivät pelkää esittää kysymyksiä. He ovat innokkaista jakamaan ajatuksiaan, jos tuntevat, että niillä on merkitystä. (Quaglia & Corso 2014, 30.) Kun oppilaan autonomiaa ja autonomista motivaatiota tuetaan, hänen kokemansa uhkat pienenevät ja samalla puolustautumisreaktioiden tarpeellisuus vähenee. Vuorovaikutuksen avoimuus on edellytys oppilaan kokemalle autonomialle. (Hodgins, Weibust, Weinstein, Shiffman, Miller, Coombs & Adair 2010.) Vahvoja viitteitä noiden lauseiden paikkaansa pitävyydestä saimme opetuskokeilussamme, vaikka emme yhden lukuvuoden englannin tunneilla osanneet kuin hahmotella muutosta oppilaan asemassa.

Koin, että opettajien ja oppilaiden välinen luottamus toisiimme vahvistui opetuskokeilumme aikana kaikilla tasoilla. Havaitimme Ullan kanssa asian jo toisen jakson aikana ja olimme hyvillämme siitä. Silti eksyimme muutaman kerran vaatimaan oppilaalta lisää harjoittelua, vaikka hän totesi meille osaavansa asian. Miten oppilaan ilmoittama osaaminen oli ja on niin helppo ohittaa? Miksi ohjasimme hänet kertaamaan ja harjoittelemaan, vaikka hän kertoi jo osaavansa? Emmekö osanneet eriyttää toimintaa riittävästi vai emmekö kuitenkaan uskooneet hänen arvioonsa? Ja miksi emme? Tajusimme, että oppilaat eivät voi kehittyä osaamisensa arvioinnissa, jos opettajat eivät tue heidän havaintojaan. Kun oppilas ilmoittaa jotain osaavansa, pitää opettajan jatkaa tähän havaintoon luottaen. Paljon nousi esiin uusia kysymyksiä ilman vastauksia.

Kuinka jokaiselle rakennetaan uskallusta sanoa: osaan tän, en osaa tätä? Perinteisesti opelle ei ole julkisesti kerrottu, mitä ei osata. Millaisia ominaisuuksia opettajalla tulisi olla, jotta oppilas voi luottaa? Kauanko menee ennen kuin luottamus rakentuu? Mikä on olennaista luottamusta kerättäessä? (memo 16.6.2012)

Mielestäni opetuskokeilussamme luottamusta lisäsi se, että tulimme – ilman tarkempaa suunnitelmaa – kertoneeksi omia kokemuksiamme oppimisesta. Koin, että oppilaille oli merkityksellistä, että monia tarinoita jaettiin. Merkityksellistä oli sekä se, että oppilaat saivat kertoa omia kokemuksiaan, että se, että opettajienkin tarinat tulivat osaksi kokonaisuutta.

⁵⁰ ”Luottamuksen kehittyminen edellyttää avoimuutta, ja avoimuus edellyttää luottamusta.” (Isokorpi 2008, 159)

- Mä koin luottamuksena myös sen, että mä pystyin heille kertoa, mitä kuuluu meille [opettajille ja heidän lähipiirilleen]. Se tuli kauhean luontevasti sieltä läpi. Luottamuksen osoitus, että mä kerron nyt teille, miten minä olen oppinut.
- Luottamus lähtee siitä, että kun mä opettajana kerron jotakin, esim. olen kertonut toisessa luokassa viime vuonna oman lapsen oppimisvaikeuksista. Mulla on sellanen olo, että oppilas sen jälkeen on pystynyt kertomaan niistä omista vaikeuksistaan. Se luottamus lähtee. En tiijä miten se murrosikäinen rakentaa sitä... Tarinankerronta on tietysti ollut meidän tapa oppia jo tuhansia vuosia. Kaikki mikä koskee opettajaa niin kiinnostaa niitä. Se yksinkertainen voima. Ei pelkästään semmosta oppimisesta puhetta kun sä opiskelet nyt näin ja näin. Se tuntuu murrosikäiseltä äkkiä semmoselta kun naputtamiselta. En mä voi määritellä täysin, miten sä opiskelet. Jos mä tuonkin sen jotenkin sillai että sille kävi näin ja tolle kävi noin. Taas on tutkittu sillai, että jos sä ajattelet negatiivisesti niin sulle käy näin... semmosta tavallaan oppimispuhetta.

(interaktiivinen haastattelu 2012)

Tunteet. Oppilaat olivat hyvin herkkiä opettajien kommenteille ja käytökselle, mutta niin pitikin olla. Murrosiässä olevien opettaminen ei ollut aina helppoa. Pettymyksiä ja pieniä loukkaantumisia koettiin. Koin, että opetuskokeilussamme pystyimme luomaan positiivista yhteistä olemista luokkaan antamalla oppilaille enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia ja hyväksymällä erilaisia tapoja suoriutua. Koin ilmapiirin usein rennompana ja vapautuneempana kuin muissa samanaikaisopetuksen ryhmissäni. Koin positiivisia tunteita ja huomasin olevani iloisempi, mutta en voi varmasti sanoa, mistä nuo tunteet kumpusivat.

Tunteet ovat opettamisen keskiössä ja hyvä opetus perustuu positiivisiin tunteisiin. Jos en käsittele riittävästi opetukseen ja oppimiseen liittyviä tunteita, rakentamani opetukselliset uudistukset eivät ota huomioon - tai jopa vaurioittavat - joitain olennaisia opettamiseen liittyviä elementtejä. Opettajana en voi olla pelkästään tekniikoilla, sisällönhallinnalla ja tehokkuudella viritetty kone. Hargreaves (2005) toteaa, että opettaja voi kieltää omien ja oppilaidensa tunteiden vaikutuksen työhönsä ja mennä opetustilanteeseen ottamatta niitä huomioon, mutta silti hän päätyy luokahuoneessa tunteiden keskiöön. Myös kirjoitettaessa opetuksen suunnittelusta, ongelmanratkaisusta, opettajan reflektoinnista jne. jätetään opettajan tunteet liian usein käsittelyn ulkopuolelle - kirjoitetaan aivan kuin opettaja voisi kylmänlaskelmoivasti toimia. Tunteettomuuteen pyrkivän opettajan työ jää vaillinaiseksi. Toinen harhaanjohtava käsitys tunteista on se, että ne voisi erottaa päättelystä. Tunteilla on olennainen merkitys ajattelua rohkaisevan ilmapiirin luomisessa. Lattea tunnetaso ei haittaa abstraktia älyllistä työskentelyä, mutta vaikeuttaa tilanteisiin liittyvien inhimillisten arvojen havaitsemista. Opettaminen vaatii sitkeää tunnetasotyöskentelyä. Opettajien tunnetason sitoutuminen oppilaisiin ja opetukseen energisoi heitä ja vaikuttaa siihen, mitä he tekevät. (Hargreaves 2005, 279–280, 293–294.)

Oppimisesta puhuttaessa tulee tiedostaa, että oppiminen ei aina oppilaista tunnu mukavalta. Positiivisia tuntemuksia oppilas saa asettaessaan itselleen tavoitteita ja saavuttaessaan ne, mutta oppiminen voi olla myös todella rankkaa. Oppimistilanne voi kääntyä hyvin stressaavaksi ja epävarmuuden tunteet nousta päällimmäisiksi. Negatiivisuus lisääntyy, jos oppilas kokee kapasiteettinsa

ylittyvän. Huomattavaa on, että oppilaat usein yliarvioivat oman oppimiskykynsä ja päätyvät aliarvioimaan tarvitsemaansa aikaa ja ponnistelujen määrää uuden oppimisessa. Ihmisille on tyypillistä aliarvioida sitä, kuinka paljon kurinalaisuutta ja päättäväisyyttä uuden taidon oppimiseen tarvitaan. Nämä taipumukset opettajien tulee ottaa huomioon, mutta niitä ei pidä upottaa hyvä-paha – akselille. Objektiivinen palaute auttaa oppilasta suoriutumaan. (Hattie & Yates 2014, 119.)

Jokaisen on uskottava kaikkien mahdollisuuksiin oppia.

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemuksia siitä, että koulutyössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeää on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.2)

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiesaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja –katsomustaan sekä paikkansa maailmassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.2)

Ihmisen ominaisuudet, myös älyllinen suoriutuminen, kehittyvät ponnistelujen kautta. Ihmisillä on huomattavasti enemmän potentiaalia oppia kuin he itse uskovatkaan. Tapa, jolla oppimiseen suhtaudutaan, vaikuttaa huomattavasti oppimisen ohjaamiseen. Jos oppimiskyky ja älykkyys nähdään pysyvinä persoonallisuuden rakenteina, ajaudutaan todistelemaan omaa kyvykkyyttä omien suoritusten kautta. Olennaista on uskoa muovautuvaan älykkyyteen ja kyvykkyyteen, jolloin epäonnistumiset eivät määrittele oppijan kyvykkyyttä, vaan rakentuvat osaksi omaa potentiaalia jalostavaa oppimisprosessia. On uskottava omien ponnistelujen merkitykseen oppimisen rakentajana. Jokainen voi valita, uskooko oman tai toisten kyvykkyyden olevan joukko pysyviä ominaisuuksia (fixed mindset) vai potentiaaleja, jotka kehittyessään voivat päästä kukoistamaan (growth mindset). (Dweck 2006, 4-7, 15-17.)

Vaikka kysymyksessä on uskomus, sillä on huomattava merkitys toimintaan: pysyvään ominaisuuteen uskovat ajautuvat todistelemaan kyvykkyyttään ja välttelemään epäonnistumisia, jotka heille näyttävät kykyjen puutteena. Myös kova ponnistelu tehtävien parissa näyttää kykyjen puutteena. Oppilas huolehtii mahdollisesta positiivisesta tai negatiivisesta leimaantumisen. Positiivisen kyvykkään leimaa halutaan ylläpitää, mikä ajoittain voi rajoittaa riskienottoa, sillä epäonnistumisen seurauksena positiivinen mielikuva kyvykkyydestä katoaa. Oppilas ajautuu pelkäämään tilannetta, jossa mielestään ansaitsee negatiivisen leiman. Kuka haluaisi tulla määritellyksi epäonnistujaksi tai kyvyttömäksi? Mihin valmiiksi kyvykäs lopulta tarvitseekaan oppimista? Nämä uskomukset siis rajoittavat oppijan saavutuksia ja selviytymismahdollisuuksia. Oppimiseen kasvuprosessina uskovon oppilaan ei tarvitse huolehtia

leimaantumisesta, sillä hänelle erilaiset kokemukset kertovat omasta kuljetusta matkasta ja seuraavista askelista. Hän etsii itselleen sopivia haasteita ja kokee epäonnistumisensa kertovan siitä, missä vaiheessa hän omassa oppimisprosessissaan on menossa. Epäonnistumiset tietenkin satuttavat, mutta ne eivät määrittele oppijaa. Epäonnistumisen jälkeen muutos ja kasvu ovat edelleen mahdollisia, sillä menestykseen nähdään useita eri reittejä. Tekemisestään on lupa nauttia riippumatta tuloksista – on lupa nauttia, vaikka kohtaisi matkallaan vaikeuksia. Tällä uskomuksella on valtava voima oppimisprosessin kannalta. (Dweck 2006, 15–17, 22–26, 39, 48, 75–76.)

Kouluilla tarvitaan aktiivista yhteistä keskustelua edellä kuvatuista lähestymistavoista oppimiseen. Miksi nopeasti ja ilman ponnisteluja saavutettu onnistuminen olisi arvokkaampi kuin ponnistelujen kautta saavutettu? Jokainen opettaja tunnistaa tilanteita, joissa oppilas lähestyy oppimissuorituksiaan kyvykkyytensä ja arvonsa mittareina ja vähättelee tarvitsemansa työn määrää. Meidän opettajien on ryhdyttävä aktiivisesti korostamaan oppimisen prosessimaisuutta ja keskeneräisyyttä. Meidän on uskottava kaikkien mahdollisuuksiin oppia ja työskennellä. Suoriutumisia on jaksettava tarkastella kokemuksien ja työnteon kautta. Sitkeyttä on korostettava toimivia työskentelytapoja kehitettäessä. Meidän opettajien on siis aktiivisesti vaikutettava oppilaidemme epistemologioihin eli käsityksiin tiedosta ja oppimisesta.⁵¹ Oppilaan käsitykset omasta kompetenssista ja kontrollista ovat olennaisia elementtejä oppimisessa. Kompetentti oppilas tunnistaa tietonsa, taitonsa ja strategiansa suhteessa vaatimukseen ja on valmis toimimaan. Se, että tuntee itsensä kompetentiksi, ei takaa tunteita kontrollista. Uskomus omasta kontrollista perustuu havaintoihin, joita oppilas tekee mahdollisuuksistaan saavuttaa halutut tulokset olemassa olevissa olosuhteissa. (Schunk & Zimmerman 2009, 349–350.)

Opettajien uskomukset ja odotukset. Kuten Mortiboys (2012, 49), kannustan opettajaa pysähtymään ja miettimään ennen uuden opetusryhmän kohtaamista, millaisia yksilöitä oppilaissa on. Heistä varmasti löytyy innokkaita, toiveikkaita, ahdistuneita, pelokkaita, haavoittuvia ja puolustuskannalla olevia. Opettaja kohtaa samassa opetusryhmässä sekä kyynisen ja vastahankaisen oppilaan että kiinnostuneen ja uteliaan oppilaan. Oppilaiden oletukset tulevasta ovat hyvin erilaisia. Joskus myös opettajan oletukset tulevasta voivat olla sävyllään negatiivisia. Oppilaisiin verrattuna hänellä on etuna se, että opetuksen suunnittelijana hän aina tietää, mitä on tulossa. Olennaista on tietoisesti ja selkeästi rakentaa positiiviset odotukset oppilaiden oppimiselle ja vaaditulle ajattelulle (Ritchhart ym. 2011, 240).

Oppimisen tarkastelussa opettajan kokemus siitä, miksi oppilas tarvitsee tukea, on merkityksellinen tuen tarjoamiseen suhtautumisessa. Jos opettaja kokee oppilaan haasteiden johtuvan työskentelyn ja ponnistelun puutteellisuu-

⁵¹ Opettajien ja oppilaiden henkilökohtaiset epistemologiat vaikuttavat siihen, miten käsitykset tiedosta ja oppimisesta näyttäytyvät yhteisissä oppimistilanteissa. Osallisten henkilökohtaiset käsitykset ja niiden yhteiset ilmenemismuodot oppimistilanteissa vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia oppimistilanteilla on kehittyä kaikkien oppimista tukeviksi. (Feucht 2010, 58–59.)

ta, oppilaan saama apu on todennäköisesti vähäisempi ja toteutuessaan vain sinnikkäämpään työntekoon ja yrittämiseen ohjaava. Opettaja kokee tällöin helposti oppilaan olevan itse vastuussa epäonnistumisestaan. Joskus opettaja tuntee jopa vihaa työnvieroksujaksi kokemaansa oppilasta kohtaan ja voi ajautua rangaistusten käyttöön. Joidenkin tarvittavien kykyjen puutteesta tai harjaantumattomuudesta johtuvista epäonnistumisista opettaja ei koe oppilaan olevan vastuussa. Tällöin opettaja tuntee sympatiaa oppilasta kohtaan ja tarjoaa tukeaan helpommin. (Graham & Williams 2009, 23; Karabenick 2011, 268; Wentzell 2009, 307.) Tästä syy-seuraus -mallista opettajien olisi hyvä olla tietoisia ja tarkkailla omaa toimintaansa sen suhteen. Palaute, joka opettajan toimista on luettavissa, voi tahattomasti antaa oppilaalle vihjeitä tämän kyvyttömyydestä. Esimerkiksi liika sympatia, ansaitsematon kehu tai tarpeeton avun tarjoaminen voivat toimia tahattomina vihjeinä oppilaan heikosta suoriutumistasosta. (Graham & Williams 2009, 25.) Miten merkittävää noihin ajatuksiin paneutumisen onkaan ollut oman opettajuuteni kehittymisen kannalta! Koen aina uskoneeni siihen, että kovimmankin murrosikäisen pinnan alla on halu suoriutua opinnoistaan. Nyt heräsin omien uskomusteni ja oletusteni sekä niiden perusteella valitsemiä toimintatapojen merkityksellisyyteen: kuinka monen oppilaan motivaatiota ja suoritustasoa olen omalla toiminnallani ollut murentamassa.⁵²

Opettajan oppilaaseen kohdistamat odotukset vaikuttavat luokkahuoneen vuorovaikutukseen ja oppilaan suoriutumiseen niin merkittävästi, ettei mielestäni noita odotuksia voi jättää tietoisien tarkastelun ulkopuolelle. Mutta kuinka usein opettajat odotuksensa kyseenalaistavat? Rosenthal ja Jacobson (1968) toteivat, että opettajien oppilaisiin kohdistamat odotukset vaikuttivat merkittävästi siihen, miten oppilaat suhtautuivat omiin oppimismahdollisuuksiinsa, opettajiinsa ja kouluunsa. Kun opettaja odotti oppilaansa onnistuvan, oppilas motivoitui työhön ja vastasi usein odotuksiin. Oppilaan käsitys itsestä muodostui oppimista tukevaksi, kun aikuinen uskoi hänen oppimismahdollisuuksiinsa. Opettajien oppilaisiinsa kohdistamat odotukset vaikuttivat tapoihin, joilla he havainnoivat ja arvioivat oppilaitansa: kun oppilaiden odotettiin menestyvän, heidän suorituksistaan etsittiin menestymisen merkkejä ja suorituksia helpommin arvioitiin menestyksekkäinä. Rosenthal ja Jacobson arvioivat, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus merkittävästi määritteli oppimissaavutuksia: positiivinen ja menestystä odottava vuorovaikutus vahvisti yhteistä työskentelyä keskittyessään menestyksen hetkiin. Olennaisempia kuin sanotut sanat, oli opettajan sanaton viestintä, jonka avulla positiiviset odotukset oppilaalle väli-

⁵² Opettajien ja oppilaiden motivaatiotasot ennustavat heidän uskomuksiaan eri osaluilla tarvittavien muutosten mahdollisuuksiin. Vastustusta esiintyy molemmissa osapuolissa. Opettajien uskomukset ovat merkityksellisempiä, koska he siis sekä luovat oppimisen edellytyksiä että vaikuttavat oppilaidensa uskomuksiin, motivaatioon ja asioiden ymmärtämiseen. Tiukan ulkoisen kontrollin (esimerkiksi kouluja vertailevien arviointien) alaisena opettajat ja oppilaat arvostavat ja uskovat elementteihin, joissa menestymisestä palkitaan. Muutoksia mahdollistavat uskomukset tarvitsevat kehittyäkseen osallisten kokemaa vapautta ja vaikutusvaltaa. (Buehl & Alexander 2009, 488, 496–497.)

tettiin. Nämä itseään toteuttavat odotukset toimivat ikävä kyllä myös vastakkaiseen suuntaan: jos oppilaan ei odotettu menestyvän, havainnot kohdistuivat haasteellisiin hetkiin menestyksen hetkien sijasta ja epäonnistumisten kierre kasaantui. (Rosenthal & Jacobson 1968, 55, 58, 98, 107, 159, 180.)

Positiivisuus tukee luottamuksen rakentumista ja luottamus tukee positiivisuutta (Fredrickson 2009, 62). Rooли oppimisen arvioijana ei tee luottamuksen rakentamista opettajalle helpoksi. On kuitenkin olemassa useita tapoja vähentää arvioinnin negatiivista vaikutusta vuorovaikutussuhteisiin. Oppilaille kannattaa korostaa, että arviointi koskee heidän työtään ja työskentelyään, ei heidän persoonaansa. Arvioivan numeerisen palautteen sijaan opettaja voi tarjota oppilaille kuvailevaa, sanallista palautetta. Jokaisen oppilaan työstä on löydettävissä jotain positiivista ja ne elementit kannattaa etsiä ja kertoa. Oppilaiden itsearviointin tukeminen tukee sekä opettajan arviointia että aitoa vuorovaikutusta. (ks. Powell & Kusuma-Powell 2010, 147–148.) Meille oli opetuskokeilussa luontaista keskustella oppilaiden työskentelystä heidän kanssaan henkilökohtaisesti. Tätä tapahtui sekä oppituntien aikana että niiden jälkeen. Pyrimme antamaan oppilaille positiivista palautetta sekä suullisesti että kirjallisesti – ja useita kertoja. Vaikka keskustelut ja palautepyynnöt lisääntyivät, oli ajoittain vaikeaa kohdata oppilas, joka ei edistynyt haluamallaan tavalla. Erilaisten oppimisen haasteiden hetkillä esiin tulivat meidän opettajien nopeat vastaukset, joihin olimme tottuneet, mutta joilla osoitimme omaa kuuntelemattomuuttamme (ks. taulukko 17). Miten paljon helpompaa onkaan iloita oppilaan osaamisesta kuin rehellisesti tarttua haasteisiin! Molempia ehdottomasti tarvitaan, mutta jos pitää valita, on ammattitaitoinen, tulevaisuuden onnistumisia vaaliva haasteisiin tarttuminen merkityksellisempää.

Olin ennen opetuskokeilua kuvitellut suhtautuvani oppilaisiini positiivisesti ja odottavani kaikkien heidän menestymistä. Kun opetuskokeilun aikana tarkkailin kriittisesti omaa työtäni, huomasin, että suhtautumiseni sävy tutkitun ryhmän oppilaisiin muuttui mukavien yhteisten kokemusten kautta entistä positiivisemmaksi. Samalla havahduin siihen, etteivät kaikki uskomuksistani huolimatta saaneet minulta samanlaisia mahdollisuuksia. Kokemus oli sekä ärsyttävä että silmiä avaava, mutta auttoi oman opettajuuden kehittymistä huomattavasti. On vaikea sanoa, mitä muuta omaan oppilaiden kohteluun liittyvää minulta jäi huomaamatta. Samanaikaisopetus onneksi mahdollisti sen, että vertaispalautetta sain jatkuvasti. Myös meidän opettajien oppilaisiin käyttämä aika oli riittävä: kaikki saivat myös henkilökohtaista huomiota työskennellessään. Vaikka lisäsimme oppilaan omia vaikutusmahdollisuuksia oppimisensa suhteen, tuntui heille tärkeältä saada kuulla meidän opettajien käsityksiä oppimisestaan. Oppimisessaan epävarmat tuntuivat erityisesti kaipaavan opettajan mielipidettä omasta suoriutumisestaan.

Rosenthalin (2002, 29) mielestä opettajan lämmin emotionaalinen suhtautuminen ja hänen asettamansa riittävät akateemiset vaatimukset ovat merkittäviä viestejä oppilaalle ja siten pohja oppilaan itseensä suhtautumiselle. Onnistuessaan nuo viestit kertoivat oppilaalle opettajan olevan hänen rinnallaan ja

tietävän, että oppilas osaa pyydetyt asiat. Havaintoni opetuskokeilusta varmistivat nuo ajatukset. Kun oppilaalta odottaa paljon ja sen osoittaa hänelle, hän suoriutuu aiempaa varmemmin – ja usein hyvin. Kun oppilaalta odotetaan älyllistä suoriutumista, hän hyötyy noista odotuksista muillakin tavoilla, esim. lisääntyneenä motivaationa. Miksi oppilas ponnistelisi, jos opettaja ei odota hänen menestyvän? Helposti oppilaan ei-toivottu käytös lisääntyy. Tästä ihmiseen kohdistettujen odotusten voimasta puhutaan myös termillä Pygmalion -efekti. (ks. Rosenthal 2002, 29–30.)

Tätä tutkimusta käynnistellessäni ajattelin – karrikoiden sanottuna – löytäväni konsteja, joilla muuttaa oppilaan asemaa luokassa ja kasvattaa oppilaan autonomisuutta. Löydettyjen konstien kautta ajattelin ottavani seuraavat opetukseni ja oppimisilmapiirin kehittämisen askeleet. Yllättäen löysin olennaisimmat ”konstit” omasta itsestäni: omasta asenteestani, rohkeudestani ja kyvystä luottaa muihin oppimistilanteeseen osallistuviin. Merkityksellisen vuorovaikutuksen rakentamiseen on siis todella huolella paneuduttava.⁵³

Opetuskokeilu sai minut siis huomaamaan, että positiivisin odotuksin kohdatut oppilaat pyrkivät vastaamaan odotuksiin. Kapinan sijaan heidän oli helpompaa valita työnteko, kun heille tuli tunne, että heidän odotettiin suoriutuvan. Vastuu rakentaa kohtaaminen positiivisten odotusten varaan on aina aikuisella. Hänen on kyettävä nousemaan menneiden hankausten yläpuolelle ja lähestyttävä nuorta uuden kohtaamisen mahdollisuuksiin uskoen. Tein itse virhearvioita (esimerkiksi väärien sanavalintojen tai toimintatapojen suhteen) opetuskokeilun aikana. Koin, että tilanteiden jälkeen oppilaille esittämäni anteeksi-pyynnöt puhdistivat ilmaa ja vahvistivat tulevia vuorovaikutustilanteitamme. Aikuisena ei ole reilua odottaa murrosikäisen tekevän aloitetta vuorovaikutuksen korjaamiseksi. Aloin koululla tiedostamattani tarkkailla opettajien kommentteja tunnille lähtiessä: monta kertaa lähtökommenteista pystyin päätelemään paluukommentit. Nautin tämän opetuskokeilun minulle kasvattamasta uskosta positiivisuuden voimaan – ennen kaikkea aikuisten positiivisuuden voimaan, joka on luokkahuoneen oppimisilmapiirille merkittävä.

Oppilaiden uskomukset ja odotukset. Minusta tuntui, että opetuskokeilussamme kukoistivat ne oppilaat, jotka uskoivat omaan oppimiskykyynsä.

⁵³ Weinstein (2002) tarkasteli oppilaiden käsityksiä opettajan vaikutuksesta heidän oppimiseensa. Oppilaat kokivat opettajan olevan aktiivisemmin vuorovaikutuksessa ja kehuvan enemmän oppilasta, jonka oppimiseen hän kohdistaa positiivisia odotuksia, kuin oppilasta, jonka suoriutumiseen opettaja ei täysin uskonut. Oppilaat rakensivat uskomuksia itsestään ennen kaikkea opettajan toiminnasta tekemien havaintojen pohjalta: mitä opettaja sanoi, teki tai ei tehnyt heidän oppimisensa suhteen. Opettajan toiminta oli merkityksellisempää kuin kavereiden tai huoltajien toimet. Oppilaiden käsitykset omasta ja kavereiden kyvykkyydestä rakentuivat opettajan tekemien (1) ryhmäjakojen, käytettyjen (2) oppimateriaalien ja (3) arviointitapojen pohjalta. Merkityksellisiä olivat myös (4) motivointitavat, joita opettaja käytti sitouttaakseen oppilaita työskentelyyn, sekä (5) vastuu, joka oppilaille annettiin omasta oppimisestaan. Opetuksellisilla päätöksillään opettaja osoitti mm. näkemyksiään älykkyyden rakenteesta ja opettajan roolista. (6) Vuorovaikutusilmapiiri luokassa, koulussa ja huoltajien kanssa vaikutti myös. Oppilaat kokivat opettajien kohtelevan menestyviä ja heikommin suoriutuvia oppilaita eri tavoin. (Weinstein 2002, 95–97, 103, 110.)

Näin, että he innostuivat tarjotuista valinnoista ja uskalsivat kokeilla eri asioita. Oppimiskykyyn uskominen ei riippunut oppilaan aiemmasta opintomenestyksestä. Saimme rohkaistua hiljaisia oppilaita ilmaisemaan ajatuksiaan ja muovattua heidän käsitystään itsestä oppijoina. Muutaman oppilaan epäusko oman oppimiskykynsä suhteen säilyi läpi opetuskokeilun, mikä tuntui rajoittavan heidän menestymistään. Koetimme jutella heidän kanssaan oppimiseen liittyvistä asioista, mutta emme osanneet löytää sopivia keinoja kasvattaa heitä uskomaan omaan kompetenssiinsa, vaikka oppimisesta puhuttiin läpi opetuskokeilun sekä yleisellä että yksityisellä tasolla.

Oppilaan uskomukset omasta kompetenssistaan eivät motivoi, ellei hän saa mahdollisuuksia itse kontrolloida oppimistaan (Schunk & Zimmerman 2009, 364). Opettamista ohjaavat säädökset ovat jo kauan velvoittaneet opettajia ottamaan oppilaat aktiivisina toimijoina mukaan opetuksen suunnitteluun, mutta aidot vaikuttamismahdollisuudet luokkahuoneissa ovat edelleen harvassa. Tähän koitimme opetuskokeilussamme etsiä keinoja. Tarjosimme oppilaalle aitoja, pieniä vaikutusmahdollisuuksia omaan oppimiseensa liittyen.

Oppilaan asiantuntijuus. Kouluissa tapahtuvan opetuksen tulisi olla oppilaan asiantuntijuuden kasvattamista. On tärkeää, että opettajat hahmottavat oppijan asiantuntijuuden rakentumista ja rooliaan sen ohjaajina. Samalla opettajat kulkevat omaa, oppilaan matkalle rinnakkaista, tietään kohti omaa syvenevää asiantuntijuuttaan. Kunkin matka omaan asiantuntijuuteensa on päättymätön prosessi, mutta onneksi siihen kuuluu täyttymyksen ja ilon tunteita uusien vaiheiden rakentuessa. Nuo tunteet tekevät kaikkien matkoista vaivanarvoisia. (Alexander 2005, 42.)

Oppilaat työskentelevät paremmin oppitunneilla, jos kokevat opettajansa kunnioittavan heitä ja välittävän heistä. He ovat asiantuntijoita oman näkökantansa suhteen. Meidän opettajien on ymmärrettävä, ettei meidän menneisyytemme ole oppilaiden tulevaisuus: tavat, joilla me opimme ja valmistauduimme ammatteihimme, eivät päde enää. Siksi kouluissa pitää aktiivisesti murtaa ajatus, jonka mukaan ”opettaja tietää parhaiten”, ja antaa kaikkien osallisten mielipiteille arvo. (Quaglia & Corso 2014, 43.)

Meidän täytyy selvittää, uskovatko oppilaamme itseensä, sillä itseensä uskovat oppilaat työskentelevät akateemisesti kovemmin. Meidän täytyy selvittää, ovatko he sitoutuneita tarjoamiimme kokemuksiin, sillä tarkoituksenmukaisesti sitoutuneet oppilaat oppivat enemmän ja he oppivat myös, kuinka opitaan. Meidän täytyy selvittää, millaisia odotuksia oppilaat uskovat meidän heihin kohdistavan, sillä oppilaan kukoistavat tai kaatuvat odotuksiemme mukaan sekä akateemisesti että käytöksellisesti. Meidän täytyy selvittää, näkevätkö oppilaat mitään merkitystä asioilla, joita opetamme heille, sillä asioiden merkityksellisyyttä kokevat oppilaat jatkavat varmemmin ponnistelujaan. Niin kauan kuin jatkamme ottamatta huomioon näitä elintärkeitä tekijöitä, meillä on riski tuottaa ratkaisuja, jotka voivat toimia lyhyellä aikavälillä, mutta tehdä suurta haittaa matkan varrella. (Quaglia & Corso 2014, 46.)

Po-yingin (2007, 240) kokemuksen mukaan oppilaat kulkevat kolmen vaiheen kautta vastuuseen omasta oppimisestaan. Aluksi he ovat (1) epävarmoja ja pelokkaita, mutta (2) oppivat vähitellen hyväksymään vallan ja vastuun päätök-

sistään. Lopulta (3) he sitoutuvat oppimiseensa ja työskentelevät rakentaakseen omaa ymmärrystä asioista. Tutkitussa opetusryhmässä oli tunnistettavissa noiden kolmen vaiheen olemassaolo. Koska olimme opettajina oppilaille tuttuja aiemmalta vuodelta, pelokkaiden ja epävarmojen osuus varmasti pieni verrattuna siihen, että olisimme uusina tuttavuuksina päätyneet uudistamaan toimintatapoja. Silti, varsinkin opetuskokeilumme alussa, osaa oppilaista hämmensi lisääntynyt vastuu, mikä näkyi mm. epävarmuutena valintatilanteissa. Suurin osa oppilaista sai kokemuksen omasta vallasta ja vastuusta ja sitoutui opintoihinsa aiempaa paremmin. Pysyvämmät muutokset olisivat vaatineet vielä pidemmän tietoisesta työskentelystä. Opettajan osoittama hyväksyntä oppilaan tekemille valinnoille ja tämän valitsemalle tavalle kantaa omaa vastuutaan tuntui merkitykselliseltä oppilaan kehittymisen kannalta, mutta oli meille opettajille välillä yllättävän haastavaa. Olimme tottuneet pitämään asiantuntijuuden omassa hallussamme.

Aikuisten asiantuntijuus korostuu koulukulttuureissa ja liian usein peittää oppilaiden asiantuntijuuden. Quaglia ja Corso (2014, 140) kuvaavat esimerkin koulusta, jossa oppilaiden myöhästely oli turhauttava ongelma. Ehdotettiin, että koulunkellon ääntä pitäisi voimistaa, jotta oppilaat kuulisivat sen ja huomaisivat lähteä ajoissa oppitunneille. Henkilökunta otti asian esille oppilaiden edustajien kanssa ja sai oppilailta täysin päinvastaisen ehdotuksen: ”lopettakaa kellojen soittaminen”. Koulu päätti kokeilla oppilaiden ehdotusta ja myöhästely väheni selvästi. Selityksenä tapahtuneelle Quaglia ja Corso tarjoavat sitä, että ulkoisen ohjauksen tilalle tuli jokaiselle oppilaalle oma vastuu huolehtia siitä, että olisi ajoissa oikeassa paikassa. Oppilaiden odotettiin olevan ajoissa paikalla ja he osasivat vastata odotuksiin. Ajatuksia herättävä kokeilu! Kuuluuko siis opettajien/koulun ilmoittaa, milloin on oltava paikalla vai oppilaiden itse huolehtia siitä? Mistä toimintakulttuureissamme aikuisen kuuluu kantaa vastuuta ja mistä aikuiset ovat tarpeettomasti ottaneet vastuun oppilailta kannettavakseen?

Palaute oppilaan asiantuntijuuden rakentajana. Oppilaat tarvitsevat rehellistä ja rakentavaa palautetta. Rakentava palaute auttaa oppilasta korjaamaan jotain oppimisensa elementtejä, jotta suoriutuminen tai työskentely varmistuu. (Dweck 2006, 182.) Kehuja tehdystä työstä tarvitaan, mutta niiden pitää olla aitoja ja spesifejä. Kehujen tulee kohdistua lopputuotoksen arvioinnin sijaan oppilaan ponnisteluihin, jotta oppilaan työnteon sitkeys saa tarvitsemansa arvon. Opettajien tulee esittää oppilaille työstä ja työskentelystä ne kohdat, joissa on parantamisen varaa, mutta kritiikin on oltava spesifiä ja konkreettista, jotta oppilas pystyy erheet työtä jatkaessaan tai seuraavalla kerralla ohittamaan. On muistettava, että pelkkä virheiden osoittaminen saa oppilaan – kuten myös opettajankin – suojautumaan ja puolustautumaan. Opettajat saattavat osoittaa kritiikkiä oppilaan toiminnalle myös tahattomasti tai sanattomasti. Tällaisten tilanteiden havaitsemiseen on opettajan tietoisesti paneuduttava. (ks. Ginsburg & Jablow 2011, 55–59.) Olennaista on muovata palautteen kohde nykyisen suoriu-

tumisen kriittisestä tarkastelusta tulevien, parantuvien suoritusten hahmotte-
luun.⁵⁴

Oppimisen havainnointi edelleen keskittyy liiaksi ongelmiin ja ohjaa oppi-
laita havainnoimaan ja korjaamaan heikkouksiaan. Tarvitaan muutos, jotta op-
pilaat tulevat ennemmin tietoisiksi vahvuuksistaan ja voimavaroistaan ja alka-
vat rakentaa omaa oppimistaan näiden varaan. Meidän on opeteltava sano-
maan toisillemme, missä kukin meistä on hyvä. Kun vahvuutensa tunnistaville
oppilaille annetaan mahdollisuuksia itse asettaa tavoitteita oppimiselleen ja ko-
keilla erilaisia oppimistapoja, he ovat kykeneviä päättämään, mikä heidän op-
pimiselleen on parasta. (ks. Po-ying 2007, 240.) Meidän opettajien on uskalletta-
va päästää irti oppimisen kontrollista ja luotettava oppilaisiimme. Kaikilta vas-
tuun ottaminen ei heti onnistu, mutta heikko alkutilanne ei ole este sille, ettei
vastuuta oppilaille annettaisi ja taitojen rakentamista aloitettaisi. Yhteisen rehel-
lisen reflektion tuella vastuu vähitellen siirtyy oppilaalle itselleen. Positiivinen
palaute tukee oppijan sisäistä motivaatiota vain tilanteissa, joissa yksilö kokee
olevansa kompetentti ja itse vastuussa toiminnasta. (Deci & Ryan 2000, 235.) En
tiedä, voinko liikaa korostaa oppimisen tarkastelutilanteiden merkitystä - sekä
henkilökohtaisten että yhteisten tarkastelujen toteutuminen on tärkeää.⁵⁵

Palautetunti ja mahdollisuus asiantuntijamielipiteen esittämiseen. Ope-
tuskokeilumme viimeisen 8. luokan englannin tunnin aikana asetimme tuo-
limme ringiin ja istuimme keskustelemaan menneistä englannin tunteista. En-
sin kaikki valitsivat tunnekorteista sen, minkä kokivat parhaiten kuvaavan itse-
ään englannin opiskelijana. Me opettajat teimme omat valintamme ja aloitimme
kertomalla omasta kortistamme. Tämän jälkeen kukin oppilas kertoi vuorollaan
omasta valinnastaan. Oppilaat valitsivat "olen rohkea", "osaan pyytää
apua", "ajattelen paljon", "osaan tehdä asioita itsenäisesti" -tekstejä sisältäviä
kortteja. Henri esimerkiksi valitsi "osaan antaa anteeksi itselleni ja muille" -

⁵⁴ Oppilaan positiivista ja tilanteita ennakoivaa käytöstä ohjataan parhaiten osoittamal-
la hänelle arvostusta ja keskittymällä hänen positiivisiin ominaisuuksiinsa. Saavutus-
ten juhlistaminen on yksi tapa osoittaa arvostusta. Oppilaiden ja opettajien välinen
suhde on tässä merkityksellinen. Oppilas voi omaa päivittäistä tavoitetta asettaes-
saan valita itselleen palkkion, jonka hän saa hyvin tehdystä työstä. Nämä palkkiot
poikkeavat huomattavasti opettajan asettamista ulkoisista palkkioista, sillä ne vah-
vistavat oppilaan tunnetta omasta kontrollista ja oman oppimisensa hallinnasta. Asi-
an tiimoilta käyty päivittäinen keskustelu ohjaa oppilasta suunnittelemaan omaa op-
pimistaan ja siten ohjaa häntä sisäisten tavoitteiden suuntaan. Palkkioiden tehokas
käyttö rakentaa ja vahvistaa opettaja-oppilas - suhteita. Palkkioita ei pidä käyttää
siihen, että oppilaat oppisivat toimimaan opettajan ajatusten mukaan. (Peterson &
Hittie 2010, 323–324.)

⁵⁵ Oppilaiden käsityksiä itsestään tieteiden oppijoina ja omasta pystyvyydestään tutkit-
tiin tarkastelemalla Saksassa 2006 PISA-testien tuottamaa aineistoa. Oppilaiden tun-
ne omasta kompetenssista oli merkityksellinen oppimistulosten kannalta. Opettajan
antamalla positiivisella, yksilöllisellä palautteella oli huomattava merkitys oppilaan
kompetenssin ja minäkäsityksen rakentumisessa. Tutkijat huomasivat, että oppijan
minäkäsitystä tutkimalla voitiin ennustaa hänen opetuksellisia toiveita ja motivaatio-
ta. Jos haluttiin paneutua oppilaan akateemisen suoriutumisen ennustamiseen, kan-
natti tarkastella oppilaan pystyvyyttä. Oppilaiden pystyvyyden tunteen havaittiin
varmistuvan, jos opetuksessa oli kokemuksellisia elementtejä. (Jansen, Scherer &
Schroeders 2015.)

kortin ja perusteli valintaansa sillä, että hän osaa antaa itselleen anteeksi, jos joskus epäonnistuu kokeessa. Me opettajat koetimme tukea eleillämme tai kommentteillamme jokaisen valintaa. Tämä ei vaatinut meiltä ponnisteluja, sillä oppilaat osasivat mielestäni hyvin valita ja selittää itseään kuvaavia kortteja. Oppilaat myös kuuntelivat tarkasti toistensa perusteita valinnoilleen.

Tunnekorttien jälkeen annoimme jokaiselle oppilaalle yhden punaisen ja yhden vihreän paperilapun, joita he käyttivät vastatakseen kysymyksiin, joita me Ullan kanssa esitimme. Korostimme, että halutessaan kuka vaan saattoi pyytää äänestystä tehtäväksi silmät kiinni, mutta tätä pyyntöä ei tilanteessa esitetty. Esitimme ajatuksia, joihin oppilaat pystyivät valitsemaan kyllä-ei - vastauksin. Esimerkiksi kerroimme, että emme opetuskokeilussa kontrolloineet läksyjen tekemistä tiukasti ja kysyimme, miltä se oli tuntunut. Kaikki nostivat vihreän lapun. Oppilaiden mielestä vähentynyt kontrolli oli ollut hyvä asia. Roosa totesi, että oli oppilaan omalla vastuulla, tekikö hän läksyjä. Muutamat oppilaat nyökyttelivät Roosan ajatukselle (ja Henri hymyillen heti ehdotti, että emme enää koskaan katsoisi läksyjä). Kerroimme myös, että halusimme lisätä valinnanmahdollisuuksia oppitunneille ja kysyimme, oliko jokainen löytänyt itsellensä sopivia vaihtoehtoja. Kaikki oppilaat nostivat taas vihreän paperin vastauksena kysymykseen.

Vaikka yhteinen palautehetkemme eteni opettajajohtoisesti, pidin sitä tärkeänä. Koin, että yhteisen opetuskokeilumme päätös piti tehdä yhdessä. Koska oppilaiden palaute jäi ohjatuksi, järjestin heille mahdollisuuden kirjoittaa palautetta vielä seuraavana syksynä (ks. luku 5.6). Raporttia kirjoittaessani kuitenkin harmittelin sitä, ettei aineistoni tarjonnut mahdollisuuksia nyt esitettyä vahvemmin tuoda oppilaiden ääntä esiin.

Koen, että opetuksen muuttuminen tiedon siirtämisestä kohti yhdessä oppimista on väistämättä edessämme. Opetuskokeilussamme tavoittelimme Ullan kanssa tuota opetuksellista siirtymää. Pelkästä tiedon siirtämisestä olimme jo ennen opetuskokeilua ajatuksellisesti ja pieneltä osin toimintatavallisesti luopuneet. Suhtauduimme oppimiseen oppilaan aktiivisena toimintana ja koetimme sitä tukea. Tässä vahvistuimme yhdessä. Yhden opetuskokeilun aikana saimme kokea pieniä siivuja oppijayhteisöstä, vaikka ne vielä ohuiksi jäivätkin. Ainakin meidän opettajien ammatillinen kehittyminen sai tarvitsemansa tuuppauksen.

6.1.2 Toimintatapojen aito oppilaslähtöisyys

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.3)

Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yh-

teisön jäsenenä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.2)

Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät parhaiten silloin, kun opettaja ohjaa oppilaita myös suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelytapojaan. Tämä motivoi ja auttaa oppilaita ottamaan vastuuta oppimisesta ja työskentelystä kouluyhteisössä. Yhteinen tavoitteiden ja arviointiperusteiden pohdinta sitouttaa tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.3)

Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 5.2)

Tässä luvussa käsitellän erilaisia toimintatapoja luokkahuoneen oppimiskulttuurin tasolla. Luku on melko pitkä, mutta koen sen vahvasti kuvaavan oppimiskulttuuria, jonka on mahdollista tukea oppilaan autonomisuuden kasvua. Hattien (2009, 25–26, 199) mukaan menestyksekkäs oppiminen pohjautuu sekä opeteltavan asia merkityksellisyyteen oppilaille että selkeyteen siitä, miltä menestyksellinen suoriutuminen näyttää. Oppimista ja opettamista on tarkasteltava oppilaan silmin ja opiskelutaitoja ja oppimisstrategioita on tietoisesti ohjattava. Kapea-alaisesta oppimistyyleihin keskittymisestä ei ole havaittu olevan hyötyä. Oppimisen tulee toimintatapojen kehittämisen kautta olla opettajille näkyvää. Opettamisesta ja sen perusteista tulee tehdä oppilaille näkyvää ja avointa. Mielekkäs opetus yhdistää opettajakeskeisen ja oppilaslähtöisen oppimisen ja tietämisen yhdeksi kokonaisuudeksi.

Opetuskokeilussamme pyrimme ottamaan huomioon oppilaiden autonomian ja rakentamaan sitä tukevia opetusjärjestelyjä. Psykologisten perustarpeiden – autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden – tyydyttyminen pääsi opetuskokeilussamme alkuun ja vaikutti rakentavan oppilaille myös henkilökohtaista hyvinvointia. Opettajina vaikutimme huomattavasti luokan oppimisilmapiiriin. Opettajiin kohdistuu erilaisia paineita – myös luokkahuoneen ulkopuolelta. Paineet olivat osaltaan ohjanneet meitä opettajia kontrolloimaan oppilaitamme, eikä opituista toimintamalleista niin vaan irti päästy. Onkin edelleen etsittävä ratkaisuja, joiden avulla tuetaan sekä oppilaiden että opettajien tarpeita autonomiaan, kompetenssiin ja yhteenkuuluvuuteen unohtamatta jokaisen osallisen menestyksekkästä oppimista. (ks. Ryan & Deci 2009, 190–191.) Oppilaiden lisääntynyt autonominen toimiminen yhdistyi mielestäni selkeästi vähäisempään työskentelyn ja oppimiseen kohdistuvaan emotionaaliseen vastustukseen. Oppimistilanteiden tunteet tulivat myös näkyvämmiksi. Autonomia yhdistyi myös avoimuuteen, jonka tuella osallisten oli luvallista kokea laajemmin tilanteessa läsnä olevia omia tunteitansa. (ks. Hodgins & Knee 2002, 89–90.)

Opettaminen on eettinen käytäntö, jossa jokaiselle oppilaalle on jatkuvasti saatavilla paras mahdollinen tapa oppia (Devine 2003, 36). Meidän on kuitenkin

jätettävä ”parhaiden temppujen” eli kapeiden opetuskonstien ja -käytäntöjen jahtaaminen ja tutkailtava eettisten silmälasien kautta laajasti erilaisia mahdollisuuksia oppia. Oppitunnin aikana, samassa ajassa ja paikassa pitäisi olla mahdollisuuksia erilaisiin toimintoihin.

Uuden kompetenssin oppimiseen kuuluu haastava paradoksi: alkutilanteessa oppija ei ymmärrä, mitä hänen pitäisi oppia, mutta oppiakseen sen hänen pitäisi aloittaa opiskelu. Opiskellakseen hänen pitäisi aloittaa sen tekeminen, mitä hän ei vielä ymmärrä. Tarvitaan ohjaajan/opettajan ja oppijan/oppilaan välisiä dialogeja, joiden avulla kerrotaan, näytetään tms. oppimisen kannalta tarpeellisia asioita. Toisen ohjaus voi hämmentää, joten tarvitaan aitoa oppijaa kuuntelevaa vuorovaikutusta. (Schön 1987, 93, 100–113.) Hattie (2009, 126) korostaa opettajien valtaa toimintakulttuurin muodostamisessa. Opettaja, joka valitsee opetusmenetelmiä oppilaidensa tarpeiden mukaan, kohtaa kaikki oppilaansa korkein oppimisodotuksin ja rakentaa positiivisia vuorovaikutussuhteita oppilaidensa kanssa, vaikuttaa oppilaidensa oppimisen menestyksellisyysyteen merkittävästi.

Opettajien tehtävä on saada oppilaat tietoisiksi heidän omista opiskelustrategioistaan. Tietoisuus omasta oppimisesta mahdollistaa tarvittaessa muutoksen rakentamisen. (Cohen 1987, 32.) Valitsin tähän tietoisesti vanhan lähteen. Miten me akateemisesti koulutetut ihmiset emme saa teoriaa, jonka hyväksymme, siirtymään käytännön työhömmeh? Miksi itse vieläkin huomaan väistävänä opiskelutaitojen ohjaamiseen keskittymistä opeteltavien sisältöjen tieltä? Tarvitaan jatkuvia neuvotteluja oppimisesta, sillä niistä hyötyvät kaikki (Lea ym. 2003, 332–333). Onnistuakseni minä tarvitsin ja tarvitsen neuvotteluja työtovereideni ja oppilaideni kanssa.

Oppilaiden kuunteleminen vie aikaa, mutta ei taida olla mitään tärkeämpää, mitä voisimme tehdä. Meidän on havahduttava siihen, että oppilailla on meille paljon opetettavaa. Heidän näkemyksensä tarjoavat meille opettajille mahdollisuuden tutustua heidän elämäänsä, mitä emme pääse tekemään elleemme opi heiltä kysymään ja kuuntelemaan saamiamme vastauksia. Samalla tutustumme oppilaiden tulevaisuuden pyrkimyksiin ja toiveisiin, mikä auttaa meitä muovaamaan oppimistilanteita tarkoituksenmukaisemmiksi ja mahdollistaa oppilaiden aktiivisen tavoitteen asettelun. Tavoitteena olisi oltava se, että jokaisella oppilaalla olisi kyky unelmoida tulevaisuudestaan samalla, kun hän tänään on sitoutunut tekemään työtä noiden unelmiensa eteen. Jotta tämä onnistuu, oppimistilanteissa tulisi toteutua vahvana kolme peruseriaatetta: oppilaan itsearvostus, sitoutuminen ja tarkoituksen kokeminen tekemisille. Näitä periaatteita on tarkennettu kahdeksan ehdon kautta, joiden toteutuessa oppilaan pyrkimysten tukeminen varmistuu (taulukko 22). (Quaglia & Corso 2014, 23–27.)

TAULUKKO 22 Oppilaan aktiivisia tulevaisuuden pyrkimyksiä tukevat peruseriaatteet ja merkitykselliset ehdot niille (Quaglia & Corso 2014, 23–27).

Ohjaavat peruseriaatteet	Merkitykselliset ehdot
Itsearvostus - tuntee itsensä arvostetuksi osaksi koulua - uskoo mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä selvitä	1. Yhteenkuuluvuus: oppilas on yhteisön merkittävä jäsen ainutkertaisine ominaisuuksineen 2. Sankarit: päivittäisen elämän ihmiset, jotka innostavat oppilasta positiivisiin asenteisiin ja suorituksiin 3. Tunne saavutuksista: ponnistelun ja sitkeyden tunnistaminen menestystekijänä akateemisen suoriutumisen rinnalla
Sitoutuminen - uppoutuu oppimiseen ja haluaa oppia - emotionaalinen, älyllinen ja käytöksellinen sijoitus oppimiseen	4. Hauskuus ja jännitys: oppilaat ovat aktiivisesti sitoutuneita ja emotionaalisesti mukana koulutyössä 5. Uteliaisuus ja luovuus: uteliaisuus, innokkuus, vahva halu oppia ja kehittää uusia ja kiinnostavia asioita, uusien löytöjen kautta mielihyvää 6. Seikkailu: oppilaan kyky ottaa positiivisia ja terveitä haasteita koulussa ja kotona
Tarkoitus - ottaa vastuuta siitä, millaiseksi ihmiseksi on kasvamassa: kuka haluaa olla ja mitä haluaa tehdä	7. Johtajuus ja vastuu: oppilaalla mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan, tehdä päätöksiä ja osoittaa vastuuta omista toimistaan 8. Rohkeus tarttua toimeen: mihin asti oppilas uskoo itseensä ja toimii tavoitteidensa puolesta, kun toiset kohdistavat häneen positiivisia odotuksia ja tarjoavat tarvittaessa tukeaan

Itsearvostuksessa ei ole kyse vain siitä, että oppilas tuntee itsensä hyväksi oppijaksi. Tavoitteena on se, että oppimisessa on mukana ajatus omasta arvosta ja tarpeellisuudesta ainutkertaisena yksilönä yhteisön jäsenenä. Sankariksi oppilaalle käy henkilö, joka kunnioittaa, tukee ja välittää oppilaasta ilman ehtoja. Tämä sankariksi kutsuttu henkilö voi olla opettaja, huoltaja, luokkatoveri tai joku muu läheinen ihminen. Sankaruus perustuu vuorovaikutuksen laatuun ja saavutettavuuteen. Sankariin voi tukeutua hankaluuksiensa hetkillä. On muistettava, että meillä ihmisellä on taipumus työskennellä enemmän niiden ihmisten vuoksi, jotka kunnioittavat meitä ja joita me kunnioitamme. Opettajan ja oppilaan välisessä kunnioituksessa aikuisen on aina oltava ensimmäinen, joka kunnioitusta osoittaa. Saavutuksista rakentuu positiivisia tunteita, jos niiden eteen tehtyjä ponnisteluja ja vaadittua sitkeyttä arvostetaan. Tavoitteena on oppia, kuinka halutut asiat saavutetaan. Ponnistelu ja sitkeys pysyä työssä ovat tärkeitä elementtejä. (ks. Quaglia & Corso 2014, 49–52, 66, 68, 70, 74.)

Oppijan määräämisvallan lisääminen oman oppimisensa suhteen on hyvä aloittaa rakentamalla tietoisuutta oppimista ohjaavista tavoitteista. Vähitellen otetaan askelia kohti oppijoiden henkilökohtaisia oppimistapojen ja – sisältöjen valintaa. (Nunan 1997, 194.)⁵⁶ Tutkitussa opetuskokeilussa päädyimme luontai-

⁵⁶ Quaglian ja Corson (2014, 118, 139, 175–176) mukaan oppilaan oppiminen tehostuu huomattavasti, jos hän ymmärtää opetuksen tarkoituksen ja oppimisen merkityksen itselleen. Ilman tätä oppilas kelluu läpi kouluvuosien tekemättä itselleen merkityksellisiä päätöksiä. Oppimisen merkityksellisyys korostuu oppilaalle, jos hän saa mahdollisuuksia autonomiaan ja itseohjautuvuuteen: oppilaalle on annettava tilaa tehdä omia päätöksiä ja olla vastuussa valinnoistaan. Meidän on tuettava jokaisen luottamusta tarttua asioihinsa ja haaveilla positiivisesta tulevaisuudesta.

sesti aloittamaan juuri tavoitteiden asettelusta oppilaiden autonomisuuden rakentamisen. Emme kuitenkaan osanneet riittävän selkeästi kertoa oppilaille omia tavoitteitamme, mikä varmasti sekä vaikeutti oppilaiden tavoitteiden asetelua että heikensi koko opetuskokeilun tuloksellisuutta. Kerroimme vain sisällöllisesti, mitä kurssissamme tavoitellaan opittavan. Toisessa jaksossa kerroimme joka tunnin alussa oppitunnin sisällön kautta opeteltavat asiat ja sivusimme toimintatapoja. Puheessamme ohimenevästi sivusimme opiskelutaitoihin liittyviä tavoitteitamme, mutta tämän olisimme voineet tehdä huomattavasti tietoisemmin ja selkeämmin. Me opettajat unohduimme sisällölle alisteisten tavoitteiden alle. Lähdimme siis ensimmäisen kurssin sisältöön tutustumisen jälkeen heti ohjaamaan oppilaita henkilökohtaisiin tavoitteisiin, mistä en uutta opetuskokeiluani enää aloittaisi.⁵⁷

Kun onnistuimme valitsemaan opetuskokeilussamme oppilaille aktiviteetteja, joiden tavoitteet olivat selkeitä ja joissa he kokivat omaa kontrollia asioiden suhteen, sujui työnteko kuin itsestään. Esimerkiksi tekstikappaleiden käsittelyt onnistuivat ja tarjotut valinnat olivat sopiva sekä oppilaiden taitotasolle että itseohjautuvuudelle. Niissä suurten epäonnistumisien mahdollisuudet ohitettiin eikä kenenkään tarvinnut pelätä. Ilmapiiri salli eri tavat toimia, minkä koin hyvin merkitykselliseksi. Raporttiani kirjoittaessa huomasin, että oppimisilmapiiriin oli keskityttävä vähintään yhtä paljon kuin oppisisältöön ja opetusmetodeihin. (ks. Mortiboys 2012, 28.)

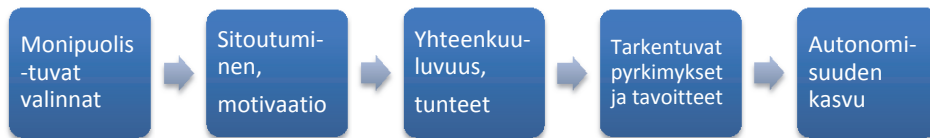
Kuitenkaan ei riitä se, että oppilas vain haaveilee menestyksestä. Hänen on sitouduttava aktiivisesti oppimisprosesseihinsa saavuttaakseen haluamiaan tuloksia. Sitoutumista on kolmella tasolla: emotionaalisella (hauskuus ja jännitys), älyllisellä (uteliaisuus ja luovuus) sekä käytöksellisellä (seikkailu). Turvalisessa oppimisympäristössä oppilaat eivät pelkää menestystä ja sitoutuvat henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Oppilaiden on myös tunnistettava opeteltavan asian merkityksellisyys itselleen. Emotionaalinen innostuminen on tarttuvaa. Innostus tarttuu opettajasta oppilaisiin, oppilaasta toiseen ja oppilaasta opettajaan. Uteliaisuus näyttäytyy kysymysten esittämisenä ja ”miksi” ja ”miksi ei” -kysymykset ovat arvokkaita. Haluamme, että oppilaat ovat oppiessaan luovia ja uteliaita, mutta silti ohjaamme heitä kokeita varten harjoittelemaan oikeita vastauksia. Meidän on siis kriittisesti tarkasteltava arviointikäytäntöjämme. Luovuuteen kannustetut oppilaat kokevat itsensä myös arvostetuiksi. Oppilaan kyky ottaa terveitä käytöksellisiä haasteita (seikkailu) asettuu kolmelle eri tasolle: oppilaalla on mukavuusalue, jolla toimiminen on helppoa. Tämän lisäksi hän voi toimia itselleen haastavalla tasolla tai paniikkia tuottavalla tasolla, jolla hän

⁵⁷ Biswas-Diener (2012, 131, 135) muistuttaa, että tavoitteen asettaminen tuo vierelle pe-lon siitä, että tavoitteeseen ei ponnisteluista huolimatta pääse ja siitä on luovuttava. Kun keskittyy oppimiseen prosessina, on mahdollista nauttia työskentelystä tavoitteita kohti. Hän myös muistuttaa, että lähestymistapansa ja asenteensa voi valita.

kohtaa jo halua paeta tilanteesta. Paras oppiminen tapahtuu haastavalla tasolla. Seikkailuhenkeä opettaja voi tukea omalla esimerkillään. Hän voi esimerkiksi ottaa luokassa käyttöön uutta teknologiaa, jonka kanssa ei vielä koe pärjäävänsä ja jakaa oppilaidensa kanssa huolensa ja pelkonsa. (Quaglia & Corso 2014, 79–80, 84, 87, 94, 98–101, 104–105, 112.)

Konkreettisten valintojen kautta autonomian kasvattaminen voi alkaa.

Oppilaiden hyväksi kokemat valintatilanteet käynnistivät kehitystyön. Koen, että valintojen kautta saavutettu sitoutuminen ja motivoituminen lisäsivät myös yhteenkuuluvuuden tunteita. Kun oppilas pääsi työskentelemään itselleen hie-man sopivammalla tavalla, hänen oli mahdollista tarkentaa omia pyrkimyksi-ään ja tavoitteitaan. Hänen oli mahdollista aistia siivu lisääntyneestä autonomi-suudesta. Koostan tekstiä kuviossa 14 esitetyn (ja itselleni merkitykselliseksi rakentuneen) järjestyksen kautta.



KUVIO 14 Yksi järjestys muovata toimintatapoja

Opetuskokeilussamme yksi tapa etsiä oppilaiden motivaatiota omaan oppimiseensa oli miettiä tavoitteita oppimiselle. Tavoitteiden asettelu heterogeenisen oppilasryhmän arjessa oli haastavaa emmekä löytäneet yhteistä, kaikille sopivaa tapaa toimia opetuskokeilun aikana. Lähdimme kovin suoraan kirjoittamaan tavoitteita paperille, mikä oli oppilaille liian vaativaa. Emme osanneet tavoitteiden asettelua mielekkäästi ohjata. Toisaalta halusimme antaa oppilaille mahdollisuuden tehdä tavoitteita tavallaan. Mielekkäämpää olisi ollut aloittaa siitä, että jokainen oppilas olisi jollain tavalla rakentanut itselleen jonkun mielikuvan itsestään englannin kielen käyttäjänä. Tämän mielikuvan saavuttamiseen olisimme yhdessä voineet helpommin upottaa tunneilla asetettavat tavoitteet. Emme huomanneet ja/tai osanneet opetuskokeilun aikana rakentaa oppilaille henkilökohtaisia mielikuvia tavoiteltavasta onnistuneesta oppimisesta.

Opetuskokeilumme tavoitteen asetteluista kaksi kertaa jaksossa tehdyt tavoitteet tuntuivat oppilaille helpoimmilta, vaikka uusitut tavoitteet seurasivatkin alussa esitettyjä. Päivittäiset tavoitteet oppilaat kokivat työläinä: heidän mielestään piti jatkuvasti koettaa keksiä jotain uutta tavoiteltavaa. Minulle välittyi tunne, että osalle tavoitteellinen työskentely oli itsestään selvää. Osa taas ei luottanut itseensä oppijina, jotta olisi rohkaistunut tavoittelemaan hyvää suoriutumista. Oppilaille tavoitteen asettaminen ohjaamillamme tavoilla tuntui turhulta, jopa tarkoituksettomalta lisätyöltä: koin, että hyvästä aikomuksesta (oppilaiden toivottiin itse miettivän, mitä tavoittelevat) huolimatta toteutus epäonnistui. Totesimme Ullan kanssa kesällä 2012, että jos aloittaisimme uudelleen, emme alussa tarttuisi enää niin vahvasti tavoitteiden tietoiseen kirjaami-

seen. Aloittaisimme antamalla oppilaille mahdollisuuksia valita eri asioita oppimiseensa liittyen, minkä jälkeen vähitellen toisimme tavoitteen asettelua valintojen rinnalle. Kun oppilas tutustuisi oppituntien mahdollisuuksiin, hän pysyisi varmemmin miettimään, mitä mahdollisuuksia haluaa käyttää tai kokee tarvitsevansa. Uudelleen aloitettaessa me lähtisimme pienistä ja konkreettisista tavoitteista, joiden perusteella oppilaan voisi olla mahdollista arvioida omaa suoriutumistaan. Opetuskokeilun jälkeisissä muistiinpanoissani pohdin asiaa:

Tavoitteiden aloitus hieman myöhemmälle, alkuun konkreettisia valintoja: tehtävien valintoja, toimintatapojen valintaan osallistumista, läksyn valintaa... Ehkä loppu jaksosta tuntikohtaisia tavoitteita. Vähitellen tavoitteet konkretiasta hieman laajemmiksi: tavoitteita sisällöllisesti, työtavallisesti, yhteistyöhön, sosiaaliseen puoleen. Matkan varrella olennaista osoittaa luottamusta: ope sallii oppilaiden valinnat, ei arvota liiaksi eikä ohjalle liiaksi. Missä olisi sopiva tasapaino? (memo 28.6.2012)

Uuden oppimiskulttuurin kehittämistä en enää aloita tavoitteiden asettelusta. Minusta on järkevämpää ensin opettaa oppilaille sitä, miten ja mihin kaikkeen he voivat itse vaikuttaa, minkä jälkeen vasta henkilökohtaiset tavoitteet voivat rakentua oppilaan omien pyrkimysten suuntaisiksi. Eihän oppilas esimerkiksi teknisen työn tunnillekaan pysty suunnittelemaan itselleen mielekästä työtä, ellei hän ole selvillä, mitä kaikkea luokan koneilla voi saada aikaan. Tavoitteiden esittämistapaan kannattaa etsiä muitakin vaihtoehtoja tuon paperille kirjoittamisen rinnalle. Minusta asetetut tavoitteet on jollain tavalla saatava oppilaalle näkyviksi ja tallennetuiksi, jotta niihin voidaan ajan kuluessa palata. Syksyn 2011 jälkeen Suometsän koulun tietotekniset valmiudet ovat huomattavasti parantuneet, joten esimerkiksi mahdollisuudet henkilökohtaisiin sähköisiin tallennuksiin ovat tänä päivänä hyvin erilaiset.

Valintatilanteet. Opettajina koimme oppilaille annetut valintatilanteet hyvinä. Olimme olettaneet, että ne olisivat työllistäneet meitä opettajia enemmän. Toisaalta opetuskokeilussa oppilaat tekivät helppoja valintoja työskentelynsä suhteen ja eri vaihtoehdot olivat ajallisesti samassa tahdissa eteneviä. Toisaalta pienet valinnat auttoivat oppilaat sopivasti alkuun siinä, että he saivat aidosti vaikuttaa oppituntiansa kulkuun. He saivat kokea, miltä tuntui, kun oli mahdollisuuksia ja oikeuksia vaikuttaa. Saimme heidät siis pienten konkreettisten tekojen kautta kokeilemaan vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksiaan.⁵⁸

Meille oli välillä haastavaa tarjota oppilaille riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia käynnistää työskentelynsä valitsemallaan tavalla. Olimme tottuneet menemään heidän tuekseen liian nopeasti, mikä nyt tuntui jopa estävän vastuun kantamista. Saimme huomata, että aiemmat kokemuksemme oppilaista välillä auttoivat tuen tarjoamisessa ja välillä ohjasivat meidät ennakoita turhaan epäilemään oppilaiden suoriutumista. Minua jäi askarruttamaan, mitä olisi seu-

⁵⁸ Little (2007) kannustaa opettajaa aloittamaan pienen askelin ja etsimään alueet, joilla oppilaat voivat tehdä valintoja ensimmäisestä päivästä lähtien. Omien toimintatapojen valitseminen antaa oppilaille vapautta, mutta voi vaatia jokaista oppilasta "keksimään pyörän uudelleen" ilman mahdollisuuksia oppia toisilta (Schön 1987, 37).

rannut, jos olisimme sallineet kieltäytymisen aktiivisesti valittuna vaihtoehtona useammin tai pidempään.

Opettajalla on vastuu puuttua, jos oppilaan tekemät valinnat johtavat häntä harhaan oppimisen suhteen (Little 2007). Sen päättäminen, milloin ollaan harhaanjohtavien valintojen tilanteessa, ei ollut kuitenkaan yksinkertaista. Läpi opetuskokeilumme meitä mietitytti se, mihin saakka opettajina voimme antaa oppilaan valita tekemättömyyden. Voiko oppilas tavoitella murrosiässä vain läpimennyt kurssia? Jälkeenpäin Ullan kanssa pohdiskelimme, ettemme voineet päättää sitä, mikä oppilaalle oli tärkeää. Emme kuitenkaan voineet antaa oppilaiden millään tasolla luovuttaa, sillä tehtävämme oli ennen kaikkea vaalia tulevaisuuden mahdollisuuksia. Ja olivathan oppilaamme vielä oppivelvollisia.

Sitoutuminen ja käytös. Huomasimme, että opettajien vastuun antaminen ja oppilaiden vastuun ottaminen lisäsivät oppilaiden sitoutumista opintoihinsa. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta ryhmän oppilaat tuntuivat sitoutuvan työntekoon. Aiempaa sitoutuneemmat oppilaat eivät enää halunneet tavoitella vain sitä, että kurssi menisi ohi, vaan he uskalsivat pyrkiä itsellensä parhaaseen suoritukseen. Aikuisella oli mielestämme vastuu siitä, että oppilas ei menettänyt uskoa itseensä oppijana. Jos tuo usko katosi, katosi helposti myös työskentelyn motivaatio. Little (2007) toteaa, että opettajan tulee tarjota oppilaalle ehdotuksia toimintatavoista, joita oppilas ei itse havaitse. Tilanteissa tarvitaan opettajan ja oppilaan yhteisiä neuvotteluja.

Opetuskokeilumme aikana käyttäytymisen pulmat oppimistilanteissa olivat huomattavan vähäisiä. Kuten Townsend (2011, 118) ihmetteli, miksi kouluissa usein asetamme oppilaan motivoiminen vasta toiselle sijalle käyttäytymisen hallinnan jälkeen. Oppilaan motivoitumisesta huolehtiminen poistaisi samalla myös käyttäytymiseen liittyvät pulmat. Tällöin motivaatio tulee nähdä yhdessä rakennettuna eikä tilana, joka oppilaalla joko on tai ei ole. Myös Deci ja Ryan (2002, 77, 81) toteavat, että opettajien tulee tukea oppilaiden itseohjautuvuutta sen sijaan, että he koettaisivat eri tekniikoin kontrolloida oppilaiden käyttäytymistä. Muuttamalla toimintatapoja voidaan positiivisten oppimistulosten lisäksi saavuttaa oppimiseen sitoutumista ja henkistä hyvinvointia. Kanustamalla oppilaita luovuuteen ja aloitteellisuuteen opettajat voivat tukea oppilaiden halukkuutta tarttua haasteisiin, tutkia uusia ajatuksia, ponnistella haasteita kohdatessaan ja - ennen kaikkea - positiivista käsitystä itsestään.

Me saimme lisättyä ja laajennettua oppilaiden osallistumista. Kuitenkin oli haastavaa saada kaikki aktiivisesti osallistumaan. Jos kiinnitimme oppilaiden huomion vaadittuun ajatteluun tai toimintaan ja maltoimme odotella, saimme heidät varmemmin osallistumaan. Jäi tunne, että oppitunneilla itsestään selvinä pidettyihin tehokkaisiin toimintatapoihin pitäisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota, jotta oppilaille järjestyisi aikaa ajatella ja toimia omilla heterogeenisillä tavoillaan. Yhä useammin huomaan itse etsiväni tietoista kiireettömyyttä yhteisiin ajattelun hetkiin.

Vastuunottaminen vaatii myös kykyä keskittyä nykyhetkeen: mihin asioihin voin nyt vaikuttaa ja miten. Opetuskokeilun aikana kerroin oppilaille ko-

kemuksiani urheilumaailmasta: miten keskittyä käsillä olevaan hetkeen. Pohdin asiaa vielä muistiinpanoissani kesällä 2012:

Mietin myös miksi joku onnistui paremmin ottamaan vastuuta kuin toinen. Oppilaan negatiivinen ajatus itsestä oppijana on haasteellinen. Vaikka kuinka koetat puheella kannustaa, nostaa onnistumisia esiin, osa jää omaan "en määhän kuitenkaan onnistu" -asenteeseen. Haastavaa. Entisenä urheilijana olen kertonut esimerkkejä peliin valmistautumisesta, hyvästä onnistumisesta, koettanut tuoda psyykkisen valmentautumisen elementtejä opetukseen. Olen korostanut, että kokeessa oppilaan rooli on yrittää parhaansa mukaan tehdä koko koe. Opettajat sitten kertovat, miten meni – aivan kuin pallopelin lopussa tuomari kertoo, kuka voitti. Palloilijakin pelaa paremmin, kun keskittyy yhteen tilanteeseen kerrallaan eikä liikaa huolehdi koko kuvasta. Pienillä voitoilla tulee suuria voittoja. Menneeseen palloon ei mitään voi, seuraavasta ei tiedä, nyt ilmassa olevaa on pelattava. Olen saanut oppilaani uskomaan, että jokaista tehtävää pitää yrittää ja suurin osa heistä jo uskaltaakin vastata. Annan periksi, jos huomaan, ettei oppilaalla ole hajuaakaan tehtävästä. En ymmärrä asennetta, joka kertoo, ettei oppilasta voisi auttaa kokeessa. Miksi ei? Auttamisen laatu ratkaisee. Minusta voi ihan hyvin palauttaa mieleen oppimistilanteen, houkutella oppilaalta asioita ja esittää ajattelua ohjaavia kysymyksiä. Kyllä minä arviointia suorittaessani muistan, kuka toimi itsenäisesti ja kuka milläkin avulla suoriutui. Ja usein paperiinkin tulee merkintöjä avusta. (memo 30.7.2012)

Opettaja ei voi opettaa, ellei hän tunne oppilaitaan (Quaglia & Corso 2014, 53). Oppilaat sitoutuvan luokan toimintaan, jos opettajat muuttavat toimintakäytäntöjään sellaisiksi, että ne tukevat kaikkien osallistumisesta. Tämä onnistuu esimerkiksi silloin, kun koko ryhmä vastaa opettajan esittämään kysymyksen/väitteeseen yhteen ääneen tai osoittamalla peukaloillaan haluamansa vastauksen (peukut ylös, alas tai vaakatasoon). Peukaloitten avulla oppilaat voivat myös ottaa kantaa siihen, ovatko he valmiita tai tietävätkö he vastauksen asetettuun kysymykseen. Kun oppilaalla on hiljainen keino osoittaa opettajalle ja muille, että hän tietää vastauksen, hänen tarve möläyttää vastaus ääneen pienee. Opettajat voivat kierrellä luokassa ja pyytää vastauksen keksineitä kysymyksiä heille ajatuksensa, jolloin aiempaa useampi oppilas saa mahdollisuuden vastata. Oppilaille on aina jätettävä riittävästi aikaa ajatella. (Conderman ym. 2009, 109–111.) Muitakin oppilaita sitouttavia toimintatapoja tietenkin on. Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen tarjoaa huomattavasti lisää osallistumisen mahdollisuuksia. Oman opetuskokeilumme aikana osasimme muutamia kertoja antaa riittävästi aikaa, jotta kaikki ehtivät ajatella asian. Tuolloin me pyysimme oppilaita ilmoittamaan viittaamalla, jos kokivat keksineensä vastauksen. Oppilaiden kattavamman osallistumisen lisäämiseen emme itse opetuskokeilun aikana keksineet muita edellä mainituista keinoista.

Opettajalle tärkeä taito on oppilaidensa motivaation ja sitoutumisen seuraaminen ja niihin vastaaminen. Sitoutumista voi kokemukseni mukaan jonkin verran arvioida oppilaiden työskentelyn kautta, mutta motivoitumisen arviointi pelkästään havainnoimalla voi mennä pahasti pieleen. Tarvitaan yhteisiä keskusteluja.⁵⁹

Condermanin ym. (2009, 107–108) mukaan tavallinen, mutta tehoton toimintatapa oppilaiden sitouttamisen kannalta on vaatia oppilaita viittaamaan, kun he tietävät vastauksen. Suurin osa oppilaista ei tällöin sitoudu toimintaan, vaan istuu hiljaa, haaveilee tai kyllästyy. Oppilaan nopeasti mölähättämä vastaus puolestaan varastaa toisilta mahdollisuuden oppia; varsinkin hitaammin prosessoivat menettävät mahdollisuutensa ajatella. Toimintatapa, jossa opettaja kysyy, oppilas vastaa ja opettaja arvioi vastauksen oikeellisuutta, antaa vain yhdelle oppilaalle kerrallaan mahdollisuuden aktiiviseen osallistumiseen. Näin toimittaessa opettaja on se, joka puhuu suurimman osan aikaa. Toimintatonta nykykäsityksien mukaan, mutta silti suurin osa luokkahuoneiden oppimistilanteista etenee edellä kuvatun kaltaisesti.

Motivaatio. Oppilaan motivaatio rakentuu joko ulkoiseksi tai sisäiseksi tai se voi puuttua kokonaan. (Ryan & Deci 2000b.) Oppilaan tarpeet kokea autonomiaa ja kompetenssia ovat elintärkeitä ulkoisen motivaation muovautumisessa kohti sisäistä motivaatiota. Yhteenkuuluvuudentarve täydentää näitä varsinkin käyttäytymisen ohjauksen kannalta: itselleen tärkeiden henkilöiden lä-

⁵⁹ Lee ja Reeve (2012) tutkivat korealaisen lukion opettajien kykyä havainnoida oppilaidensa sitoutumista ja motivaatiota. Opettajat arvioivat oppilaiden motivaatiota kolmen (psykologisten tarpeiden tyydyttyminen, pystyvyys ja taitojen kehittymiseen suuntautuneet tavoitteet) ja sitoutumista neljän (käyttäytyminen, tunteet, kognitio sekä opetuksesta innostuminen ja siihen vaikuttaminen) eri osatekijän kautta. Myös oppilaat vastasivat kyselyihin tehden itsearviointia samoista aihepiireistä. Tutkijat havaitsivat, että opettajien arviot oppilaiden sitoutumisesta vastasivat oppilaiden tekemiä arvioita, mutta motivaation arvioinnit eivät. Motivaatiota arvioidessaan opettajat luottivat vahvasti tietoihinsa oppilaiden saavutuksista eikä niinkään havaintoihinsa oppilaiden perustarpeiden tyydyttymisestä, pystyvyydestä tai taitojen kehittämiseen suuntautuneista tavoitteista. Sitoutumista arvioidessaan opettajat edelleen luottivat vahvasti havaintoihinsa oppilaiden suoriutumisesta, mutta he olivat myös tietoisia oppilaidensa käytökseen, kognitioon ja innostumiseen liittyvistä merkeistä. Tutkijat kokivat, että opettajat luontaisesti seuraavat käytöksellistä ja kognitiivista sitoutumista esim. pyytäessään avaamaan kirjat ja tekemään tehtäviä. Motivaation tekijöihin ei luokkahuoneessa aktiivisesti kiinnitetty huomiota. Rutiininomaisesti ei kyselyt kokemuksia autonomiasta, luottamuksesta omaan pystyvyyteen tai kehittymisestä vain kehittymisen vuoksi. Tutkimuksen perusteella ehdotettiin, että opettajien tulisi paneutua entistä huolellisemmin tarkkailemaan oppilaidensa motivaatioon ja sitoutumiseen liittyviä merkkejä luokkahuoneessa, jotta he pääsevät laajentamaan näkemystään oppilaiden oppimissaavutuksia laajemmalle. Koettiin, että opettajat onnistuvat helpommin sitoutumisen havainnoinnissa, mistä muita opettajia suositeltiin aloittamaan. Samalla motivaatioon liittyvistä tekijöistä saadaan informaatiota, sillä sitoutumisen ja motivaation todettu olevan verrannollisia. Sitoutumista tukevien opetustapojen kehittämiseen kannustettiin. Sitä kautta opettajalla on mahdollisuus päästä parempaan yhteyteen oppilaidensa kanssa.

Toisessa tutkimuksessaan Reeve ja Lee (2014) havaitsivat, että oppilaan oppimiseen sitoutumisen lisääntyminen vaikutti myönteisesti oppilaan pitempiäaikaisen akateemisen motivaation kehittymiseen. Sitoutumisen lisääntyminen siis ennusti parempaa menestystä oppimisessa.

heisyydessä jokainen haluaa näyttäytyä itsenäisenä ja kyvykkäänä. (Ryan & Deci 2009, 178.)⁶⁰

Kouluissa olisi tunnistettava eritavoin motivoituneet nuoret. Jokaiselle tulisi etsiä pystyvyyden ja onnistumisen kokemuksia – erityisesti opiskeluun sitoutumattomasti tai välttelevästi suhtautuville oppilaille. Onnistumisia kannattaa etsiä myös akateemisten tietojen ja taitojen ulkopuolelta. Vahvasti saavutuksiin suuntautuneet oppilaat puolestaan tarvitsevat tukea siihen, että he uskaltaisivat nähdä epäonnistumiset osana oppimistaan eivätkä antaisi suoritusten määrittellä omaa arvoaan ihmisenä. Liian usein menestyvä oppilas ajautuu kielteiseen perfektionismiin, jossa edes korkeiden tavoitteiden saavuttaminen ei tuota tyytyväisyyttä omiin suorituksiin. (Tuominen-Soini 2014, 258–259.) Perfektionismi on uhka oppilaan hyvinvoinnille, sillä virheetön täydellisyys ei oppimisprosessissa ole mahdollista. Nämä hyvin suoriutuvat oppilaat usein luokissamme ohitamme, vaikka heitä olisi erityisesti tuettava näkemään oppimisen prosessimaisuus. Heidätkin olisi ohjattava näkemään virheiden merkityksellisyys oppimisessa, jotta he voivat saavuttaa omat potentiaalinsa. (ks. Ginsburg & Jablow 2011, 63–64.)

Tuominen-Soini (2012) tutki nuorten oppimismotivaation ja hyvinvoinnin välisiä suhteita kolmen osatutkimuksen avulla. Hän jakoi oppilaat neljään taivoiteorientaatioprofiiliin: oppimista, suoriutumista ja välttelemistä korostaviin ryhmiin sekä sitoutumattomien ryhmään. Oppimiseen orientoituneet oppilaat korostivat uusien asioiden hallintaa tärkeänä osana koulun mielekkyyttä, tavoitteisiin sitoutumista ja menestymistä sekä omaa hyvinvointiaan. Menestykseen suuntautuneet oppilaat nauttivat myös uusien asioiden oppimisesta, mutta he kokivat epäonnistumisen pelkoa ja olivat alttiita menettämään hyvinvointiaan koetun stressin ja uupumuksen seurauksena. Työtä välttelevien oppilaiden joukko halusi selvittää opinnoistaan mahdollisimman vähin ponnisteluin, mikä johti heikkoon koulumenestykseen sekä kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteisiin. Tutkimusten suurimmaksi ryhmäksi osoittautui sitoutumatto-

⁶⁰ Van der Aalsvoort, Lepola, Overtoom ja Laitinen (2015) tutkivat päiväkotilasten motivaation rakentumista opettajille tehdyn kyselyn avulla sekä suomalaisilla että hollantilaisilla lapsilla. He totesivat, että motivaatiosuuntaukset kehittyvät lapsilla jo ennen kouluikää ja esikoulun opettajat voivat niitä jo mielekkäästi havainnoida. Tutkimus havaitsi, että lapset voivat olla heikosti motivoituneita jo päiväkotikäytössä. Molempien maiden tytöt olivat enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin pojat, joista moni ajautui tehtävien välttelyyn. Havainnot tukivat aiempia tutkimuksia ja tutkijat pitivät tärkeänä jatkossa eriyttää oppilaiden saamaa tukea, jotta tehtäväsuuntautuneisuus ja koulussa tarvittavat taidot vahvistuisivat kaikilla.

Katz, Eilat ja Nevo (2014) puolestaan tutkivat motivaation osuutta kotitehtävien tekemisessä koettuun pystyvyyteen ja tehtävien välttelyyn. Heidän kyselytutkimukseensa osallistui 171 oppilasta (5. luokka) Israelista, jossa kotitehtäviä annettiin lähes joka oppitunnilta. Alhainen koettu pystyvyys sai oppilaan välttelemään kotitehtäviä, mutta ei ollut tälle ainoa selittäjä. Oppilaan motivoitumistapa muutti koetun pystyvyyden ja tehtävien välttelyn suhdetta. Autonomisen motivaation merkitys kotitehtävien säännölliseen ja huolelliseen tekemiseen oli selkeä: oppilaan kokemana pystyvyys vahvistui huomattavasti autonomisen motivaation tuella ja oppilas suoriutui varmemmin kotitehtävistään. Tutkijat ehdottivat, että oppilaita tulisi auttaa kehittämään mukautuvaa ja kestävästä autonomista motivaatiota omalle oppimiselleen.

mien oppilaiden joukko, joka ei halunnut panostaa opiskeluunsa, vaikka tunnisti oppimisen arvon. Tuominen-Soini havaitsi, että oppilaiden tavoiteorientaatiot olivat melko pysyviä suuntautumistapoja, jotka yleistyivät erilaisiin oppimistilanteisiin. Hän korosti, että oli olennaista tarkastella yhtäaikaisesti oppilaan motivoitumista, suoriutumista ja sosioemotionaalista hyvinvointia. Oppilaiden opiskeluun suuntautumistapa vaikuttaa kokonaisvaltaisesti heidän motivaatioonsa, hyvinvointiinsa ja opintomenestykseensä (taulukko 23).

TAULUKKO 23 Oppilaan opiskeluun suuntautumisen vaikutus motivaatioon, koulumenes-
tystyyppeihin ja hyvinvointiin (Tuominen-Soini 2014, 255)

	Oppimisha- luinen	Menestys- hakui- nen	Sitoutumaton	Välttämisha- kuinen
Opiske- lumoti- vaatio	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteena oppiminen ja ymmärtäminen - hyvät arv sanat merkinä oppimisesta - välttely ja suhteellinen menestys eivät korostu 	<ul style="list-style-type: none"> - voimakas pyrkimys hyviin tuloksiin ja toisten päihittämiseen - tavoitteena myös oppiminen ja ymmärtäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - tunnistaa opiskelun ja arvosanojen merkityksen, mutta ei panosta opiskeluun - mikään tavoite ei korostu erityisesti "tyypillinen" opiskelija 	<ul style="list-style-type: none"> - koulutyön ja opiskelun rasitusten välttely - pyrkimys päästä mahdollisimman helpolla - vähäinen oppimisorientaatio
Hyvin- vointi ja koulu- menes- tys	<ul style="list-style-type: none"> - koulunkäynti mielekästä - innostunut, kiinnostunut - asettaa korkeita tavoitteita ja sitoutuu niihin - ei pelkää epäonnistumisia - tarttuu rohkeasti uusiin asioihin - sinnikäs - hyvät oppimistulokset ja arv sanat - hyvä itsetunto - positiiviset tunteet - vähäinen koulu-uupumus ja masentuneisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - sitoutunut opiskeluun - näkee vaivaa - arvostaa koulunkäyntiä - innostunut - hyvä koulumenestys - pelkää epäonnistumisia - asettaa korkeita tavoitteita, mutta tyytymätön saavutuksiinsa - altis hyvinvoinnin ongelmille 	<ul style="list-style-type: none"> - koulunkäynnin mielekkyyden kokemukset puutteellisia - melko vähäinen opiskelu ja sitoutuminen - heikohko koulumenestys - taipuvainen pelkäämään epäonnistumisia ja luovuttamaan herkästi - ei merkittäviä ongelmia psykologisessa hyvinvoinnissa 	<ul style="list-style-type: none"> - vähäinen koulun arvostus - vähäinen opiskelu, sitoutuminen, panostaminen - vaatimaton kiinnostus - haastavien tehtävien välttely - kyyninen ja kielteinen asenne koulu kohtaan - riittämättömyyden tunteet koulussa - heikko koulumenestys - verrattain heikko itsetunto ja paljon masentuneisuuden oireita

Opiskelumotivaatio ohjaa oppimista yllyttämällä oppijaa työskentelemään tavoitteidensa saavuttamiseksi. Motivaation määrän rinnalla on aina tarkasteltava sen laatua: suuntautuuko oppilas omaan oppimiseensa, menestymään paremmin kuin muut vai selviytymään vain mahdollisimman vähällä. Valta osa oppilaista ei onnistu sitoutumaan oppimiseensa, vaan jää passiiviseksi, vaikka ym-

märtää oppimisen merkityksen itselleen. Oppilas voi tietenkin eri oppimistilanteissa myös tavoitella eri asioita. (Tuominen-Soini 2014, 224–246.)

Motivaatio on siis selkeä oppilaan koulumenestystä ja hyvinvointia selittävä tekijä. Oppilaiden kyllästyminen on tunne, josta harvoin julkisesti puhutaan, mutta joka oppimistilanteissa on usein läsnä.⁶¹ Koulu on kehitysympäristönä erittäin tärkeä, sillä käsitys itsestä rakentuu vahvasti koulun, opiskelun ja koulumenestyksen pohjalta. Jos joko oppilaaseen kohdistetut vaatimukset ovat liian suuria tai oppilaan voimavarat ovat puutteelliset, tarvitaan aikuisten reagoitua, ettei syöksykierrettä synny. Toisaalta onnistumisen kokemukset ruokkivat innostusta ja hyvinvointia ja tilanteessa on positiivisen kierteen mahdollisuus. Tietty kapina kuuluu nuoruuteen ja osa oppilaista pysyy vastahankaisena, vaikka koulu muuttuisi miten paljon tahansa. (Salmela-Aro 2014, 282–285.)

Koin, että opetuskokeilumme vaikutti oppilaiden kiinnostukseen opiskella englantia. Kyllästyminen väheni, kun sai itse valita tapoja, joilla työskenteli. Valintamahdollisuuksien motivoivuutta olen korostanut jo useamman kerran. Kuten aiemmin kirjoitin: aineistoni perusteella en pysty oppilaiden motivoitumista konkreettisemmin tarkastelemaan. Oppilaat saivat kuitenkin pieniä kokemuksia siitä, että henkilökohtaiset tavoitteet olivat sallittuja ja erilaisiin toimintoihin oli lupa motivoitua.⁶²

Yhteenkuuluvuus ja yhteistyön salliminen. Oppilaan uskallus yrittää ja tehdä virheitä oli mahdollisuus menestykseen. Kyky poistua omalta mukavuusalueelta oli tärkeää ja teki eroja oppilaiden välille. Osa uskaltautui hyvin käyttämään vieressä istuvaa kaveria apunaan opinnoissa. Oppilaat kokivat omalle oppimiselleen hyödyksi sekä toiselta avunpyytämisen että toisen neuvomisen. On todettu, että oppilaan oikea-aikaisesti saama apu opettajalta tai oppilastoverilta auttaa huomattavasti häntä rakentamaan tietojaan ja taitojaan sekä mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen (scaffolding). Opettaessaan toista oppilasta oppilas saa itse syvemmän käsityksen asiasta. Kun oppilaat selittävät omia ajatusprosessejaan toisilleen, he tulevat samalla osoitta-

⁶¹ Pekrun, Hall, Goetz ja Perry (2014) tutkivat kyllästyminen suhdetta opintomenestykseen yliopisto-opiskelijoilla (n=424) yhden lukuvuoden aikana tehtyjen viiden mittauskerran kautta. Oppilaiden kyllästyminen tunteet vaikuttivat opintomenestykseen sitä heikentävästi. Heikko menestys opinnoissa lisäsi kyllästyminen tunteita. Ajan kuluessa kyllästyminen tunteille ja opintomenestykselle syntyi negatiivinen korrelaatio. Kyllästyminen vaikutti negatiivisesti opiskelijoiden suoriutumiseen ja jopa enemmän kuin aiempi opintomenestys. Tutkimus lisäsi ymmärrystä siitä, kuinka merkityksellistä oppimistilanteissa on tarkkailla oppilaiden kyllästyminen ja muovata toimintaa, jotta se vähenee. Kyllästyminen ja kiinnostuksen puutteen ero on hyvä tiedostaa: kyllästyminen vaikuttaa heti oppimistilanteessa suoriutumiseen, kun taas kiinnostumattomuudella on pidempiaikaiset vaikutukset.

⁶² Motivaatiotutkimusten suhdetta käytännön tilanteisiin pohdittaessa on todettu, että opettajan mahdollisuudet tukea oppilaidensa yksilöllisen motivaation kehittymistä heterogeenisessä luokkahuoneessa ovat rajalliset: tutkimuksissa esitettyihin motivaatioihin verrattuna oppilaiden motivaatiot ovat selvästi monimuotoisempia. Tutkimusasetelmilla ei saada tarkkaa kuvaa oppilasryhmän monimuotoisuudesta. Kaikki oppilaat eivät ole halukkaita ottamaan suuria riskejä oppimisessaan, mikä ohjaa opettajia mukauttamaan opetustaan oppilaiden nykyistä taitotasoa vastaavaksi. (Urđan & Turner 2005, 307, 310–311.)

neeksi sen, että jokainen voi luokassa olla asiantuntija. (Peterson & Hittie 2003, 340.)

Aiemmin olin liian helposti luokassa kieltänyt oppilaiden välisen keskustelun, vaikka se olisikin ollut asiaan liittyvää. Jatkossa en varmasti ole niin tiukka keskustelujen rajoittaja: toivottavasti osaan entistä enemmän kannustaa oppilaita yhteistyöhön keskenään. Miksi aiemmin koin, että se oli ainoastaan haitaksi, jos oppilaat juttelivat asioista keskenään? Ehkä en luottanut, että he oikeasti pysyivät asiassa, vaikka sitä vakuuttelivatkin. Miksi olin opettajana ajautunut vaatimaan hiljaisuutta, kun olisi pitänytkin kannustaa asiasta höpöttelyä? En ole koskaan kokenut, että auktoriteettini, opettajuuteni tms. pienenisi, vaikka oppilas saisi oppinsa kaverilta minun sijaan. Silti olin tilanteissa vaatinut minun valitsemieni tapojen hyväksymistä ja noudattamista. Pohdin asiaa vielä kesällä 2012:

Miksi opettajat haluavat varmistaa kaiken omalla tavallaan, tietävät oikeat tavat toimia? Miksi usein on haasteellista antaa hallintaa toiselle tai oppilaalle? Miksi on annettava tietävä mielikuva, vaikka ei kokisikaan tietävänsä? Onneksi opettajan rooli on muuttumassa - vaikkakin hitaasti. Open on osattava ja tiedettävä, sitä oppilaat odottavat. Tuntuu, että open onkin oltava vahva ja tiedettävä, että asiat voi tehdä usealla tavalla. Olennaista on motivaatio ja usko itseän oppijana. Samanaikaisopetus antaa mahdollisuuden hyvin kehittää opettajuuttaan, jos uskaltautuu aitoon keskusteluun ja toisen palautteeseen - eikä niihin tarvita juurikaan lisäaikaa. Opettajuus, joka elää ilman itseään kehittävää reflektiota, saisi olla muinaisjäänne, mutta totuus on vielä ikävä kyllä toinen. (memo 28.6.2012)

Oppilaan autonomiaa tukee se, että opettaja on tietoinen erilaisista tilanteesta vaikuttavista motivaatiotasosta sekä pystyy tukemaan oppilaidensa tavoitteen asettelua, jotta sisäisen motivaation kasvu on mahdollista. Oppilaan autonomian tukeminen vaatii opettajalta aitoa halua mennä vuorovaikutustilanteisiin oppilaiden näkemys tiedostaen. (Reeve 2002, 190.) Kuuluvuudentunteen vahvistamisen pitäisi olla olennainen osa luokkahuonetyöskentelyä. Sillä on huomattava merkitys oppilaiden motivaation rakentumiselle. Luokkahuoneen arvojen omaksuminen onnistuu paremmin, jos oppilas kokee opettajansa aidosti arvostavan häntä ja välittävän hänestä. (Ryan & Deci 2000a, 64.)

Tavoitteiden asettamisen harjoittelu ja rohkeus. Tutkijana halusin selvittää, miten oppilaat osaavat asettaa työskentelylleen tavoitteita. Osalla oli selkeät tavoitteet menestyä. Tässä joukossa oli sekä suorituksen menestyksellisyyteen keskittyviä että oman oppimisensa kehittämiseen keskittyviä oppilaita. Yllättäen kukaan oppilaista ei pitänyt tavoitteiden kirjaamisesta. Minusta tuntui, että oppilaat eivät tietoisesti olleet aiemmin uskaltaneet tavoittelemaan itsensä kautta asioita, vaan olivat tottuneet vastaamaan opettajien asettamiin opintojakson tavoitteisiin saadakseen hyviä numeroita opintosuorituksikseen. Kovin usein opettajien asettamat tavoitteet olivat vielä jääneet oppilaille heidän omien arvelujensa varaan, sillä niitä ei oltu missään vaiheessa selkeästi ilmaistu. Meidän olisi pitänyt opetuskokeilun edetessä valmistautua enemmän ohjaamaan tavoitteen asettelua, jotta se olisi oppilailta onnistunut. Ehkä odotimme tavoitteen asettelun sujuvan, kunhan annamme sille aikaa - mutta ei sujunut. Läh-

dimme liian suoraan kohti julkiseksi kirjattuja tavoitteita. Ahnehdimme liian nopeaa etenemistä tietoiseen oppimiseen, josta oppilas olisi itse vastuussa. Oppilaita olisi pitänyt ohjata ajattelemaan, että tavoiteltava menestys rakentuu eri osista. Yksi osa tulee aina siitä, miten paljon oppilas työskentelee saavuttaakseen oppimista. Toinen on, kuinka paljon tuota oppimista tapahtuu, ja kolmas, kuinka saavutettiin tavoitteet, joita oppimisella haettiin. Vaikka oppimisesta puhuttiin aiempia oppitunteja enemmän, olisi pitänyt selkeämmin tarkastella oppimisen elementtejä yhdessä oppilaiden kanssa: olisi pitänyt korostaa, että aito menestys vaatii kovaa työtä kohti omia tavoitteita, halua ottaa älyllisiä riskejä, halua tarkastella omaa työtä ja muovata sitä paremmaksi sekä halua tarvittaessa etsiä itselleen apua. (ks. Tomlinson & Imbeau 2010, 62–63.)⁶³

Koin, että tavoitteiden asettelu vaati oppilailta rohkeutta. Oppimiskulttuuri muuttui niin, että etukäteen piti haluta tai luvata itselleen jotain aiemman passiivisemmän odottelun sijaan. Aiemmin oppilaat olivat luokassamme saaneet tunnin alussa odotella rauhassa, mitä tulisi tapahtumaan ja toimintapyynnöiden tullessa eteen vasta tarttua niihin. Nyt vaadimme rohkeutta haluta ja valita oma tavoiteltava asia.⁶⁴ Biswas-Diener (2012, 5-12) erottaa yleisen rohkeuden henkilökohtaisesta rohkeudesta (taulukko 24). Henkilökohtaisen rohkeuden kehittyessä ihminen voi ohittaa omia yksilöllisiä rajojaan. Tulkitsen, että tulimme tavoitteita eri tavoin asettellessamme vaatineeksi oppilaitamme siirtymään henkilökohtaisen rohkeuden alueelle liian nopeasti.

TAULUKKO 24 Yleinen ja henkilökohtainen rohkeus (Biswas-Diener 2012, 15)

	Yleinen rohkeus	Henkilökohtainen rohkeus
Vertailun kohteena	Muut ihmiset	Itse, oma aiempi toiminta
Miksi teko on rohkea?	On kohdattu ilmiselvä riski.	On ylitetty henkilökohtainen rajoite.
Onko teko toisen tekemänä rohkea?	On	Ei
Onko pelko läsnä?	Joskus	On

⁶³ Townsend (2011, 130–131) korostaa toimintakulttuurin merkitystä tavoitteiden asettamisessa ja oppilaan siinä tukemisessa. Osa oppilaista selviää tavoitteen asettamisesta hyvin pienen avun turvin ja osa tarvitsee vahvempaa tukea. Jälkimmäisessä ryhmässä oppilas voi ajautua opittuun avuttomuuteen esimerkiksi kokiessaan menestyksensä vain satunnaisena onnena tai epäonnistumisensa omien kykyjensä puutteena tavoitteellisen työskentelynsä tulokseksi hahmottamisen sijaan.

⁶⁴ Biswas-Diener (2012) on perehtynyt rohkeuden käsitteeseen ja sen rakentumiseen. Rohkeus on halukkuutta toimia kohti asetettua tavoitetta, vaikka edessä on epävarmuutta, riskejä ja pelkoa. Se on mielentila, joka mahdollistaa pelottavilta tuntuvien tilanteiden kohtaamisen. Rohkeutta voidaan teoreettisesti kuvata jakolaskulla: toimintahalukkuus jaettuna asiaan kohdistuvalla pelolla = rohkeus. Halu toimia ja pelko asiaa kohtaan eivät ole suoraan verrannollisia, sillä pelon lisääntyessä halu toimia ei välttämättä vähene. Kun nämä kaksi nähdään toisistaan erillisinä, voidaan rohkeutta menestyksekkäämmiin kehittää.

Osa oppilaistamme löysi opetuskokeilumme aikana henkilökohtaista rohkeutta ja asetti rohkeasti tavoitteita itselleen. Osa sai useita kokemuksia siitä, että oli luvallista tavoitella eri asiaa kuin joku toinen. Kaikki oppilaat olisivat hyötynneet siitä, että olisimme voineet käydä enemmän henkilökohtaisia keskusteluja, vaikka yhdeltä oppilaalta saimmekin toiveen ”jättää oppilaat rauhaan”. Tuon kommentin itse koin lähinnä harmistuksena ja halusta luovuttaa tavoitteen asettelun työläyden edessä.⁶⁵ Opetuskokeilumme oli luokan toiminnan pysyvemmän muovaamisen kannalta kovin lyhyt, mutta saimme lisättyä joitain muutoksia opetusme perusrakenteisiin. Tulkitsen, että toimintatapamme tavoitteiden asetteluissa tuli vaivihkaa kertoneeksi oppilaille, että hyväksyimme heidän jokaisen itselleen asettaman tavoitteet. Tuntui, että kaikkien oppilaiden sitoutuminen omaan oppimiseensa lisääntyi vaikutusmahdollisuuksien lisääntyessä. Valitessaan tavoitteita ja tehtäviä itselleen, oppilas valitsi työnteke- misen - ja aktiivisena valintana. Valinta, jossa työtä vältettiin, unohtui.

Toisaalta pelkkä tavoitteen asettaminen ei riitä, sillä oppilaan on arvioitava toimintaansa suhteessa toivottuun tulokseen. Mitä jos asetettu tavoite tuntuu saavuttamattomalta? Tällöin oppilas voi joko jatkaa ponnistelujaan tai luovuttaa. Ponnistelujen lisääminen voi olla aitoa ja työhön sitoutunutta tai perustua toiveajatteluun. Luovuttaminen voi olla mielekäs ratkaisu kohti tavoitteen tarkistamista tai selviytymiskeino, jolla oppilas suojaa itseään. (Carver & Scheier 2005, 532–537.) Huomasin opetuskokeilumme aikana, ettei tavoitteiden asettelusta ollut keskeisimmäksi ratkaisuksi aloitettaessa muutosta oppilaan asemaan luokahuoneessa. Keskustelut asetetuista tavoitteista jäivät opetuskokeilus- samme vähäisiksi. Emme osanneet antaa oppilaille niistä palautetta, joka olisi auttanut heitä seuraavien tavoitteiden asettamisessa. Opetuskokeilun jälkeen koimme, että tavoitteiden asettaminen voisi jatkossa olla aika-ajoin toistuva painopiste, jolloin niihin olisi varattu aikaa uppoutua. Emme jättäisi tavoitteen asettelua jatkossa täysin pois oppitunneilta: se, että jokaisella on oikeus asettaa itsellensä sopivia tavoitteita, kasvattaa jokaisen minuuden arvostamista.⁶⁶

⁶⁵ On todettu, että henkilökohtaisesti merkittävät tavoitteet ovat vahvassa yhteydessä onnellisuuteen. Epäonnistumiset ovat väistämätön osa oppimista. Ne ovat oikeastaan upea mahdollisuus oppimiseen. Epäonnistumiset eivät tunnu mukavilta eikä niiden tarvitsekaan. Tärkeää on ymmärtää, että niitä ei voi välttää. Lähestymistavalla on huomattava merkitys. Oppija helposti ajautuu selittelemään mahdollista epäonnistumistaan etukäteen. Näin toimien on mahdollista suojata hetkeksi omaa itsetuntoa syyttämällä ympäristöoloja. Oppilaat saattavat tällöin esimerkiksi kertoa unenpuutteesta, ajankäytön haasteista tai muiden virheistä, jotka tulevat heikentämään omaa suoritusta. Toinen selviytymiskeino on asettaa itselleen matalia odotuksia ja siten valmistautua epäonnistumiseen. Tämä puolustautuva pessimismi ennustaa epäonnistumisen, joten se ei tullessaan yllätä ja tuota pettymystä. Tekemisen viivyttäminen viimeiseen hetkeen saakka on myös yksi keino yrittää selvitä ilman pettymyksiä: lyhyessä ajassa ja myöhässä tehdyille tehtävälle ei tule asettaneeksi suuria menestysodotuksia. (Biswas-Diener 2012, 124–128.)

⁶⁶ Ushioda (2014, 45–46) korostaa lyhyenaikavälin tavoitteenasettelun merkityksellisyttä oppilaan sitoutumisessa vieraan kielen oppimisensa suunnitteluun, seuraamiseen ja itsearviointiin. Oman metakognitiivisen tietoisuuden ja opiskelutaitojen kehittymisen kautta oppilas pystyy ohjaamaan ja hallitsemaan omaa oppimistaan. Omien ja optimaalisten tavoitteiden kautta vasta on mahdollista aidosti kasvaa kompetenssiksi autonomiseksi oppijaksi ja löytää todellista sisäistä motivaatiota oppimiselleen.

Itselle sopivien tavoitteiden asettamisen riippuu ihmisen persoonallisuuden piirteistä. Viimeisimmissä tutkimuksissa on paneuduttu tavoitteiden merkittävyyden tarkasteluun yksilön sisäisten tekijöiden kautta. Sisäistyvien ja itselle sopivien tavoitteiden asettaminen onnistui, jos henkilö sai valita tavoitteitaan linjassa omien arvojen ja kiinnostustensa kanssa. Kolmea perustarvetta (kompetenssi, autonomia ja yhteenkuuluvuus) tukevat tavoitteet koettiin merkityksellisiksi. Kun tarpeiden tyydyttymisen suhdetta asetettuihin tavoitteisiin tutkittiin, havaittiin, että psykologisten perustarpeiden alueelle asetetut tavoitteet olivat tutkittavilla itselle sopivimpia kuin muille - perustarpeita tyydyttämättömille - alueille asetetut tavoitteet. Tarpeiden tyydyttymisen aste vaikutti tavoitteiden koettuun henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen. Havaittiin myös, että päivittäiset vaihtelut tarpeiden tyydyttymisessä vaikuttivat koettuun päivittäiseen tavoitteen sopivuuteen, vaikka itse tavoite pysyi samana. Tavoitteen sisäistyminen onnistui siis paremmin, jos henkilö koki psykologisten perustarpeidensa tyydyttyvän. Jotta motivaatiota voi ymmärtää, täytyy tarkastella konteksteja, joissa ihmiset asettavat itselleen henkilökohtaisia tavoitteita. (Milyavskaya ym. 2014.)⁶⁷

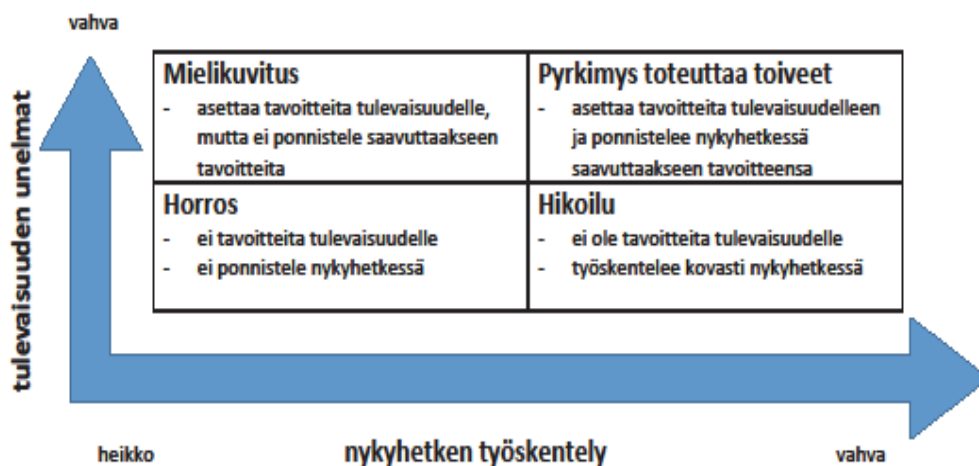
Tavoitteet eivät aina rakennu tietoisesti vaan ne voivat perustua sopiville tilannetekijöille. Näin aktivoiduttuaan ne jatkavat toimintaansa tiedostamattomina. Tiedostamattoman tavoitteen on havaittu tuottavan vastaavia tuloksia tiedostettujen ja tarkoituksellisten tavoitteiden kanssa. On havaittu, että tavoiteorientaation kautta toimivat oppilaat olivat heikompia ratkomaan oppimisprosessiin liittyviä asioita (aloittaminen, työssä pysyminen häiriöitä kohdatessa, motivaation säilyttäminen ja parempiin oppimisstrategioihin vaihtaminen) kuin toiminnan toteuttamiseen orientoituneet oppilaat. Myös tiedostamaton motivaatio ohjaa työskentelyä tehokkaasti. (Gottwitzer & Bargh 2005, 632-633.)

Tutustumisen oppilaiden pyrkimyksiin. McCombs ja Whisler (1989) ohjaavat opettajaa tutustumaan oppilaidensa kiinnostuksenkohteisiin ja tavoitteisiin ja rakentamaan niiden pohjalle tarkoituksenmukaisia oppimistehtäviä. Nyt minäkin tarkkojen tavoitteiden asettamisen sijaan lähtisin selvittämään oppilaiden henkilökohtaisia pyrkimyksiä ja toiveita oppimismotivaation pohjalle. Quaglia ja Corso (2014, 13) määrittelevät toiveet kyvyksi unelmoida ja asettaa tavoitteita tulevaisuudelle. Ne näkyvät tässä hetkessä innostuneena työskentelynä kohti niiden täyttymystä. Tämän oppilaiden toiveiden selvittelyn kautta voisin oppia eriyttämään sekä opetusta että tavoitteen asettelua.

Tietoisuus rakentaa haluja ja taitoja autonomiaan. Ushioda toteaa myös, että motivaation ja metakognitiivisen sitoutumisen välistä yhteyttä vieraan kielen oppimisessa on tutkittu todella vähän - varsinkaan päivittäisen toiminnan tasolla.

⁶⁷ Koskinen (2015) tutki koulukotinuorten koulunkäynnin toteuttamista yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin. Hän toi opetukseen menetelmiä, jotka tukivat oppilaiden motivaation, itsesäätelytaitojen ja tulevaisuuden suunnitelmien rakentumista. Koskinen löysi opetuksen järjestämiselle vaihtoehdon, jossa painottuivat oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseensa. Muovatus oppimisesta hyötyivät eniten aiemmin koulutyöhön negatiivisesti suhtautuneet oppilaat, joilla ei ollut suuria oppimisen pulmia. Mahdollisuus itsenäiseen oppimiseen lisäsi oppilaiden motivaatiota. Jos oppilaalla oli selkeä käsitys omasta tulevaisuudestaan, hänen oli helpompaa sekä motivoitua oppimiseen että säädellä sitä itse.

Quaglia ja Corso (2014, 15) esittivät nelikentän, josta on apua selvittäessä oppilaiden omia toiveita ja pyrkimyksiä. Nelikentässä kuvataan oppilaan pyrkimysten ja toiveiden suhdetta päivittäiseen työhön. He nimesivät nelikentän lohkot horrokseksi (hibernation), hikoiluksi (perspiration), mielikuvitukseksi (imagination) ja pyrkimykseksi toiveiden täyttymiseen (aspiration) (kuvio 15).



KUVIO 15 Tulevaisuuden unelmien ja työskentelyn nelikenttä (Quaglia & Corso 2014, 15)

Horroksessa olevilla oppilailta puuttuu käsitys työskentelyn merkityksellisyydestä ja he saavat vain harvoin kokemuksia tehtävistä suoriutumisesta. Hikoileva oppilas kiirehtii tunnollisesti tehtävästä toiseen näkemättä niissä mielekkyyttä itselleen. Mielikuvitus lokeroon kuuluu oppilas, joka unelmoi suuria, mutta hän ei nykyhetkessä tee tekoja saavuttaakseen haluamaansa. Kun oppilas löytää itselleen aidon pyrkimyksen toteuttaa toiveitaan, hän pystyy myös asettamaan oppimiselleen mielekkäitä tavoitteita. (Quaglia & Corso 2014, 15–20.) Opetuskokeilumme aikana emme osanneet jäsentää oppilaidemme erilaisuutta työnteon ja pyrkimysten kehittymisen suhteen. Yksi syy siihen, ettei kaikille yhteisenä toteutettu tavoitteen asettelu onnistunut oli se, että törmäsimme oppilaiden hyvin erilaiseen sijoittumiseen kuviossa 15 esitetyllä nelikentällä emmekä osanneet yksilöllistää toimintatapojamme erilaisille oppilaille sopiviksi.

Nyt koen merkityksellisenä sen, että opettajana minulla olisi joitain ajatuksia oppilaideni pyrkimyksistä, sillä oppilaan kohdatessa haastavia tilanteita, voin vaikka mielikuvien avulla tukea hänen ponnistelujaan kohti henkilökohtaisia pyrkimyksiä. Esimerkiksi heikommin suoriutunut oppilas voi hyötyä siitä, että yhdessä mietitään, miltä näyttää tulevaisuuden menestyksenkäs oppimistilanne. Oettingen ja Hagenah (2005, 661–662) totesivat, että mielikuvat saavutetuista tavoitteista ja tulevaisuuden onnistuneesta hetkestä vahvistavat kompe-

tenssin kehittymistä ilman negatiivista latausta nykyhetken suoriutumiselle. Näiden mentaalisten kontrastien käyttämisen on havaittu toimivan, jos oppilaalla itsellään on vastuuta oppimisestaan. Normatiivisissa oppimisympäristöissä positiivisten mielikuvien käyttö tulevaisuuden hetkistä ajautuu ennemmin lohduttavaksi kuin motivoivaksi toimintatavaksi.

Autonomisuuden kasvu. Opetuskokeilussamme pääsimme hipaisemaan autonomisen oppimisen rakentumista. Harjoittelimme tavoitteiden muovaamista ja oppimisen eriyttämistä oppilaslähtöisesti, mutta emme vielä osanneet rakentaa oppimisilmapiiriä, jossa olisi ollut mahdollisuus laajempaan henkilökohtaiseen oppimisen muovaamiseen. Pääsimme kuitenkin hyvään alkuun prosessissa, joka vahvisti oppilaiden määräämisvaltaa oman oppimisensa suhteen: onnistuimme oppimisen autonomian suhteen lisäämään oppilaiden osallistumista ja sallimaan heille toiminnan muovaamista eli päädyimme taulukon 25 tasoista tasojen kaksi ja kolme välimaastoon.

TAULUKKO 25 Autonomisuuden lisääntyminen oppimisessa (Nunan 1997, 195–201)

Taso	Oppijan toiminta	Sisältö	Prosessi
1	Tietoisuus	Oppijat ohjataan tietoisiksi pedagogisista tavoitteista ja käytettyjen materiaalien sisällöistä	Oppijat tunnistavat erilaisia tapoja saavuttaa pedagogisia tavoitteita ja tunnistavat omia toimivia opiskelustrategioitaan
2	Osallistuminen	Oppijat otetaan mukaan omien tavoitteiden valintaan tarjolla olevien vaihtoehtojen laajuudessa	Oppijat valitsevat tarjolla olevista tavoite- ja työskentelyvaihtoehtoista itsellensä sopivimmat
3	Muovaaminen	Oppijat osallistuvat tavoitteiden ja oppisisältöjen muovaamiseen ja mukauttamiseen.	Oppijat muovaavat ja mukauttavat tehtäviä.
4	Luominen	Oppijat luovat omat tavoitteensa ja päämääränsä	Oppijat luovat omia tehtäviä opiskeltavasta asiasta
5	Eteväytyminen (transcendence)	Oppijat ylittävät luokkahuoneen rajat ja rakentavat yhteyksiä opiskeltavan sisällön ja ulkopuolisen maailman välille	Oppijoista tulee opettajia ja tutkijoita

Oppilaat erosivat siinä, kuinka paljon he olivat halukkaita ja kyvykkäitä olemaan itse vastuussa omasta oppimisestaan. Opetuskokeilumme aikana koin, että osa oppilaista ”syttyi” heti saatuaan lisää vaikutusmahdollisuuksia: he innostuneena aloittivat työn valintansa jälkeen ja valmistuttuaan kyselivät aktiivisesti lisää tekemistä. Muutamalle lisääntyneet vapaudet olivat ahdistavia: heille oli välillä vaikea päättää asioista ja he katsoivat meitä opettajia odottaen meidän tekemisen valinnan. Olennaisiksi tekijöiksi tuossa erossa ja vastuuseen kasvamisessa koin oppilaan toiminnanohjaustaidot ja uskomukset omasta kompetens-

sista. Valtaosa oppilaista koki muutokset positiivisina ja tarpeellisina. Kyky toimia omaa oppimistaan ohjaten kasvoi vähitellen kokemuksen kautta. Negatiivisten oppimiskokemusten läpi kulkenut oppilas tarvitsi aikuisilta vahvempaa tukea uskoakseen itseensä oppijana ja ottaakseen vastuuta omasta oppimisestaan. Oli vaikeaa heterogeenisessä ryhmässä löytää kaikille sopivia keinoja siihen, kuinka siirtää oppimisen vastuuta opettajilta oppilaille. Ilman kahden aikuisen samanaikaisopetusta vaikeudet olisivat olleet vielä suurempia. (ks. McCombs & Whisler 1989.)

Opettajien tavoitteet julki. Vasta jälkikäteen havaitsin, että emme kertooneet oppilaille omia tavoitteitamme. Miksi emme opettajina kertooneet, esimerkiksi että ”tänään meidän tavoitteena on saada teidät hoksaamaan, miten tulevaisuuteen viittaavat verbit englannin lauseissa rakentuvat”? Kertomalla omista tavoitteistamme olisimme voineet selkiyttää oppimistilanteita ja mallintaa tavoitteen asettelua. Jos lopputunnista olisimme vielä ääneen miettineet omien tavoitteidemme saavuttamista, olisi mallimme varmasti tukenut oppilaiden oppimista.⁶⁸

Arvioitavaan toimintaan sitoutuessaan oppilaan tulee olla selvillä, miltä menestyksekkäs suoritus näyttää. Oppilaiden suoriutuminen paranee huomattavasti, jos opintojen alkupuolella heille aktiivisesti kerrotaan ja näytetään erilaiset mahdollisuudet hyvään suoriutumiseen. Palautteen avulla oppilaan on mahdollista verrata nykyistä suoriutumistaan esitettyyn menestyksekkääseen suoriutumiseen. Oppilaat arvostavat saamaansa palautetta, jos huomaavat sen pyrkivän vähentämään tuota eroa nykyisen ja tavoiteltavan välillä sekä kertovan heille, mitä seuraavaksi tulisi tehdä. (Hattie & Yates 2014, 66–67.) Menestyksekkäiden suoritusten esittelyyn emme opetuskokeilussamme pystyneet. Kommenttimme olivat vähäisiä ja liiaksi numeroarviointiin liittyviä. Suoritusten parantaminen työskentelypalautteen avulla jäi myös kovin pieniin päivittäisiin hetkiin. Kun jättää kertomatta oppilaille, miltä menestys opinnoissa näyttää, menettää merkityksellisen tavan ohjata oppimisprosessia kohti menestystä. Mitä enemmän opettaja etsii palautetta omasta vaikutuksestaan, sitä enemmän hänen oppilaansa saavat hyötyä (Hattie & Yates 2014, 69). Toivottavasti seuraavat oppilaani hyötyvät näistä havainnoista.

⁶⁸ Timperley ja Parr (2011) tutkivat oppituntien ohjauksellisia tavoitteita 15 opettajan oppituntien aikana. He tarkkailivat opettajien asettamia tavoitteita suhteessa siihen, miten hyvin oppilaat ymmärsivät ne. Jotta oppilaat selviytyivät oppimisestaan hyvin, oli olennaista, että he ymmärsivät asetetut oppimistavoitteet. Jos tavoitteet jäivät oppilaille epäselviksi, heidän mahdollisuutensa reflektoida ja ohjata omaa oppimistaan jäivät hatariksi. Oppilaiden itselleen asettamat tavoitteet jäivät pinnallisiksi ja yleisiksi (esim. tulen paremmaksi kirjoittajaksi) silloin, kun he eivät ymmärtäneet tavoiteltavaa hyvää suoritusta. Timperley ja Parr korostavat, että opettajan on mietittävä oppilaidensa näkökulmasta sitä, ovatko asetetut tavoitteet ymmärrettävissä. Opettajan tulee kertoa oppilaillensa ”menestyksen salaisuudet”. (Timperley & Parr 2011, 18–19, 21, 32–34.)

Opiskelutaitojen ohjaamiseen on tietoisesti keskityttävä.

Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.3)

Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Olennaista on myös se, miten he oppivat tekemään havaintoja ja hakemaan, arvioimaan, muokkaamaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa ja ideoita. Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti päätelemällä tai intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 3.3)

Tehokas luokkahuone on oppilaalle monella tapaa stressaava paikka. Kun oppilaat saavat itselleen sopivia tehtäviä ja työskentelevät omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, he eivät joka kerta saa tehtäviä suoritettua haluamallaan tavalla ja siksi työskentely ei aina ole mukavaa. Oppilaiden kuitenkin odotetaan ottavan sekä emotionaalisia että älyllisiä riskejä. Tehokas luokkahuone haastaa myös opettajan, joka joutuu emotionaalisten ja älyllisten vaatimusten keskelle muovatessaan oppilaidensa tarpeiden mukaista opetusta. (Powell & Kusuma-Powell 2010, 28.)⁶⁹

Tietoinen oman oppimisen tarkastelu. Jotta oppilas voi ottaa enenevästi vastuuta omasta oppimisestaan, hän tarvitsee kykyjä kriittiseen reflektioon. Oman toiminnan arvioinnin kautta oppilas rakentaa tietoisuutta oppimisen kannalta olennaisista elementeistä ja voi osallistua oppimiseen liittyvään päätöksentekoon. Kykyä tehdä oppimiseen liittyviä päätöksiä tarvitaan, jotta oppilas voi itse kontrolloida omaa oppimistaan. Toisin sanoen oman oppimisen kontrolli vaatii kykyjä suunnitella oppimista, organisoida opiskelua ja arvioida valittuja työtapoja ja niiden tehokkuutta. (Dam & Legenhausen 2010, 123.) Oppilas hyötyy siitä, että hän sanoo ääneen omia hämmennyksiään, aiempia tietojaan ja päätelmiään sekä havaintojaan oppimistilanteesta. Omien teorioiden julkinen testaaminen vahvistaa hänen oppimisprosessiaan. Kaikelle tilanteissa olevalle tiedolle ei tarvitse etsiä kielellistä muotoa. (Schön 1987, 301.) Epäonnistumisia tulee yhdessä käsitellä prosessiin – ei henkilökohtaisiin ominaisuuksiin – liittyvinä. Olisi epärehellistä puhua epäonnistumisista vain hyväksyttävänä ja tavoiteltavina. Niitä kannattaa lähestyä kavereina ja portteina luovuuteen, spontaaniuteen ja itseluottamukseen. (Biswas-Diener 2012, 134.)

⁶⁹ Skinnari (2012) pitää hyvänä kielenoppijana oppilasta, joka pystyy oppimistilanteissa joustavasti olemaan aktiivinen toimija ja hyödyntämään tilanteiden tarjoamat mahdollisuudet itselleen sopivalla tavalla. Hyvän oppijan määrittelyyn sisällytetään myös oppilaan omia kokemuksia ja käsityksiä oppimisprosessista. Skinnari korostaa, että jokaiselle oppilaalle rakentuu oma yksilöllinen ja kiinnostava oppimispolkunsu.

Edellä esitetyt vaatimukset ovat kovia eikä niihin voi päästä yhden opetuskokeilun aikana. Oppilaita on ohjattava harkitusti aivan opinpolun alusta saakka tietoiseen oman oppimisen tarkasteluun. Jotta oppilas voisi tässä kasvaa, tulee hänen saada turvallisessa ilmapiirissä sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemuksia. Jos emme anna oppilaan välillä valita toimimattomia työskentelytapoja, kuinka hänen olisi mahdollista selvittää, mikä hänelle itselle sopii. Opetuskokeilumme läpi käyneenä voin todeta, että epäonnistumisten salliminen käytännössä on haastavaa. Meidän opettajien on osattava antaa oppilaan kantaa valintojensa seuraukset ja oltava sopivasti puuttumatta, jotta vastuu pysyy oppilaalla. Joudumme yhdessä kohtaamaan ja käsittelemään pettymysten tunteita osana oppimisprosessia. Tuen tarjoamisen ja vastuun antamisen välisen tasapainoilun onnistuminen edellyttää keskusteluja sekä oppilaiden että opettajakollegoiden kanssa, jotta mielekkäitä toimintamalleja oppimisprosessin tukemiseen voi kehittyä. Oppimisen yhteinen ja yksityinen suunnittelu on saatava aktiiviseksi osaksi luokkahuoneen toimintaa.⁷⁰

Oppitunneillamme puhe oppimisesta lisääntyi. Aloite tähän tuli pääosin meiltä opettajilta. Huomasin jälkepäin, ettemme olleet päässeet sellaiseen puheeseen oppimisesta, jossa oppilaat olisivat saaneet aktiivisesti pohdiskellen mieltä sopivia opiskelutapoja itsellensä. Emme kolmen jakson aikana vielä joko löytäneet tai osanneet rakentaa tilannetta, jossa olisimme esitelleet opiskeltavan asian ja pyytäneet oppilaita miettimään - ilman annettuja vaihtoehtoja - miten he lisäisivät asian omaan osaamiseensa. Me opettajat koimme, että keskustelut oppimisesta olivat tärkeitä ja niitä piti jatkaa. Kuinka jatkossa järkevästi rohkaisisimme oppilaita keskusteluihin ja varmistaisimme, että oppitunneillamme olisi aikaa niihin? Kuinka se sujuisi vähemmällä opettajan puheella? Olimme yhdessä huolissamme opettajien puheen määrästä. Annoimmeko aidosti tilaa oppilaiden äänille?

- Meidän koulussa, kun mennään yhä syvemmin kahden opettajan malliin, pitäis havainnoida [opettajapuheen lisääntymistä]. Sitä pitäis mieltä porukalla. Miten vältetään se.

⁷⁰ Zimmerman (2002, 2008) jakaa itseohjautuvan oppimisprosessin oppilaan kannalta kolmeen vaiheeseen, joita ovat ennakoivavaihe, suoritusvaihe ja itsereflektioinnin vaihe. Ennakointivaiheessa oppilas analysoi tehtävää asettaen henkilökohtaisia tavoitteita ja suunnitellen toimintaansa. Henkilökohtainen motivaatio vaikuttaa ennakointiin huomattavasti. Tässä vaiheessa merkityksellisiä ovat oppilaan käsitykset omasta kyvykkyydestä ja suoriutumisen arvosta itselleen. Suoritusvaiheessa oppilas tarvitsee sekä kykyjä kontrolloida itseään että kykyjä havainnoida omaa toimintaansa. Suorituksen jälkeisessä itsereflektion vaiheessa oppilas arvioi toimintansa tuloksellisuutta, mutta myös tunnereaktioita, joita työskentely hänessä herätti. Tämän arvioinnin pohjalta oppilas ennakoi seuraavia oppimistilanteita ennakoivavaiheessaan. Itseohjautuvaa oppimisprosessia aloitellessa oppilas helposti sivuuttaa ennakoivavaiheen ja ohjautuu reaktiiviseen toimintaan ja suoriutumisensa tarkasteluun vertaamalla sitä muiden oppilaiden suoriutumisiin. Kokeneempi oppilas on motivoitunut suunnittelemaan oppimistaan ja arvioimaan sitä suhteessa itselleen asettamiin tavoitteisiin. Opettajat ohjaavat liian harvoin oppilaitaan ennakoimaan ja arvioimaan oppimisprosessiaan, vaikka tälle ohjaukselle on merkittävä tarve. Tuon ohjauksen kautta oppilas voi varmemmin kasvaa vastuuseen omasta oppimisestaan. (Zimmerman 2002, 67–69; Zimmerman 2008, 178–179.)

- Kuitenkin niin, että se ei olisi täysin paluu siihen, että toinen opettaa ja toinen ohjaa... Miten se viedään läpi sillai.
 - Enkä mä tarkoittanut sitä opetuspuhetta vaan sitä opettajan puhetta. Mitä puhuttiin vastuunkantamista tai kotiläksyistä tai... Mä tarkoitin semmosia moitteita, sitä ohjausta tavallaan. Toisaalta se on tärkeätä, että se tulee kahdesta eri suusta.
 - Koska se tulee täydentäen,
 - mutta se mun mielestä ei saisi viedä kohtuuttomasti. Ettei se menetä sitä tehoa.
 - Siinä pitäis olla se pointti, ettei se mene siihen, että kumpikin haluaa sanoa sanasensa, koska opettajat on kovia puhumaan. Siihenkään se ei saa mennä. Jos me halutaan, että oppilaalla on enemmän ääntä.
 - Meidän pitää olla itse enemmän hiljaa
 - Niin silloin pitää itse olla hiljaa.
 - Tää on kova paikka.
 - Se on kova meille kaikille.
 - Kun puhuit siitä, että se istumajärjestys on vallankäytön väline. Mun mielestä se puheen määrä ja osuus tunnilla on opettajalla myös semmonen vallankäytön väline. Ei samalla lailla, mutta kuitenkin.
 - Tiettyyn asti se valta on semmonen, mikä kuuluu olla ja pitää olla... Mutta kylähän opettaja puheellaan vaimentaa oppilaiden ajattelua.
 - Näin se vaan menee.
- (interaktiivinen haastattelu 2012)

Tarkkuutta vaaditaan, jotta puhe oppimisesta ei käänny opettajien luennoinniksi aiheesta. Oppilaiden mielenkiinto lopahtaa pian, jos he kokevat opettajansa puheellaan vaativan tietynlaista opiskelua. Opettajien puhe oppimisesta tuntuu helposti oppilaista negatiiviselta palautteelta omasta oppimisesta. Olennaista on luoda positiivinen ilmapiiri tilanteisiin, joissa oppimista käsitellään. Jo se, että yhden oppimistavan esittelyn sijaan keskustellaan eri vaihtoehdoista, muuttaa tilanteen luonnetta. (ks. Ginsburg & Jablow 2011, 81.)

Palautekeskustelussamme kesällä 2012 mietimme, miten siirtyisimme pelkän teorian ja toimintatapojen opettamisesta enemmän kohti kokemuksellisuutta. Harjaannuimme kielioppiasioiden ja viestinnällisten asioiden harjoittelun yhdistämisessä. Hyvänä pidimme sitä, että olimme ajautuneet kertomaan omia esimerkkejä sekä juttuja eri tutkimuksista. Olisimmeko voineet tehostaan oppilaiden omaa ajattelua - esim. tutkivan oppimisen elementtejä hyödyntäen - tähän oppimispuheeseen? Nyt asiat tulivat vahvasti opettajajohtoisesti. Miten ryhmän saisi rohkaistua oppimisensa jakamiseen? Pääsimme opetuskokeilussa hyvään alkuun, mutta keväällä olisimme jo voineet aktivoida oppilaita entistä enemmän havainnoimaan oppimistaan ja kertomaan siitä muille. Hyvä tie kuljettiin, mutta matkaa jäi vielä paljon tulevaisuudessa kuljettavaksi.

Kokemani perusteella lähtisin rakentamaan oppilaalle kokemuksia omasta oppimisestaan oppilastoverin tuella. Esimerkiksi parityöskentelyn kautta oman oppimisen tarkastelu on oppilaalle helpompaa ja paineettomampaa kuin opettajan tai koko luokan kanssa toteutunut tarkastelu. Vaikka oppimista pitää käsitellä henkilökohtaisesti, tarvitaan myös yhteistä käsittelyä, jotta oppilaat voivat oppia toisiltaan. Opetuskokeilumme myötä havahduin siihen, että käsittelytapoja ja ajankäyttöä on suunniteltava kuten muutakin opetusta. Murrosikäinen on herkkä itsensä tarkasteluissa, joten nykyisellä ymmärrykselläni aloittaisin

ensisijaisesti tutun kaverin kanssa aktiivisen ja tietoisien oppimisen harjoittelun, tarkastelun ja vertailun.

Emme voi enää kiertää toimintatapaa, jossa tietoisesti vahvistetaan oppilaan käsitystä omasta oppimisestaan ja tuetaan oppimistaitojen kehittymistä. Heterogeenisissä opetusryhmissä vaatimus opettajan ammattitaidolle on huima. Jo pelkän opiskelutaitojen (metakognition) ymmärtämisen on todettu jäävän oppilaille riittämättömäksi aidoissa oppimistilanteissa. Tarvitaan muita elementtejä tukemaan oppimista:

Metakognitiiviset taidot eivät vielä varmista, että oppija myös käyttää ajattelukykyään, vaan motivationaaliset tekijät ovat ratkaisevia metakognition soveltamisessa ja kehittämisessä. Metakognition soveltaminen tarkoittaa oman ajattelun ymmärtämistä, kognitiivisten prosessien aktiivista tarkkailua ja säätelyä sekä strategioiden tai heuristiikkojen soveltamista ongelmanratkaisussa. Erilaiset oppimisstrategiat voivat auttaa onnistumaan oppimistehtävässä, mutta ne eivät takaa, että oppija todella pohtii ajatuksiaan tai analysoi tiedon oikeellisuutta puoltavia rationaalisia argumentteja. (Ruohotie 2010, 108.)

Breen ja Mann (1997, 134–136, 146–147) kuvaavat autonomista kielen oppijaa kahdeksan ominaisuuden kautta. Heidän mielestään autonomisuus näkyy (1) haluna oppia, (2) lujana uskona itseän oppijana, (3) itsenäisyytenä ja (4) kykynä hallita muutoksia. Autonominen oppija (5) osaa löytää suhteen itsensä ja opittavan asian välille. Hän (6) osaa tarkastella opiskelustrategioitaan ja tekemiään ratkaisuja. Näiden lisäksi oppijalla on (7) kykyjä neuvotella oppimiseen liittyvistä asioista ja (8) hän on sitoutunut ja pystyy hyödyntämään tarjolla olevaa oppimisympäristöä. Opettajalta vaaditaan aitoa halua ohjata autonomia oppijaa ja kykyä havainnoida myös itseään oppijana. Opettajan on uskottava jokaisen oppijan kykyyn oppia ja hänen on luotettava jokaisen oppijan kapasiteettiin puolustaa omaa autonomiaansa. Opettaja ei pysty opettamaan autonomiaa, mutta hän pystyy toimimaan niin, että osoittaa luottamuksensa siihen, että kaikki pystyvät oppimaan ja vaikuttamaan aktiivisesti omaan oppimiseensa.

Ajattelu. Luokkahuone on vielä liian usein paikka, jossa asiat kerrotaan ja sen jälkeen niitä harjoitellaan.⁷¹ Oppimistilanteissa oppilaiden aktiivinen ajattelu on edelleen melko vähäistä. Opettaja usein hämmentyy, jos häneltä kysytään, millaista ajattelua hän oppilailtaan odottaa, koska hän ei ole asiaan paneutunut eivätkä tarjotut työskentelymuodot ole vaatineet oppilaiden aktiivista ajattelua. ”Tiedon säilyttäminen harjoitusrutiinien kautta ei ole oppimista; se on harjoittelua.” Ajattelun merkityksen tulee olla selvä ja ajattelun tulee kuulua kaikille oppilaille – ei vaan lahjakkaille tai menestyneille (Ritchhart ym. 2011, 9, 220–221).

Ajattelun opettamisessa tulee pyrkiä tietoisesti syvemmälle. Ensin on mietittävä itse, mitä ajattelu tarkoittaa ja millaisista vaiheista sen katsoo koostuvan.

⁷¹ Aito ajattelun opettaminen oppilaille on tärkeää. Sen tulisi olla osa opetussuunnitelmaa sekä päivittäistä pedagogiikkaa ja luokkahuone kulttuuria. Luokkiin tarvitaan kulttuuri, joka avoimesti kannustaa ajatteluun ja älyllisiin haasteisiin osallistumiseen. Tarvitaan sekä puhetta ajattelusta että asioiden rakentavaa kyseenalaistamista, ennustamista ja epäilyä: tarvitaan avointa asennetta suhteessa tietoon. (McGuinness 2005, 121.)

Jotta voisimme mielekkäästi oppilaiden ajattelua ohjata, tulee meidän opettajien olla selvillä myös siitä, mitä oppilaat ajattelusta ajattelevat. Osalle ajattelu tarkoittaa asioiden muistamista ja tietoon perustuvia strategioita ja osalle itseohjautuvuutta ja motivoitumisen strategioita. Joidenkin käsitys ajattelusta kattaa yleiset ajattelutaidot ja toisilla taas tietyn alan spesifit ajattelustrategiat ja -prosessit. Spesifien ajattelustrategioiden kehittämisen kautta on mahdollista rakentaa ymmärrystä opetettaville asioille ja niiden kehittämiseen kouluissa tulee erityisesti keskittyä. (Ritchhart ym. 2011, 21, 30.)

Opettajan on pysähdyttävä tarkastelemaan millaista ajattelua hän oppilailtaan odottaa: jos uskomme, että oppiminen on ajattelun tulos, pitää meidän olla tietoisia siitä, millaista ajattelua haluamme tukea. Ajattelusta ei kannata puhua puhumatta kontekstista, jossa se tapahtuu ja tarkoituksesta, joka sille on asetettu. Ajattelu ei etene järjestelmällisesti portaittain, vaan on melko dynaaminen ja sekainenkin prosessi. Ajattelun, joka pyrkii uusien asioiden aitoon ymmärtämiseen, on katsottu sisältävän kahdeksan olennaista osaa. Ymmärryksemme perustuu siihen, että osaamme havaita asian eri osat ja ominaisuudet ja kuvata sitä sekä kokonaisuutena että osina (taulukko 26). (Ritchhart ym. 2011, 5-8, 11-13.)

Ajattelun näkyväksi saaminen edellyttää hyvien, avointen kysymysten esittämistä sekä tilan ja ajan antamista oppilaiden ajattelulle. Kysymystensä avulla opettaja voi mallintaa kiinnostusta tarkasteltavaan asiaan, auttaa oppilaita rakentamaan ymmärrystä asialle sekä valaista heille heidän omaa ajatteluaan. Kiinnostuksen mallintamisessa autenttisiin tilanteisiin liittyvät kysymykset kannattavat. Asialle ymmärrystä tuovat kysymykset, jotka tarjoavat oppilaille ajattelun pohjalle tietoa keskeisistä ajatuksista ja periaatteista. Ajattelu tehostuu ja selkiintyy, jos opettaja kyselee oppilailtaan perusteluja päätelmilleen esimerkiksi kysymällä ”miten päädyit tuohon”. Olennaista on, että opettaja hyvin kysymysten rinnalla kuuntelee oppilaidensa vastauksia ja rakentaa jatkokysymyksensä esitettyjen ajatusten pohjalle. (Ritchhart ym. 2011, 30-36.)

TAULUKKO 26 Ymmärtämiseen tähtävään ajattelun elementit (koostettu Ritchhart ym. 2011, 11–14)

	Miksi?	Miten?
1. Havainnoi ja kuvaile tarkasti	Analysoinnin keskeinen osa	Tunnista toistuvia rakenteita ja tee yleistyksiä
2. Rakenna selityksiä ja tulkintoja	Ymmärtämisen prosessit ovat vahvasti yhteyksissä annettuihin selityksiin ja tulkintoihin	Muodosta vaihtoehtoja ja mahdollisia tulkintoja (esim. brainstorming)
3. Päättele todisteiden avulla	Päästään todistetusti pätevään ymmärrykseen	Arvioi havaintoja, argumentteja, toimia...
4. Rakenna yhteyksiä aiemmin opittuun	Uusia asia ei jää irralliseksi, vaan yhdistyy osaksi käyttökelpoisia taitoja	Muodosta hahmotelmia ja suunnitelmia, yhdistele toimintoja
5. Ota huomioon eri näkökulmat	Yhdestä suunnasta tehdyt päätelmät jäävät rajoitteisiksi	Tiedosta mahdolliset näkökulmat ja tuo niitä aktiivisesti esille. Tunnista väitteet, oletukset ja ennakkoluulot.
6. Kokoa keskeiset elementit ja muodosta selityksiä	Mahdollisuus ymmärtää, mistä on kyse.	Selkeytä pääasiat ja olosuhteet ym. tiedot yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (esim. tilannekatsaus)
7. Ihmettele ja esitä kysymyksiä	Uteliaisuus lisää oppimiseen sitoutumista	Opettaja esittää ajattelua tukevia kysymyksiä.
8. Selvitä monimuotoisuus ja mene pintaa syvemmälle	Oppijoita sitouttaa asioiden rikkaus, juonellisuus, mysteeri-syys. Uudet, syventyvät kysymykset ohjaavat asian parempaan ymmärtämiseen	Hyväksytään erilaiset kysymykset ja pohditaan niitä yhdessä Ei etsitä helppoja vastauksia Lopulta yhteisiä kysymyksiä voi olla enemmän kuin vastauksia.

Me saimme oppilaiden ajattelua aktivoitua, kun siirryimme opettelemaan kielioppiasioita oppilaiden oman päättelyn kautta. Nautimme molemmat opettajat tästä muutoksesta. Se oli minulle suurempi toimintatavan muutos kuin Ullalle, joka oli jo aiemmin kokenut oppilaiden oman päättelyn lisäämisen tarpeellisena. Ajattelun näkyväksi tekeminen kertoi meille opettajille, mitä oppilaat ajattelivat ja kuinka he asian ymmärsivät. Samalla oppilaat saivat toisiltaan malleja siitä, kuinka ajatella ja oppia. Ajattelun näkyväksi tekeminen poistaa oppimisesta myyttejä siitä, että menestyksekkäs oppimisen olisi vain oppikirjan tietojen siirtämisenä oppilaan muistiin. Oppiessamme olemme riippuvaisia erilaisista malleista: seuraamme mitä muut tekevät ja matkimme heitä. Tämä on tärkeä osa oppimaan oppimista. (Ritchhart ym. 2011, 27–29.) Kun oppilas itse oivaltaa asian, sisältyy tilanteeseen keskittynyttä prosessointia ja eikä asia unohdu niin helposti. Oppilaiden ajattelun ohjaus ja ajattelemisen opettaminen on merkityksellistä. Ajattelutaitojen opetus onnistuu myös vahvasti ohjattuna, mitä aiem-

min pidettiin oppilaan joustavan ja muovautuvan ajattelun kehittymisen esteenä. (Hattie & Yates 2014, 77.)⁷²

Jos opettaja onnistuu oppilaidensa ajattelun ohjauksessa, hänelle tulee helposti houkutus kokeilla heti useita eri tapoja aktivoida ja ohjata oppilaidensa ajattelua. On kuitenkin tärkeää, että ajattelurutiineja ei toteuteta vain niiden itsensä vuoksi, vaan sen mukaan, minkälaista ajattelua tilanne vaatii. Harjoittelun ja reflektion kautta rakentuu itseluottamus sekä strategioita ohjaavalle opettajalle että niitä käyttävälle oppilaalle. Molemmat ovat epävarmoja uusia strategioita ensimmäisiä kertoja kokeiltaessa. (Ritchhart ym. 2011, 264–268.) Heterogeeniset opetusryhmät asettavat opettajien ammattitaidon haasteeseen: eriyttämistä tarvitaan myös ajattelutaitojen ohjaamisessa.

Istumajärjestys työkaluna. Chater (2007, 232) kuvaa käsitteen ”kriittinen tapahtuma” kautta tilannetta, joka ei ole poikkeuksellinen tai tavaton, mutta josta kasvaa merkityksellinen opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Tapahtuma voi olla sävyiltään negatiivinen tai positiivinen. Yleensä opettajat tunnistavat sen hyvin tapahtuman jälkeen merkitykselliseksi. Se tarjoaa opettajalle huomattavasti lisää ymmärrystä kontekstista, jossa työskennellään. Reflektiivan opettajan kannattaa tiedostaa kriittisten tapahtumien mahdollisuudet ja aktiivisesti pyrkiä tunnistamaan ja tulkitsemaan niitä. Opetuskokeilussamme hetki, jolloin oppilaat valitsivat istumapaikkansa ilman opettajien ohjausta, tuntui tällaiselta kriittiseltä tapahtumalta. Me opettajat olimme valmiita luopumaan yhdestä auktoriteettimme osoitustavasta ja pystyimme aidosti sallimaan oppilaiden valinnat ilman ohjaustamme.

Kun oppilaat saivat itse valita istumapaikkansa, oli olennaista, ettemme ohjanneet tai kommentoineet lainkaan tehtyjä valintoja. Tämä vallan antaminen oppilaille oli lähellä mennä pieleen, sillä meinasimme lisätä ilmoille ”vaihdetaan, jos ei onnistu”-ajatuksen. Onneksi yhteisneuvottelumme oppilaiden liikumisen aikana ”tukki suumme”. Oppilaiden istumapaikkavalinnat onnistuivat. Osuimme ajoittamaan tilanteen sopivasti. Olimme kahden jakson ajan tarjonneet heille valintoja ja lisääntyvää vastuuta niiden myötä. Olimme puhuneet riittävästi oppimisesta. Jos oppiminen häiriintyi jatkossa tuntien aikana, keskustelimme oppilaan kanssa rauhassa siitä, oliko paikka hänelle edelleen sopiva

⁷² Ajattelurutiineja voi lähestyä kolmesta suunnasta. Niitä voi käsitellä (1) työkaluina, jotka edistävät ajattelua, (2) rutiineina, jotka rakentavat luokan toimintakulttuuria ja (3) käyttäytymismalleina, jotka luokkaan on ajan kuluessa muodostettu. Kun ajattelurutiinit nähdään työkaluina, tulisi niiden olla käyttökelpoisia sekä opettajille että oppilaille sen sijaan, että ne olisivat vain aktiviteetteja, joilla opettaja sitouttaa oppilaitaan oppimiseen. Sopivien työkalujen avulla oppilas pystyy tukemaan omaa ajatteluaan: ”miten päädyit tuohon” -kysymyksen rinnalla oppilas voi vastata myös kysymykseen ”miten päädyin tuohon”. Luokan toimintakulttuuria rakentavat ajattelurutiinit ovat usein vaihteellaisia toimintatapoja, joita noudattaen lopputulokseen pääsy helpottuu. Opettajat usein ohjaavat oppilailleen muutamia tapoja ajatella ja etsiä tietoja ja noista ajattelumalleista tulee koko oppimisympäristöä ohjaavia toimintamalleja. (Ritchhart ym. 2011, 45–49.) Ajattelurutiinit voivat esitellä ja tutustuttaa ajatuksiin, ohjata yhdistelemään ja organisoimaan ajatuksia sekä ohjata paneutumaan syvemmän asioihin. Esimerkkejä strategioista on paljon (ks. Ritchhart ym. 2011).

oppimisen kannalta ja muistutimme mahdollisuudesta tehdä paikan suhteen uusi valinta niin halutessaan.

- Se [istumapaikkojen valinta] osui hyvään paikkaan. Me oltiin mietitty asioita, tavoitteita ja sille siirretty vastuuta oppimisesta heille. Mun mielestä oltiin ihan sopivassa hetkessä. Sanottiin, että nyt sulla on vastuu valita paikka.
- Mä tiedän, että istumajärjestyksen tekeminen on opettajalle yksi työkalu, yksi työrauhan työkalu. Mutta onko myöskin semmonen vallankäytön väline?
- Auktoriteetin tehtävä on aina käyttää valtaa. Nyt mä sanon ikävästi: ne kenellä on suurin kontrolli oppilaiden suhteen niillä se istumajärjestys on kaikkein tärkein. Oppilaat tulee silmille: ”nyt minä kyllä vaihdan teidän istumajärjestyksen. Jos ei onnistu, niin vaihdan istumajärjestyksen”.
- Istumajärjestys perustuu vain siihen, että ei kavereiden vieressä... sehän ei semmosena toimi sen opettajan hyväksi. Opettajan kuuluu käyttää valtaa. Se on vaan joskus miinusmerkkistä.

(interaktiivinen haastattelu 2012)

Oppilaat kritisoivat usein opettajien tekemiä istumajärjestyksiä. Heille on hyvä selittää, miksi jatkuvasti ei kannata työskennellä tutun ja turvallisen parin kanssa. Esimerkiksi kielitaidon harjaantuminen vaatii ajoittain itselle vieraamman henkilön kanssa kommunikointia. (Kujansivu 2004, 203.) Kriittisestä suhtautumisestamme istumajärjestyksiin huolimatta koimme Ullan kanssa, että opettajien rakentamalla istumajärjestyksillä oli edelleen tarkoituksenmukaisuutensa: opettajan laatiessa istumajärjestyksen oppilas saa mahdollisuuden tutustua uusiin ihmisiin tai voi ilman omaa, toisille näkyvää, valintaa päästä kauemmaksi itsellensä haastavista oppimiskavereista. Kovin moni oppilas pohjimmiltaan haluaisi luokassa opiskella tosissaan, mutta on ajautunut rooliin, jossa kaverit eivät tarjoa mahdollisuutta muutokseen.

Istumajärjestysten laadintaan kiinnitän jatkossa tietoisesti enemmän huomiota. Kun oppilaat seitsemännän luokan aikana tutustuvat uusiin luokkatovereihinsa, on perusteltua vaihtaa säännöllisesti istumapaikkoja opettajan ohjaamana. On tärkeää, että oppilaat työskentelevät mahdollisimman monen eri kaverin kanssa. Opettaja voi myös yhdellä istumajärjestyksellä saada oppilaat työskentelemään eri tehtävissä useamman eri oppilaan kanssa, kun hän sopivasti vaihtelee työskentelyn suuntia.⁷³

Omien ajatusten siirtäminen käytännön työhön laajemmalti kuitenkin ontui minulla tämän opetuskokeilun aikana. Minulla oli siis erittäin hyvä kokemus oppilaiden itse valitsemista paikoista ja heidän työskentelystään kavereiden kanssa. Silti englannin tuntien ulkopuolella ajauduin ratkomaan työrauhahongelmia määrittelemällä, missä kenenkin tuli istua. Valitsin edelleen ”vaihte-

⁷³ Kujansivu (2004, 205) kertoo, että oppilaat usein mieltävät parikseen vieressä istuvan kaverin, vaikka parityö voi toimia myös takana tai muuten lähistöllä olevan kaverin kanssa. Vieraita kieliiä opeteltaessa katsekontakti pariin on tärkeä, minkä vuoksi työskentelyä vastakkain istuvan kanssa kannattaa tukea.

taan sitten istumajärjestys” -ratkaisun entiseen malliin. Minut yllätti ja minua harmitti se, että kohtasin niin suuria haasteita siirtäessäni omia hyviä oivalluksiani pysyvästi toimintakäytäntöihini.

Oppilaan subjektiivisuuden ja autonomisuuden tuominen kouluun ja opetukseen on tarpeellista. Prosesseissa on kuitenkin aina kriittistä tarkastelua vaativia kohtia. Emme voi lähestyä tulevaisuuden oppimista ajatellen, että oppilaiden itsenäisyys opettajasta ainoa tavoiteltava oppimismuoto ja että opettajakeskeinen opetus on huonoa pedagogiikkaa. On säilytettävä myös mahdollisuus, jossa oppilas itsenäisesti päättää tulla opettajan luo oppiakseen joko opettaja tietolähteenään tai muuten opettajan vahvan ohjauksen tuella. Opettajajohtoisen oppimisen valinnan tulee kuulua myös osaksi autonomista oppimista. (Pennycook 1997, 39–44.) Kotitehtävät tai teknologiset ratkaisut oppimisessa eivät tue oppilaiden oppimista elleivät he koe opettajansa olevan osallisena niissä (Hattie 2009, 236).

Oppilaalle valtaa opetuksen eriyttämisessä.

Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämällä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.3)

Itsetunto nähdään liian usein sellaisena asiana, jota oppilaalla joko on tai ei ole. Kyvykkyys ja älykkyys nähdään muovautuvina, mutta itsetunnon muovautuvuus tulee ohitetuksi ja sitä käsitellään pysyvänä ominaisuutena. Aikuiset ajautuvat korostamaan oppilaan positiivisia puolia ja hautaamaan negatiiviset asiat käsittelyn ulkopuolelle, koska pelkäävät negatiivisen tiedon vahingoittavan oppilaan itsetuntoa. Haasteista vaietaan. Oppilaan työskentelyn ja ponnistelun arvostaminen huomaamatta laskee. Samalla, kun toiminta peittää havaittuja puutteellisuuksia, se pyrkii ohittamaan esteitä sen sijaan, että opettaisi selviytymään niiden kanssa. Takaiskuja pitäisi päästä tarkastelemaan tietoa tarjoavina haasteina. Opettajien tulisi olla oppilailleen reiluja ja kertoa, mitä strategioita heiltä puuttuu ja kuinka niitä voi itselleen hankkia. Se ei ole helppoa.

Usein tuemme heikommin suoriutuvien oppilaiden itsetuntoa antamalla heille helpompia tehtäviä, jotta he saavat onnistumisen kokemuksia. Dweck (1999, 127–129, 154) toteaa, että samalla ”tuomitsemme heidät kauemmaksi ja kauemmaksi muista jälkeen”. Hän haluaisi, että voisimme antaa oppilaille rehellisen mahdollisuuden valita: jos he haluavat saavuttaa muita, heidän tulee tietää, mitä se vaatii. Opettajien on oltava valmiita auttamaan heitä, jotta he halutessaan oppivat vaadittavia taitoja. Kaiken kaikkiaan kouluilla on keskityttävä siihen, että oppilaat tietävät, mitä heille tarkoittaa se, että he opiskelevat. On muistettava, että oppilaan nykyisen käytöksen perusteella ei voi arvioida hänen tulevaisuuden potentiaaliaan: mihin hän pystyy oikealla määrällä henkilöko-

taista motivaatiota ja sitoutumista sekä sopivassa ympäristössä. Ihmiset muuttuvat.⁷⁴

Tehtävien eriyttämisellä tai oppilaiden ryhmittelyllä perusr ryhmää homogeenisempiin ryhmiin pyritään etsimään tasapainoa yksilöiden ja ryhmän välille. Huomaamatta voidaan ajautua ajattelemaan, että oppilaiden erilaisuus on este, joka on ohitettava tai voitettava. Toinen lähestymistapa eriyttämiseen on nähdä vaihtoehtoiset toimintatavat tarjoamassa erilaisia mahdollisuuksia oppimiselle. Tarjottaessa erilaisia oppimismahdollisuuksia oppilaat saavat mahdollisuuden tunnistaa vahvuutensa ja kiertää heikkoutensa. (Randi & Corno 2005, 56.) Opettajaohjotoin eriyttäminen voi loukata oppilasta, ellei oppilasta ole ohjattu pohtimaan oppimistaan tai riittävää keskustelua ei ole käyty.

Opettajien tekemän oletukset oppilaista ohjaavat toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Virheelliset oletukset voivat muodostua itseään toteutaviksi. (Wentzell 2009, 306.) Opettajan oppilaaseen kohdistamat odotukset rakentuvat sekä tietoisesti ja tiedostamattomasti että vertailussa toisiin oppilaisiin. Opettajakollegoiden käsitykset vaikuttavat myös vahvasti sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Opettajan luomat käsitykset ovat onneksi muovautuvia tehtyjen tarkistusten perusteella. (Powell & Kusuma-Powell 2010, 51.)

Omien uskomustensa perusteella opettaja luo oppilailleen oppimismahdollisuuksia ja siten eri oppilaiden saamia opetuksellisia kokemuksia. Vahvasti ennakolta opetusta eriyttäessään opettaja muovaa oppilaan oppimismahdollisuuksia ja samalla rakentaa luokkaan luokittelulle altista ilmapiiriä. Oppilaan epäonnistuminen annetuissa tehtävissä ohjautuu hänen työskentelyn puutteellisuutta korostavaksi, sillä tehtävien suorittamisen oletetaan onnistuvan – onhan opettaja ne sopiviksi valinnut. Opetukselliset edistysaskeleet on saavutettavissa ennen kaikkea nostamalla opettajan odotuksia heikommin suoriutuvien oppilaiden toiminnan suhteen. Kyse ei ole oppilaan suoriutumisesta, vaan yhteisestä suoriutumisesta. Opetukselliset ongelmat tulee määritellä uudelleen. (Weinstein 2002, 103–110, 232.)⁷⁵

Positiivinen kehitys vaatii positiivisten odotusten lisäksi siirtymää eritasoisten suoriutumisten valinnasta kohti kehittymisen painottamista. Korostamalla suoriutumista ja lajittelemalla oppilaita menetämme mahdollisuudet monipuoliseen kykyjen kehittämiseen. Kunkin oppilaan ohjaaminen ja kannus-

⁷⁴ Oppilaat oppivat kuuntelemalla opettajaa, lukemalla erilaisia materiaaleja sekä keskustelemalla keskenään. Samassa tilanteessa osa oppilaista ymmärtää materiaalit halutulla tavalla - ”oikein” - ja osa ”väärin” eli samalta näyttävästä tilanteesta oppilaat poistuvat hyvin erilaiset kokemukset mukanaan. (Shuell 2005, 17.) Inklusiivinen koulu vaatii opettajalta sekä moniin erilaisiin oppilaiden tarpeisiin että kaikille yhteisiin oppimistarpeisiin vastaamista. Vaatimuksiin on vastattu opetusta eriyttämällä, mutta eriyttämisessä on usein jääty yleiselle tasolle. (Ni Bhroin 2013)

⁷⁵ Opetuksen sopiva eriyttäminen on haastavaa. Jos vaatimuksia liika madalletaan tai ne asetetaan liian korkealle, kärsii oppilaan itsetunto oppijana. Epäonnistumisien hetkillä tarkastelu edelleen liian usein kohdistuu siihen, mitä oppilas ei ymmärtänyt ja mitkä hänen oppimisstrategioistaan jäivät puutteellisiksi. Suoriutumisen tarkastelun sijaan huomio on kiinnitettävä oppimisprosessin muovautumiseen. Ponnistelujen arvostaminen ja kehittäminen mahdollistaa oppilaan potentiaalin rakentamisen osaamiseksi. (Dweck 2006, 212.)

taminen korkein odotuksin perustuu käsitykselle kaikkien mahdollisuudesta oppia. Kun korkeat odotukset rakennetaan oppilasta kunnioittaen ja arvostaen, oppilaan on mahdollista päästä kukoistamaan. Oppilas kutsutaan oppimisesaan opettajan kumppaniksi. Kun oppilas pystyy ohittamaan itseään toteuttavat negatiiviset oletuksensa, hän ei ole enää riippuvainen opettajastaan saamista havainnoista. (Weinstein 2002, 291, 297–298, 301.)

Opettajien on kehityttävä oppimateriaalin tuottajista oppimateriaalien monipuolisiksi tarjoajiksi oppilaidensa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Vähitellen oppilaat huomaavat, että on olemassa aito mahdollisuus valita. Kokemusten myötä oppilaat rohkaistuvat valinnoissaan ja uskaltavat tehdä omia ehdotuksiaan oman oppimisensa suhteen. Tämä on merkityksellinen prosessi oppilaan oppimistaitojen kehittämisessä. Mahdollisuus valita sekä yksilöllistää että eriyttää opetusta – ja oppilaslähtöisesti. (Sheerin 1997, 64–65.)

Mielestäni seuraava askel painissa eriyttämisen vaikeuden kanssa olisi se, että oppilas itse osallistuisi aktiivisesti oman oppimisensa eriyttämiseen. Opettaja tarjoaisi luokassa tekemistä eri tavoin ja oppilas valitsisi tarjotuista itselleen sopivimman ja motivoivimman tehtävän. Kolmiportaisen tuen tarjoaminen oppilaalle aidosti henkilökohtaisena on todella haastavaa: jäämme helposti tasolle, jossa ei oppilaalla eikä opettajalla ole levollinen tunne sopivista ratkaisuista. Opettajat ammattitaitonsa perusteella arvailevat sopivaa vaatimustasoa. Oppilaat arvailevat sitä, mitä heiltä odotetaan ja miltä he muiden silmin näyttävät opiskellessaan hieman toisin. Olisiko aika vähentää noita arvailuja ja kysyä oppilaalta mielipide, joka vaikuttaa opettajan ratkaisuihin ja täsmentää niitä? Itse ajattelin yrittää, sillä en koe ammattitaitoni heikkenevän, vaikka oppilas tekisi-kin valintojaan myös oppimisen laajuuden tai syvyyden suhteen yhdessä kansani. Uudistamalla toimintatapaa eriyttämisen tarkentamisessa, pääsemme eroon mahdollisista vääristä ennako-odotuksista ja ohitamme itseään toteuttavat ennusteet.

6.1.3 Oppilaan selviytymisen tukeminen

Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.1)

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 2.2)

Oppilailla on kouluyhteisön jäsenenä oma vastuunsa. Se ilmenee säännöllisenä osallistumisena koulutyöhön, reiluna ja arvostavana suhtautumisena koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattamisena. Toisten ihmisten loukkaamattomuuden sekä työn ja työ- rauhan kunnioittaminen ja sovituista tehtävistä huolehtiminen on koulutyössä välttämätöntä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 5.1)

Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. On huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 7.1)

Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 7.1)

Oppilaan pedagoginen tukeminen perusopetuksessa toteutuu tuen kolmiportauisuuden kautta. Samat tukimuodot voivat esiintyä kaikilla kolmella tuen tarjoamisen tasolla, vain niiden intensiteetti muuttuu tuen tarpeen muuttuessa. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 7.1). Pedagogisen tuen rinnalla oppilas tarvitessaan saa yksilökohtaista oppilashuollollista tukea. Oppilaan tuki suunnitellaan yksilöllisesti toimivaksi kokonaisuudeksi. Tarkoituksenmukaisten ja oppilaan tarpeiden mukaan joustavien tukien järjestäminen ei ole helppoa ja vaatii jatkuvaa tilanteiden havainnointia ja tuen arviointia. Liian usein opettajat kantavat päävastuun oppilaan tuentarpeiden määrittelystä. Osaammeko me opettajat irrota omista tarpeistamme ja määritellä tuentarpeet oppilaamme kautta? Mielestäni meidän opettajien tarvitsee aktiivisesti sitouttaa oppilaat ja huoltajat määrittelemään tuentarpeita omien näkemyksiensä kautta kanssamme tasavertaisina toimijoina. Miten voisimme tukea oppilaan autonomiaa ilman, että hänellä on aitoa sananvaltaa itseään koskien? Mitä taitoja oppilaamme tarvitsevat, jotta kasvavat vastuuseen itsestään ja selviävät kohtaamistaan haasteista? Näitä pohdin tässä alaluvussa.

Eri opettajilla ja eri kouluilla on huomattavasti toisistaan poikkeavia tulkintoja tuon yllä olevan viimeisen opetussuunnitelman perusteissa olevan lainauksen ”ellei välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun” -sanoista. Jotta yhteneväisyys ainakin yksittäisen koulun tasolla saavutettaisiin, koen, että kouluilla tulee uskaltautua keskusteluihin nykypäivän opettajuudesta ja arvopohjasta, jolle oman koulun kulttuurin halutaan nojautuvan.

Kosir ja Tement (2014) tutkivat opettajan hyväksynnän, oppilaan opettajalta saaman tuen ja oppilaan akateemisen menestymisen välisiä yhteyksiä ja havaitsivat, että opettaja-oppilas -suhteella ja oppilaan menestyksellä oli vastavuoroinen suhde. Opettajan osoittama hyväksyntä vaikutti myös selkeästi oppilaan menestykseen. Tutkijat halusivat erityisesti nostaa nuo vastavuoroisuudet sekä opettajien että opettajankouluttajien huomioon, jotta tarvittaessa negatiiviseen suuntaan ohjaavaa dynamiikkaa saataisiin muutettua. Oppilaiden tarvitseman tuen tulisi keskittyä sekä oppimisen akateemisiin että sosiaalisiin tekijöihin, jotta se toimisi. Kosir ja Tement totesivat, että opettajat eroavat tuen tarjoamisen taidoissaan. Asia korostuu haastavia oppilaita kohdatessa, koska oppilaiden käyttäytyminen ei välttämättä palkitse opettajan tekemiä ponnisteluja. Opettajankoulutuksessa tuli tutkijoiden mielestä keskittyä kasvattamaan opettajalle kykyjä lämpimien ja tukea tarjoavien suhteiden luomiseen oppilaisiin.

Tuo kyky edellyttää opettajalta taitoja käsitellä ja tarvittaessa peittää omia negatiivisia tunteitaan. (Kosir & Tement 2014.) Juuri sitkeys ja periksi antamattomuus sekä omien negatiivisten tunteiden peittämisen taidot ovat ne ammattitaitoni palaset, jotka olen rakentanut työtä tehden. Jos niitä olisi enemmän käsitelty koulutuksen aikana, olisin voinut olla vahvempi ensimmäisissä kohtaamisissani. Erityisopettajana olin Suometsässä toisessa ammatissani ja olin jo fysioterapeuttina aloittanut yllättävästi esiin putkahtavien omien negatiivisten tunteideni käsittelyn. Silti haastavan oppilaan kohdatessa ajoittain teki mieli luovuttaa, kun koin oman panokseni ”valuvaan hukkaan”. Mitä enemmän sain oppilaat yhteistyöhön ja olemaan vastuullisia oman oppimisensa suhteen, sitä vähemmän kenenkään energiaa kului tarpeettomasti. Akateemisten taitojen ohessa on minunkin mielestäni ehdottomasti keskityttävä myös oppimisen sosiaalisiin elementteihin.

Yksilöllinen kohtaaminen. Opettajan tulee erottaa hyvä ja huono opetus toisistaan, mutta asia on helpommin sanottu kuin tehty. Hargreaves ja Fullan (2012, 46, 50–51) muistuttavat, että opettaja ajautuu innokkaaksi amatööriksi, jos hän ei ole tietoinen strategioista, joilla hänen oppilaansa oppivat, eikä ole oppinut niitä hyödyntämään omassa opetuksessaan. Opettajan on tietoisesti ja jatkuvasti mietittävä, kuinka opettaa nykypäivän oppilaitaan vastaamaan tulevaisuuden vaatimuksiin. Samalla, kun opettaja kehittää parhaita toimintatapoja tämän päivän vaatimuksiin, tulee hänellä olla vapaus ja resurssit luoda seuraavia toimintamalleja.

Paras toimintatapa ilman ajatusta seuraavasta toimintatavasta ohjaa opettajat pelkästään toteuttamaan ja hienosäätämään jo olemassa olevia toimintatapoja. Seuraavat toimintatavat ilman parhaita toimintatapoja eivät erottele vahvoja nousevia ajatuksia heikoista ajatuksista. Ammatillisessa pääomassa on kyse opettajayhteisöjen kyvystä käyttää parhaita ja seuraavia toimintatapoja yhtäaikaisesti. (Hargreaves & Fullan 2012, 51.)

Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen heterogeenisessä opetusryhmässä on huima haaste. Kukin oppilas kaipaa yhteisöllisyyttä, mutta myös kohtaamisia yksilöllisenä itsenään. Eri oppilaiden tarpeet ovat tietenkin erilaisia. Yksittäisen oppilaan tarpeet vaihtelevat ajan kuluessa. Peterson ja Hittie (2010) esittivät koosteen sekä oppilaiden tarpeista, jotka ovat luokkahuoneessa läsnä, että siitä, millaisia vastauksia hän tarpeisiinsa yleensä saa (taulukko 27).

TAULUKKO 27 Oppilaiden tarpeet ja tyypilliset vastaukset niihin (Peterson & Hittie 2010, 331)

Oppilaan tarpeet	Mitä hän usein saa
Huolenpito ja rakkaus Yhteenkuuluvaisuudentunne Tuki Huomio Kunnioitus Kannustus Apu, jotta oppii positiivisia tapoja vastataksseen omiin tarpeisiinsa ja toiveisiinsa	Hylkäys Viha Rangaistus Nöyryytys Segregaatio (erityisopetusluokka, toinen koulu)

Taulukossa 27 esitetyt oppilaan tarpeet tuntuvat itsestään selviltä ja aluksi esitetty ”mitä hän saa”-sarake tuntui minusta loukkaavalta. Kun asian viereen rauhassa pysähdyin, nolostuneena joudun sanomaan, että löysin omasta opettajan työstäni viitteitä useista niistä. Oppilas on voinut kokea hylkäyksen esimerkiksi, kun olen jättänyt hänet tehtävän viereen sanoen: ”yritä vaan”. Meidän opettajien mielestä mielekäs jakautuminen eri opetusryhmiin, on voinut oppilaille näyttäytyä negatiivisena segregaatina, koska jaottelua ei ole perusteltu selkeästi. Rangaistuksia olen tietenkin työurani aikana jakanut omista lähtökohdistani käsin, mutta toivon niiden jatkossa entisestään vähenevän. Osa murosikäisten oppilaiden kokemista rangaistuksista on varmasti jäänyt minulle tiedostamattomiksi eli ovat minun puoleltani olleet tarkoituksettomasti rangaistukselta tuntuvaan muotoon asetettuja. Ketään en koe tarkoituksellisesti nöyryyttäneeni, mutta varmasti niinkin on käynyt. Jotkut luokkatilanteissa kertomani havainnot ovat varmasti joistain nöyryytykseltä tuntuneet. Aitoa vihaa oppilasta kohtaan en tunnista kokeneeni, mutta joistain käyttäytymisen muodoista olen vihastunut. Tämä itsereflektio on rankkaa!⁷⁶

Yhden aikuisen opettaessa opetusryhmää oppilaan yksilöllisen kohtaamisen vaatimus on ajoittain kohtuuton. Tulevaisuuden rakenteissa yksilöllisyyden kohtaamiseen on kuitenkin pyrittävä. Tämän asian suhteen tutkittu opetuskokeilu lisäsi omaa uskoani samanaikaisopetukseen koulun toimintamallina. Jos Suometsän koulussa onnistumme saamaan jatkossakin kaksi opettajaa luokkaan suurimmalle osalle tunneista, oppilaiden tarpeet on mahdollista yksilöllisemmin kohdata. Pelkkä aikuisten määrä ei kuitenkaan takaa oppimistilanteiden kehittymistä. Aikuisten asenteiden ja arvojen on muovauduttava arvostamaan henkilökohtaisia ja tasavertaisia kohtaamisia kaikkien oppimistilanteissa osallisena olevien toimijoiden kesken.

Tunteiden yksilöllisyys. Oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyvät tunteet ovat koulussa aina läsnä. Tunteilla ja motivaatiolla on läheinen yhteys,

⁷⁶ Opettajaa ohjataan ajoittain näyttelemään tunteitaan, jotta hän pystyy ne ilmaisemaan, mutta niitä samalla säätelemään. Opettaja voi esimerkiksi oppilaan käytökseen pettyessään puhua vihaisemmalla äänellä, vaikka varsinaista vihaa tilanteessa ei olekaan. Viitteet vihasta ovat läsnä korjaamassa oppilaan käyttäytymistä, eivät merkinä persoonallisesta tunteesta ja tuskastumisesta. (Powell & Kusuma-Powell 2010, 85.)

mutta niitä ei pidä käsitellä erottamattomina. Tunteet säätelevät halua toimia ja erityisesti negatiiviset tunteet yhdistyvät vahvasti toimintatapoihin. Vaikka oppilaalla olisi motivaatio suoriutua, voivat pettymyksen tunteet saada hänet lopettamaan ponnistelut. Motivaatioprosessit puolestaan ohjailevat ja herättävät tunteita. Motivaatio, tunteet ja kognitio ovat kaikki kolme tiiviissä yhteydessä oppimistilanteissa. Niiden erottelu tutkimuksellisesti on vaikeaa, vaikka ne analyttisellä tasolla voidaan erottaa. (Pekrun 2009, 575–577.)

Tunteiden vaikutus oppilaan oppimiseen on ilmeinen, mutta niiden selittäminen ei ole yksinkertaista. Vaikuttaa liian yksinkertaiselta ratkaisulta tunteita selitettäessä vain erotella ne positiivisiin ja negatiivisiin. Jollain tunteella ei voida katsoa olevan joko pelkästään positiivisia tai negatiivisia seuraamuksia, vaan vaikutukset motivaatioon ja kognitioon voivat huomattavasti poiketa eri tilanteissa. Joskus ahdistus tai viha voi saada oppilaan motivoitumaan ponnisteluihinsa ja samalla sammuttamaan toivottomuuden tai kyllästymisen tunteitaan. Kannattaa pyrkiä selvittämään, milloin tunteet vaikuttavat motivaatioon ja kognitioon ja milloin ne taas ovat motivaation ja oppimisen tuotteita. (ks. Pekrun 2009, 590.) Tunteisiin on kiinnitettävä huomiota, jos me kouluissa haluamme kohdata toisemme ja tukea toistemme selviytymistä.⁷⁷

Emotionaalinen ja kognitiivinen sitoutuminen kouluun kietoutuvat oppilaan koulussa kokemaan hyvinvointiin. Oppilastovereilta saatu hyväksyntä on oppilaalle merkityksellistä, mutta opettajalta saadun reilun kohtelun ja emotionaalisen tuen on todettu vahvistavan selkeämmin oppilaan kognitiivista sitoutumista, jonka katsotaan ennustavan oppilaan koulumenestystä. Päivittäisten pedagogisten toimintamallien vaikutus oppilaan sitoutumiseen on valtaisa, sillä emotionaalinen ja kognitiivinen sitoutuminen ei ole yksilöön vaan sosiaalisiin rakenteisiin liittyvä rakennelma, josta täytyy huolehtia joka päivä. Koulun toimintamalleja tulee kehittää tarkastellen oppilaiden ja oppimisympäristön elementtien dynamiikkaa sen sijaan, että niitä käsiteltäisiin erillisinä. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014.)

Resilienssi eli taito selvitä vastoinkäymisistä.

Elämässä ja arjessa selviäminen edellyttää yhä moninaisempia taitoja. Kyse on terveydestä, turvallisuudesta ja ihmissuhteista, liikkumisesta ja liikenteestä, teknologisoituneesta arjesta toimimisesta sekä oman talouden hallinnasta ja kuluttamisesta, jotka kaikki vaikuttavat kestävään elämäntapaan. Perusopetuksessa tuetaan oppilaiden luottavasta suhtautumisesta tulevaisuuteen. Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyt-

⁷⁷ Hyvän opettaja-oppilas -suhteen on havaittu suojaavan ja korjaavan oppilaan kotiloista saaman tuen puutteellisuutta. Kotoa saatu hyvä tuki taas suojaa ja korjaa puutteelliseksi jäävän opettaja-oppilas -suhteen vaikutuksilta. Sekä kotoa että opettajalta saatu positiivinen tuki ennustaa oppilaan menestymistä opinnoissaan. Huonoimmat suoriutumiset yhdistyivät puutteelliseen tukeen ja aikuisten alhaisiin odotuksiin sekä kotona että koulussa. Nämä havainnot tukevat sitä, että jokainen oppilas tarvitsee itselleen ainakin yhden merkityksellisen aikuisen, joka osoittaa hänelle positiivista huomiota. (Hattie & Yates 2014, 20.)

tä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 3.3)

Yhteinen opetuskokeilumme vahvisti muiden aiempien opetuskokemusteni rakentamaa mielikuvaa siitä, että kouluissamme osa oppilaista ohjautuu tarpeetomaan avuttomuuteen ja alisuoriutuu opinnoissaan. Kuten Powell ja Kusuma-Powell (2010, 55–58) ovat todenneet, opittu avuttomuus pohjautuu ajatukseen, jossa oppimiseen liittyvät ominaisuudet ovat oppilaalle annettuja ja muuttumattomia. Oppilas kokee olevansa ”huono matematiikassa” tai että ”hänellä ei ole kielipäätä”. Oppilaan käsitystä muovautuvasta älykkyydestä ja toimintakyvystä on tuettava. Osa myös menestyneistä oppilaista ajautuu uskomaan lahjakkuuden taustalla olevaan perittyyn älykkyyteen tai johonkin muuhun, johon he eivät koe voivansa vaikuttaa. He eivät rakenna itselleen automaattisesti selviytymiskykyä, vaan heitäkin on siinä tuettava. ⁷⁸

Miksi toinen sitten selviytyy haastavasta elämäntilanteesta ja toinen taituu? Kysymykseen on etsitty eri tutkimuksilla vastausta myös resilienssi – käsitteen kautta (Peterson & Hittie 2010, 285). **Resilienssi** on kyky selvitä vastoinikämisistä (Topf, Fraizer-Maiwald & Krovetz 2004, 206). Käsitteelle ei ole olemassa hyvää suomenkielistä vastinetta. Teknisillä aloilla käsitteellä kuvataan jonkin asian kykyä vastustaa itseensä kohdistuvaa painetta rikkoutumatta. Käsite kuvaa puristuskimmoisuutta eli kykyä voimakkaan puristuksen jälkeen palautua takaisin omiin muotoihinsa. Minusta mielikuva sopii käsitteeseen myös ihmisten ollessa kyseessä: käsite kuvaa ihmisen ominaisuuksia, joiden tuella hän selviää haastavasta tilanteesta menettämättä itseensä kuuluvia olennaisia piirteitään. Ihmisiin liittyessä käsite kuvaa myös sinnikkyyttä.

Sopiva määrä stressiä saa meidät energisiksi ja toimeliaiksi. Liika stressi lamauttaa ja voi murtaa ihmisen. Resilienssi on sisäinen kapasiteetti, jonka avulla voi selvitä kohtaamistaan haasteista. Sen kasautuu seitsemän eri osaluonnetta kokonaisuudeksi: (1) koettu kompetenssi, (2) itseluottamus, (3) yhteydet toisiin, (4) luonteenpiirteet, (5) omat panostukset, (6) selviytymisstrategiat ja (7) tunne kontrollista rakentavat jokaiselle meistä henkilökohtaista resilienssiä. Tarvitsemme yhteyksissä toisiin rakentunutta tunnetta omasta kompetenssista, jotta itseluottamuksemme vahvistuu. Omien luonteenpiirteidemme tuella annamme panostuksemme yhteiseen ympäristöömme. Luonteenpiirteemme ovat muovautuneet yhteyksissämme toisiin ihmisiin ja yhteiseen antamamme panostukset niitä edelleen muovaavat. Omat panostuksemme kasvattavat myös

⁷⁸ Joillekin vastoinkäyminen oppimisessa muodostuu kivuliaaksi tuomioksi ja joillekin kehittymistä tukeväksi haasteeksi. Tuomiona epäonnistumisen kokevat ne oppilaat, jotka pitävät annettuja tehtäviä testinä omalle älykkyydelleen ja kyvykkyydelleen. Epäonnistuminen on osoitus taitojen ja ominaisuuksien puuttumisesta. Mahdollisuus nähdä epäonnistumiset osana omaa oppimisprosessia nojaa ymmärrykseen älykkyyden ja kyvykkyyden muovautuvasta luonteesta. Haasteet tarjoavat tällöin mahdollisuuksia kasvattaa omaa kompetenssiaan oppimalla uusia taitoja ja oppimalla ymmärtämään tilanteita omien erehtymisten ohjaamana. (Dweck 1999, 15.)

kokemaamme kompetenssia ja vahvistavat itsetuntoa. Meille on tärkeää saada kokemuksia ympäristöömme vaikuttamisesta; kokemuksia mahdollisuuksista kontrolliin oman ympäristömme suhteen. Kun mahdollisuudet kontrolliin tuntuvat aidoilta, on helpompaa löytää ja käyttää erilaisia selviytymisstrategioitaan. (Ginsburg & Jablow 2011, 15–19, 24–30.)

Ihmiset usein haasteita kohdatessaan juuttuvat toimimattomiin, oppimiinsa toimintamalleihin ja samalla he myös juuttuvat ongelmiinsa ja kriiseihinsä. Kun haastetta vatvotaan eikä päästä eteenpäin, kehittyy vain lisää ongelmia ja tilanne pahenee. Ratkaisun viipyessä ihminen turhautuu ja luopuu vähitellen yrityksistä selvittää ongelmansa. Epäonnistuminen asioiden ratkaisussa murentaa itsetuntoa ja epäily omiin kykyihin herää, mikä taas vaikeuttaa seuraavista haasteista selviytymistä. Tämän itseään toteuttava epäonnistumisten kierteen syntyä on koetettava välttää. (Isokorpi 2008, 137.)

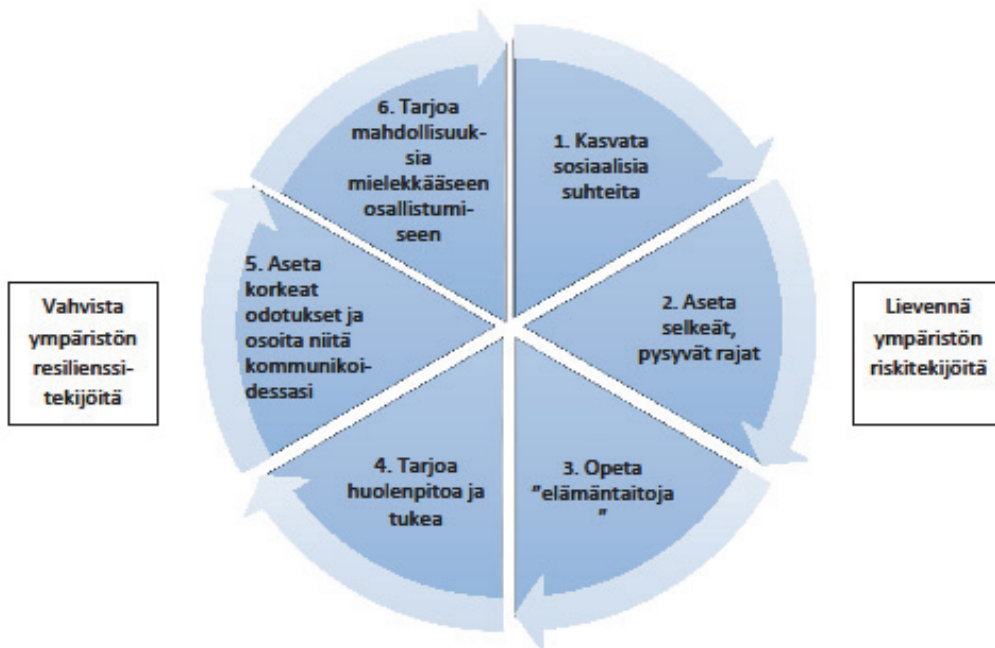
Jos vastaan tulevat haasteet pystytään kohtaamaan positiivisina, niihin suhtaudutaan innokkaammin ja koetaan enemmän kompetenssia. Resilienssiin suuntautuneet ihmiset ajattelevat asioita eri suunnasta kuin ongelmanratkaisuun pyrkivät: ongelmaa ei pyritä poistamaan, vaan sen tuottamien haasteiden kanssa opetellaan elämään. Resilientti ihminen ei pysty välttämään vastoinkäymisiä, mutta suhtautuu niihin haasteina, jotka voi ohittaa ja joista voi oppia. (Henry & Milstein 2004, 249.) Kriisissä tai muutoksessa piilee mahdollisuudet oppia itsestä ja muista, löytää uusia ideoita, huomata eri näkökulmia ja erityisesti harjoittaa omia kommunikointitaitojaan (Webb 2013, 64–66).

Henkilökohtaiset selviytymisstrategiat ja resilienssi perustuvat itsetunteemukseen, jossa omat pelot ja toiveet tiedostetaan ja kohdataan uskoen omiin mahdollisuuksiin selvittää. Kun on oppinut luottamaan itseensä, voi luottaa myös toisiin. Oman vastuullisuuden hyväksyminen kuuluu resilienssiin, sillä ulkopuolisten olosuhteiden syyttäminen ei vahvista kenenkään selviytymistä. Resilientti ihminen tunnistaa olennaiset tunteensa eikä odota jatkuvasti tuntevansa itseään onnelliseksi. Omien tunteiden ymmärrys, hyväksyntä ja hallinta helpottavat stressitilanteista selviytymistä. Resilientti ihminen osaa tarvittaessa jättää menneen menneeksi ja siirtyä eteenpäin. (Webb 2013, 8–12, 23, 37–40, 120.)

Koetut haasteet eivät poistu niistä vaikenemalla, vaan niistä henkilökohtaista vastuuta ottamalla: oma vastuu tehdyistä valinnoista on saatava muiden syyttelyn tai kiittelyn tilalle. Miellyttämisen halun sijalle kasvaa halu toimia itselleen rehellisesti. Isokorven (2008, 142–143) mukaan ihminen voimaantuu, kun hän tiedostaa että myös kipeät ratkaisut ovat omia ratkaisuja ja tehty tilanteessa olleen parhaan osaamisen turvin. Itse koen olennaisena tuon ratkaisuhetken parhaaseen osaamiseen tyytymisen, sillä jälkeenpäin – ja ajan myötä lisääntyneen ymmärryksen kautta – on turha itseään ja päätöksiään ruoskia.

Kun henkilön suojaavat, resilienssitekijät ovat vahvempia kuin hänen kohtaamansa stressi, riski tai trauma, henkilöllä on mahdollisuus palautua paineesta, jonka elämä tarjosi. Suojaavat tekijät ovat ympäristöstä riippuvaisia: haasteista selviytyminen onnistuu varmemmin ympäristössä, jossa asenne suosii selviytymistä ja on omaksuttu yksilöiden vahvuuksiin keskittyvä näkökulma.

Ympäristössä annetaan jokaiselle aikaa vahvistaa omia suojaavia tekijöitään ja jokainen henkilö ympäröidään resilienssiympyrän elementeillä (kuvio 16). Resilienssiympyrä perustuu kolmeen osioon, jotka vähentävät ympäristöstä tulevia riskitekijöitä, sekä kolmeen osioon, jotka vahvistavat kaikkien osallisten resilienssitekijöitä eli suojaavia tekijöitä. (Henderson 2007a, 9-11.)



KUVIO 16 Resilienssiympyrä (Henderson & Milstein 2003; Henderson 2007a)

Ihmisellä voi olla sekä positiivisia että negatiivisia selviytymiskeinoja. Osa negatiivisista strategioista on hyvin toimivia ja tuottavat haastavissa tilanteissa nopeasti helpotusta: esimerkiksi oppilaan esittämä väsymys ja laiskuus tai aggressiivinen käytös luokassa jättävät mahdollisen osaamattomuuden oppimistilanteessa näkymättömäksi. On selvää, että pidemmällä aika välillä negatiiviset selviytymisstrategiat syventävät koettuja haasteita ja vaikeuttavat niihin tarttumista. (ks. Ginsburg & Jablow 2011, 215.) Positiivinen suhtautuminen asioihin tukee yksilön resilienssiä. Negatiivisuuden hetkiä ei elämässä voi välttää, mutta positiivisesti suuntautunut ihminen palautuu niistä varmemmin laajemman näkökulmansa tuella. Positiivisuuden kautta havaitut elementit ovat avain toipumiseen. (Fredrickson 2009, 106.)

Yhteenkuuluvuuden tarve on itseohjautuvuusteorian mukaan yksi psykologisista tarpeistamme (Deci & Ryan 2009). Ihmiset, joilla on mahdollisuus sitoutua toisiin positiivisessa ilmapiirissä, menestyvät varmemmin. Turvallisuuden tunne vaatii sitä, että tilanteissa on selkeät rakenteet ja rajat: kun ihminen

tietää, mitä häneltä odotetaan ja hänellä on mahdollisuus kieltäytyä tai puolustautua halutessaan, tunne turvallisuudesta lisääntyy. Tässä ilmapiirissä tarvittavia elämäntaitoja voi rauhassa harjoitella. Tarvitaan aitoa huolenpitoa toisista, jotta tarvittaessa jokainen voi vuorollaan saada tukea. Korkeiden odotusten kohdistuminen toisiin näkyy kommunikaatiossa. Sen sijaan, että vaadittaisiin täydellisyyttä tässä hetkessä, ajatukset suunnataan tunnistamaan ja tukemaan seuraavia kehitysaskelia. Mietitään mielekkäitä mahdollisuuksia osallistua toisen ihmisen tukemiseen, jotta hän selviytyy vaikeuksistaan. Omista vaikeuksista selviytymisessä yhdeksi parhaaksi selviytymiskeinoksi on todettu se, että auttaa joitain toisia selviytymään omista haasteistaan. (Henderson 2007a, 10–11.)

Resilienssi yleisenä käsitteenä on kokonaisvaltainen, vahvuuksiin pohjautuva ajattelu- ja toimintatapa, joka kattaa yksilön koko elämänpiirin. Spesifimpänä käsitteenä käytettäessä sillä on hämmästyttävän paljon yhteistä riski-orientoituneeseen toimintaan, sillä resilienssin elementtejä myös kuvataan ja kartoitetaan tarkasti. Elementtien kautta kuvataan oppilaan kehittymistä resilienssiksi. Ajatusmaailmaan kannattaa tutustua laajemmin, jotta siitä ei rakennu oppilaalta puuttuvien ominaisuuksien kartoittamiskeinoa, mikä ei ole tarkoitus. (Brown 2004, 20–22.) Amerikkalainen The Search Institute on kuvannut resilienssin ulkoiset ja sisäiset elementit nimeämällä 40 erilaista osa-aluetta (taulukko 28).

TAULUKKO 28 Resilienssin kehittymisen ulkoiset ja sisäiset elementit (The Search Institute 2007, 174.)

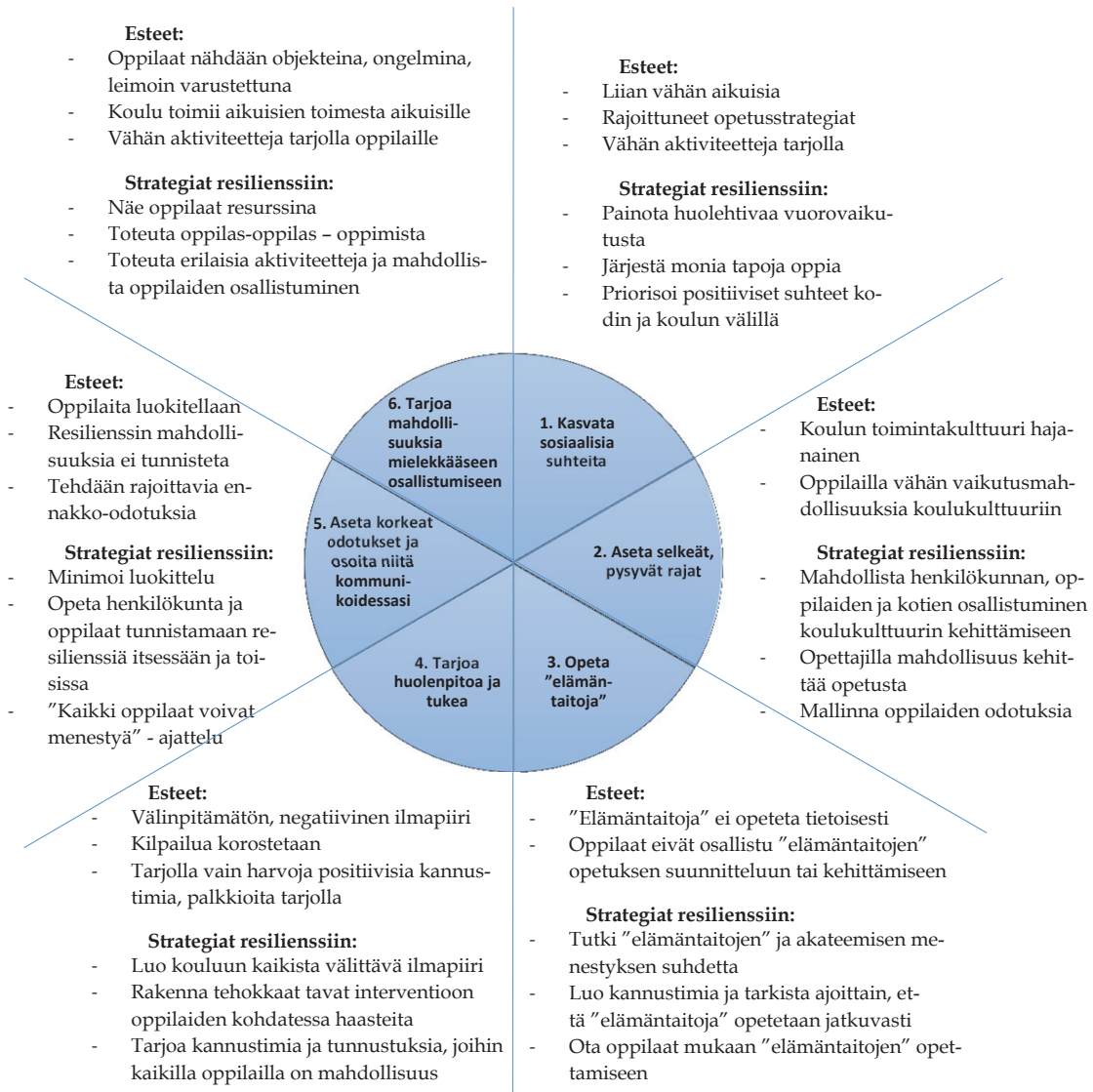
	Elementin tyyppi	Elementin nimi
Ulkoiset elementit	Tuki	1. Perheen tuki 2. Perheen positiivinen kommunikointi 3. Muut aikuissuhteet 4. Huolehtiva naapurusto 5. Välittävä ilmapiiri koulussa 6. Huoltajien osallistuminen koulunkäyntiin
	Valtuttaminen	7. Yhteisö arvostaa nuoria 8. Nuorille annetaan hyödyllisiä rooleja 9. Yhteisön palvelu 10. Turvallisuus
	Rajat ja odotukset	11. Perheen asettamat rajat 12. Koulun asettamat rajat 13. Naapuruston asettamat rajat 14. Aikuiset roolimalleina 15. Kavereiden positiivinen vaikutus 16. Korkeat odotukset
	Aika	17. Luovat aktiviteetit 18. Toiminnat nuorille 19. Hengellinen yhteisö 20. Aika kotona
Sisäiset elementit	Sitoutuminen opetukseen	21. Motivaatio suoriutua 22. Koulumenestys 23. Kotitehtävät 24. Sitoutuminen kouluun 25. Lukemisesta nauttiminen
	Arvot	26. Huolenpito 27. Tasa-arvoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus 28. Eheys, yhtenäisyys 29. Rehellisyys 30. Vastuullisuus 31. Pidättyvyys, maltillisuus
	Sosiaalinen kompetenssi	32. Suunnittelu ja päätöksenteko 33. Kompetenssi vuorovaikutuksissa 34. Kulttuurinen kompetenssi 35. Taito vastustaa haastavia asioita ja tilanteita 36. Rauhanomainen konfliktien ratkaisu
	Positiivinen identiteetti	37. Henkilökohtainen kontrolli 38. Itsetunto 39. Kokemus merkityksellisyydestä 40. Positiivinen näkemys tulevaisuudesta

Korostan vielä, että resilienssi-ajatus siis pyrkii elementtien kuvauksella luomaan kokonaiskuvaa tilanteista. Ajatus on paneutua enemmän kokonaisvaltaiseen ympäristön muovaamiseen kuvattujen elementtien kautta kuin yksittäisten oppilaiden resilienssin kartoittamiseen. Ketään ei haluta luokitella resilientteihin ja ei-resilientteihin tarkastelemalla yksittäisten elementtien toteutumista. Resilienssi on lähestymistapa oppimiseen ja kehittymiseen. (ks. Brown 2004, 20-22, 31.) Elementtien kautta vahvistetaan ympäristöä, ei korjata lapsia (Topf ym. 2004, 208).

Koulun positiivisella ilmapiirillä on merkittävä osuus osallisten kokemaan resilienssiin. Akateemisen ulottuvuuden kanssa yhtä tärkeä on päivittäinen tunneilmasto: se, miten oppilaat suhtautuvat ja mitä tuntevat kokemuksiinsa kohtaan. Myös opettajat viihtyvät paremmin positiivisessa ilmapiirissä, joka tunnistaa, tukee ja rakentaa kaikkien vahvuuksia – myös opettajien. (Henderson 2007b, 39–41.)

Resilienssi ajatus sivuaa itseohjautuvaa oppimista myös autonomian tavoittelun suhteen. Yhtenä resilienssin tekijänä on kapasiteetti autonomisesti ohjata omaa toimintaa – myös paineen alla ja uhkien varjostaessa. Tätä kapasiteettia tukee tietoisuus itsestä ja ympäristöstä. (Vansteenkiste & Ryan 2013.) Haastavien tehtävien edessä osa oppilaista lamaantuu, lopettaa ponnistelunsa ja motivoituu tehtävän ulkopuolisiin toimintoihin. Osa oppilaista taas innostuu ja puhkuu energiaa tarttuessaan haasteisiin. Osa tuota halukkuutta on kyky etsiä itselleen apua saatavissa olevista resursseista, joista opettaja on usein tärkein tarjolla oleva. Resilienssiä rakennettaessa kyky etsiä itse apua on merkittävä kognitiivinen tekijä. (Hattie & Yates 2014, 29.)

Ympäristön resilienssiä uhkaavien elementtien vähentäminen kulkee resilienssiä tukevien elementtien vahvistamisen rinnalla. Kouluilla oppilaan resilienssin kasvattaminen ja tukeminen kohtaavat esteitä, mutta näille toimille on huomattavasti myös mahdollisuuksia (kuvio 17). Kaikki kuviossa 17 esitetyt toimet eivät vaadi opettajilta huomattavia ponnisteluja tai toimintatapojen muutoksia – ajatusten tiedostamisella pääsee jo mukavaan alkuun.



KUVIO 17

Oppilaiden resilienssi: mitä koulu voi tehdä (Henderson & Milstein 2003, 64)

Opetuskokeilussamme luokkahuoneen sosiaaliset suhteet syvenivät jo pelkällä valinnanmahdollisuuksia lisäämisellä. Samanaikaisopetuksemme toi kaksi aikuista oppilaiden viereen työskentelemään. Opetus kehittyi ja toimintatapoja muovattiin oppilaiden ajatusten pohjalta. Noilla muutoksilla ajauduimme hetkittäin keskustelemaan englannin oppimisen ulkopuolisesta elämästä ja elämäntaidoista sekä koimme toistemme merkityksellisyyttä. Opetuskokeilun lopulla oppilaat jo ohjautuivat luontaisesti ja itseohjautuvasti opettamaan toisiaan. Vaikka emme valtaisia tai pysyviä muutoksia yhden lukuvuoden aikana saaneet rakennettua, käynnistivät pienet muutoksemme huomaamattamme myös oppimistilanteiden resilienssin vahvistumisen.

Koen, että minun kannattaa jatkaa opetustilanteideni tarkastelua myös resilienssi -ajattelun kautta. Uskon opetuskokeilussamme kokemani perusteella hyötyväni tarkastelusta. Opettamisen ja ohjaamisen eriyttämistä tarvitaan varmasti myös oppilaiden selviytymiskyvyn - resilienssin - kannalta. Sen positiivisia ja negatiivisia puoliin pitää tietoisesti tarkastella - ja rohkeasti uusista näkökulmista käsin. Tunteiden vaikutusta oppimiseen en pysty enää ohittamaan ja niiden havaitsemisessa ja käsittelyssä minun on kehityttävä. On todettu, että sosiaalisen emotionaalisen oppimisen (social and emotional learning = SEL) elementit parantavat positiivista ilmapiiriä kouluilla. SEL on määritelty prosessiksi, jonka kautta opitaan tunnistamaan ja havaitsemaan tunteita, välittämään toisista, tekemään hyviä päätöksiä, käyttäytymään vastuullisesti jne. (Henderson 2007b, 41.) Raportissani en asiaan syvemmin perehdy, mutta suosittelen ajatuksiin tutustumista (esimerkiksi internet haku sanoilla "social emotional learning" ohjaa alkuun). En usko yhteenkään toimintamalliin tiukkana ohjenuorana, vaan haluan korostaa kokonaisvaltaista oppimista, jota eri ajatustavat rohkeasti rikastuttavat. Avoimesti kehittyvä oppimiskulttuuri voi joku päivä tarjota oppilaalle täyden mahdollisuuden ylittää omaan potentiaaliinsa.

6.2 Koulukulttuuri ei tule valmiiksi

6.2.1 Opetusjärjestelyjä tarkasteltava avoimesti

Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.2)

Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Kehittämisessä otetaan huomioon eri oppiaineiden erityistarpeet. Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. Lisäksi oppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa otetaan huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.3)

Oppimisympäristö ei ole koskaan ihanteellinen kaikille oppijoille. Opettajan tulee olla tietoinen siitä, miten eri toimintatavat vetävät eri oppilaita työhön tai työntävät heitä kauemmas – mitkä toiminnot tukevat tai estävät eri oppilaiden osallistumista. Opettajat tarvitsevat kuvauksia erilaisista strategioista, joiden avulla voi parantaa oppimisilmapiiriä ja kaikkien oppilaidensa oppimiseen motivoitumista. (Boekaerts ym. 2010, 555–557.) Tähän liittyvään opettajien kertomusvarantoon toivon tutkimukseni tuovan yhden kertomuksen lisää.

Omassa ryhmässä vai pienryhmässä? Luokkahuoneen oppimistapahtumat olivat ja ovat monimuotoisia. Opetusjärjestelyillä on merkittävä vaikutus sekä opettajan että oppilaiden motivaatioon ja käyttäytymiseen. Omaksutut arvot ja uskomukset taas ohjaavat tunteita, joita oppimistilanteisiin liittyy. (ks. Powell & Kusuma-Powell 2010, 101.) Perusopetusta ohjaavien säädösten taustataajatus on se, että oppilas saa oppimiselleen tarvitsemaansa tukea mahdollisimman pitkään luontaisessa opetusryhmässään. Koulun ja opettajien arvoista riippuu, mitä tuo lause missäkin koulussa tarkoittaa.

Opettajat ovat aina halunneet ryhmitellä oppilaitaan opetuksen tehokkuuden nimissä pienempiin ryhmiin. Myytti ryhmittelyjen toimivuudesta elää edelleen. Erilaisia järjestely on kokeiltu ja tutkittu, mutta homogeenisten tai heterogeenisten ryhmittelyjen toimivuus on aina arvioitava yksittäisen oppilaan kautta. Ryhmittelyjä tehtäessä on huolellisesti harkittava niiden muodostamisperusteita, jotta ne eivät rakennu liian segregoiviksi tai liian pysyviksi. (Combs 1979, 215–219.)

Myös oppilaat välillä kaipaavat ryhmittelyjä ja esimerkiksi mahdollisuuksia itse sijoittua homogeenisempaan pienryhmään. Pienemmässä sosiaalisessa verkostossa omaan erilaisuuteen ei kohdistu niin valtaisia ulkopuolelta koettuja paineita. Wentzel (2005, 284–285) korosti oppilaiden kaipuuta sosiaaliseen kompetenssiin omissa sosiaalisissa verkostoissaan. Tarve saada kavereiden hyväksyntää voi olla oppilaalle jopa ensisijainen ja oppimista tärkeämpi tarve. Joidenkin oppilaiden sosiaalinen kompetenssi joutuu tämän päivän perusopetuksessa vielä niin koville, että oppimiseen vaadittavat ponnistelut lamaantuvat. Tämä on ohjannut ja ohjaa rakentamaan erilaisia pienryhmiä.

Tutkittavan kunnan alueella toimi joitain pienryhmiä, joissa jotkut Suometsän alueella asuvat oppilaat saattoivat opiskella. Ryhmät oli perustettu oppilaille, joilla oli huomattavia haasteita oppimisessaan. Yläkoulun heterogeeniseen oppilasjoukkoon jää nykyisin jatkuvasti oppilaita, jotka hyötyvät pienemmässä ryhmässä opiskelusta. Mutta miten ja missä heidän tarvitsemansa toiminnot kuuluisi järjestää? Vahva kokemukseni on se, että kun oppilas tavallisessa peruskoulun yläasteella tarvitsee pienryhmää, hän hyötyy opetuksen ja hoidollisuuden yhdistämisestä. Kaipaen psykiatrisia sairaanhoitajia avustamaan opettajia opetuksen toteuttamisessa ja tuen tarjoamisessa. Tällä hetkellä tavallisen peruskoulun ei ole mahdollista tuollaisia resursseja saavuttaa, joten ohjaudumme hakemaan oppilaille tukea koulun ulkopuolisista rakenteista. Näin ajatellessani ja kirjoittaessani huomaan, ettei inkluusiivinen ajattelu ole päässyt oppimastani teoriasta vielä käyttöteoriaani. Koetan edelleen korjata eri-

koispalveluilla oppilaan kouluumme sopivaksi, vaikka tavoittelemani inklusiivinen ajattelu perustuu sille, että haasteita kohdattaessa koulukulttuuri muovautuu. Tiedän, että usein juuri kouluyhteisö oppilaan sijaan on se, joka on pienryhmien tarpeessa.

Pysyvien pienryhmien muodostamiseen yksittäiselle koululle suhtaudun varauksellisesti, mutta jos kouluilla osataan tehdä selkeät ja kaikkien tiedossa olevat joustavat toimintatavat, joilla ryhmiin osallistutaan ja niistä palataan omiin perusryhmiin, olen valmis tietenkä kaikkia tarvittavia ratkaisuja kokeilemaan. Kiinteästi joihinkin toimintatapoihin sidotut resurssit usein estävät toimintakulttuurin kehittymistä ja oppilaiden tarpeisiin joustavaa vastaamista, minkä vuoksi en haluaisi olla niitä rakentamassa. Suhtaudun pysyviin pienryhmiin tällä hetkellä tietoisina koulukulttuurien kehittymisen siirtymäaikojen ratkaisuina.

On tärkeää huolehtia siitä, että oppilaan pienryhmä sijoitus ei koskaan ole riippuvainen opettajien haluista kohdata erilaisuutta tai taidoista kehittää itseään. Tunnistan itsessäni asioiden ratkomiseen liittyvän haasteen. Jos koulussani olisi esimerkiksi pienryhmä oppilaille, joiden toimimisessa on autistisia piirteitä tai niille, jotka ovat kognitiivisesti selvästi ikätasoa jäljessä, luulen, että kohdattessani heitä luokkahuoneessani, en laittaisi energiaani yhteiseen vuorovaikutukseemme ja oppilaan oppimisen tuen etsimiseen vaan energiani kuluisi oppilaan saamiseksi tuon yhteisössä paremmin oppilaan tarpeisiin kohdistuneeksi koetun palvelun piiriin. Olen huolissani siitä, kehittyisinkö itse vuorovaikutuksellisten tai kognitiivisten haasteiden kohtaamisessa lainkaan. Joutuisivatko seuraavat vastaavien haasteiden kanssa painiskelevat oppilaani poistumaan luokastani entistä helpommin, koska kykyne eivät olisi kehittyneet? Rajoittuisiko oma toimintani niin, että pian pienryhmämme pullistelisi oppilaita? Useinhan pienryhmistä tulee itseään täyttäviä toimintamalleja, joihin aina osa oppilaita jonottaa.

Koen edelleen tarpeellisena ratkoa haasteita siellä, missä ne nousevat esiin ja yhdessä oppilasryhmän kanssa. Oma asenteeni oppimistilanteiden vuorovaikutuksessa, jonka merkitystä tämä tutkimuksenikin päätyi korostamaan, on ratkaiseva: odotanko, että onnistumme yhdessä vai onko oppilaassa ominaisuus, joka ei sovi opetukseeni ja jota kurssini aikana ei saada korjattua.

Rehellisesti on todettava, että nykyisen perusopetuksemme oppimiskulttuurit eivät vielä pysty vastaanottamaan kaikkia asuinalueen oppilaita – eivät vielä pitkään aikaan. Varsinkin yläkoulun aikana oppilaalle erityisen merkityksellisen sosiaalisen kompetenssin tunteiden tukeminen ontuu, koska emme nykyisillä toimintatavoillamme pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden psykologisiin perustarpeisiin. Oppilaamme hyötyvät siitä, että kunnassa on tarjolla joitain mahdollisuuksia opiskella pienryhmässä. Mutta kuinka paljon pienryhmiä tarvitaan ja missä niiden kuuluisi sijaita, onkin jo kysymys, johon yhteisen vastauksen löytäminen on haastavaa. Pitäisikö kuitenkin ensisijaisesti muuttaa oppilaiden lähikoulujen oppimiskulttuuria? Miten rajalliset resurssit jaetaan? Kukin katsoo asiaa omista lähtökohdistaan käsin. Koen, että oppilaan tarpeeksi koettu

pienryhmätarve kasvaa vielä liiaksi opettajien resurssien ja ammattitaidon rajallisuuksien seurauksena: kun ei ole aikaa eikä taitoa kohdata oppilasta yksilönä rakentavassa vuorovaikutuksessa, syntyy negatiivisuuden kehä, joka voi johtaa jopa turvallisuusriskeihin. Opettajat tunnistavat haasteet kohtaamisissa: erilaisen vaatimusten keskiössä aika ei riitä yksilöllisiin kohtaamisiin, mikä ohjaa opettajat ilmaisemaan huolta suurenevista opetusryhmistä. Kokonaisuus on haastava.

Vaatus vastata kaikkien tarpeisiin on oppimistilanteessa oikeastaan nykyisillä toimintatavoilla epärealistinen. Kouluilla tarvitaan rohkeutta etsiä erilaisia tapoja, joilla luokkahuoneisiin voidaan saada useampi aikuinen ohjaamaan oppilaiden oppimista. Vaikka esimerkiksi Suometsän koulun ratkaisuja samanaikaisopetukseen satsaamisessa oli tasaisin välein koulun ulkopuolelta kritisoitu, koin kokonaisuudessa suunnan olleen tarpeisiimme hyvin sopiva. Koulujen on pakko tehdä ratkaisuja toimintakulttuurin suhteen parhaaksi katsomallaan tavalla ja Suometsän koululle oli ollut sopivaa kehittää samanaikaisopetuskulttuuria.

Valitettavasti vielä ei ole olemassa toimintarakenteita, jotka sopisivat ihanneolisesti kaikille oppilaille. Yksittäisten oppilaiden ja/tai oppilasryhmien tarkastelun kautta löytyy aina kritisoitavaa, olivat koulun toimintarakenteet sitten millaisia tahansa. Saatu palaute on kouluille aina tärkeää, jotta omia valintoja ja toimintamalleja voidaan reflektoida ja tarvittaessa muuttaa. Toimintarakenteisiin tarvitaan ehdottomasti joustavuutta: rakenteita on uskallettava muuttaa oppilaiden tarpeisiin perustuen. Tarvitsemme avointa ja kaikki osalliset keskustelukulttuuriin osallistavaa toimintakulttuuria, joka yhteisten neuvottelujen avulla määrittää oppilaiden kulloisiakin tarpeita. Jos emme tietoisesti pienennä opettajien osuutta oppilaiden tarpeiden määrittelyssä, emme pysty koulukulttuuriamme aidosti kehittämään. Oppilaiden ja huoltajien näkemykset on opeteltava kuulemaan osana oppimisen suunnittelua.

Kaikki toimintakulttuurit tarvitsevat riittävästi aikuisia oppilaiden lähelle. Koen, että samanaikaisopetuksen mahdollisuudet lisätä oppilaiden saamaa aikuisaikaa ovat monipuolisemmat kuin pienryhmiin pysyvästi eriytetyt resurssit. Minusta riittävän ajoissa oppilaiden viereen ohjatulla resurssilla on mahdollisuus estää hankaluuksien kasaantuminen. Merkityksellistä on kehittää kaikenlaisia toimintakulttuureita suuntaan, jossa oppilaat saavat itse aktiivisesti vaikuttaa omaan oppimiseensa ja valita itselleen sopivia tapoja toteuttaa sitä. Heterogeenisen oppilasryhmän oppimisen ohjaajana yksi opettaja jää yksinäiseksi eikä ehdi vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin.

Eri kouluissa ja saman koulun eri luokkahuoneissa kyvyt vastata erilaisiin tarpeisiin vaihtelevat suuresti. Itse en haluaisi olla rakentamassa joustamattomia ja pysyviä tukirakenteita, vaan toivoisin rakenteiden joustavan oppilaiden tarpeiden mukaan. Viehtymykseni samanaikaisopetukseen perustuu paljolti juuri toiminnan joustavuuteen. Opettajat voivat suunnitella ja toteuttaa opetusta ja oppilaiden tukea sekä opetuksen sisältöjä että toteutustapoja muovaten – vaikka päivittäin. Samanaikaisopetus antaa mahdollisuuksia käydä oppilaiden

kanssa useampia henkilökohtaisia keskusteluja heidän oppimisestaan ja työskentelystään. Samanaikaisopetus ei tarkoita sitä, että tukea tarvitseva oppilas jatkuvasti ja väkisin kuljetettaisiin osana isoa oppilasryhmää. Näen samanaikaisopetuksen tietoisessa kehittämisessä huimat mahdollisuudet oppilaan itseohjautuvan oppimisen tukemisessa.⁷⁹

Samanaikaisopetus.

Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 5.2)

Samanaikaisopetuksessa nähdään kahdeksan sen laatuun vaikuttavaa peruselementtiä: (1) opettajien väliset suhteet ja kommunikaatio, (2) fyysinen järjestäytyminen tilaan, (3) opetussuunnitelmasisältöjen hallinta, (4) opetuksen tavoitteet ja muovaaminen, (5) opetuksen suunnittelu, (6) opetuksen toteutus ja (7) ryhmän toiminnan ohjaus sekä (8) arviointi. Laatu kehittyy kolmen vaiheen kautta (aloitus, sovittelu ja yhteistyö). Ullan ja minun vuosia sitten aloitellessa yhteistä samanaikaisopetustamme olimme hieman varuillamme ja kommunikoimme keskenämme varovaisesti. Etsimme muuttuneessa tilanteessa itsellemme sopivia rooleja. Koska me molemmat olimme jo kokeneempia ja itseemme tutustuneita ammattilaisia, saimme vaivatta ammatilliset keskustelumme lisääntymään ja samanaikaisopetuksemme kehittyi sovitteluvaiheeseen. Ajoittain elimme ”ota ja anna” -mentaliteettia, mikä ohjasi neuvotteluihin ja kompromissien tekemiseen. Yhteistyössä omia tärkeitä ajatuksiaan sai sisällytettyä toimintaan, kun uskalsi tarvittaessa luopua joistain itselleen vähemmän tärkeistä. Sanotaan, että rehellinen ja avoin ”ota ja anna” -vaihe on tärkeä osa samanaikaisopetuksen kehittymistä. Sen merkitys yhteistyön syvenemisessä on olennainen. (ks. Gately & Gately 2001, 40–45.)

⁷⁹ Helsingin kaupungin kouluilla vuonna 2010 toteutetussa opetuksen kehittämishankkeessa samanaikaisopetus valikoitui kehittämisen kohteeksi. Pilottikoulujen samanaikaisopetusta tutkittiin ja tarkoituksena oli sekä kartoittaa samanaikaisopetuksen toteutusta että sen asemaa koulun opetuksessa ja kehittämisessä. Toteutettu samanaikaisopetus lisäsi opettajien motivaatiota ja innostusta työhönsä: yhdessä opettaminen koettiin mielekkäänä tapana jakaa asioita kollegiaalisesti, saada vertaistukea työhönsä ja mahdollisuuksia hyödyntää henkilökohtaisia vahvuuksiaan. Oppilaiden katsottiin hyötyvän, kun kaksi opettajaa havaitsi heidän tuentarpeensa nopeammin ja pystyivät vastaamaan niihin varhaisessa vaiheessa. Opettajat kokivat myös, että heillä oli enemmän aikaa oppilaille. Haasteeksi pilottikouluilla koettiin opettajien yhteisen suunnitteluajan löytämisen vaikeus. Yhteistä suunnittelua pidettiin pilottikouluilla tarpeellisena, sillä muuten aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyön tehokkuus heikkeni selvästi: vähäinen yhteinen suunnittelu heikensi tasavertaista yhteistyötä ja erityisopettaja ajautui aineenopettajaa avustavaksi ja tukevaksi toimijaksi. Opettajien kokeneisuus vähensi suunnitteluajan puutteesta johtuneita haasteita. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 36–39.) Beninghof (2012, 37) toteaa, että koulun johdolla on ratkaiseva rooli samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien ajankäytön priorisoinnin ohjaajana.

Tasavertaisen yhteistyövaiheemme katson alkaneen ennen opetuskokelumme käynnistymistä, mutta sen syveneminen jatkui. Toimivan yhteistyönvaiheen aikana ulkopuolinen ei välttämättä erota kumpi opettajista on aineenopettaja ja kumpi erityisopettaja. Avoin kommunikaatio ja toisen arvostaminen sujuvat jo luontaisesti (taulukko 29). (ks. Gately & Gately 2001, 40–45.)

TAULUKKO 29 Samanaikaisopetuksen osatekijöitä ja niiden kolme kehitysvaihetta (Gately & Gately 2001)

	ALOITUS "tutustun sinuun"	SOVITTELU "minun vuoro – sinun vuoro"	YHTEISTYÖ "yhdessä ajatte- lu"
Opettajien väliset suhteet	Tuntuu oudolta, omituiselta. Ollaan kohteliaita. Vähän ammatillista keskustelua.	Ammatillinen kommunikointi lisääntyy. Jotain "ota ja anna" -tilanteita	Huumori, levollisuus, jatkuvuus, itsenäisyys
Fyysinen tila	Rajoitettu liikkuvuus, toinen luokan takaosassa	Liikkuvuutta, mutta vain toinen keskiössä. Paluu takalalle	Tila jaettu yhdessä ja yhdessä "omistettu"
Opetussuunnitelman tuntemus	Erityisopettaja ei tunne sisältöjä eikä opetusmetodeja. Aineenopettaja haluton luopumaan kontrollista, ei luota erityisopettajan ammattitaitoon.	Erityisopettajalla alkaa olla tietoa opetussuunnitelman sisällöistä. Aineenopettaja vähitellen luottaa erityisopettajan taitoihin.	Molemmat opettajat arvostavat niitä kompetensseja, joita toinen tuo samanaikaisopetukseen.
Materiaalit	Erityisopettajalla ei yhteyttä opetusmateriaaleihin, tuo omat materiaalit mukanaan	Osa opetusmateriaaleista jaettu	Kaikki opetusmateriaalit yhteisiä ja ne ovat molempien saatavissa luokahuoneessa
Erityisopettaja on...	...auttamassa.	...avustava opettaja.	...yhtä tärkeä opettaja kuin aineenopettajakin. Oppilaat hyväksyvät molemmat opettajat tasavertaisina.
Oppilaat, joiden kanssa työskentelet	Erityisopettaja työskentelee ja on vastuussa oppilaista, joilla on haasteita oppimisessa. "Minun oppilaat – sinun oppilaat" – mentaliteetti.	Erityisopettaja voi työskennellä useiden oppilaiden kanssa, mutta on edelleen vastuussa tukea tarvitsevista oppilaista. Aineenopettaja edelleen yksin vastuussa opinnoistaan hyvin suoriutuvista oppilaista.	Molemmat opettajat työskentelevät kaikkien oppilaiden kanssa. Molemmat vastuussa kaikkien oppilaiden menestyksestä. "Meidän luokka – meidän oppilaat" – mentaliteetti.
Suunnittelu	Rajoitetusti tai ei lainkaan suunnittelua. Erityisopettajalla vähän tai ei lainkaan tietoa, kuinka oppitunti rakentuu ja mitä tavoitteita sillä on.	Jonkin verran yhteistä suunnittelua. Aineenopettaja päävastuussa tai opettajat vuorottelevat jakaen vastuun oppitunnin eri osioista.	Opettajat jakavat vastuun suunnittelusta. Molemmat tietävät tunnin tavoitteet ja ovat vastuussa toiminnan muovauksesta kaikille oppilaille sopivaksi.

(jatkuu)

Opetuksen toteuttaminen	Erillisiä opetussuunnitelmia toteutetaan luokan ta- kaosassa oppimisessaan vahvasti tukea tarvitseville oppilaille. Erityisopettaja kiertää ja auttaa tukea tar- vitsevia oppilaita.	Vuorottaista opetusta. Opettajat jakavat vastuun oppituntien eri segmenttien suunnittelusta ja toteutuk- sesta koko ryhmälle. Eri- tyisopettaja voi pitää pieniä opetustuokioita ja selvittää opiskelustrategioita.	Molemmat opettajat osallistuvat oppitun- nin opettamiseen ja ohjaavat koko ryh- mää. Pienet opetus- tuokiot ja opiskelu- strategioiden opetta- minen tasavertaisesti molempien opettajien työnä.
--------------------------------	---	--	---

Koen, että opetuskokeilumme samanaikaisopetuksessa meidän opettajien vastuunjako oli aitoa. Ei ollut merkityksellistä kumpi keksi, teki, huomasi... Pääsimme samanaikaisopetuksessamme Ullan kanssa yhä syvemmälle työnjakamiseen ja kehityimme vahvaan yhteistyövaiheeseen. Yhdessä opetettaessa on tärkeää olla myös yhdessä vastuussa kaikesta eikä niin, että toinen vastaa jostain osasta ja toinen toisesta (Tobin & Roth 2006, 5). Me jaoin vastuun kaikesta. Emme ajautuneet yhteentörmäyksiin. Tutkimukseni aineistoa analysoidessani mietin, piilotimme toisiltamme erimielisyyksiä, jotta meille kummallekin opettajalle oli turvallisempaa jatkaa yhteistyötä. Voin olla ainoastaan varma siitä, etten tunnista itseni joutuneen ajatuksiani piilottelemaan. En muista, että joku havaintoni olisi opetuskokeilun aikana jäänyt Ullalle puhumatta.

Volonino ja Zigmund (2007) kritisoivat tutkimuksensa jälkeen samanaikaisopetusta siitä, ettei sen avulla saavutettu oppilaiden kannalta katsottuna niitä lupauksia, joita toimintatapaan liitettiin. Heidän mielestään käytännönsovelluksissa aineenopettaja säilytti sisällön hallinnan ja erityisopettaja vain tarjosi tukeaan oppilaille auttaen joko sisällön hallinnassa tai käyttäytymisen kontrolloinnissa. Tutkijat totesivat, että tarvittiin lisää tutkimusta sellaisista samanaikaisopetuksen toteutusmalleista, joissa samanaikaisopetuksen tuella oppilaiden oppimista tuetaan kirjallisuudessa luvatuilla tavoilla. Koen vastaavani tähän vaateeseen omalla tutkimuksellani. Ullan ja minun yhteinen samanaikaisopetus oli vuosien aikana jo kehittynyt ja opetuskokeilumme aikana syvenyi huomattavasti. Ammatilliset rajamme katosivat ja suunnittelimme, toteutimme ja arvioimme oppilaitamme tasavertaisina. Samanaikaisopetuksemme oli kehittynyt työkaluksi, jonka avulla pystyimme tavoittelemaan jotain muuta.

Gately ja Gately (2001, 43–44) korostavat, että samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien on suunniteltava tavoitteita ja opetuksen toteutusta jokaiselle oppilaalle. Suunnittelua ohjataan tekemään oppitunnin aikana, päivittäin, viikoittain, opetuskokonaisuuksittain jne. Yhteistä suunnittelua ehdottomasti tarvitaan, mutta tämän opetuskokeilumme jälkeen olen itse vakuuttunut siitä, että oppilaiden tulee olla mukana tuossa suunnittelussa omien pyrkimystensä ja päivittäisten valintojensa kautta. Antamalla oppilaalle aktiivinen mahdollisuus valita tekemistään hän pystyy ottamaan vastuuta myös oman oppimisensa eriyttämisestä.

Samanaikaisopetuksen katsotaan koostuvan opettajien kannalta viidestä elementistä (kuvio 18), joita opettajien kannattaa ajoittain yhdessä pysähtyä pohtimaan. Sisällön hallinta ja mielekkäät opetusmenetelmät tulevat luontaisesti-

ti käsiteltyä myös samanaikaisopetusta aloittavien opettajien yhteistyössä. Opettajien vuorovaikutus ja yhteinen opetusfilosofia on tietoisesti nostettava käsittelyyn, jotta samanaikaisopetus kehittyy seuraaviin vaiheisiin. Samanaikaisopetuksen tehokkuudelle on kuitenkin vain yksi mittari: menestys, jota jokainen oppilas luokkahuoneessa voi saavuttaa. (Conderman ym. 2009, 16–17.)



KUVIO 18 Samanaikaisopetuksen elementit (Conderman ym. 2009, 16–17.)

Opetuskokeilussamme huomattavaa oli se, että emme kohdanneet koko vuoden aikana valtaosaa vastustusta oppilaiden suunnalta: yksi oli ollut haluton työhön tällöin ja toinen tuolloin, mutta missään vaiheessa tunnit eivät olleet ajautuneet ”opettajat vastaan oppilaat” -tilanteeksi. Aiempi kokemuksemme oli, että 8. luokan oppilaista löytyi joka vuosi niitä, jotka ajautuivat vahvasti haastamaan aikuisia. Samanaikaisopetuksen aikana oppilaalla oli mahdollisuus toimia sen aikuisen kanssa, jonka tuella työskentelyssä pääsi alkuun: jos oppilaan oli hankalaa lähestyä toista meistä, jäi toinen mahdollisuudeksi ”siirtymistä kapinaan”. Kun kaksi aikuista toimi luokassa samoilla periaatteilla, vältettiin asioiden henkilökohtaistuminen. Meille jäi useampia mahdollisuuksia rakentaa vuorovaikutusta joustavaksi ja työtä tukevaksi. Saatoimme vuorotella tietoisesti tuen tarjoamisen tilanteissa. Keskustelussa pohdimme:

- Multa katoaa semmonen hirveen paine siitä, että a) se mun vika, b) tää on kamalaa kun mä en saa sitä opiskelemaan/tekemään vaan siinä on toinen vaihtoehto toinen aikuinen. Mä voin väistyä siitä tilanteesta ja se toinen aikuinen voi kokeilla, josko se hänen kanssaan pelaa. Semmonen vastuun jakaminen on musta kauheen positiivista ja se on helpottanut mun työtä ainakin.
- Mä koen sen kanssa. Jos on 20–25 oppilasta niin ei kaikki persoonat suhunn osu, ammattilaisena sä joudut vaan tekemään töitä vaikka se olisi itselle vaikeeta. Vaikka se ei toiselle ole yhtään helpompaa, mutta kun sen voi jakaa, se helpottuu. Se ongelma ei personoidu. Ei pidä ajatella, että se on multa pois, jos sä pärjät jonkun kanssa, jonka kanssa mä en pärjää.
- Joskus sanotaan, että mene pois kun tästä ei tuu mitään, kun sä oo tollanen. Sä et osaa sitä. Tai sit se tulee niin, että mulle sanotaan, että toi ei osaa opettaa tätä. Se ulkoistetaan se oma laiskottelu taikka vaikeus niin, että se on sen open vika.

(interaktiivinen haastattelu 2012)

Ennen opetuskokeilua ja sen aikana jaoimme useita onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä, jotka yhdistivät meitä.⁸⁰ Ne tutustuttivat meidät toistemme oppimiskäsitteisiin ja toimintatapoihin sekä henkilökohtaisiin vahvuuksiin, mikä nousi kierteen lailla helposti jatkoyhteistyötämme. Koska yhteiset työtapamme vahvistuivat, meidän oli mahdollista luoda yhä mielekkäämpää kumpuunutta yhteisten oppilaidensa kanssa. (ks. Beninghof 2012, 197.) Siirryimme yksilöurheilusta vahvasti joukkuepeliin.

Opimme oppitunneilla seuraamaan toistemme ratkaisuja samalla, kun teimme omaa työtämme: ilman neuvotteluja opimme havaitsemaan toisen tekemiä ratkaisuja ja ohjaamaan oppilaita yhtenevin linjauksin. Meillä kummallakin oli riittävän vahva opettajaitsetunto reflektoidaan omaa työtämme ja havaitsemaan puutteelliset taitomme. Meillä ei ollut tarvetta korostaa taitavuuttamme opetuskokeilun aikana, vaan saatoimme kertoa toisillemme omat haasteet avoimesti. Olimme myös reilusti ”laiskoja” opettajia eli emme uuvuttaneet itseämme jatkuvalla lisämateriaalin tuottamisella. Emme halunneet rakentaa opetuskokeilua sellaisen työmäärän pohjalta, johon meillä ei jatkossa olisi mahdollisuuksia.

Koin, että sopiva suunnittelun väljyys paransi joustavuuttamme ja olimme valmiimpia reagoimaan tuntien aikana tekemiimme havaintoihin. Oppilaamekin taisivat aistia väljyyden meihin tuottaman rentouden, koska palautteissaan siitä muutama mainitsi. Kun viimeisen jakson kiire tiivistä suunnitelmiämme, kokivat oppilaat kiirettä ja kireyttä suhteessa meihin. Itse huomasin kiihtyneen siitä, että emme yhdessä enää neuvotelleet oppituntien aikana seuraavista askelista, vaan kurkkasimme papereistamme, mitä oli määrä tehdä seuraavaksi. Väsymys lukuvuoden lopussa kavensi kapasiteettiamme ja rohkeuttamme soveltaa suunnitelmia. Siirryimme mutkitellen etenevästä leppoisasta matkasta kulkemaan Pendolino -junalla kohti kesälomaa. Ullan kanssa kesällä 2012 tiivistimme ajatuksen samanaikaisopetukseen tarvittavasta suunnitteluntasosta

⁸⁰ Beninghof (2012, 197) toteaa, että onnistunut samanaikaisopetus perustuu opettajien keskinäiseen luottamukseen, joka on rakentunut yhteisen työskentelyn kautta.

muotoon: ”liika suunnittelu kangisti, sopiva suunnitelmattomuus jätti tilaa inhimillisyydelle”.

Kehityimme myös yhdessä asioiden visualisoinnissa. Meille rakentui luontaisia tapoja mallintaa muistiinpanojen laatimista ja asioiden tiivistämistä. Muovasimme vanhoja toimintatapojamme ja paransimme visuaalisia malleja, joiden kautta teimme koosteita eri kielioppiasioita opiskeltaessa. Käytimme ennistä tietoisemmin värejä selkeyttääksemme kuvioita. Useilla oppitunneilla neuvottelimme lopputunnin ohjelmasta, oppilaiden lisätehtävistä, oppilaiden työskentelyn tarvitsemasta tuesta tms. Osan neuvotteluista teimme täysin oppilaiden kuullen. Vaikka neuvottelut käytiin toiminnan sujuvuuden varmistamiseksi, ne tulivat samalla mallintaneeksi oppilaille neuvottelutaitoja.⁸¹ Koen neuvottelujemme toimineen mallina mielipiteen muuttamisesta, toisen kuuntelusta – ja ennen kaikkea siitä, että opettajat eivät aina tiedä kaikkea ja joutuvat neuvottelemaan asioista. Mielestäni julkiset neuvottelumme siis muuttivat auktoriteettiemme luonnetta oppilaiden silmissä.

Oppilaiden lisääntynyt keskinäinen yhteistyö tuntui meistä opettajista hyödylliseltä, mutta emme osanneet sitä riittävästi hyödyntää. Koska oppilaiden yhteistyö syveni vähitellen ja heidän omista, spontaaneista aloitteista, meiltä kului aikaa ennen kuin ymmärsimme sen merkityksen. Jatkossa oppilaiden aktiivista yhdessä opiskelua pitää tukea tietoisemmin.⁸²

Oppilaiden työnteon herpaantuessa osasimme löytää sopivia tapoja katkaista työnteko. Kerroin jo aiemmin oppineeni paljon Ullan tavasta katkaista tehottomaksi kääntynyt tuntityöskentely. Hän tarvittaessa ohjasi oppilaat nousemaan pienelle taukojumpalle, minkä jälkeen työskentely taas sujui. Ullalta opin, että pieni katko työhön oli hyvä tehdä riittävän aikaisin – huomattavasti ennen kuin oppilaita ajautui komentamaan. Jaoin yhden oppitunnin jälkeen tämän kokemukseni Ullan kanssa. Hänelle oli noissa tilanteissa välittynyt tunne, että osa oppilaista oli ymmärtänyt heidän olleen tilanteessa opettajalle oppisäältä merkityksellisempiä: opettaja oli jättänyt ”ohjelmansa”, jotta he saisivat tauon, jolla vetreytyä.

6.2.2 Refleктоiva opettaja kasvaa ja kukoistaa

Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 3.3)

⁸¹ Mallintamisen on todettu auttavan erityisesti niitä, jotka ovat epävarmoja omista mahdollisuuksistaan suoriutua tai heillä on vähän omakohtaisia kokemuksia asiasta. Pelkkä mallin seuraaminen ei tietenkään vahvista koettua kompetenssia kuin vähäisessä määrin. Mallinnus toimii, jos havainnoija voi tunnistaa esitetystä itselleen ja omalla taidolleen merkityksellisiä elementtejä. Jos tätä tunnistamista ei tapahdu, mallinnus epäonnistuu. (Schunk & Pajares 2005, 87.)

⁸² Thousand ym. (2007, 105–106) korostaa, että oppilaat voivat myös toimia samanlaisopettajina toisilleen, mutta tätä toimintaa tulee aikuisen mielekkäästi ohjata. Olennaista on saada oppilaat nauttimaan sekä opettajana että oppijana olemisesta. Oppilaat vahvistavat huomattavasti omaa muistiaan ja oppimistaan, kun heille tarjotaan mahdollisuus aktiivisesti selittää akateemisen sisällön ymmärtämistään.

Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.1)

Opetuskokeilumme ja tutkimusprosessini jälkeen voin omakohtaisesti osoittaa todeksi Millerin (2005) toteamuksen siitä, että kun opettaja aidosti motivoituu koulukulttuurin muovaamiseen, hän muuttaa sekä oman työnsä olosuhteita että suhtautumistaan työhönsä. Muutos näkyy siinä, että individualistinen ja iso-laatioon perustuva toiminta vaihtuu kollegiaalisemmaksi ja avoimemmaksi. Keskittyminen siirtyy luokkahuoneen sisältä kohti laajempaa koko koulun toimintakulttuuria. Näin kävi minullekin: tein siirtymää opettajan kontrolloimasta opetuksesta kohti oppilaiden omaa vastuullisuutta oppimisestaan. Pysin aktiivisesti opettamisen hoitamisesta kohti oppimisen johtamista, jolloin opetusmetodit muovautuivat teknisistä suorituksista enemmän tiedon yhdessä luomiseen ja käyttämiseen. Opettajana astuin itse myös jatkuvan oppimisen ja kehittymisen kuluttavaan, mutta palkitsevaan prosessiin. (ks. Miller 2005, 250–252.) Kokemukseni omasta kompetenssistani vahvistui, kun havaitsin oppimistilanteissa intuitioni kautta toimivani merkityksellisesti. Sain vahvuutta toimia oppilaillemme hyväksi katsomani oppimisen puolesta.⁸³

Reeven (2009) mukaan opettaja kasvaa oppilaan autonomisuutta tukeväksi, kun hän kontrolloi asioita vähemmän, haluaa tietoisesti tukea autonomiaa ja opettelee, kuinka sitä tehdä. Kun opettaja tulee tietoiseksi kontrollista, jota hän käyttää, hänen on mahdollista muovata toimintaa mielekkäämmäksi. Tässä onnistuimme opetuskokeilumme aikana. Samanaikaisopetus auttoi meitä kriittisesti refleктоimaan toimintaamme ja muovaamaan sitä haluamaamme suuntaan. Reeve (2009) sanoo oppilaiden hyötyvän siitä, että opettaja tukee heidän autonomisuuttaan, mutta myös opettajien saavan muovatusta toiminnasta itselleen merkityksellisiä kokemuksia. Koen itse saaneeni opetuskokeilumme aikana monia hyvin merkityksellisiä kokemuksia oman opettajuuteni kehittymisen kannalta. Erityisen merkityksen annan kokemuksilleni luottamuksen rakentamisesta ja positiivisin odotuksin tapahtuvasta kommunikaatiosta. Reeven (2009)

⁸³ Opettajan autonomia rakentuu kahden autonomiakäsityksen varaan: negatiivisen ja positiivisen. Negatiivisella autonomiakäsitys pohjaa rajoitetun vapauden käsitykseen. Toivotaan, että opettajan työtä eivät rajoittaisi ja ohjaisi hallinnolliset määräykset, ideologiat tms. Vapaus nähdään mahdollisuutena toteuttaa itseään muista riippumatta. Tämä käsitys autonomiasta yksinään kaventaa näkökulmaa asioiden tarkastelussa. Positiivinen autonomiakäsitys näkee opettajan vapaana toimimaan hyvän elämän puolesta: kasvatuksella rakennetaan sekä yksilöllistä että kollektiivista hyvää. Opettajan on mahdollista saavuttaa yksityinen autonomia, kun hän vapautuu yksilolotteisista ajatuksista kasvatuksen päämäärien suhteen ja lähtee tavoittelemaan hyvää elämää laajassa mittakaavassa. Saavutettuaan yksilöllisen autonomian, opettajan kannattaa tavoitella yhteiskunnallisesti merkityksellistä yleistä ammatillista autonomiaa esimerkiksi aktiivisesti osallistumalla julkiseen keskusteluun. Tuon keskustelun kautta rakentuvat nykykoulutuksen päämäärät, joihin ammattilaisten tulee pyrkiä vaikuttamaan. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 153–157.)

mukaan opettajan on myös tultava tietoisemmaksi vuorovaikutuksestaan ja kehitettävä vuorovaikutussuhteitaan, jotta hän voi oppia tarjoamaan tukea oppilaan autonomian kasvulle. Kun opettaja opettelee toimintatapaa, kyseessä ei ole lista opittavista taidoista tai toimintatavoista. Kyseessä on ennen kaikkea opettajan asenteen muuttumisesta. Omalla kohdallani tunnistan omien asenteideni muuttuneen, mistä pyrin rakentamaan pysyvämpää työkalua itselleni jatkossa.

Suosittelien kokemusteni perusteella opettajille omien opettamiseen ja oppimiseen liittyvien orientaatioiden tarkastelua esimerkiksi Sahlbergin (1998) esittämän orientaatioiden kolmijaon kautta (taulukko 30).

TAULUKKO 30 Tietoa ja oppimista koskevia orientaatioita (metaorientaatioihin kuuluvia tietoa ja oppimista koskevia orientaatioita) (Sahlberg 1998, 151)

TRANSMISSIO	TRANSAKTIO	TRANSFORMAATIO
Oppiminen		
Oppiminen on erillisten tietojen, käsitysten ja arvojen vastaanottamista ja taitojen harjoittamista. Oppimisessa korostetaan oppijan ja opettajan ulkoista käyttäytymistä. Tyypillistä muistaminen ja oppimisen pinnallisuus.	Oppiminen on oppijan aktiivinen konstruointiprosessi, joka tukee ongelmanratkaisun, korkeamman tason ajattelun ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Keskeistä vuorovaikutus älyllisen ja fyysisen ympäristön kanssa.	Oppiminen on dynaaminen prosessi, joka pyrkii muuttamaan oppimiseen ja opetukseen kuuluvia kokemuksia, arvoja ja normeja. Tavoitteena sosiaalisen oppijayhteisön luominen (hallitsee kriittisen dialogin ja tiedonhankinnan)
Tieto ja tietäminen		
Tieto on objektiivinen ja muuttumaton osa oppilaalle siirrettävää informaatiota. Tietäminen korostaa loogisia ja lineaarisia paradigmoja. Opetussuunnitelman sisällön toteutuminen on tärkeää.	Tieto on dynaamista, muuttuvaa ja pääosin konstruktivistista. Tietäminen on suhteessa tietäjään ja erilaisiin tiedonhankinnan strategioihin. Reflektio ja tutkiva ote ovat samanaikaisesti tiedon hankinnan välineinä. Syvyys on tärkeämpää kuin laajuus.	Tieto on dynaamista, muuttuvaa ja konstruktivistista. Tietäminen on moniulotteista ja tilannesidonnaista. Keskustelu ja kommunikaatio ovat keskeisessä asemassa oppijayhteisöä luotaessa. Oppilaat ja opettaja ovat oppijoita, työtovereita.
Valta ja vastuu		
Opettajakeskeinen. Opettaja vastaa oppimisympäristön luomisesta ja samalla oppimisesta kokonaisuudessaan. Opettajalla on myös auktoriteetti tietoon.	Oppilaslähtöinen. Pyrkimyksenä on sisäiseen motivaatioon perustuva oppiminen. Opettaja on ohjaaja, ei hallitseva. Auktoriteetti tietoon jakaantuu opettajan ja oppilaiden kesken.	Oppimisyhteisö. Opettajan tehtävänä on tukea oppijayhteisön toimintaa uuden tiedon luomisessa. Oppilaat kykenevät määrittelemään oman oppimisensa ehdot. Auktoriteetti tietoon on oppijayhteisöllä kollektiivisesti.
Opettajan rooli		
Opettaja on esiintyjä, johtaja, päällikkö.	Opettaja on edellytysten luoja, kannustaja, ohjaaja.	Opettaja on oppija ja osa oppijayhteisöä.
Päätöksenteko		
Useimmat oppimistilanteet on tarkasti ennakkoon suunniteltu. Tehokas opetus toteutuu erillisten ohjausstrategioiden avulla.	Opetus on kompleksinen ja suhteellinen toiminto, johon liittyvät päätökset tehdään parhaiten reflektion ja ulkoisen konsultoinnin avulla.	Opettaminen on kompleksinen ja suhteellinen prosessi, jossa päätökset tehdään reflektioon ja vuorovaikutuksen avulla. Opettaja ottaa huomioon tilanteeseen liittyviä kasvatuksellisia tekijöitä.

Transmissiossa korostuu lähes muuttumattomana pidetyn tiedon siirto opettajalta oppilaalle ja opetussuunnitelman sisältöjen toteutuminen on keskiössä. Opettaja suunnittelee etukäteen oppimistilanteet ja johtaa niiden kulkua. Op-

piminen on oppilaalle erillisten tietojen, käsitysten ja arvojen vastaanottamista. Oppilaan ja opettajan ulkoinen käyttäytyminen korostuu, kun objektiivisena pidettyä tietoa koetetaan siirtää opettajalta oppilaalle. Transaktiossa tieto nähdään dynaamisempuna ja oppiminen oppilaan aktiivisena konstruointiprosessina. Tällöin opettaja toimii ohjaajana oppilaslähtöisessä, sisäiseen motivaatioon perustuvassa ja vuorovaikutusta hyödyntävässä prosessissa. Opetus pohjautuu reflektioon ja tutkivaan otteeseen ja tieto muodostu eri oppilaille erilaiseksi. Transformaatiosta puhutaan, kun saadaan luotua oppijayhteisö, jossa opettaja ja oppilaat toimivat yhdessä oppijoina ja työtovereina. Tietäminen nähdään moniulotteisena ja tilannesidonnaisena. Opettaja tukee uuden tiedon luomista, missä tarvitaan myös olennaisesti keskustelu- ja kommunikaatiotaitoja. Opettaminen on prosessi, joka rakentuu reflektion ja vuorovaikutuksen avulla yhdessä tehtyihin päätöksiin. (Sahlberg 1998, 151.)

Oppilaslähtöisyytemme opetuskokeilun aikana vahvistui, vaikka toiminnan yksilöllinen eriyttäminen olikin huomattavan vaikeaa. Parantunut keskinäinen vuorovaikutus paransi luottamuksen kokemuksia. Toimimme vahvemmin transaktion ja transmission välimaastossa kuin ennen opetuskokeilua. Oppimisessa oppilaiden aktiivisuus vahvistui ja sivusimme kokemuksellisia elementtejä. Tietojen ja taitojen reflektoinnissa kehityimme, mutta meille opettajille reflektioprosessi oli luontaisempi aiempien kokemustemme perusteella kuin mitä se oli oppilaille. Osa oppilaista ei olisi halunnut oman oppimisensa tarkastelua eikä omien tavoitteiden asettelua. He olivat tottuneet opettajajohtoiseen toimintaan ja tunsivat sen turvalliseksi tavaksi toimia. Päätöksiä tehtiin enemmän yhdessä, vaikka ne jäivätkin opettajien asettamien rajojen sisällä tapahtuneiksi. Suullinen palaute ja ehdotukset tulivat useimmiten aktiivisimmilta oppilailta, minkä vuoksi kirjalliset palautteet olivat tarpeellisia. Oppilaat eivät pape-reiden täyttämisestä kuitenkaan pitäneet, vaan he kokivat ne rasittavana lisätyönä niiden avulla mahdollisesti saavutetun hyödyn sijaan. Opettajina pyrimme itse olemaan oppijoita ja osin siinä onnistuimme. Opimme ennen kaikkea toisiltamme, mutta itse koen oppineeni paljon myös oppilailta. Oma roolini jäi johtajuuden ja edellytysten luomisen alueille, enkä kokenut saavuttavani roolia oppimisyhteisön jäsenenä. Pääosin toimimme tuohon transaktioon kuuluvina toiminnan mahdollistajina ja kannustajina. Auktoriteettimme onneksi muovaantui ja koimme hetkittäin pilkahduksia määräysvallan jakamisesta opettajien ja oppilaiden kesken.⁸⁴

Tutkimukseen osallistuneen ryhmän oppiminen ja työskentely olivat mielestämme edellisen 7. luokan aikana ajoittain takunnut. Välillä olimme kokeneet ryhmän ohjaamisen haastavana. Opetuskokeilun aikana tilanne oli toinen. Ul-lan mielestä tämä johtui siitä, että oppilaat kokivat opetuskokeilun alkaessa itsensä tärkeiksi, koska pääsivät mukaan kokeiluun. Mahdollisuudet tehdä

⁸⁴ Oppimisyhteisön rakentamiseen on tietoisesti paneuduttava. Opettajina meidän on tunnistettava puutteet ryhmän yhteisöllisyydessä ja puututtava niihin mielekkäästi, jotta kaikille turvallinen oppimisilmapiiri syntyy. Kun luokkahuone toimii yhteisönä, oppilaat työskentelevät jatkuvasti ja auttavat toisiaan (Peterson & Hittie 2010, 281).

omia valintoja oppimisensa suhteen vielä vahvistivat tätä tunnetta. Oppilaat saivat pieniä kokemuksia vallasta, mikä rohkaisi heitä: kun sai vaikuttaa oppimiseensa, oppilas koki, että hänen sanomisillaan on merkitys yhteistä rakennettaessa. Oppilaan ei tarvinnut tavoitella valtaa ainoastaan aikuisia vastustamalla.

Opettaja ei nykykoulussa ole tiedonvälittäjä vaan oppimisen kehittäjä (Hargreaves 2003, 161). Paras tapa aloittaa kehitystyö on aloittaa se itsestään. Opettajan kannattaa tarttua sekä kokemuksiinsa turhautumisen hetkiin että ideaaleihin, joita pitää tavoiteltavina. (Hargreaves & Fullan 2012, 152.) Tässä raportissa kuvattu opetuskokeilu pohjautui sekä aineenopettajan että minun omassa opetustyössämme aiemmin kokemille turhaumille. Kaipasimme muutosta yhteisiin toimintakäytäntöihimme ja lähdimme niitä etsimään. Emme olleet kaikilta osin tyytyväisiä ammattitaitoomme – tai varmasti voin sanoa, etten ainakaan minä en ollut. Tiesin, että opettajuuteni oli muutoksessa, mutta en tiennyt seuraavia askeleita. En tiennyt, mitä taitoja oppilaani eniten kaipasivat ja odottivat minun heille ohjaavan. Toistin vanhaa, enkä tiedä kauanko toisto olisi ilman opetuskokeiluumme jatkunut.⁸⁵

Opettajien ammattitaidon kehittämisen ratkaisuna on vahvasti esitetty täydennyskoulutusta – usein myös ainoana ratkaisuna. Opettajaksi oppimisen edelleen katsotaan tapahtuvan opetettavan sisällön laajan omaksumisen ja taitavien tiedon esittämiseen perustuvien opetusstrategioiden hallinnan kautta. Lisäksi opettajan katsotaan tarvitsevan hyviä keinoja hallita luokkahuonetta mahdollisesti passiivisten tai vastahankaisten oppilaiden osuessa kohdalle. (ks. Ritchhart, Church & Morrison 2011, 25–26; Sahlberg 2002.) Uudistuva perusopetuksen opetussuunnitelma on muovannut täydennyskoulutustarjontaa enemmän oppimisen ohjaamisen taitojen monipuoliseen kehittämiseen, mitä pidän hyvänä suuntana. Koen oman opetuskokeilumme ja oman tutkimusprosessini jälkeen, että tehokas ja vahva mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen löytyy myös kollegan kanssa arkea reflektiivisesti eläen. Siihen toivon löytyvän resursseja sekä itselleni että muille.

Opettajan käsitys omasta kompetenssista vaikuttaa huomattavasti hänen opetuksensa laatuun.⁸⁶ Tämän opettajan pystyvyyden tunteen tukemiseen tulee keskittyä jo opettajainkoulutuksessa. Sillä on selvä yhteys siihen, kuinka paljon opettaja kontrolloi oppilaitaan. Opettajan, jolla tunne omasta pystyvyydestä on alhainen, on todettu suhtautuvan oppilaiden motivaatioon pessimistisesti, käyttävän negatiivisia sanktioita saadakseen oppilaat opiskelemaan ja kontrolloivan

⁸⁵ Aktiivisen ja arvioivan prosessin kautta opettajuus ja työn hallinta kehittyvät. Jokaisen opettajan on itse itseään kehitettävä. Kehitystä ei kukaan voi toisen puolesta tehdä eikä sitä opita kirjoista tai kursseilta. ”Opettajuus on opettajan uran valinneelle hieno, tulevaisuutta rakentava elämänlaajuinen prosessi. Prosessin onnistumisen perusedellytys on oman työnsä jatkuva tutkiminen ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Se ei ole uhka vaan mahdollisuuksien avaruus.” (Luukkainen 2004, 263–264.)

⁸⁶ Opettajan ammatillinen kompetenssi viittaa potentiaaliin suoriutua kouluorganisaation vaatimuksista eli se on riippuvainen työnvaatimuksista. Kompetenssi ei ole vain opettajan suoritukset, vaan se sisältää myös persoonallisia tekijöitä. Opettajan kyvyt, tiedot ja taidot, motivaatio, persoonallisuus ja käsitys itsestä ovat hänen kompetenssinsa rakennusaineita. (Kanfer & Ackerman 2005, 336–337.)

vahvasti käytöstä luokkahuoneessa. Opettajien tulisi tiedostaa, kuinka paljon heidän odotuksensa ja toimensa vaikuttavat ja rohkaistua muutoksiin. (Schunk & Pajares 2005, 99.)

Luokkahuoneen muutos lähtee aina opettajista. Jotta opettaja osaa tarttua oikeisiin asioihin, tarvitaan kriittistä omien uskomusten ja oman toiminnan tarkastelua. Kasvatus ja opetus eivät koskaan ole neutraaleja, sillä ne aina pohjautuvat olosuhteisiin ja toiminnan tavoitteisiin, jotka ovat rakentuneet yhteiskunnallisesti. Olemassa olevia olosuhteita ja asetettuja päämääriä on uskallettava kriittisesti tarkastella, jotta ne säilyvät vallitseviin oloihin sopivina. Koulutusjärjestelmät tai koulutuksen käytännöt eivät ihanteesta huolimatta ole tasarvoisia ja opettajien on jakettava etsiä ja korjata epäkohtia. Yksi mahdollisuus tähän aukeaa esimerkiksi silloin, kun opettaja pysähtyy tarkastelemaan käytäntöjä oppilaiden näkökulmista käsin. Suomalainen perusopetus tarjoaa opettajalle liikkumavaraa toteuttaa erilaisia oppimiskäytänteitä, mutta sekä opettajat että oppilaat sosiaalistuvat helposti vallitseviin rooleihin. Sosiaalistuneiden roolin ja juurtuneiden käytänteiden tietoinen kriittinen tarkastelu ei ole helppoa. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 10, 16–17.)

Opettajan refleктоiva asiantuntijuus. Ammatillinen toiminta voidaan nähdä teknisenä rationaalisuutena, jolloin se on pääasiassa ongelmien ratkaisua nimeämällä ja hahmottelemalla olosuhteita, joissa tekninen osaaminen mahdollistuu. Näkökulman ulkopuolelle jää ongelmatilanteen luonne, minkä vuoksi arjen toimintakäytäntöjen tarkastelu jää puutteelliseksi. (Schön 1983, 39–42.) Refleктоivaksi opettajaksi kasvaminen on monimuotoinen prosessi, jossa opettaja joutuu haastamaan omia tuttuja käsityksiään ja toimintatapojaan. Ei ole olemassa yhtä tapaa kasvaa refleктоivaksi ammattilaiseksi, vaan jokaisen on valittava oma tapansa, jolla haluaa omia toimintamallejaan kriittisesti tarkastella. Tarvitaan vastuullisuutta, rohkeutta, avoimuutta ja tietoisuutta omasta itsestä, sillä omat uskomukset ja arvot päätyvät tarkasteluun. (Larrivee 2006, 998.)

Mitä enemmän opettajat tutkivat, sitä enemmän he löytävät. Mitä enemmän he kysyvät, sitä enemmän he saavuttavat uusia mahdollisuuksien valtakuntia. (Larrivee 2006, 998.)

Oman opettajuuden teorian rakentaminen vaatii opettajalta kompetenssia havaita, yleistää ja testata ratkaisujaan. Uusiutuviin teoreettisiin näkemyksiin paneudutaan ja omia kokemuksia tarkastellaan suhteessa niihin: omat ”mystiset” käsitykset otetaan tarkasteluun lisääntyneen teoreettisen tiedon varassa. Omaa teoriaa opetuksesta on jakettava jatkuvasti kehittää sekä teknisistä että vuorovaikutuksellisista näkökulmista. (Argyris & Schön 1974, 159, 172, 178.) Koin, että opetuskokeilumme olennainen anti minulle oli se, että oman opetukseni vuorovaikutukselliset tekijät läpäisivät tietoisuuteni. Yhteistyössä Ullan kanssa saatoin jakaa kokemiani haasteita ja ottaa riskejä – saatoin kasvaa ammattilaisena.

Oppimistilanteissa on vaikeaa sanoa kuvata sitä, mitä opettajat tietävät ja miksi: tilanteissa tehdään päätelmiä, joiden perusteita on hankala mitata joillain kriteereillä, ja käytetään taitoja, joita ei saa upotettua sääntöihin tai toimintamalleihin. Teknisen rationaalisuuden sijaan tilanteita lähestytään tarkastellen ti-

lanteessa olevaa tietämistä (knowing-in-action). Tilanteessa tietäminen paljastuu älyllisenä ja havaittavana toimintana: se paljastuu spontaanina, taitavana osaamisena, joka on tiedostamatonta ja siksi sitä on vaikea pukea sanoiksi. Omaa toimintaa havainnoimalla voi koota kuvauksia toiminnan sisältämistä hiljaisista ja epäsuorista elementeistä, mutta kaikelle tietämiselle ei tarvitse etsiä kielellistä muotoa. Tietämisen tarkastelu edellyttää siis tilanteen aikaista toiminnan kriittistä tarkastelua (reflection-in-action), jolla etsitään tilanteen aikana selvyyttä siihen, kuinka tietäminen tilanteessa rakentui. Toiminnan aikana tietäminen ja reflektointi ovat tiiviisti yhdessä – ajoittain niitä on vaikea erotella erillisiksi. Koostuvat kuvaukset muodostuvat erilaisiksi tulkinnoiksi tilanteesta käytetyn kielen ja tarkastelukulman mukaan (knowledge-in-action). Kuvausten kautta pystytään siirtymään koko toimintamallin tarkasteluun (reflection-in-practice) ja sen tuntemiseen ammatillisella ja toimintakulttuurin tasolla (knowing-in-practice). Toimintamallien tarkastelu tuo esille sekä odotusten mukaisia että yllättäviä havaintoja. Tarkastelussa voidaan palata taaksepäin ja miettiä, kuinka tilanteessa ollut tietäminen tuotti odottamattoman tuotoksen (reflection-on-action). Tällöin tarkastelu ei kohdistu meneillään olevaan tilanteeseen, vaan jo päättyneeseen hetkeen. Toiminnan tietoisella tarkastelulla ammattilainen kasvaa ekspertistä refleктоivaksi ammattilaiseksi, joka pystyy varmemmin mukautumaan kohtaamiinsa muutoksiin. (Schön 1983, 49–50, 54, 61, 299; Schön 1987, 25–29, 31–33, 301.)

Tutkimuksellinen ote omia toimintakäytäntöjä kohtaan tukee refleктоivaksi ammattilaiseksi kasvua. Tutkimuksellisuus toteutuu joko tutkijoiden ja opettajien tiiviissä yhteistyössä tai opettajan toimiessa itse tutkijana. Toiminnassa mukana olevat antavat asioille erilaisia merkityksiä omista lähtökohdistaan käsin ja ajoittain näiden merkitysten tulkintaan kannattaa pysähtyä. Tutkimuksellisen otteen kautta voi myös rakentaa toimintatapojaan: työn reflektionnin avulla koostetaan ja kuvataan toiminnan elementtejä. Myös totutut, vahvat menetelmät otetaan tarkasteluun aika ajoin. Tutkimuksen kohteeksi voi valikoitua myös omat toiminnanaikaiset reflektioprosessit. (Schön 1983, 309–325.)

Kun opettaja toimii refleksiivisenä ammattilaisena pelkän asiantuntijuuden sijaan, joutuu konservatiivinen toimintakulttuuri uhatuksi.⁸⁷ Opettaja tulee haastaneeksi olemassa olevat tietorakenteet ja toimintarutiinit. Samalla koulu-kulttuurin arvot ja periaatteet saattavat kyseenalaistua. Epäselvyydet tulevat keskiöön ja käsittelyyn. (Schön 1983, 332, 335–336.) Taulukoon 31 on koostettu asiantuntijan ja refleктоivan ammattilaisen eroja.

⁸⁷ Reflektiivinen ammattilainen sitoutuu työsuhteeseen, jossa yhdessä jaetaan kriittisiä näkemyksiä omasta toiminnasta. Tämä jakaminen perustuu yhteistyöhön ja jaettuihin haasteisiin, ei kilpailuun. Tarvitaan avointa ja selkeää kommunikaatiota, yhteistä käsitystä toiminnan tavoitteista tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi samanaikaisopettajien on sovittava tietoisesti nuo yhteiset pelisäännöt. Refleктоiva opettaja nauttii ja on sitoutunut omaan oppimiseensa. Jos lapset oppivat paremmin ottamalla riskejä oppimisessaan, niin tekee myös opettaja ammatillisessa kehityksessään. (Chater 2007, 237–239.)

TAULUKKO 31 Asiantuntijan ja refleктоivan ammattilaisen erot (Schön 1983, 300)

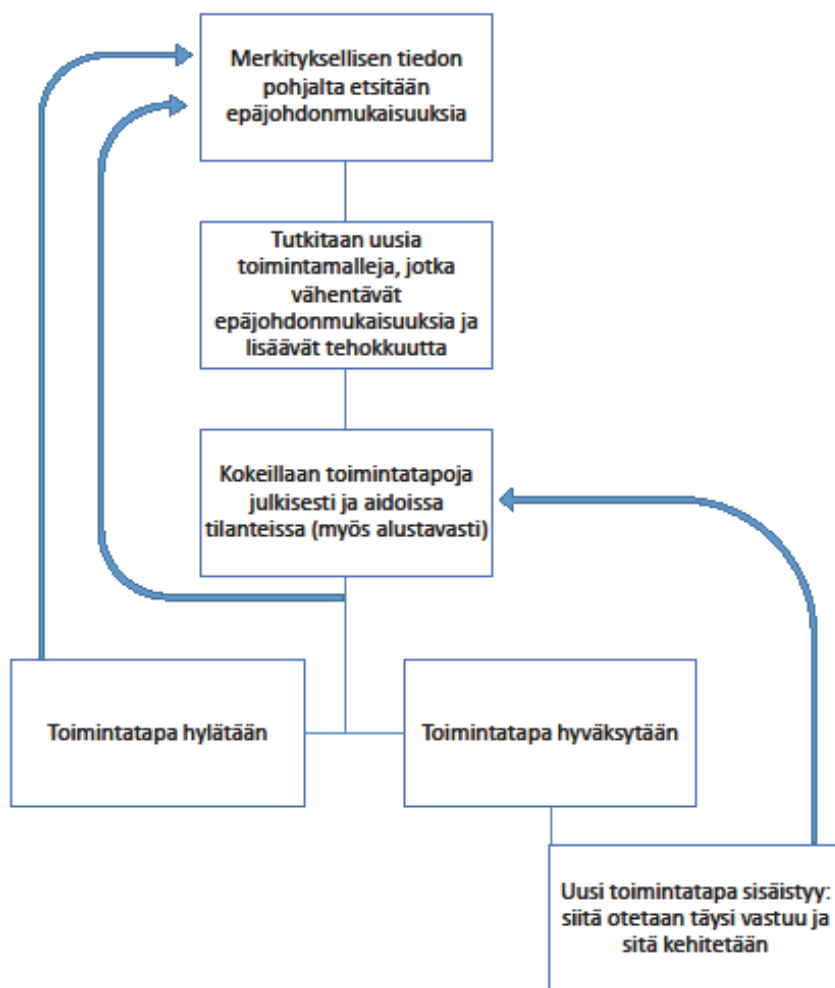
Asiantuntija	Refleктоiva ammattilainen
Hänen odotetaan tietävän ja hänen on väitettävä tietävänsä, riippumatta omasta epävarmuudesta.	Hänen oletetaan tietävän, mutta hän ei tilanteissa ole ainoa, jolla on merkityksellistä tai tärkeää tietoa. Epävarmuus on oppimisenlähde sekä opettajalle että oppilaille.
Hänen on pidettävä etäisyys oppilaaseen ja pitäydyttävä asiantuntijan roolissa. Annettava oppilaille mielikuva asiantuntijuudesta, mutta tarjottava samalla pehmentäviä lämmön ja sympatian tunteita	Hän etsii yhteyksiä oppilaiden ajatuksiin ja tunteisiin. Sallii omien tietojensa kasvavan oppilaiden oppimistilanteissa tekemien havaintojen pohjalta.
Etsii oppilailta kunnioitusta ja arvoasemaa omalle opettajan ammatilliselle persoonalleen	Etsii vapaudentunnetta ja aitoja yhteyksiä oppilaisiin. Ei kaipaa ammatillista julkisivua.

Refleктоivana ammattilaisena työskentely kaipaa siis yhteistyörakenteita, joiden kautta opettaja voi omaa ammatillisuuttaan kehittää. Koin opetuskokeilumme samanaikaisopetuksen olleen tässä suhteessa ihanteellinen työkalu minulle, sillä olimme oppineet Ullan kanssa luottamaan toisiimme, mikä antoi rohkeutta kokeilla uusia asioita, mitä kumpikaan meistä opettajista ei välttämättä yksin olisi uskaltanut tekemään.

Esittelin luvussa 2.5.2 kahden käyttöteorioita esittelevän Mallin I ja Mallin II muuttujat, toimintatavat ja seuraukset taulukossa 3 (Argyris & Schön 1974, 68–69, 87; Schön 1987, 257–258). Niihin kokemuksiini ja ajatuksiini nyt pelaessa huomaan sekä opetuskokeilumme että oman tutkimusprosessini muovanneen huomattavasti omaa käyttöteoriaani. Tunnistan varmemmin hetkiä, jolloin itse puolustaudun tai suhtaudun toisiin puolustautuvasti. Kun oppilaiden onnistuneiden valintojen ja ehdotusten jälkeen vähensin omaa kontrolliani oppimistilanteissa, vähensin samalla itseäni suojaavaa auktoriteettiasemaa tiedon ja toiminnan hallitsijana. Huomasin myös siirtyväni toisten tarkkailusta yhä enemmän yhteisen vuorovaikutuksemme ja yhteisen ymmärryksemme tarkasteluun.

Oma ammatillinen kasvu (jota olen siis kokenut useammassa ammatissa) on välillä hämmentävä kokemus. Koen hyvin vahvistavana sen, että ymmärrän asioita enemmän ja pystyn omaa toimintaani parantamaan. Se tuntuu voimaantavalta. Samalla rinnalla kulkee jatkuvasti ajatukset aiemmista, päättyneistä kohtaamisista, joiden aikana ymmärrät olleesi tietämätön ja/tai taitamaton. Se tuntuu harmittavalta ja saa katumaan tekemiään ratkaisuja. Vaikka järki sanoo, ettei tuo jälkiviisaus auta, ehtii tunne sisällä pyörähtää läpi. Onneksi helpotus lisääntyneestä ymmärryksestä usein ohjaa ajatukset seuraaviin kohtaamisiin ja saa arvostamaan omaa kehittymistään.

Reflektiiva ammattilainen pyrkii tarkastelemaan ja kehittämään omaa käyttöteoriaansa, joka arkityössä usein jää tiedostamattomaksi. Löytäessään oman toimintansa kannalta merkityksellistä tietoa ammattilainen etsii tilanteisiin uusia toimintatapoja ja kokeilee niitä. Kokemuksiensa kautta hän joko hylkää tai hyväksyy toimintatavan itselleen. Molemmissa tapauksissa uuden merkityksellisen tiedon etsiminen jatkuu, sillä toimiminen reflektiivana ammattilaisena ei ole vaihe ammatillisuudessa, vaan on jatkuva prosessi (kuvio 19). (Argyris & Schön 1974, 135.)



KUVIO 19 Käyttöteorian kehittämisprosessi (Argyris & Schön 1974, 135)

Reflektiivaksi ammattilaiseksi kasvuun tukee ehdottomasti perehtyminen alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Ne antoivat myös minulle näkemyksiä siitä, miten omaa toimintaa ja koko luokkahuonekontekstia kannatti ja kannattaa muo-

vata. Doyle (2011, 20) jopa toteaa, että opettajan velvollisuus on seurata alan viimeisimpiä tutkimuksia ja hyödyntää niitä omassa opetuksessaan. Opettajat usein kritisoivat opetuksellisia tutkimuksia siitä, että niillä ei ole aitoa kosketusta koulun arkeen, ne ovat subjektiivisia tai että ne eivät anna lisäarvoa työlle, sillä kaikki tulokset olivat ilmiselviä ja jo tiedossa. Opetuskokeilumme jälkeen kannustan opettajia – kuten Chater (2007, 240–241, 247) kannustaa – arkisten haasteidensa vieressä kyselemään rohkeasti itseltään ja muilta miksi – kysymyksiä ja etsimään niihin tarvittaessa vastauksia kirjallisuudesta ja tehdyistä tutkimuksista. Tiedän nyt, että opettajan ammatillisuus vahvistuu ja hänen työnsä tulee merkityksellisemmäksi, jos hän pystyy yhdistämään oman visionsa hyvästä opetuksesta päivittäiseen toiminnan havainnointiin ja kehittämiseen.⁸⁸

Chater (2007, 235) näkee refleктоivan opettajuuden uhkana kaksi asennetta, jotka voivat muodostua opettajalle ansaksi. Jotkut opettajat ovat haluttomia muutoksiin ja alentavat pienillä teoillaan opettajainhuoneen ilmapiiriä. Opettaja voi passiivisuudellaan latistaa koko koulun kulttuuria. Passiivisuus ilmenee usein kyynisyytenä ja pessimistisyytenä. Kyynisyydestä voi rakentua itseään toteuttava ennuste, sillä hyväkin idea kuolee koulukulttuurissa ilman rakentavaa tukea. Toisaalta toiset opettajat taas pursuavat uusia ideoita ja ovat vapaaehtoisia kaikkiin uusiin opetuskokeiluihin. Hyperaktiivinen suhtautuminen usein tuhlaa energiaa puolivalmiisiin ideoihin. Uskon, että monissa kouluissa opettajainhuoneissa törmätään sekä passiivisuudella että hyperaktiivisuudella rakentuneisiin kehityshaasteisiin. Chater suosittaa yksittäistä opettajaa etsiytymään asenteellisesti näiden kahden ”ansan” välimaastoon.

Opettajan toiminnan suunnittelun ja organisoinnin määrää on liian usein pidetty suoraan verrannollisena ammattitaitoon: uuraasti työskentelevä ahkera opettaja koetaan helpommin hyväksi ammatissaan kuin vähemmän suunnitteleujan varassa toimiva. Kuitenkin vasta suunnittelun ja organisoinnin laatu lopulta ratkaisee sen, hyötyykö opettaja siihen käyttämästään ajasta. (Powell &

⁸⁸ Hargreaves ja Fullan (2012, 154–163) esittävät opettajille kymmenen kohdan koosteen siitä, kuinka kehittyä ammatissaan:

1. Kasva aidoksi ammattilaiseksi: tutustu viimeisiin tutkimuksiin alalta ja tutkaile omaa toimintaasi suhteessa niihin. Tee tässä yhteistyötä kollegoidesi ja muiden koulujen kanssa: löydä ideoita, saa neuvoja ja siirrä osaamistasi.
2. Aloita itsestäsi: tutki omia kokemuksiasi ja mieti, missä voisit toimia paremmin.
3. Ole tietoinen opettaja: mieti mitä teet ja miksi.
4. Rakenna inhimillistä kapasiteettiasi sosiaalisen kapasiteettisi avulla: mieti vahvuuksiasi ja heikkouksiasi. Uskaltaudu vahvistamaan tietojasi ja taitojasi yhteistyössä muiden kanssa. Rakenna ammatillisia suhteita ja verkostoja, jotka tukevat sekä sinun että muiden kehittymistä.
5. Tue tovereitasi. Opettele luottamaan sekä prosesseihin että ihmisiin.
6. Kehitä päätöksentekotaitojasi tietoisesti.
7. Auta ja tue koulun johtoa heidän parhaimpaansa.
8. Ota ensimmäinen askel. Jos koet jonkin asian merkityksellisenä omassa koulussasi, aloita rohkeasti oma työskentelysi tavoitetta kohti. Pyydä muita avuksesi.
9. Yllätä itsesi. Jotain mukavaa voi tapahtua, vaikka sitä ei odota. Aloita kokeilu sellaisen opettajan kanssa, jonka kanssa olet harvoin työskennellyt. Oppikaa toisiltanne. Vältä ajattelua ryhmänä ja iloitse sen sijaan erilaisuudesta.
10. Yhdistä kaikki ammatillinen oppimisesi omien oppilaidesi oppimisen parantamiseen.

Kusuma-Powell 2010, 69) Opetuskokeilussamme liian tarkka suunnittelu ohjasi helposti meitä opettajia toteuttamaan suunnitelmaa sen sijaan, että olisimme aktiivisesti havainnoineet oppimista ja muovanneet toimintaamme käsillä olevissa oppimistilanteissa. Väljä suunnitelma tuntui rakentavan monipuolisempaa ja tilanteisiin varmemmin reagoivaa opetusta.

Raami (2015) tutki Aalto-yliopiston väitöskirjassaan intuitiota suunnittelijoilla ja paljon intuitiota työssään käyttävillä henkilöillä. Hän totesi, että intuitio voi olla ihmiselle tärkeä työkalu ja sitä voi kehittää: intuitio sallii tiedostetun ja tiedostamattoman ajattelun yhdistämisen. Hänen mukaansa intuition tietoinen käyttäminen voi suunnittelijoilla joskus olla jopa rationaalista päättelyä toimivampaa – varsinkin, jos toimitaan rajallisen ajan puitteissa. Intuition sisällyttäminen osaksi ammatillisuutta oli hyväksyttävä, sillä maailmassa kohtaamme yhä monimuotoisempia ongelmia, joiden ratkaisuun ei pelkkä päättelevä äly Raamin mukaan löydä vastausta: intuition tuella on mahdollista päästä tietoisesta ajattelun ”laatikon” ulkopuolelle löytämään jotain uutta. Ihanteellisessa ajattelutilanteessa ihminen tietoisesti yhdistää intuitiivista ja rationaalista ajatteluun. Raami kannustaakin ihmisiä tuomaan intuitionsa osaksi tietoista ymmärrystä ja rohkeasti keskustelemaan niistä, sillä hän näkee ne vahvana osana ihmisen kognitiivista jatkumoa – yhtenä tapana tietää.

Koen, että omat ratkaisuni oppituntien aikana perustuivat ja ovat perustuneet loogisen ammatillisen ajatteluni ja intuitioni välimaastoon. Oma opettajan intuitioni taas oli rakentunut ammatillisen osaamiseni ja aiempien kokemusteni varaan. Oli vahvistavaa huomata ratkaisuja jälkeensä tarkastellessa, että ”tuntuman” perusteella tehdyt ratkaisut osoittautuivat yhtä toimiviksi kuin tarkasti harkitut – tai toisin sanottuna molemmissa erehdyimme yhtä usein. Keskusteluissa toisen opettajan kanssa oli mahdollista testata omia intuitioitaan ja saada niitä vahvistettua osana omaa ammattitaitoa.⁸⁹

Taitavan opettajan määrittely vaatii aina laajakatseisuutta. Mortiboys (2012, 10–11) kuvaa osaavan opettajan ominaisuuksia kolmesta eri suunnasta: hän tarkastelee opettajaa (1) asiantuntijuuden ja oppiainesihallinnon hallinnan, (2) opetustaitojen ja (3) emotionaalisen älykkyyden kautta (taulukko 32).

⁸⁹ Opettaja on jatkuvasti itse oppija: hänen on opittava taitoja, joita vaaditaan muuttuvissa ammatillisissa tilanteissa. Sekä persoonallinen että ammatillinen kehittyminen ovat toistuvia vaatimuksia tämän päivän opetustyössä, sillä muutoksiin on sopeuttava jatkuvasti. Vahva opettaja pystyy kohtaamaan asiat kypsästi omana itsenään ja ammattinsa edustajana. Nopeasti muuttuvissa yhteisöissä opettajan tulee luottaa eri kollegojensa kanssa tapahtuviin yhteistyöprosesseihin, mutta hänen on myös löydettävä yksittäisiä, läheisiä ja luottamuksellisia suhteita itsensä ja joidenkin lähi-kollegoiden, johdon tai vanhempien välille. Uskomme, että jokainen oppilas voi oppia. Meidän on uskottava myös siihen, että jokainen opettaja voi oppia nykykoulussa vaaditut taidot. Ammatillinen yhteisö voi tukea osallisia kohti vahvistuvaa ammattitaitoa. (Hargreaves 2003, 48–50, 156–157.)

TAULUKKO 32 Opettajan ominaisuuksia (Mortiboys, 2012, 11)

Opettajan asiantuntijuus	Opettajan opetustaidot	Opettajan emotionaalisen älykkyys
ekspertti asiantuntija arvovaltainen kekseliäs kokenut ajan tasalla oleva osaa vastata kysymyksiin	organisoitunut hyvä ajanhallinta hyvin valmistautunut selkeä puhe selkeät ohjeet hyvät materiaalit ja kyky käyttää niitä olennaiset, kiinnostavat ja haastavat aktiviteetit hyödyllinen palaute	lähestyttävä hyväksyvä positiivinen hyvä kuuntelija vastuullinen avoin osoittaa empatiaa ottaa katsekontaktin tarkkaavainen ei-uhkaava kunnioittava erilaiset yksilöt tunnistava ei tee olettamuksia

Pidän opettajan emotionaalista älykkyyttä tutkimukseni jälkeen entistä suuremmassa arvossa. Opettajalle yksinkertaisia tapoja osoittaa kiinnostustaan oppilaisiin on useita eivätkä ne kaikki vaadi huomattavaa ajallista satsausta. Opettajan kiinnostusta osoittaa jo esimerkiksi oppilaiden syntymäpäivien huomautaminen. Opettaja voi myös aloittaa oppituntinsa pyytämällä oppilaita arvioimaan siihenastista päiväänsä numeroin ja hetkeksi pysähtymällä näihin arvioihin. Oppilaita on tärkeää ohjata tunnistamaan omaa rasittumistaan ja stressiään, jotta he oppivat myös itseään rauhoittavia toimintamalleja. Oppilaiden kiinnittymistä opettajaansa tukee myös erilaiset pienet keskustelut oppiaineen ulkopuolelta (esimerkiksi erilaisuudesta johtuvista haasteista keskustelu). (Thomsen 2007, 46.)

Tunteet ja tunnetaidot olennainen osa vuorovaikutusta. Luokkahuoneen emotionaaliseen ilmapiiriin huomiota kiinnittävä opettaja menee oppimistilanteeseen valmistautuneena sekä puhumaan että kuuntelemaan (Mortiboys 2012, 66). Taito kuunnella oppilaita on edellytys sille, että opettaja pystyy muovamaan oppilailleen hyviä oppimiskokemuksia. Toimivan kuuntelukulttuurin rakentaminen lisää ymmärrystä ja siten tehostaa. (Kellert 2010, 494.) Opettajan tulee säännöllisesti muistuttaa itseään siitä, millaista oli olla lapsi ja nuori. Sen jälkeen opettaja voi muovata luokkahuoneen toimintaa myös oppilaan näkökulmasta. (Chater 2007, 236.)⁹⁰ Analysoivaan ja ratkaisuja etsivään kuunteluun

⁹⁰ Opettaja voi reagoida oppilaiden tunteisiin monella tapaa. Powell ja Kusuma-Powell (2010, 171) kuvaavat ”viisi D:tä”, joilla opettaja vastaa oppilaidensa tunteisiin: Dismissing (irtisanoutuminen), Disapproving (tuomitseminen), Denigrating (halventaminen), Dignifying (arvostaminen) ja Developing (kehittäminen). On selvää, että kaksi viimeistä johtavat positiivisiin mahdollisuuksiin. Mortiboys (2012, 75) kannustaa opettajaa selkeästi osoittamaan oppilailleen sen, että hän tunnistaa oppilailla luokkahuoneessa olevia tunteita ja että tunteiden olemassaolo sopii opettajalle. Opettaja osoittaa olevansa valmis hyväksymään oppilaidensa erilaiset tunteet ja pystyy vastaamaan oppilaiden tarpeisiin sekä kognitiivisella että emotionaalisisella tasolla.

keskittyminen voi estää opettajaa kuulemasta tilanteessa ilmeneviä tunteita, mikä vaikeuttaa tilanteen ratkaisua. Opettajan tulee olla herkempi tunteille kuin puhutun sisällölle. (Marshall 2004, 83.)

Opettajan on tiedostettava oma suhtautumistapansa asioihin ja tietoisesti pyrittävä kehittämään omaa positiivista suhtautumista erilaisiin asioihin sekä pitkällä aikavälillä että päivittäisissä vaihtuvissa tilanteissa. Ei riitä, että vaan sanoo itselleen tai muille olevansa positiivinen. Positiivisuus näkyy toimintavoissa. Samalla kun ajattelu muuttuu positiivisemmaksi, muuttuvat tunteetkin. (Fredrickson 2009, 154–155.) Sain opetuskokeilustamme omakohtaisen vahvan kokemuksen siitä, kuinka oma lisääntynyt positiivinen ajatteluni lisäsi myös tunnetasoni positiivisuutta. Muutos tuntui tietenkin palkitsevalta – ja synnytti mukavan kierteen kohti lisääntyvää positiivisuutta.⁹¹

Kun opettaja osoittaa omaa kiinnostustaan ja innostustaan opeteltavaa asiaa tai työtapoja kohtaan, hän voi saada ei-kiinnostavan oppimiskokemuksen muovattua toimivaksi oppilaiden ennako-odotusten vastaiseksi. Motivaatio voi tarttua sosiaalisissa yhteyksissä ja aikuisen malli on erittäin tärkeä. Oppilaat integroivat omia tietojansa, taitojaan ja arvojaan sosiaalisissa toimintakulttuurikonteksteissa. (Wild & Enzle 2002, 154.) Olen opetuskokeilumme jälkeen ehdottomasti sitä mieltä, että opettajien luokkaan tuoma innostus on merkityksellinen ilmapiiriin rakentumisessa. Onnistuminen on todennäköistä, jos opettaja tietää, mitä ja miksi tehdään ja osoittaa oppilaille pitävänsä toimintaa mielekkäänä. Jos opettaja aloittaa tunnin käyttäen energiaansa liikaa laiminlyöntien (esimerkiksi läksyjen tekemättömyyden) kartoittamiseen ja niistä marmattamiseen, hänellä on kova työ innostaa oppilaansa seuraaviin toimintoihin. Se tietenkin onnistuu, mutta siihen täytyy tietoisesti tuolloin paneutua. Mutta miksi kannattaisi negatiivisuudella hankkia itselleen lisätyötä, jota oppitunnin onnistuminen sen jälkeen vaatii?⁹²

Opettajan omat tunteet. Opettajalta vaaditaan kykyä empatiaan – myötäelämiseen - kolmella eri tasolla. Tietenkin (1) empatiaa tarvitaan toisen tunteiden ymmärtämiseen silloin, kun tämä kohtaa elämässään kärsimyksiä. (2) Tilanteeseen liittyvä empatia saa opettajan ymmärtämään, missä tilanteessa toinen on. (3) Kognitiivinen empatia saa opettajan ymmärtämään toisen ajattelutapaa. Kognitiivisen empatian strategioina pidetään ajattelun näkyväksi tekemistä ja ääneen ajattelua. Opettaja ei saa unohtaa, millaista oma ajattelu ja toiminta oli ennen kuin hänestä tuli oman alansa asiantuntija. Jos pitää valita, niin

⁹¹ Sisäinen motivaatio ohjaa emotionaalisesti älykäästä opettajaa. Hän on itseohjautuva, optimistinen, toiveikas sekä motivoitunut oman työnsä kehittämiseen osana koulu-kulttuuria. (Powell & Kusuma-Powell 2010, 107.)

⁹² Opettajan on suhtauduttava oppilaisiinsa ongelmien sijaan potentiaaleina, joita on houkuteltava ja tuettava esiin. Riskioppilaan kohtaamisen sijaan tulee kohdata lupauksia tulevaisuudesta tarjoava oppilas. Ei ole mitään hyötyä kohdata huonokäytöksinen oppilas ajatellen, että oppilas tarvitsee ”korjausta” tai ”opetuksen”. Oppilas tarvitsee ohjausta, jotta voi ratkaista tilanteet jatkossa parempia toimintamalleja käyttäen. Oppilaat ovat opettajalle kumppaneita oman kehityksensä suhteen ja kumppaneiden ääntä tulee kuulla. Oppilaat tulevat omien emotionaalisten kokemustensa ke-ra luokkaan ja opettajan on sekä tunnistettava että muovattava noita historioita tukemaan oppimista. (Thomsen 2007, 45–46, Larrivee 2006, 991.)

kognitiivinen empatia on merkityksellisin oppilaan oppimisen kannalta. Mitä paremmin tiedostamme itsemme ja tunteemme, sitä valmiimpia olemme empatiaan. (Powell & Powell-Kusuma 2010, 121-123.)

Tutkittu opetuskokeilu herätti minut siihen, miten merkityksellisiä tunteet ovat oppimistilanteissa – myös minun tunteeni ja mielialani opettajana. Omien tunteiden tunnistaminen luokkahuoneessa ei välttämättä tapahdu itsestään vaan se vaatii tietoista ammatillista tahtoa tarttua niihin (Powell & Kusuma-Powell 2010, 21). Sain tämän tutkimuksen kautta mahdollisuuden tarkastella yhden luokan oppimisprosessia sisältäpäin ja löysin ulkoisten tekijöiden rinnalle sisältäni olennaisia keskittymistä vaativia elementtejä. Onneksi emotionaalista älykkyyttä voi oppia. Liian usein sitä kuitenkin edelleen pidetään persoonallisuuden piirteenä. Jokaisen muutosta kaipaavan opettajan kannattaa pysähtyä miettimään, mihin hänen itsessään pitäisi tarttua, jotta muutos pääsisi alkuun. Kun ensin on rakentanut riittävän itsetiedostuksen, voi myös emotionaalisen älykkyyden kehittämisen käynnistää (ks. Mortiboys, 2012, 15).⁹³

Opettajan tunnetaidot ovat se osa ammattitaitoa, jota ei mielellään oteta julkiseen keskusteluun. Minusta tälle keskustelulle olisi aika juuri nyt opetussuunnitelmien uudistuessa.⁹⁴ On todettu, että emotionaalisesti älykäs opettaja rakentaa luokkaan ilmapiirin, joka tukee tehokasta oppimista. Vaikka opettaja kuinka ohjaisi oppilaansa oppimista, lopullisen päätöksen oppimisen kannalta tekee aina oppilas itse. Jos oppilas kokee luokassa itsensä psykologisesti uhatuksi, hänen stressitasonsa kohoaa. Stressin alla oppilas voi joko syttyä työhön tai jähmettyä täysin oppimisensa suhteen. (Powell & Kusuma-Powell 2010, 5, 14.)

Ihmisryhmän toiminta ei muutu ellei yksiöiden käyttäytymisessä tapahdu muutosta. Pysyvämpiä muutoksia ei voida rakentaa elleivät yksilöt ymmärrä

⁹³ Kun oppilaita pyydettiin arvioimaan sekä opettajan tunteita ja toimintakäytäntöjä sekä omia tunteitaan, huomattiin, että opettajien tunteet ennustivat vahvasti oppilaiden luokassa kokemia tunteita. Oppilaiden ja opettajien tunteet olivat läheisessä yhteydessä toisiinsa, mutta opettajan tunteet vaikuttivat oppilaiden tunteisiin enemmän kuin valitut toimintakäytännöt. Opettajien tulee tiedostaa, kuinka suuri merkitys heidän omilla tunteillaan on oppilaidensa kokemuksiin. Opettajan ei kannata ohittaa omien tunteidensa ja hyvinvointinsa tarkastelua ja uppoutua kiireisessä koulu- ja kulttuurissa vain toimintakäytäntöjensä suunnitteluun ja kehittämiseen. Opettajien on kiinnitettävä huomiota tunteisiinsa oppilaidensa, mutta myös oman hyvinvointinsa vuoksi. (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci 2014.)

⁹⁴ Virtanen (2013) tutki luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaitoja. Tutkimus perustui Golemanin kompetenssiperustaiseen tunneälyteoriaan (ks. esim. Goleman 1995). Kyselyyn vastasi kaikkiaan noin 550 henkilöä. Sekä opettajat että opiskelijat pitivät näitä taitoja tärkeinä opettajan työssä. Erityisesti opettajan kykyä empatiaan pidettiin tärkeänä. Opettajan hyvä itsetuntemus oli avain emotionaaliseen itsetietoisuuteen, joka puolestaan teki opettajalle mahdolliseksi antaa jotain itsestään rakentavassa vuorovaikutuksessa. Kouluuyhteisön vaatimat ryhmä- ja yhteistyötaidot koettiin merkityksellisinä. Virtanen havaitsi opiskelijoiden pitävän sosiaalista älykkyyttä opettajan työssä tärkeämpänä kuin jo työssä toimivat opettajat, mikä Virtanen pystyi selittämään opettajien työvuosien aikana vahvistuneilla taidoilla: ”iän ja työkokemuksen myötä työelämässä toimivien opettajien tunneälytaidot kehittyvät vahvoiksi, jolloin niiden koettu tärkeys luonnollisesti pienenee” (Virtanen 2013, 216).

omien käyttäytymismalliensa taustalla vaikuttavia asioita. Jotta muutos olisi mahdollinen, täytyy myös sitä ohjaavien henkilöiden olla valmiita itse muutamaan prosessin aikana. Tänä päivänä koulun johtajuus sisältää merkittävien muutosten ohjaamista – ja siis yksilöiden motivoimista muutoksen rakentamiseen. (Kegan & Lahey 2001, 3.)

6.2.3 Opettajan selviytymisen tukeminen

Oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta ja luovat siten edellytyksiä oppimiselle. Nämä näkökulmat ulottuvat kaikkeen koulutyöhön ja ohjaavat jokaisen työskentelyä. Toiminnassa otetaan huomioon yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet. Koulun käytännöt ovat joustavia ja mahdollistavat monipuolisen toiminnan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.2)

Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Oppiva yhteisö tunnistaa oppimisen ja tiedon rakentamisen moninaisuuden ja toimii joustavasti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.2)

Tutkimukseni ei kerännyt aineistoa koulukulttuurintasolta, mutta esittelen raportissa siihen liittyviä ajatuksia. Opettajien työtä ja työssä kehittymistä on tuettava. Mielestäni arjen oppimiskulttuurin kehittymisen kannalta koko koulun kulttuuri on merkityksellinen. Tämän vuoksi halusin siis laajentaa raporttia kerätyn aineiston ulkopuolelle. Husu (2002, 133, 135–137) toteaa, että koulun kehittämistä ei voi jättää vain yksittäisten opettajien kasvun varaan, sillä opettajan autonomia saattaa yksin työskennellessä muuttua ammatilliseksi eristäytymiseksi. Kehitystyö onnistuu, kun huolehditaan, että jokainen saa ammatilliselle kasvulleen sekä yhteisön tukea että mahdollisuuksia yksilöllisiin ratkaisuihin. Opettajakulttuurin on pyrittävä järjestetystä kollegiaalisuudesta (yhteistyö ajallisesti ja sisällöllisesti ohjattua ja valvottua) jaetun johtajuuden alla toimiviin ja vapaammin järjestäytyviin kokoontumisiin.

Muutos on aina haaste ja se kohtaa vastustusta. Vastustuksen on todettu korostuvan kouluissa, joissa opettajat näkevät oppilaidensa vaikeudet oman työnsä esteenä tai oman ammattialansa ulkopuolisina (kuraattorin, psykologin tms.) töinä. (Wolin 2004, 190.) Kulttuurin muutos tarvitsee johtajuutta, jonka avulla voidaan sekä aloittaa kehitystyö että tunnistaa ja poistaa jo olemassa olevia prosesseja, jotka estävät muutosta ja osallisten oppimista. Organisaation ja yksittäisten osallisten puolustusjärjestelmien tunnistaminen avaa aidolle muutumiselle mahdollisuudet (Kegan & Lahey 2001, 234).

Sahlberg (2002) korostaa, että koulun kehittämisessä opettajien opettamista ja oppimista koskevien uskomusten merkityksiä tulee tarkastella, sillä ne ohjaavat opettajien ajattelua, päätöksentekoa, toimintaa ja ammatillista kehittymistä. Hän kokee opettajien uskomusten edelleen liaksi tukevan opetusta tiedonsiirtona ja oppimista tiedon vastaanottamisena. Koulukulttuurin muutos vaatii opettajien ja koulujen uskomusrakenteiden ravistelua, jotta tarvittava pe-

dagogiikan kehittäminen onnistuu. Tarvitaan teoreettista ja käsitteellistä viitekehystä, jonka pohjalta tarkastelu tapahtuu.

Opetuksen muutosta rajoittaa myytti, jonka mukaan ”he eivät anna minun muuttua”. Korostamalla muiden muutosvastarintaa saadaan hyvä tekosyy jättää muutoskokeilut. Usein kokemukset muiden (oppilaat, huoltajat, kollegat jne.) muutosvastarinnasta ovat kuvittelua. (Combs 1979, 209.) Opettaja voi vastustaa muutosta, koska ei havaitse tarvetta muuttaa tapojaan. Opettajalla voi olla huonoja kokemuksia aiemmista muutosyrityksistä tai hän voi pelätä tuntematonta uutta ja kokea muutoksen uhkana omalle ammatillisuudelleen. (Zimmerman 2006, 239–240.)

Organisaatioihin usein kehittyä alakulttuuri, joka keskittyy puolustautumaan ja ylläpitämään vanhaa. Tämän kulttuurin osalliset uskovat tekevänsä organisaatiolle hyvää puolustautuessaan, sillä ilman puolustautuvaa toimintaansa he kokevat organisaationsa ajautuvan kontrollittomaan tilaan. Suojaava päätely kuitenkin lisää väärinymmärryksiä, rakentaa itseään toteuttavia ennusteita ja ajautuu entistä enemmän sulkeman organisaation toimintamalleja. Virheitä ja puutteita ei havaita tai niiden korjaamista ei nähdä järkevänä. Usein oppimisvastaisuus herättää organisaatiossa avuttomuuden tai uhriksi joutumisen tunteita, jotka puolestaan syventävät puolustautumista. Tämä organisaation oppimista rajoittava kehä on kaikkialla ja sen voima tiedetään, mutta siihen harvoin aktiivisesti puututaan. Usein se estää organisaation oppimista silloin, kun oppimista eniten tarvittaisiin. Puolustautuvan päättelyn avulla suojataan omaa kompetenssia tavalla, joka vaikuttaa tilanteissa luonnolliselta, realistiselta ja tarpeelliselta. Organisaation jäseniä tulee ohjata tekemään tietoisia valintoja, mikä vaatii luottamuksellista ja avointa vuorovaikutusta. Organisaatiossa on nähtävä vaivaa sen eteen, että epäluottamus, pelko ja esteet poistuvat. Organisaatio ei pysty aidosti muuttumaan ennen kuin puolustautuva alakulttuuri murentuu ja kaikki pystyvät aidosti tavoittelemaan organisaation seuraavia kehityssaskelia. (Argyris 2006, 2-3, 212, 216, 222.)

Kovin usein kouluille on myös kehittynyt asioista valittamiseen keskittyvä puhetapa. Muutosta johdettaessa tuota puhetapaa tulee tietoisesti ohjata sitoutumista tukevaksi. Syyttelystä on siirryttävä henkilökohtaista vastuunottamista ja sitoutumista tukevaan puheeseen, joka kertoo, minkä asioiden puolesta ollaan valmiita tekemään työtä. Puhetavalla on huomattava merkitys siihen, mistä kehittymisen elementtejä etsitään (taulukko 33). (Kegan & Lahey 2001, 28–30.)

TAULUKKO 33 Syyttävän ja henkilökohtaiseen vastuuseen ohjaavan puhetavan eroja (Keagan & Lahey 2001, 45)

Syyttävä puhetapa	Henkilökohtaiseen vastuuseen ohjaava puhetapa
Helposti ja reflektiivisesti tuotettu Vaivatonta ilmaista	Harvinainen, jatkuva tapa (ellei tiettyyn tilanteeseen nimenomaisesti tarkoitettu) Haastavaa ilmaista
Pitää muita ihmisiä vastuullisina sovittujen aikomusten ja todellisuuden välisestä kuilusta	Ilmaisee spesifejä toimintamalleja, joihin henkilökohtaisesti ollaan sitoutuneita ja jotka eivät onnistu, mikä johtaa kuiluihin todellisuuden kanssa
Usein nostattaa turhautumisen, vieraantumisen ja kyvyttömyyden tunteita puhujalle itselleen	Antaa vauhtia sitoumuksillemme
Usein ohjaa muut puolustautumaan	Usein ohjaa rakentaviin keskusteluihin kuilun molemmilla puolilla olevien kesken
Muuttumatonta. Harvoin johtaa mihinkään. Keskittyy asioihin, joihin meillä hyvin vähän tai ei lainkaan vaikutusmahdollisuuksia	Muutoksiin pyrkivää. Ohjaa huomion asioihin, joihin mahdollista vaikuttaa
Parhaimmillaan nostaa kysymyksiä vain toisille	Nostaa kysymyksiä itselle

Keagan ja Lahey (2001, 65, 95–99) nimeävät vielä kolmannenkin - toimimattomaksi jäävän - puhetavan ”uuden vuoden toiveiksi”. Tällä puhetavalla he tarkoittavat sellaista puhetta, jolla ilmaistaan aitoja haluja muutoksiin ja luodaan toiveita tulevaisuudelle, mutta pyrkimykseksi jää vain ongelmallisen ja heikkouden osoitukseksi tulkitun käyttäytymismallin poistaminen. Teot jäävät puheen jalkoihin, sillä niihin ei sitouduta. Muutoksiin tarvitaan sitoutumista, joka puheenkin tasolla voi tunnistaa oman suojautumisen ja vanhoissa toimintamalleissa pitäytymisen vaikutuksen omiin aikomuksiin. Kulttuurin muutos edellyttää suoraa ja spesifiä puhetta, joka ei tartu osallisten ominaisuuksiin vaan keskittyy heidän kokemuksiinsa.

Koulun päätöksientekokulttuuri on merkityksellinen muutosten toteutumisen kannalta. Ihmiset eivät tee päätöksiään maksimaalista tulosta etsien. Useita vaihtoehtoja kohdatessaan ihmisellä on taipumus yksinkertaistaa päätämistrategioitaan ja valita toiminnat, joiden kautta voi varmimmin lisätä omaa tyytyväisyyttään ja itsearvostustaan sekä samalla onnistua välttämään oman arvostuksensa laskua. Jos päätöksenteko on yksilötasolla haastavaa, organisaatioiden tasolla se sitä vasta onkin: tavoitteiden ja näkemysten monimuotoisuus lisää haasteita yhteisten päätösten rakentumiselle. Toimiva päätöksenteko vaatii selkeää eri vaihtoehtojen ja niiden odotettujen seuraamusten käsitteilyä. Eri näkemyksiä on mietittävä ja uskallettava kokeilla erehtymistenkin uhalta. Yhteiset päätökset ohjaavat yksilöiden motivoitumista ja toimintaa - niin hyvässä kuin pahassa - ja siksi niihin tulee huolella paneutua. Toimintakulttuurin avoimuus tukee päätöksien rakentumista. (Bandura 1997, 450–453.)

Toimintakulttuuria jatkuvasti kehitettävä.

Toimintakulttuuri ilmenee selvimmin yhteisön käytännöissä. Perusopetuksessa kaikki käytännöt rakennetaan tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. Toimintakulttuuriin kehittämisen perusedellytys on toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 4.1)

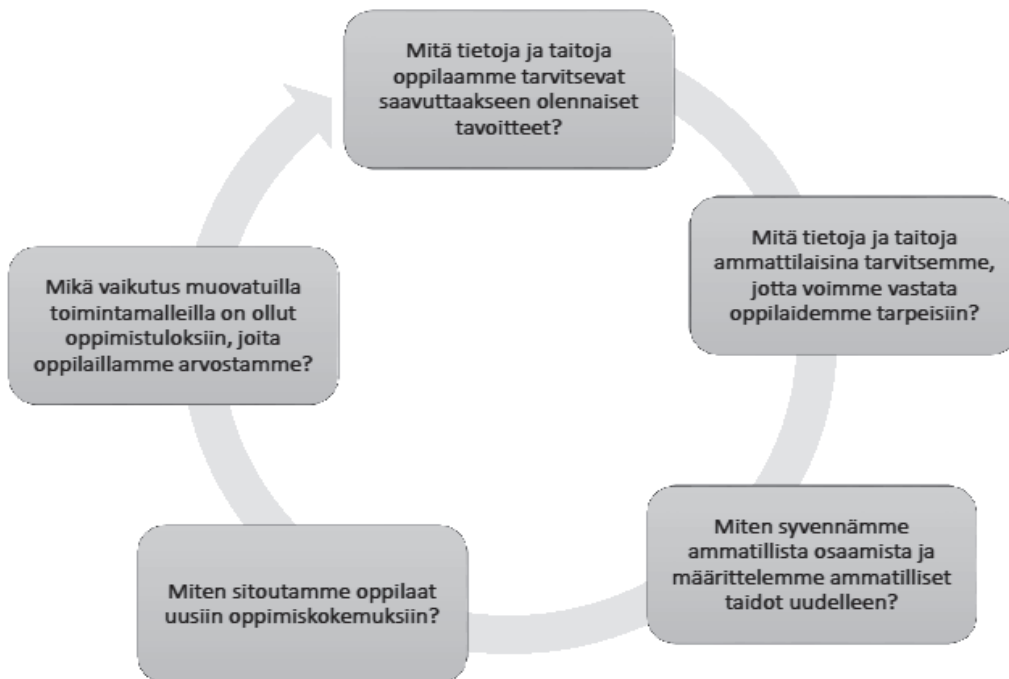
Fattig ja Taylor (2008, 108) koostivat muutamia ohjeita rehtoreille siitä, kuinka tukea koulukulttuurin muuttumista kohti inklusiivista, oppijoiden erilaisuutta arvostavaa toimintakulttuuria. Tärkeimpänä he pitivät luottamusta omaan henkilökuntaan: opettajat haluavat tarjota oppilailleen hyvät mahdollisuudet oppia. Opettajille on kuitenkin tarjottava mahdollisuuksia kehittää opetustaan ja luoda uusia visioita opettamisesta (esimerkiksi yhteisten keskustelujen tai koulutuksiin osallistumisten kautta). Rehtorin kannattaa aluksi kannustaa opettajia paneutumaan opetussuunnitelman keskeisten sisältöjen opetuksen parantamiseen sekä niiden opetuksen eriyttämiseen oppilaille toimivaksi kokonaisuudeksi. Kouluun kannattaa luoda rakenteita, joiden avulla hyvät toimintakäytännöt leviävät opettajien keskuudessa.

Toimintakulttuurien muutokset tarvitsevat päätöksentekotapoja, joihin kaikki voivat osallistua ja joissa kaikki kokevat tulevansa kuulluiksi. Tarvitaan yhteinen visio, jonka varaan uudistuksia rakennetaan (ks. kuvio 4 aiemmin raportissa). Muutoksen tarpeellisuus kannattaa konkretisoida ja muuttuvia käytänteitä palkita melko välittömällä huomiolla. Jo lyhyen aikavälin onnistumisista tulee iloita ammatillisessa oppijayhteisössä, jotta motivaatio muutoksien rakentamiseen säilyy. Rehtoreilta ja koulun henkilökunnalta tarvitaan aktiivista työtä muutoksen hyväksi, jotta muutosvastarinta taittuu. (Zimmerman 2006, 244–245.) Henkilökunnan kyky elää muutostilanteissa toimintaa kehittäen on vaatimus, johon tämän päivän kouluilla on pystyttävä. Ympäröivän maailman nopea muutos muovaa koulua, opetusta ja oppimista nopeammin kuin koskaan aiemmin. Toiminnan tehokkuus ei ole mahdollista ilman arkisen toiminnan muovautumista.

Koulukulttuurin muutos myös opettajien autonomiaa, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta tukeväksi kannattaa. Näiden psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen saa opettajan arvostamaan työtään. Hän – joskus jopa huomauttaen – työskentelee intohimon, mielihyvän ja kiinnostuksen ohjaamana. (Stone ym. 2009.)

Luokkahuoneen toiminnan tehokkuuden katsotaan parantavan oppilaiden oppimistuloksia. Oppilaiden oppimista tukevia olosuhteita rakennettaessa ei aina muisteta rakentaa opettajien oppimista tukevia toimintamalleja, vaikka se onnistuisi samoja elementtejä käyttäen. Myös opettajille rakennetaan yhteyksiä aiemmin opittuun, kehitetään heidän metakognitiivisia taitoja ja itseohjautuvuuden kautta annetaan vaikutusvaltaa oman oppimisensa suhteen. Opettajan ammatillinen kasvu tietenkin hyödyttää oppilaita: opettajat tunnistavat ja

ratkovat kokemiaan haasteita ja ongelmia suhteessa oppilaidensa sitoutumiseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Menestyksellisyys ei perustu toimintakäytäntöjen muuttamiseen, vaan siihen, kuinka paljon kehittymistä tapahtuu haasteista ja ongelmista selviämässä. Muutoksia käynnistettäessä ensin tulee analysoida oppilaiden sitoutumista, oppimista ja hyvinvointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin: mitä olennaista oppimistilanteissa on ja mitä puuttuu. Analyysin jälkeen opettaja tarkastelee omaa ammatillista osaamistaan ja asettaa itselleen oppimistavoitteita. Toiminnan aikana ja sen jälkeen mietitään, mitä vaikutuksia rakennetuilla muutoksilla saatiin aikaan oppilaiden osaamisessa (kuvio 20). (Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl 2014)



KUVIO 20 Koulun toiminnan kehittymisen kehä oppilaiden merkityksellisen oppimisen tukemisessa (Muijs ym. 2014)

Se, mitä kouluilla tehdään, vaikuttaa merkittävästi sekä oppilaisiin, opettajiin että koulunhallintoon. Meillä kaikilla on vastuu kaventaa kuiluja, jotka ovat syntyneet menestyvien ja menestymättömien oppilaiden, opettajien tai koulujen välille. (Topf ym. 2004, 206.) Resilienssi-ajattelun on todettu ohjaavan vahvasti ja tuloksetta koulujen kulttuurinmuutosta. Se on positiivinen ja lähestymistapa, joka keskittyy kaikkien osallisten vahvuuksiin ja potentiaaleihin käyttäen kieltä, jota kaikki voivat ymmärtää. Kokonaisvaltaisuuden kautta saavutetaan laaja näkemys nykykäytännöistä ja tunnustetaan kuiluja, joiden poistamiseen on

etsittävä keinot. Aiemmin hyväksi koettuja pedagogisia periaatteita ei tarvitse hylätä, sillä resilienssi on ennen kaikkea asenne, jolle kommunikaatio rakentuu. (Henry & Milstein 2004, 248–249.)

Opettajien resilienssin vahvistaminen. Ympäristötekijöiden vaikutusta opettajan autonomiseen motivaatioon ja tunteeseen omasta pystyvyydestä tutkittiin kyselylomakkeiden avulla Quebecin perusopetuksen ja lukiotason opettajilla (n=806). Kun opettajan käsitykset luokkahuoneen työmäärän suuruudesta ja oppilaiden häiriökäyttäytymisestä kasvoivat, hänen autonominen motivaationsa laski, mikä ennusti emotionaalista uupumista. Uupumista ennustivat myös pystyvyyden tunteen madaltumisen kautta opettajan kokemat oppilaiden käytöspulmat ja rehtorin johtajuudessa koetut haasteet. Pystyvyyden tunteen heikkeneminen näkyi myös opettajan henkilökohtaisten saavutusten vähenemisenä ja työn henkilökohtaisen arvon pienenemisenä. Opettajan havainnot kouluympäristöstä, omasta autonomisesta motivaatiosta ja omasta kyvykkyydestä siis vahvasti vaikuttivat työssä jaksamiseen. (Fernet, Guay, Sénécal & Austin 2012.)

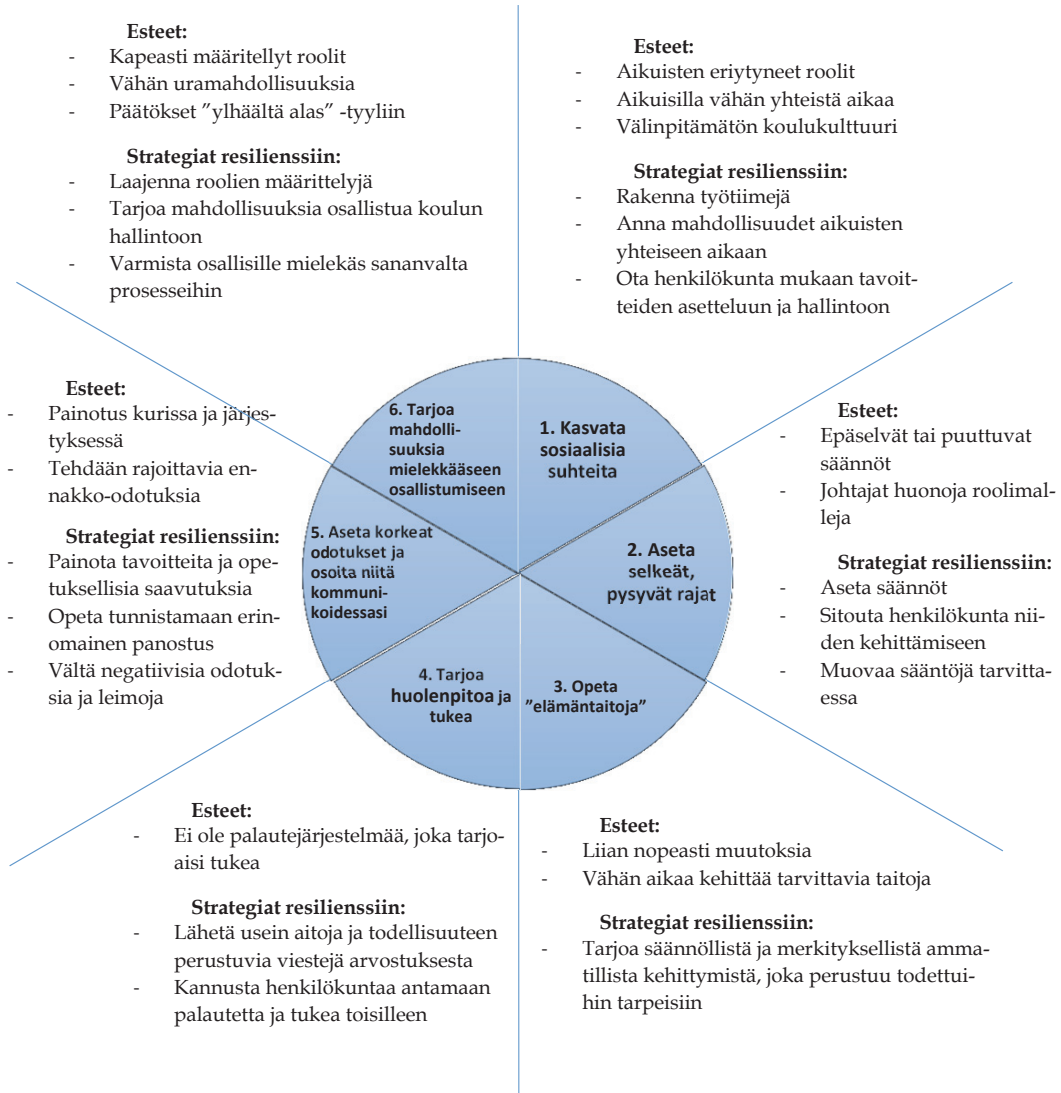
Työnvaativuuden, resurssien ja uupumisen välisiä suhteita tutkittiin myös itseohjautuvuusteorian kolmen psykologisen perustarpeen kautta ja havaittiin, että opettajan kokemaa autonomiaa, yhteenkuuluvuutta ja kompetenssiä estivät uupumista ja työn merkityksellisuuden laimentumista. Mahdollisuus kontrolloida omaa työtään ja yhteisöön rakentunut tuki yhdistyivät motivaatioprosesseihin, jotka estivät uupumiselle altistumista. Uupumusta käsiteltiin laajasti: henkisen väsymisen (väsymyksen ja kuormittuneisuuden tunteet työssä) rinnalla tarkkailtiin työn merkityksen vähenemistä (esille kyynisyytenä, sitoutumattomuutena tms.) ja henkilökohtaisten saavutusten vähenemisenä (ammattillisen pystyvyyden lasku). Tutkijat kokivat tarpeellisen laajentaa uupumisen käsittelyyn henkisen väsymisen rinnalle ajatukset työn merkityksellisyydestä ja omasta kyvykkyydestä, jotta uupumisen ennaltaehkäisy tuli tehokkaammaksi. Työroolin ylikuormittuminen liian monilla vaatimuksilla uuvutti opettajia eniten. Tutkimus ohjasi tarkkailemaan työn vaatimuksien ja resurssien sopivaa suhdetta: opettajien työmäärää ja heidän taitojensa riittävyyttä suhteessa annettuihin tehtäviin oli arvioitava ja mietittävä. Riittävien taitojen kehittämistä piti tukea. Roolien vastuujat oli tehtävä avoimiksi ja selkeiksi. Työntekijöille on tarjottava tukea ja päätäntävaltaa, jotta he voivat henkilökohtaisesti osallistua ja kokea saavuttavansa tavoitteitaan. Tutkijoiden mielestä ihmisten psykologiset resurssit oli aktiivisesti etsittävä työssä jaksamisen tueksi. (Fernet ym. 2012.)

Opettajat kaipaavat kollegiaalisuutta, mutta siihen usein on liian vähän aikaa tarjolla. Opettajat eivät niinkään kaipaa luentoja eri aiheista, vaan aikaa keskustella toistensa kanssa sekä aikaa tutustua toisiinsa ja toistensa työhön. He haluavat jakaa ideoita, kysellä toistensa erilaisista ratkaisuista ja olla toisilleen reflektiovia ammattilaisia. Opettajat kaipaavat älyllistä stimulointia. Myös opettajien kykyyn selviytyä arjen haasteista pitää kiinnittää huomiota. Opettajakin tarvitsee resilienssiä. Resilienssiin pyrkivä koulu kasvaa kaikkia kunnioittavaksi kouluksi, jossa kaikille osallisille on tarjolla mahdollisuus tulla kuulluksi. Ko-

ko koulun muutos mahdollistuu, kun opettajat työskentelevät oppiakseen tuntemaan oppilaansa ja oppilaat työskentelevät hyvin ilmapiirissä, jossa kaikkien oppimista arvostetaan ja ohjataan. (Topf ym. 2004, 224–225.)

Jos ei ole oppilaiden helppoa muuttaa totuttuja tapojaan, ei muutos ole helppo opettajallekaan. Lähestymistavan muutos vaatii personallista muutosta, joka taas on kovan työn takana. Kulttuurista muutosta tavoittelevan rehtorin on oltava avoin omista tavoitteistaan. Opettajan resilienssin saavuttaminen vaatii oikea-aikaisesti tarjottua tietoa, jolla pyritään vaikuttamaan ajattelutapoihin ja toimintaan. Resilienssistä puhuminen teorian kannalta ei ole niin kannattavaa, kun on keskittyminen vahvuuksien ja vaikeuksien tunnistamiseen ja kunnioittamiseen sekä opettajan roolin tarkkailuun oppilaan resilienssin rakentajana. Resilienssiajatus ei mahdu kouluun eikä opettajaan, jos oppilaiden elämästä ei pyritä ottamaan kokonaisvastuuta. Tämä kokonaisvastuun ottaminen ei välttämättä vaadi kohtuuttomia, minkä vuoksi tämän päivän opettajuudesta on kouluilla keskusteltava ja pyrittävä yhteisymmärrykseen. (Wolin 2004, 192–197.)

Opettajan ”puristuskimmoisuutta” voidaan kouluyhteisössä tukea. Kuviossa 21 esitetään resilienssipyörän avulla ajatuksia siitä, millaisilla toimintatavoilla koulu voi rakentaa opettajan resilienssiä sekä millaiset seikat voivat olla esteitä opettajan resilienssin kehittymiselle. Kuten eivät olleet kaikki oppilaan resilienssin tukemiseen kohdistuvat toiminnot olleet haastavia, eivät nämäkään kaikki mahdottomia vaadi – monella koululla kyse on vain olemassa olevien asioiden viereen pysähtymisestä. Viehätyin siitä, että Henderson ja Milstein (2003) käyttivät samaa visuaalista mallia sekä oppilaiden että opettajien resilienssin tukemisen esittelyyn. Kirjassa ”Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators” he esittelevät saman visuaalisen mallin kautta myös resilienssiajattelua estäviä ja tukevia organisatorisia seikkoja, jonka kuitenkin rajasin työni ulkopuolelle.



KUVIO 21

Opettajien resilienssi: mitä koulu voi tehdä (Henderson & Milstein 2003, 65)

6.3 Tiivistetyt johtopäätökset

Olen Schleicherin (2015, 9-10) kanssa samaa mieltä siitä, että nykypäivän kouluissa tarvitaan innostava oppimisympäristö, varmoja ja vakuuttavia opettajia sekä tehokkaita johtajia. Opettajille on tarjottava päätäntävaltaa koulutasolla, mutta ennen kaikkea vahvistettava ja kasvatettava opettajan kykyjä tarjota opetusta ja ohjausta kaikille oppilaille. Tässä onnistutaan varmemmin, jos opettajia rohkaistaan keskinäisen yhteistyön toimintakulttuuriin. Tehtyjä pedagogisia ratkaisuja on jatkuvasti tarkasteltava kaikkien osallisten kannalta: vieläkö ne ovat tänään tarkoituksenmukaisia ja toimivia. Teknologian kehittämisen ja käytön rinnalle tarvitaan jatkuvasti aktiivista yhteistyö- ja kommunikointitaitojen kehittämistä, jotta oppimiskulttuuri kehittyy.

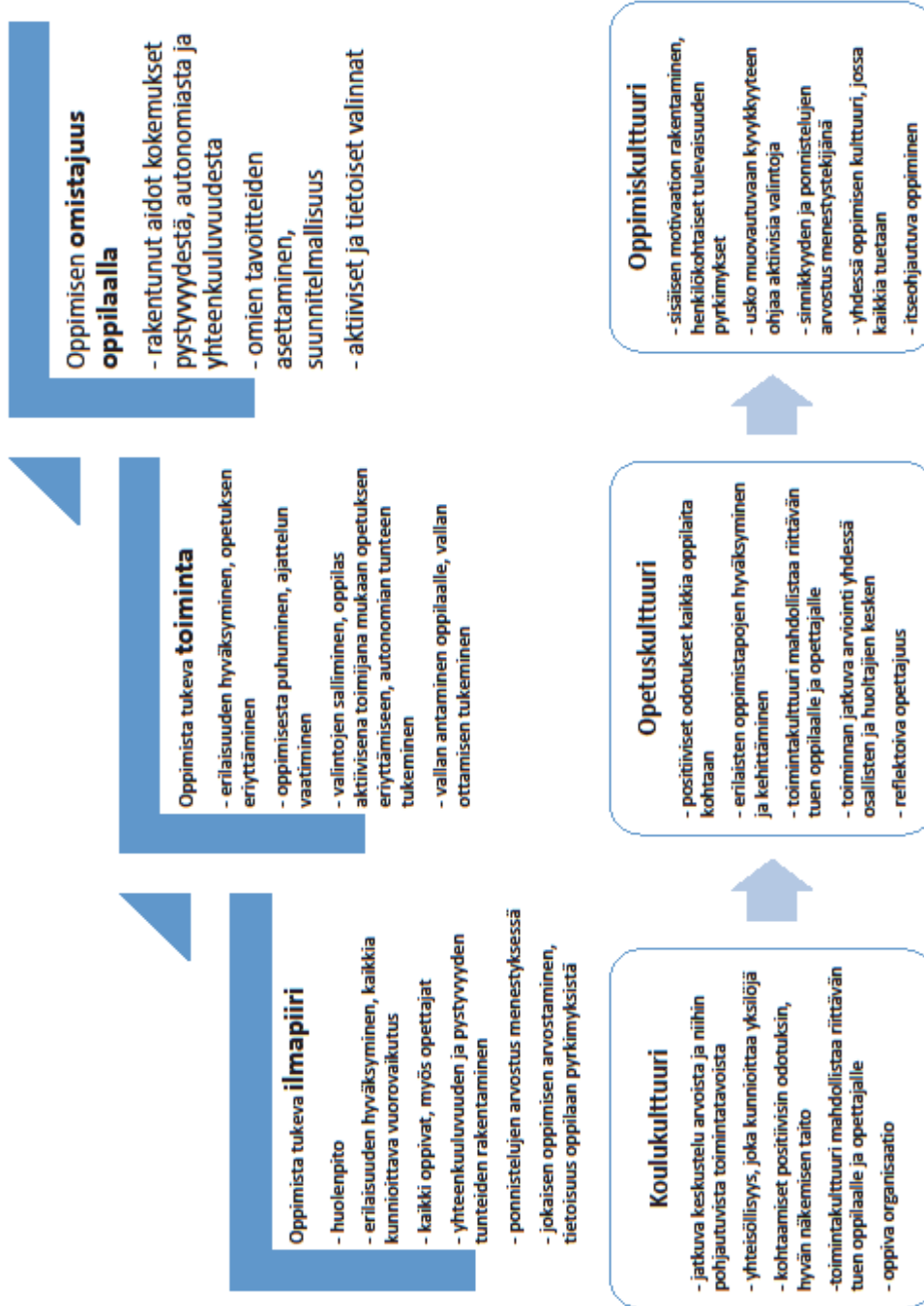
Opetuskokeilumme ja tutkimusprosessini aikana pääsin tarkastelemaan oppimistilanteita aiempaa syvemmin: löysin sekä aiempia käsityksiäni puoltavia että niille vastakkaisia perusteita ja ymmärsin uudistuvia käsityksiäni. Aiemmin kokemani tyytymättömyys ohjasi minua uudistamaan käsityksiäni ja toimintaani. Uskomukseni tulivat aiempaa vahvemmin tietoisuuteeni, mutta silti oman toiminnan pysyvämpi muutos oli (ja on) yllättävän haasteellista rakentaa – pomppuista ylämäkiajoa. Toisaalta haasteellisuus motivoi edelleen puskemaan ylämäkiosuutta toivoen tasaisemman maan jossain vaiheessa tulevan eteen. Oma humanistinen ihmiskäsitykseni vahvistui entisestään (ks. Patrikainen 1997 ja 1999). Humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvät elementit tulivat minulle entistä tärkeämmiksi. Läheinen ja empaattinen eettinen suhtautuminen muihin oppijoihin (Ullaan ja oppilaisiin) vahvistui: en koe jatkossakaan menettäväni mitään, jos aktiivisesti aitona ihmisenä lähestyn kaikkia rinnallani luokassa työskenteleviä – päinvastoin. Oppilaan autonomisuuden kunnioittaminen ja sen kasvun tukeminen lisäsi luokkahuoneessa luottamusta välillemme ja saatoimme kaikki kasvaa ihmisinä. Mahdollistui kaikkien autonomian kasvattaminen – myös minun.

Patrikaisen (1997) mukaan humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan ihmiskäsitykseen kuuluu läheinen eettinen ulottuvuus oppilaiden kanssa, kollegiaalinen toimiva reflektio ja humanistinen ihmiskäsitys. Tiedonkäsitykseen kuuluu puolestaan ajatus tiedon dynaamisesta luonteesta sekä merkityksellisyys holistisen tietämyksen rakentamisessa. Tietoa on aktiivisesti, laaja-alaisesti ja kriittisesti prosessoitava. Käsitykseni tiedon konstruktivistisesta rakentumisesta säilyi ja vahvistui, mutta tarkentui siinä, miten merkityksellistä tietoa rakennettaessa on se, että oppilas itse voi vaikuttaa oppimiskokemuksiensa laatuun. Vaikuttamismahdollisuudet ovat merkityksellinen asia myös minulle itselleni oppijana. Oppimiskäsitykseni humanistiskonstruktivistisena myös vahvistui. Oppiminen on prosessi, jossa opettaja on prosessin ohjaaja ja tukija. Prosessin aikana etsitään ja tuetaan oppijan sisäistä motivaatiota ja sitoutumista aktiivisessa ja vuorovaikutteisessa ympäristössä. (ks. Patrikainen 1997.) Kallaksen ym. (2013, 26–28) elämismaailmaontologia tuntuu opetuskokeilussa koetun

jälkeen minulle oikein sopivalta, sillä haluan oppimiskulttuureissani jatkossa pyrkiä vuorovaikutukseen, jonka avulla me kaikki oppijat saamme sisäisen voimamme oppimisemme tueksi. Koen, että opetuskokeilun ja tutkimusprosessin aikana oma käyttäteoriani lähentyi omaksumaani teoriaa, mikä tuntuu ammatillisesti voimauttavalta. Ammatillista armollisuutta vaatii ymmärtää se, että luokkahuoneen vuorovaikutussuhteissa toimiessa ei koskaan voi toimia ”täysin oppineena”.

Opetuskokeilussamme oli pyrkimys vahvistaa oppilaan autonomiaa. Sain huomata, ettei autonomian vahvistaminen erillisenä elementtinä ollut mielekäs, vaan mukaan tulivat kysymykset oppilaan kokemasta omasta kompetenssista ja luokan yhteisestä vuorovaikutuksestamme, jonka perusteella oppilas rakensi yhteenkuuluvuuden tunteita. Itseohjautuvuusteorian kolme psykologista perustarvetta kietoutuivat yhteen. Me lähdimme autonomian kasvattamisesta ja luontaisesti ajauduimme havaitsemaan, kuinka merkityksellisiä oppilaiden käsitykset itsestään olivat heidän suoriutumislleen. Meidän opettajien käsityksemme ja odotuksemme heidän suoriutumisestaan olivat myös erittäin merkityksellisiä. Näiden opettajien käsitysten muovaaminen positiiviseksi - kaikkia oppilaita kohtaan - ja niiden avoin ilmaiseminen oppilaille oli muutos, johon havahduin ja jota tarvitsemme. Jotta oppilaalle on mahdollista kasvaa oman oppimisensa hallitsijana, täytyy meidän opettajien opetella se, miten antaa hänelle aitoa valtaa vaikuttaa. Vallan antaminen vaatii harjoittelua. Kuvioon 22 olen koostanut mallin, joka tiivistää tämän luvun. Oppimisilmapiiriä on aktiivisesti uudistettava, jotta oppimista tukeva toiminta voi kouluissa saada uusia muotoja. Koulukulttuurin kehittyminen kulkee opetuskulttuurin kehittymisen rinnalla. Meillä tulee olla aktiivinen pyrkimys muuttaa oppimistilanteidemme oppimiskulttuuria. Oppilas voi vähitellen saavuttaa oman oppimisensa omistajuuden ja pystyy toimimaan itseohjautuvana oppijana vain, jos ympäristön arvot, asenteet ja toimintatavat sitä aktiivisesti tukevat ja ohjaavat.

En koe, että opetuskokeilumme olisi pystynyt olennaisesti muovaamaan tutkitun oppilasryhmän jäljellä ollutta perusopetusta. Evidenssiä minulla asiasta ei ole suuntaan eikä toiseen. Ullan kanssa emme ole keskustelleet siitä, millaisia muutoksia hän tänä päivänä kokee ammatillisuuteensa yhteisestä opetuskokeilusta saaneensa. Ainoa asia, minkä voin varmuudella todeta on se, että oma ammatillisen ymmärrykseni ja osaamiseni lisääntyi, mutta en tiedä, mikä osuus oli yhteisellä opetuskokeilulla ja mikä tällä tutkimusprosessilla. Syyt omalle kehitykselle ovat haastavia määritellä. Minulle tämä kokonaisuus opetuskokeiluineen ja tutkimuksineen tietenkin on ollut merkityksellinen ja laajentanut käsitystä oppimisesta ja omasta opettajuudestani.



KUVIO 22

Oppilaan aseman ja oppimisen muuttuminen perusopetuksessa

7 POHDINTA

Sahlberg (2002) toteaa oppimisen tutkijoiden ja opetuksen kehittäjien tarkastelevan oppimista hieman eri lähtökohdista: oppimisteorioiden kautta tavoitellaan oppimistilanteiden kuvauksia oppilaiden oppimisen selittämisen ja ymmärtämisen kautta, kun opettamisen tutkimus taas tavoittelee käsityksiä ja ohjeita siitä, kuinka opettajien tulisi opettaa. Sahlberg myös toteaa oppimisen tutkimisen edenneen pidemmälle kuin vastaavien opettamiskäytäntöjen tutkimisen. Minun tutkimukseni pyrki selvittämään sekä oppilaiden oppimiseen että opettajien opettamiseen liittyviä seikkoja ja luomaan ymmärrystä vallinneelle oppimiskulttuurille ja sen mahdollisuuksille kehittyä.

Omassa tutkimusprosessissani ohjauduin kriittisen pedagogiikan alueelle. Etsin käyttöteoriaa, joka olisi osallistuva ja osallistava ja joka tarjoaisi käsitteellisiä välineitä oppimiskulttuurin ymmärtämiseen. Päädyin pohtimaan tiedon ja vallan suhdetta ja niiden sosiaalsiin tilanteisiin kietoutumista. Tutkimusprosessini keskiössä oli se, kuinka voisimme oppia rakentamaan tarvittavia opetuksellisia ja sosiaalisia muutoksia ja kuinka opettaa toisillemme sekä kriittisyyden että toiveikkuuden kieltä. Koetin etsiä mahdollisuuksia ja avata ovia sille, että opiskeltavien asioiden merkityksellisyydestä neuvotellaan oppimistilanteissa vastavuoroisesti. Tarkastelin oppimiskulttuuria etsien opettajille tapoja, joilla innostaa oppilaita toimimaan aktiivisesti ja yksilöllisesti. Havahduin siihen, että useissa käytännöissämme olimme liiaksi toimineet oppilaidemme puolesta. Oppimistilanteet sisältävät aina sekä ponnisteluja että kehittymisen mahdollisuuksia: tutkimuksellani halusin vahvistaa jokaisen oppimistilanteissa osalliseksi olevan arvokkuuden, toimijuuden ja vastuun tunnistamista sekä ennen kaikkea tilanteissa olevan pedagogisen toivon havaitsemista. (ks. Aittola & Suoranta 2001, 13, 17, 20, 26–27; Tomperi ym. 2005, 13.)

Oppimiskulttuurin tutkiminen oli antoisaa, mutta haastavaa sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Peruskoulun 8. luokan englannin tunneilla samanlaisopetuksen tuella toteutettu opetuskokeilu kehitti opetuskulttuuria ja pääsi alkuun oppilaiden autonomisen oppimisen käynnistämisessä. Oppimiskulttuurin kehittyminen alkoi. Oppilaille tarjotut lisääntyneet valinnanmahdollisuudet olivat melko vaivattomia järjestää siihen nähden, kuinka merkityksellisiksi ne

oppimiskulttuurin kannalta kasvoivat. Koin, että kaikki oppilaat sitoutuivat työntekoon saatuaan itse valita tarjotuista vaihtoehtoista. Opetuskokeilun aikana puhe oppimisesta yleisellä ja henkilökohtaisemmalla tasolla lisääntyi luontaisesti, mutta aitoon oppimisen tarkasteluun jäi vielä matkaa. Oppilaat eivät olleet tottuneet avoimeen tavoitteen asetteluun ennen opetuskokeilua eikä opetuskokeilussa kokeillut tavat asettaa henkilökohtaisia tavoitteita toimineet. Oppilaat kokivat sekä oppimisensa kirjallisen tarkastelun että tavoitteiden kirjoittamisen lisätyönä, vaikka niiden merkityksellisyydestä keskusteltiin. Valitut toimintatavat eivät toimineet. Samanaikaisopetus tuki opettajien refleksiivisenä ammattilaisena kasvamista: yhdessä neuvotellen etsittiin merkityksellisiä muutostarpeita ja niitä yhdessä muovattiin. Toisen kanssa työskennellessä oli helppo uskaltautua kokeilemaan. Koen, että opetuskokeilu opetti kaikille osallisille jotain uutta – jotain jota tavallisilla oppitunneillamme emme olisi huomanneet merkitykselliseksi.

Oppimiskulttuurin muutos vie vuosia ja uudet koulunsa aloittavat sukupolvet on pian saatava suhtautumaan oppimiseen tiedon vastaanottamisen sijaan siten, että he näkevät oppimisen henkilökohtaisena tavoitteellisena prosessina. Pitkäjänteisellä työllä oppilaan asema muuttuu. Minusta oppilaan autonomiaa on tietoisesti tuettava perusopetuksen ensimmäisestä vuodesta lähtien, sillä on niin paljon helpompaa oppia uutta kuin sammuttaa vanhoja toimimattomia uskomuksia ja toimintatapoja.⁹⁵ Myös inklusiivisiin oppijayhteisöihin on kaikkien helpompaa kasvaa oman opinpolun alusta lähtien. Oppimiseen ja opettamiseen liittyviä uskomuksia on koulu yhteisöissä jaksettava aktiivisesti ja avoimesti muovattava.

Aivojen plastisuus (muovautuvuus) on huimaa. Kokemusten myötä ihminen sekä vahvistaa hermosolujensa välisiä suhteita että luo uusia yhteyksiä. (Doyle 2011, 12–13.) Koska minun taustaani kuuluu vuosia neurologisen fysioterapian parissa, olen keskiverto-opettajaa varmempi oppimisen neurologisten elementtien parissa. Uskon monikanavaisen ja monipuolisen oppimiseen yksittäisten tekniikoiden sijaan. En jaksa uskoa, että esimerkiksi kehon keskiviivaa ylittävien liikkeiden säännöllinen toistaminen tai toimintamallit, jotka niputtavat oppilaat oppimistyyliänsä, olisivat autuaaksi tekeviä ratkaisuja oppimisen tehostamiseen tai yksilöllistämiseen. Ymmärrän sen, miksi tuntuu hel-

⁹⁵ Hirvonen (2013, 56–58) tutki sitä, miten esikoulun ja alakoulun oppilaiden työskentelytavat vaikuttavat oppilaiden akateemisten taitojen kehitykseen ja temperamenttiin. Hän havaitsi, että oppilaiden työskentelytavat ja -taidot olivat vastavuoroisessa yhteydessä: oppilaan tehtävään suuntautuva tai tehtäviä välttelevä työskentelytapa vaikutti sekä luku- ja kirjoitustaidon että matemaattisten taitojen kehitykseen kumulatiivisesti ja toisiaan ruokkien eli tehtäviä välttelevän oppilaan suoriutuminen kehittyi hitaammin kuin tehtäviin suuntautuneen ikätoverin. Oppilaan luontaisilla piirteillä – kuten temperamentilla – oli merkittävä vaikutus oppimistilanteissa. Keskeisinä tekijöinä oppimisessa olivat myös oppilaan kyvyt säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. Hirvonen havaitsi viitteitä siitä, että oppilaiden työskentelytavat vakiintuvat jo esiopetusvuoden aikana. Hänen mielestään taidoiltaan heikommat oppilaat ovat todellisessa vaarassa joutua kehityksensä kannalta haitallisiin kehiin, joissa epäonnistumiset tukevat tehtävien välttelyä, mikä puolestaan tuottaa uusia epäonnistumisen kokemuksia.

pottavalta tarttua menetelmään, joka tutkimukseen perustuen tarjoaa jonkin selkeän - ja asioita yksinkertaistavan - toimintamallin oppimisen toteuttamiseen. Jotain sellaistaahan saatoin aluksi opetuskokeilultamme ja tutkimusprosessiltäkin turhaan odottaa. Tunnistan kokemuksistani huolimatta osaamiseni rajallisuuden oppimisen neurologisen perustan hahmottamisessa. Enhän usein edes tunne viimeisimpiä neurologisia oppimistutkimuksia - saati, että osaisin niitä hyödyntää. Tarvitaan ehdottomasti tutkimuksia, jotka aktiivisesti yhdistäisivät kokonaisvaltaisia oppimisprosesseja viimeisimpiin erillisiin tutkimustuloksiin.

Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra kokosi eri tieteenalojen vaikuttajia yhteen pohtimaan rakenteellisia ja kulttuurillisia ratkaisuja Suomen koulukentässä tarvittavien muutosten suhteen. Kesäkuussa 2015 julkaistussa raportissa todetaan, ettei Suomessa tarjottu koulutus pysty valmistamaan oppilaita riittävästi tulevaisuuden vaatimuksiin. Foorumin mielestä koulutukseen tarvitaan muitakin muutoksia kuin tuntijakojen hiomista: koulutuksen on rohkeasti lähdeittävä rakentamaan muutosta muutokseen sopeutumisen sijaan. Oppilasta ei tule koskaan katsoa kouluun sopimattomana, vaan koulua on aktiivisesti tarkasteltava tilanteissa, joissa tuntuu, ettei oppilas suoriudu opinnoissaan. Oppilaiden vahvuudet ja erilaiset taidot ja kiinnostuksen kohteet on etsittävä oppimisen ja oppimaan oppimisen tueksi. Opettajien työn on muututtava ja koulun hierarkioiden madalluttava. Opettaja siirtyy tiedon siirtäjästä oppimisen ohjaajaksi - valmentajaksi. Koulukulttuurien on vahvasti työskenneltävä, jotta kaikki opettajat pystyvät omaa ammatillisuuttaan muovaamaan. Tarvitaan erilaisia yhteistyötapoja opettajien kesken, jotta kukaan ei ajaudu yksin suljettujen ovien takana toistamaan vanhoja toimimattomia työtapojaan. Rehtorin on päästävä hallinnonjohtamisesta aktiiviseksi koulukulttuurin pedagogiseksi johtajaksi, jotta oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu varmistetaan: eri opettajien ja koulujen väliset erot on madallettava, jotta kaikki oppilaat saavat samanveroiset mahdollisuudet oppia. Huolenpidon ja toisista välittämisen kulttuurien kehittämiseen paneudutaan. (Uusi koulutus -foorumi 2015, 4-5, 7, 11, 14.) Uusi koulutus -foorumin julkaisu ilmestyi aikana, jolloin itse viimeistelin raporttiani ja huomasin päätyneeni samoihin johtopäätöksiin omassa tutkimuksessani. Tämän yhteneväisyyden havaitseminen tuntui hyvin vahvistavalta.

7.1 Nykyiset vaatimukset perusopetuksen opettajalle

Opettajiin kohdistuvia vaatimuksia ei voi kuitenkaan jatkuvasti lisätä tukematta opettajuuden kehittymistä muuttuneisiin vaatimuksiin. Tunnolliset opettajat koettavat vastata vaatimuksiin oppilaidensa etu mielessään, mutta väsyvät kohtuuttomasti lukuvuoden aikana. Toukokuisen opettajainhuoneen elämään kannattaisi jokaisen koulun kehittämistä kiinnostuneen tutustua ja huomata, että silloin sinne ei ole hedelmällistä kehittymisvaatimuksia ladata. Tiedämme, ettei Suomen taloustilanteessa ole lähivuosina realistista odottaa lisäpanostuksia

opetustoimeen. Huolestuneena kuuntelen suunnitelmia lisäsäästöistä. Tiedämme, että emme voi olla muovaamatta koulujemme oppimiskulttuureja. Kuinka nämä realiteetit kohtaisivat toisensa?

Olen ollut erityisopettajana yli kymmenen vuotta ja tuntuu, että olemme olleet säästökuurilla koko sen ajan. Taloudelliset resurssit ovat niukat. Kirjoja kierrätetään kunnes sivut irtoavat eikä joulun jälkeen kouluun muuttaneelle oppilaalle ole helppoa enää löytää oppikirjaa käyttöön. Muutamana vuonna kunnalla käytössä ollut lisärahoitus opetusryhmien pienentämiseen ei merkittävästi tuntunut yläkoulun toimintakulttuurissamme. Se mahdollisti hetkellisen hengähtämisen työvoimakulujen karsimisesta. Opetusryhmien muodostamisessa taloudelliset resurssit ovat merkittävä tekijä. Samaan aikaan toimintakulttuuriin on opetusta ohjaavien säädösten uudistumisen myötä tullut uudistuneita vaatimuksia. Mielestäni kolmiportaisen tuen rakenteen sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain velvoitteet ovat hyviä ja ehdottoman tarpeellisia muutoksia – niitä jopa odottelin. Silti muutosvauhti on välillä haastanut toimintakäytäntöni ja resurssini. Olemme kouluilla opetelleet uudistuneiden säädösten toteuttamista rajallisten ohjeiden ja vasta kehittyvien työkalujen avulla. Erilaiset kirjaamisvelvoitteet ovat lisääntyneet ja ovat ehdottoman tarpeellisia, mutta niiden hoitaminen jatkuvasti päivityksissä muuttuvien työkalujen kanssa väsyttää työyhteisöjä. On ymmärrettävää, että asiat kouluilla helposti kärjistyvät ja ulkoiset syyt asetetaan esteiksi koulun kehittymiselle, vaikka opettajuuden ja oppimiskulttuurin kehittäminen on opettajan arkista perustyötä.

Valtaosa opettajista suhtautuu työhönsä kunnianhimoisesti ja on halukas työtään ja itseään kehittämään. He ymmärtävät, etteivät muuttumattomat toimintatavat voi onnistua muuttuneessa maailmassa. Perustyön kehittäminen on välttämätöntä ja se vaatii onnistuakseen sekä taitavaa koulun johtamista että opettajien ammatillista yhteistyötä. Oppimiskulttuurin muutos ei onnistu ellei oppilaita opetella aidosti kuulemaan ja oppimista muovaamaan heidän lähtökohdistaan käsin. On aika saada jo kauan sitten ääneen lausuttu ajatus ”koulu ei ole paikka, jossa opetetaan, vaan paikka, jossa opitaan” siirtymään opitusta julkiteoriasta arkisiin käyttöteorioihimme.

Suomalainen koulu luottaa opettajaansa ja opettajat ovat lähes poikkeuksetta luottamuksen arvoisia. Meidän opettajien on tietoisesti kehitettävä itseämme, jotta olisimme luottamuksen arvoisia myös kohdatessamme itseemme verrattuna erilaisia oppilaita. Kohtelemmeko heitäkin reilusti ja arvostaen vai koetammeko ohjata heitä muuttumaan kaltaisiksemme?

7.2 Inklusio kehittymisen visiona

Inklusion ajatus on muovata sosiaalisia ympäristöjä siten, ettei yksilöitä tarvitse medikalisoinnin kautta ohjata erillisiin toimintoihin, vaan mahdollisimman moni voi toimia ja oppia itselleen luontaisissa lähiympäristöissä. Inklusiivisen koulun nykyistä laajempi rakentuminen edellyttää sitä, että koulukulttuurit en-

sin kehittyvät aidosti hyväksymään nykyisen oppilasaineksensa heterogeenisyyden. On aktiivisesti työskenneltävä sen puolesta, että jokaisen opettajan taidot kohdata nykykoulun erilaisuutta varmistuvat. Jotta onnistumme, tarvitsemme erilaisia yhteistyömalleja opettajille. Koulujen oppimiskulttuurien on muututtava, mutta ne eivät muutu ellei opetuskulttuurimme muutu. Opettaajuuden muutos koskettaa koko koulun kulttuuria.

Inklusio on kehityssuunta, jota kohti suomalaisessa perusopetuksessa pyritään. Toimintatapoja kehitetään, jotta erilaisuuden hyväksyminen ja kohtaaminen paranisi kaikilla osallisilla. Pidän tästä visiosta. Suuret kulttuuriset muutokset lähtevät pienistä askelista arkityössä ja tutkimuksellani koetin kuvata muutamia mahdollisia toimintatapoja siihen, kuinka voisimme yhteistä kouluamme kehittää. Haluamme Suomessa rakentaa koulua, jossa oppilailta on sananvaltaa: sananvaltaa ennen kaikkea oman oppimisensa suhteen. Emme enää saa jäädä puheiden tasolle. Olisi mukava olla osa sellaista koulukulttuuria, jossa henkilökunnan kokouksiin osallistuisi oppilaita. Entä, jos oppilaat osallistuisivat uuden henkilökunnan haastatteluihin kertoen oman mielipiteensä rehtorin päätöksen tueksi? Mikä muu meitä estää kokeilemasta kuin asenteemme – epäilyimme oppilaiden kyvykkyyteen?

Jos koulu pystyy paremmin ja henkilökohtaisemmin kohtaamaan nykyiset oppilaansa, voimme vähitellen ottaa askelia kohti yhä suurempaa inklusiota. Uskon, että vielä vuosia osa oppilaistamme joutuu etsiytymään oman alueensa lähikoulun ulkopuolelle opiskelemaan. Kaikkien kouluilla käyvien (lasten ja aikuisten) etu on se, että inklusio säilyy toimintamme tavoitteena. Sen kautta saamme toiminnan kehittämisen tarpeellisen vision, jonka tuella voimme kehittää oppimiskulttuurejamme.

Naukkarinen (2010) toteaa, että Suomessa oppimisen oikeudenmukaisuus koetaan tärkeämmäksi kuin oppilaiden yhtäläiset osallistumismahdollisuudet. Oppilaiden osallistumisen rajoituksista ei juurikaan puhuta, vaan ennemmin aktiivisesti etsitään erilaisia ratkaisuja oppilaiden oppimisen tukemiseen. Koulujen tuen tarjoaminen korostaa usein erillisen osa-aikaisen erityisopetuksen tärkeyttä ennemmin kuin oppilaan mahdollisuuksia osallistua oman opetusryhmänsä toimintaan. Katsotaan, että oppilaan etu on poistua omasta opetusryhmästään, jotta hänen henkilökohtainen oppimisensa tehostuu. Haluaisin nähdä oppilaan osallistumisen arvostuksen kasvavan. Vahva erillisen erityisopetuksen kulttuuri syö resursseja samanaikaisopetukselta, jonka avulla minusta on mahdollista tukea sekä oppimista että osallistumista.

Hyväksymällä oppilaiden erilaiset tavoitteet ja tavat oppia perusopetuksen aikana, voimme myös ohjata yhteiskuntaamme lisääntyvän suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen suuntaan. Uskon, että oppimisen oman itsensä kannalta merkitykselliseksi kokeva antaa toistenkin työskennellä omilla tavoillaan: omia pyrkimyksiään työnteon avulla toteuttavalle oppilaalle toinen oppilas tavoitteineen ja ponnisteluineen ei muodostu uhkaksi. Pyrkimys nähdä

erilaisuus voimavarana on tämän päivän kotimaan- ja maailmanpolitiikankin kannalta tarpeen.⁹⁶

Oppimisen ja osallistumisen esteiden tunnistaminen, vähentäminen ja poistaminen ovat inklusiivisten tutkimusten tavoitteina. Tarvitsemme edelleen lisää tutkimusperusteista oppimisen ja opettamisen tarkastelua. Tarvitsemme rajattujen oppimiseen ja opettamiseen kuuluvien elementtien tarkastelua, mutta ehdottomasti myös yrityksiä tutkia ja kuvata oppimistilanteita kokonaisvaltaisesti. Omassa tutkimuksessani tarkastelin yhdessä toimintakulttuurissa toteutunutta oppimista ja osallistumista sekä oppilaiden että opettajien kautta. Tutkimuskysymysten kautta koin mielekkäänä raportissani painottaa enemmän osallistumisen ja osallistumaan oppimisen näkökulmaa. Minusta olemme perusopetuksessa jo ottaneet askelia siihen, että jokaisen oppilaan oppimista tarkastellaan aiempaa henkilökohtaisemmin. Uskon sen, että jokainen oppilas saisi aitoja osallistumisen mahdollisuuksia oman oppimisensa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, sitouttavan oppilaita omaan oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä.

7.3 Konkretiaa yhteisiin linjauksiin ja yhteistyötä

Tulevaisuudessa tarvitsemme läpi perusopetuksen kulkevia yhteisiä suuntaviivoja, joita seurailten opimme vähitellen kasvattamaan oppilaidemme autonomisuutta. Linjaukset toimisivat uutta koulukulttuuria kehitettäessä - siirtymävaiheiden aikaisena - oppilaiden oikeudenmukaisen kohtelun turvaajina, jotta oppilaan autonomisuuden kehittäminen ei olisi yksittäisen opettajan kiinnostuksen tai ammattitaidon varassa. Tarkemmilla linjauksilla en tarkoita tilannetta, jossa opettajalle tarjotaan lista oppilaille opeteltavista asioista ja hänen odotetaan seuraavan sitä opetusryhmästä riippumatta. Kaipaamme kouluille opiskelutaitoihin ja oppimisstrategioihin yhteisiä suunnitelmia, jotka varmistavat, ettei kukaan oppilas jää vaille esimerkiksi kokeisiin valmistautumisen ja kokeiden tekemisen, lukusujuvuuden tai tekstinyymmärtämisen tietoista ohjausta. Hallitessaan erilaisten oppimisen työkalujen käytön oppilas voi kasvaa vastuuseen omasta oppimisestaan. Jokaisen opettajan velvollisuus on opettaa oman oppiaineensa kannalta merkitykselliset opiskelutaidot, mutta koen niihin uppoutumisen liian usein tallautuvan sisältöjen painotuksen alle. Opiskelutaidot tarjotaan suullisina tai mallinnettuina vihjeinä selvittää ja omaksua opeteltavat sisällöt eikä niitä kokeilla riittävästi – saati henkilökohtaisesti muovata. Helpos-

⁹⁶ Duriez, Meeus ja Vansteenkiste (2012) tutkivat belgialaisia lukiolaisia ja psykologian opiskelijoita tarkoituksenaan selvittää, miten ulkoisen tavoiteorientaation varassa toimivat kokevat maahanmuuttajaryhmän itselleen uhkana. Todettiin, että ulkoisten tavoitteiden varassa toimivat reagoivat helposti uhkaaviksi kokemissaan tilanteissa, mutta myös käsittivät tilanteet uhkaaviksi muita useimmin. Mitä vahvempi oli opiskelijan ulkoinen tavoiteorientaatio, sitä todennäköisemmin hän myöhemmin havaitsi uhkia ja negatiivisia asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Tutkimuksissa uhkan käsite oli laaja.

ti unohtuu oppilaan aito aktiivisuus, joka on erittäin tärkeää oppimisprosessin ja kokemuksen todellisen merkityksen ymmärtämisen kannalta. Tunnistan tämän kehittymistarpeen myös omassa opetuksessani. Onko meille opettajille sitenkään selvää, miten monilla eri tavoilla oppiminen tapahtuu ja miten monipuolisesti oppimista voi ohjata ja tukea?

Kun oppimisen ohjaus aloitetaan viimeistään koulun alkaessa ja prosesseja tuetaan läpi vuosien eri ikätasoille sopivasti, voimme odottaa suurimman osan oppilaista pystyvän yhdeksännen luokan jälkeen kantamaan itse vastuuta oppimisestaan ja määrittelemään sille suuntaa. Jos siinä onnistumme, voimme merkittävästi vaikuttaa nuorten syrjäytymisuhkan pienenemiseen: jos oppimisella on henkilökohtainen merkitys, siihen sitoutuu ja sitä haluaa jatkaa. Vasta raporttia kirjoittaessa valtakunnalliset uudistuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulivat julkisiksi, paikalliset olivat vasta työn alla. Koska esimerkiksi valtakunnallisista perusteista kopioidut vieraan kielen (A1) kielenopiskelutaitojen tavoitteet (alla T4, T5 tai T6) ja sisältöalueet (S2) jättävät vielä opettajan melko yksinäiseksi oppimiskulttuurin muovaajaksi, asetan paikallisille opetussuunnitelmien perusteille ja koulujen yhteisille tulkinnoille odotuksia tarkemmista linjauksista: arkityötä helpottavaa konkretiaa tarvitaan, jotta opettajat kokisivat itsensä varmemmiksi muutokseen tarttujiksi.

Kielenopiskelutaidot (3.-6.)

T5: tutustua yhdessä opetuksen tavoitteisiin ja luoda salliva opiskeluilmapiiri, jossa tärkeintä on viestin välittyminen sekä kannustava yhdessä oppiminen

T6: ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta kielenopiskelustaan ja kannustaa harjaannuttamaan kielitaitoaan rohkeasti ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä kokeilemaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat hänelle parhaiten

S2: Opetellaan suunnittelemaan toimintaa yhdessä, antamaan ja ottamaan vastaan palautetta ja ottamaan vastuuta. Opetellaan tehokkaita kielenopiskelutapoja, kuten uusien sanojen ja rakenteiden aktiivista käyttöä omissa ilmaisuihin, muistiinpainamiskeinoja, tuntemattoman sanan merkityksen päättämistä asiayhteydestä. Totutellaan arvioimaan omaa kielitaitoa esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua käyttäen.

Kielenopiskelutaidot (7.-9.)

T4 rohkaista oppilasta asettamaan tavoitteita, hyödyntämään monipuolisia tapoja oppia englantia ja arvioimaan oppimistaan itsenäisesti ja yhteistyössä sekä ohjata oppilasta myönteiseen vuorovaikutukseen, jossa tärkeintä on viestin välittyminen

T5 kehittää oppilaan itsenäisyyttä soveltaa luovasti kielitaitoaan sekä elinikäisen kielenopiskelun valmiuksia

S2 Vahvistetaan edelleen kielenopiskelutaitoja. Harjoitellaan oppimateriaalin monipuolista käyttöä, sanastojen käyttöä, kokonaisuuksien hahmottamista, ryhmittelyä, tiedon hakemista ja tiedon luotettavuuden arviointia.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luvut 14.4.3 ja 15.4.3)

Tunnen suurta huolta siitä, että toteamukset, kuten ”kehittää - - elinikäisen kieltenopiskelun valmiuksia”, eivät konkretisoidu opettajille. Oppilaiden oikeus on saada opettajasta riippumatta suunnilleen samanlaista ohjausta oppimiselleen. Tunnen suurta huolta siitä, että nuo hyvään oppimiskulttuuriin tähtäävät toteamukset eivät muuta arkikäytäntöjä, vaan tulevat akateemisesti koulutettujen ammattilaisen uusiksi tulkinnoiksi entisistä toimintatavoista. Opettajien yhteistyörakenteiden kehittämisen ja ylläpidon näen olennaisena tukena tulevaisuuden opettajuudelle. TALIS -tutkimuksessa (OECD:n Teaching and Learning International Survey) jopa 70,3 % suomalaisista yläkoulun ja 64,3% alakoulun opettajista ilmoitti, ettei ole koskaan havainnoinut toisen opettajan luokaa antaakseen toiselle opettajalle palautetta (OECD 2014, 394). Työtä siis vielä riittää ennen kuin opimme yksinopettamisen kulttuurista aitoon oppimiskulttuurin jakamiseen.

Opettaminen on haastava työ, jossa stressiltä ei voi välttyä. Päivittäiset tilanteet ovat muuttuvia ja ainutkertaisia. Opettajien taidot kohdata koulussa vastaan tulevia tilanteita eivät aina riitä ja he tekevät oppilaidensa kanssa erehdyksiä. Väsynyt opettaja tekee lisää virheitä ja kierre on valmis. Opettajankoulutus on jatkuvasti huimien haasteiden edessä koettaessaan vastata opettajuuden muutoksiin. Kouluuyhteisöjen on luotava toimintakulttuureja, jotka tukevat kaikkia osallisia: opettajia ei kannata ”heittää” heterogeenisiin luokkiin ilman ammatillisen yhteistyön tukea - on se sitten toimintarakenteiltaan samanaikaisopetusta tai jotain ihan muuta. Toimintarakenteissa olisi hyvä olla mahdollisuuksia reflektoida kokemuksiaan ja saada palautetta työstään: sekä kiitoksen hetket että kehittymisen paikat on otettava tarkasteluun, jotta tarvittava muuttuminen voi onnistua. Suomalaiset opettajat ovat halukkaita ja kyvykkäitä kehittymään. He haluavat olla ammatissaan kompetentteja, kuulua yhteisöönsä merkityksellisenä osana sekä kokea autonomiaa oman työnsä suhteen. Meidän on luotava rakenteet, jotka tukevat noita itseohjautuvuuden elementtejä, jotta emme menetä kehittymisen mahdollisuuksiamme.

7.4 Koulun on sallittava erilaisia oppimisen alakulttuureja

Olen tutkimukseni jälkeen edelleen viehättynyt samanaikaisopetukseen toimintamallina. Samanaikaisopetus nähtiin myös Helsingin kaupungin pilottikoulujen kokeilussa systeemin muutoksen mahdollistajana kohti inklusiivisempaa koulua, sillä sen avulla koettiin mahdolliseksi kohdata useampia oppilaita heihin aidosti tutustuen (Ahtiainen ym. 2011, 57).

Samanaikaisopetusta tulee jatkuvasti kehittää - aivan kuin muitakin toimintamalleja. On hyvin kriittisesti suhtauduttava tilanteisiin, joissa tunnista ja opetusryhmästä toiseen toimitaan samantapaisin ratkaisuin. Mikä merkitys esimerkiksi toisella opettajalla luokassa on, jos toinen jää jatkuvasti avustavaan rooliin? Tuleeko hänen asiantuntijuutensa ja vahvuutensa kaikkien oppilaiden oppimisen tueksi? Avustava rooli voi tietenkin olla perustelu esimerkiksi aktiiv-

visena opetuksen eriyttäjän roolina, mutta siihen rooliin soisi molempien opettajien pääsevän oman ammatillisen kehittymisensä vuoksi. Samanaikaisopetuksen etuja ja hyviä kokemuksiamme opetuskokeilussa olen kuvannut raportissani paljon. Tiivistyksenä totean, että toisiinsa luottamaan oppinut samanaikaisopetuspari pääsee halutessaan antoisalle matkalle oppimiskulttuurin kehittämässä ja oman itsen tiedostamisessa. Päivittäinen täydennyskoulutus on saavutettavissa, kun uskaltautuu palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Opettaja voi olla arjessaan oppija. Toki oppiminen on vaativaa myös opettajalle.

Kallas ym. (2013, 46) toteavat, ettei toisen ihmisen ohjaaminen voi perustua vain ulkopuolisen tietoon hänestä. Jos ohjauksessa aidosti halutaan onnistua, on olennaista tuoda ohjauksen rinnalle oppijan tietämys itsestään. Itsetuntemus on välttämätön työkalu eikä se rakennu ilman vaivaa: itseään on tutkittava ja tiedostettava omia uskomuksia, omaa ajattelua ja toimimista sekä omia kokemuksia. Pysyvä ryhmä ympärillä tukee oman itsen tarkastelua, sillä se rakentaa turvallisuuden ja jatkuvuuden tunteita. Ohjaamistilanteissa kaikkien toimijoiden on suostuttava yhteisen hetken tarkasteluun, vaikka se ei olisikaan aina helppoa tai miellyttävää.

Kehityksen paradoksi on, että mitä enemmän opimme tekemään asioita ja vakauttamaan oppimaamme, sitä haluttomammiksi tai kyvyttömämmiksi tulemme sopeutumaan, muuttumaan ja kasvamaan uusiin malleihin – silloinkin kun muuttuva ympäristömme vaatii tällaisia uusia malleja (Kallas ym. 2013,46).

Meidän on rohkeasti ja jatkuvasti tavoiteltava uutta koulukulttuuria, jossa opetus muovautuu oppilaiden lähtökohdista käsin. Yhden opetustavan ajattelusta on siirryttävä toimintamalleihin, jotka sallivat useita rinnakkaisia tapoja oppia. Tarvitaan aktiivista toiminnan reflektointia: toimintatapoja tarkastellaan esimerkiksi kyselemällä itseltä, mikä toimii ja miksi sekä miksi se ei toimi joillekin oppilaille.⁹⁷ Vaikka kielten opetukseen liittyy kieliopillisten käsitteiden opettamista, oppilaiden kannalta mielekkään kielen käyttäminen opetuksessa ja ohjauksessa on tärkeää. Esimerkiksi käsiteltäessä englanninkielisen lauseen lauseenjäseniä, putoaa kielellisesti hitaampi prosessoija kyydistä puhuttaessa subjektista, objektista ja predikaatista. Yksi opetuskokeilumme ulkopuolinen oppilas kertoi kokemuksistaan minulle: ”Kyllä mä tiedän subjektin ja objektin ja predikaatin, mutta mun on mietittävä, mitä ne taas olikaan ja se kestää. Sitten kun mä muistan, on asiat luokassa jo menneet ohi, enkä mä ehtinyt tajuta mitään. Miksi ei vois käyttää ’tekijä’ ja ’tekeminen’ tai muita suomalaisia sanoja, niin mäkin ehtisin mukaan?” Niin, miksipä ei.

Oppimista tapahtuu jatkuvasti muualla kuin koulussa. Tämän tosiasia todetaan, mutta sen aito sisäistäminen koulunkäytäntöihin on vasta alkamassa. Opetusta ja oppimista on muovattava jatkuvasti sen mukaan, mitä kukin luokahuoneessa toimiva on aiemmin oppinut – oppimisen paikasta riippumatta.

⁹⁷ Tehokkaan ja monipuolisen oppimisen mahdollistava ilmapiiri syntyy, kun opettajat tarkastelevat oppimista oppilaidensa kannalta ja oppilaat kokevat itsensä omina opettajinaan (Hattie 2009, 238).

Toimijoiden tarpeet ja yksilöllisyys tekevät jokaisen kurssin/tunnin opettamisesta opettajalle ainutlaatuisen hetken. Opettajien mahdollisuus selviytyä ja nauttia noista jatkuvasti muovautuvista tilanteista vaatii tukea sekä koulun johdolta (resurssien jako, valittu toimintakulttuuri visioineen ym.), oppilailta että huoltajilta. Avoin yhteistyö toimijoiden kesken on todellakin tarpeen.

Hirvonen (2013, 58) korostaa, että on tärkeää tukea oppilaita heidän oppimiseen liittyvien onnistumis- ja epäonnistumiskokemustensa läpikäymisessä sekä sen ymmärtämisessä, miten heidän oma toimintansa vaikuttaa heidän oppimiseensa. Monet meistä opettajista tarvitsevat myös tukea, jotta ymmärrämme oman toimintamme vaikutuksia, osaamme suhtautua oppilaisiimme toisin ja osaamme muuttaa toimintatapojamme. Tutkimukseni osoitti sen, että samanaikaisopetus toimii hyvänä työkaluna oppimiskulttuurin kehittämisessä. Sen avulla oli mahdollista löytää resursseja ja tukea sekä oppilaiden että opettajien kasvuprosesseille.

Meidän opetuskokeilussamme tekemät muutokset olivat pieniä, positiivisia muutoksia eivätkä ne valtaisesti ravistelleet totuttuja rakenteita: toimimme pääosin yhdessä luokkahuoneessa, pohdimme opeteltavia asioita ja teimme tehtäviä. Koejärjestelyt eivät valtaisesti muuttuneet. Kukaan ei aktiivisesti kyseenalaistanut ratkaisujamme emmekä joutuneet niitä ulkopuolisille perustelemaan. Toimimme jälkeenpäin tarkasteltuna melko turvallisilla alueilla. Olen työhistoriani aikana törmännyt tilanteisiin, joissa opettaja on joutunut ylemmilleen selvittämään valintojaan, kun oppilaat ja/tai huoltajat ovat kyseenalaistaneet opetuksen muuttamisen. Ristiriita on siinä, että jopa samasta suunnasta vaaditaan sekä opetuksen ja oppimisen kehittämistä että tuttuun ja turvallisten toimintatapojen jatkamista. Totuttuja toimintamalleja käyttäen saa opettaja työskennellä rauhassa. Moilanen (2013, 111) kuvaa samansuuntaisia havaintoja kuvatessaan opettajainkoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksen kehittämistä. Hän kirjoittaa yliopisto-opettajien vapaudesta: ”Omalla reviiirillään saa toimia rauhassa, mutta jos toimit eri tavalla kuin toiset, olet siitä tilivelvollinen. Perinteisesti toimivia ei tilivelvollisuus koske.” Mielestäni muuttuvassa maailmassa perinteisesti toimivan pitäisi olla se, jolle kuuluu tilivelvollisuus muuttumattomuutensa suhteen.

Mielestäni uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa meitä oppimiskulttuurin kehittämisessä oikeaan suuntaan, mutta kuinka huolehdimme, etteivät koulun toimijat arkityössään jää ”heitteille” eli ilman riittävää tukea vaaditulle muutokselle. Tällä tutkimuksellani halusin olla tarjoamassa yhden näkemyksen muutoksen aloittamiselle. Toivottavasti siitä on jollekin hyötyä. Itse koen huomattavasti vahvistuneeni opettajana ja nuorten kohtaajana, minkä katson ehdottomasti tutkimukseni tuottamaksi hyväksi tulokseksi. Se, että opetuskokeilussamme löysimme opettajina intuitioomme pohjaten mielekkäitä ratkaisuja, antaa uskoa muovautuvaan opettajuuteen ja muovautuvaan koulukulttuuriin. Uskon siis vahvasti, että muutokseen tarvittava tieto meillä koululla jo on. Oli vahvistavaa huomata, että ajauduin aineiston pohjalta tarkastelemaan itseohjautuvuusteorian kolmea psykologista perusperiaatetta (autonomiamia, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta), joiden tyydyttymistä me kaikki

kaipaamme. Kun löydämme toimintaamme ohjaavan vision ja refleктоimme tapahtumia, löydämme yhteistyössä oikeat askeleet. Tulevaisuudessa kuitenkin tarvitaan lisää tutkimusta siitä, kuinka oppilaat kasvavat vastuuseen omasta oppimisesta ja oppivat itseohjautuvasti, ikätasoon sopivalla tavalla ohjaamaan omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Oppilaiden aseman muuttuminen vaatii opettajuuden muutosta.

Mitä enemmän oppilas tulee opettajaksi ja opettaja oppijaksi, sitä menestyksekkäämpiä ovat tulokset (Hattie 2009, 25).

Oppiminen on monimutkainen, mutta luonnollinen prosessi (Ritchhart ym. 2011, 272). Sen houkuttelevuus piilee sen haastavuudessa. Oppijan kognitiivista kehitystä, oppimisprosesseja ja opettamista on tutkittu paljon erillisissä tutkimusasetelmissä, vaikka ne ovat tiiviisti yhteyksissä toisiinsa tilanteissa käydyn dialogin kautta (Kleine Staarman & Mercer 2010).

Oppilaan autonomista oppimista tukevan oppimiskulttuurin rakentaminen edellyttää sitä, että aiemmin opettajan hallitsema kontrolli jaetaan kaikkien osallisten kesken. Koulukulttuuri, joka kunnioittaa yksilöitään ja jossa on mahdollista kohdata toiset positiivisin odotuksin, pystyy rakentamaan huolenpidon ja yhteenkuuluvuuden ilmapiirin, jossa on turvallista oppia. Refleктоivan opettajuuden avulla opetuskulttuuri voi kehittyä niin, että se sallii oppilaille mahdollisuuksia tehdä henkilökohtaisia valintoja ja asettaa henkilökohtaisia tavoitteita. Jotta oppilaat tässä onnistuvat, tarvitaan läpi perusopetuksen tietoista ajattelun ja oppimisen ohjausta ja tarkastelua. Myönteisten oppimiskokemusten kautta oppilas kasvattaa itselleen realistista pystyvyyden tunnetta, jonka varassa hän asettaa itselleen merkityksellisiä tavoitteita - oppii aktiivisesti ja tietoisesti ohjaamaan omaa oppimistaan omien pyrkimystensä suuntaisesti.

Jos nuori peruskoulun päättäessään on edelleen kiinnostunut oppimaan lisää maailmastaan ja itsestään, ja hän on oppinut miten hän voi oppia ymmärtämään enemmän, silloin koulu on onnistunut tärkeimmässä tehtävässään. (Sahlberg 2002.)

Linus Torvalds kuvaa seuraavassa lainauksessa tietokonejärjestelmien kehittämisessä avoimen lähdekoodin mahdollisuuksia. Avoin lähdekoodi tarjoaa kaikille ohjelman käyttäjille mahdollisuuksia tutustua ohjelmaan tarkemmin ja antaa heille mahdollisuuksia muovata sitä omien tarpeidensa mukaan. Ohjelmien ympärille muodostuu kehittäjäyhteisöjä, jotka yhdessä vähitellen rakentavat ohjelmaan toimivammaksi. Linaan tekstin raporttiini, sillä havaitsen siinä yhteneväisyyksiä omiin tuntemuksiini oppimiskulttuurin muuttuvista suhteista.

Kun ihmiset ensi kerran kuulevat mahdollisuudesta siirtää olemassa oleva kaupallinen hanke open sourcen piiriin, heillä on tapana kysyä samoja kysymyksiä. Yksi kysymyksestä on seuraavan lainen: Miltä työntekijöistä tuntuu, jos joku ulkopuolinen kirjoittaa parempaa koodia kuin he - ja kaikki vieläpä näkevät sen? Minun mielestäni heidän pitäisi olla mielissään: he nostavat palkan, kun joku muu tekee suuren osan työstä. Tässä mielessä elämä open sourcen - ja kaikkien muidenkin avointen hankkeiden - parissa on kovaa. Kaikki näkevät, kuka saa homman tehdyksi, kuka on hyvä ja kuka vielä parempi. Pomon selän takana piileksiminen ei onnistu.

Open source on paras tapa saada hankkeeseen mukaan talon ulkopuolisia lahjakkuuksia. Samalla tarvitaan kuitenkin joku edustamaan yrityksen intressejä. Tämän henkilön ei välttämättä tarvitse olla projektipäällikkö. Yritykselle voi olla jopa hyväksi, jos joku ulkopuolinen henkilö ottaa tehtävän hoitaakseen ja tekee sen vieläpä ilmaiseksi. On hienoa, jos ulkopuolinen tekee asian paremmin. Vaarana tietenkin on, että ulkopuolinen ei johda projektia yhtiön haluamaan suuntaan. Yhtiön on siis pidettävä huolta omista intresseistään. - - Projekti voi kasvaa kasvamisestaan suuremmaksi kuin yhden yrityksen puitteissa olisi ollut mahdollista. Ulkopuolisten ohjelmojien käyttäminen tekee siitä halvemman, kokonaisvaltaisemman ja tasapainoisemman. Mutta mitalilla on myös kääntöpuoli: projekti ei enää etene yrityksen tarpeiden mukaan. Se saattaa jopa edetä kuluttajien tarpeiden mukaan.

Vaikeinta koko prosessissa on todennäköisesti kontrollista luopuminen ja sen seikan hyväksyminen, että ulkopuoliset ehkä todellakin tietävät asiat paremmin.”

(Diamond & Torvalds 2001, 260–261.)

Onko minulla opettajana kuitenkin rohkeutta luottaa siihen, että oppilas voi oppia ilman minuakin? Näen opettajan merkityksen olennaisena oppilaidensa oppimisen ohjaamisessa, mutta vieläkö pelkään sitä, että oppilas oppii ja osaa tehdä asioita itse paremmin kuin antamillani ohjeilla. Onko ammattitaitoni tilanteessa merkityksetön tai olematon, jos joku muu löytää parhaat tavat toimia? Enää en tuota halua pelätä. Olen valmis haastamaan itseni ja teidät muut kokeilemaan muutosta.

Olellaista on havahtua ajatukseen, ettei yhtä parasta opetustapaa voi löytyä. Opettajien on yhdisteltävä tunteitaan toimintamalleja, jotta oppilaille löytyy kulloiseenkin tilanteeseen parhaat mahdolliset tavat oppia. Opettajuuden tärkeitä elementtejä ovatkin joustavuus ja muovautuvuus. Jotta opettajat selviävät nykyisyyden ja tulevaisuuden haasteista, tulee koulukulttuurien kasvaa tukemaan oppilaiden tukemisen ohella myös opettajia. Yhteistyörakenteiden vahvistaminen on tarpeen, sillä yhteinen kulttuuri kasvaa toimivaksi vain sen omista lähtökohdista käsin. Yhteiseen kulttuuriin on kaikilla oltava mahdollisuus osallistua aktiivisina toimijoina.

7.5 Huolenpito ja ihmisyys kaikkia kohtaan

Meillä ei ole varaa ottaa sitä riskiä, että oppilailta puuttuisi tiedollisten valmiuksien lisäksi käsitys sosiaalisista ja moraalisisista haasteista, jotka heitä odottavat peruskoulun jälkeen. Opetusta ja oppimista ohjaavien säädöstemme henki tavoittelee oppilaan aktiivista ja kriittistä toimijuutta. Hargreavesin (2003, 165) mukaan meidän on elvytettävä opettamisen sosiaalinen missio ja etsittävä jatkuvasti tapoja kehittää kouluja paremmin kaikkien osallisten tulevaisuuden mahdollisuuksia vaaliviksi.

Skaalvik ja Skaalvik (2013) tutkivat, miten norjalaisten oppilaiden (n=8971, 4.-10. luokka) käsitykset koulun tavoitteista olivat suhteessa heidän kokemaansa opettajalta saatuun emotionaaliseen tukeen, heidän käsityksiin omasta aka-

teemisestä kompetenssista, sisäiseen motivaatioon, ponnisteluihin ja avun etsimiseen tarvittaessa. Jos koulussa tavoitteena oli arvostaa oppilaiden työskenteilyä ja ponnisteluja, oppilaat kokivat opettajansa emotionaalisesti tukea tarjoaviksi, koska opettajat korostivat asioiden ymmärtämistä, tunnistivat oppilaidensa tekemän työn, arvostivat kehittymistä ja tunnistivat epäonnistumiset osaksi oppimisprosessia. Edelliset toimintatavat saivat oppilaat kokemaan itsensä opettajille merkityksellisiksi. Kun oppilas koki opettajan tarjoavan emotionaalista tukea, oppilaan motivaatio ja käsitys omasta akateemisista kyvyistä vahvistui. Tulokset osoittivat, että koulujen tulisi entisestään kehittää tavoiterakenteitaan tukemaan oppilaidensa ponnistelujen arvostamista suoritusten arvostamisen sijaan. Tutkimuksen johtopäätöksissä todettiin, että tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta siitä, kuinka oppimisen prosessiin liittyvät tavoiterakenteet voivat toteutua koulukontekstissa, jossa aina on suoritusten arviointia ja testausta. Tätä minäkin jäin pohtimaan enkä löytänyt autuaaksi tekevää ratkaisua.

Luntamo, Sourander ja Aromaa (2015) puolestaan kartoittivat kyselytutkimuksella Salon ja Rovaniemen kaupunkien 7. ja 9. luokkalaisten (n=2215) päänsäryn, vatsakivun ja univaikeuksien yleisyyttä sekä oireiden kasaantumista ja yhteyttä psykososiaalisiin tekijöihin. Kartoitetut oireet olivat nuorilla hyvin tavallisia ja ne usein kasaantuivat samoille nuorille. Koetut psykososiaaliset vaikeudet lisäsivät oireiden todennäköisyyttä. Huomion arvoista oli se, että 47 % nuorista ilmoitti, että opettajat eivät juurikaan välittäneet heistä. Mielestäni emme voi jatkaa näin. Koulunkäynti ja oppiminen ovat suuri osa peruskoulua käyvän oppilaan elämää. Meillä ei ole varaa siihen, että oppilas kokee niin suurella elämänsä osa-alueella jäävänsä vaille huolenpitoa ja hyväksyntää.

Koulukulttuurin hiljainen tieto edelleen ohjaa opettajaa säilyttämään riittävästi etäisyyttä oppilaisiinsa. Tietty etäisyys aina tarvitaan, mutta lähentymistä aidon välittämisen kautta ei tarvitse vielä rajoittaa. Onneksi opetukseen liittyviä tunteita on viime aikoina otettu esiin. Miksi meidän pitäisi esittää enää sitä, että hyvä opettaja pitää omat tunteensa luokkahuoneen ulkopuolella, kun se ei keneltäkään onnistu. Meidän on uskallettava tarkastella omia tunteitamme ja opittava tietoisesti ohjailemaan niitä, jotta emme niillä tee kenellekään vääryyttä. Tiedostamattomina ne vääryyttä jollekin tekevät. Koen tarpeelliseksi opettajan aktiivisen siirtymän kontrolloivan aikuisen roolista kohti ohjaavan ja huolehtivan aikuisen roolia. Ammattimme edellyttää meitä opettajia kulkemaan kehittyvien ihmisten rinnalla jonkin matkaa. Vaikka emme matkakumppaneita voikaan valita (kuten eivät hekään), on matka miellyttävämpi, jos tutustumme toisiimme. Meidän on vahvistettava toisiamme, jotta vastoinkäymisiä kohdattaessa mahdollisuutemme selvitä vahvistuvat. Resilienssi -ajattelu sopi minun ajatusmaailmani tapana selkiyttää vaikutusmahdollisuuksiamme. Pidän ajatustavasta erityisesti siksi, että se toimii jokaisen oppimiskulttuurin osallisen vahvuuksien vahvistamisessa.

Kauppi (2015) tutki peruskoulun opettajien oppilaiden ja huoltajien suunnasta kokemaa kiusaamista opettajille suunnatun kyselyn avulla (n=215). Useat

opettajat kokivat tulleen vertaisrajat ylittävän kiusaamisen kohteiksi. Tyypilliset kiusaamistilanteet sisälsivät asiatonta kommentointia, valehtelua, pilkkaamista, naureskelua, loukkaavaa elehdintää, yhteistyöstä kieltäytymistä, toistuvaa myöhästelyä, matkimista, epäasiallista ammattitaidon arvostelua jne. Opettajat kokivat, että heitä kiusaavat oppilaat olivat usein kiusanneet myös oppilastovereitaan. Huoltajien suunnalta koetut kiusaamistilanteet liittyivät tilanteisiin, joissa opettajaa arvosteltiin ja mustamaalattiin tai joissa vanhemmat varauksetta asettuivat oppilaan puolelle opettajaa vastaan. Nämä tilanteet olivat luonteeltaan kahdenvälisiä, mutta niissä oli tavalla tai toisella läsnä oppilas kolmantena osapuolena. Suurin osa opettajista oli kertonut kiusaamisesta omille luottohenkilöilleen työyhteisössään. Kaupin tapaan jäin miettimään, mitkä asiat vuorovaikutuksen kehittymisessä olivat pettäneet, kun toinen osapuoli koki tulevansa kiusatuksi.

Huomasin suhtautuvani ristiriitaisesti tutkimuksiin opettajien kiusaamisesta. Toisaalta minusta on hyvä, että kouluilla vallitsevat olosuhteet nousevat julkiseen keskusteluun ja tietoisuus tämän päivän opettamisen haasteista kasvaa. Edelleen on liian paljon tilanteita, joissa heikosti voiva oppilas, huoltaja tai opettaja voi oman toiminnan tarkastelun ja tukeen tarttumisen sijaan purkaa pahaa oloaan syytöksiin tms. epäreiluun muiden kohteluun. Toisaalta tuntuu, että on muotia tarkastella kiusaamista, olla sitä vastaan ja osoittaa puuttuvansa siihen. Puuttuminen on tietenkin aina tarpeellista, mutta ei muodin vuoksi vaan vuorovaikutuksen kehittämisen ja erilaisuuden hyväksymisen vuoksi. Asioiden päivittely ei auta, vaan on uskallettava yksittäisten tapahtumien ratkomisen rinnalla muovata samalla koulujen toimintakulttuureja – ehkä myös koko yhteiskuntamme kohtaamisen kulttuureja. Onko tarpeen urheilukentilläkin arvostaa henkilökohtaisuuksiin meneviä vastustajan ”psykkauksia”?

Kiusaamisesta keskusteltaessa huomio kiinnitetään helposti vuorovaikutuksen negatiivisiin elementteihin, joita kiusaajan toiminnasta koetetaan karsia pois. Vuorovaikutuksellinen ymmärtäminen kiusaamistilanteissa on tietenkin läsnä. Miten siirtäisimme katsemme vahvasti onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiimme ja oppisimme ajoissa palkitsemaan niistä sen sijaan, että joka viikko pyörimme epäonnistuneiden vuorovaikutustilanteiden selvittelyssä? Koen, että kiusaamiseen puuttuminen edelleen liiaksi pyrkii korjaamaan kiusaajaa tai kiusaajan ja kiusatun vuorovaikutusta tarkastelematta laajempaa kokonaisuutta. Haluan koko koulun oppimisilmapiirin päätyvän tarkasteluun – ja sekä koulu- että opetusryhmätasolla. Tätä haluan tukea vahvasti oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013) yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän työnkuvan kautta.

Koen resilienssi -ajattelun tuomisen oppimiskulttuurin osaksi mielekkäänä, sillä koe sen jäsentävän hyvin nykyisin kouluilla tarvittavia huolenpidon ja ihmisyyden elementtejä. Roeser ym. (2009, 408) toteavat, että opetuksellinen resilienssi kaippaa lisää tutkimuksia: miten se rakentuu suhteessa oppilaan itseän ja sosiaalisiin konteksteihin, joissa hän on. Heidän mukaansa opetuksellisesti resilientti oppilas selviytyy oppimisesta, luokassa osallistumisesta ja koulusaa-

vutuksista ”paremmin kuin osattiin odottaa”. Näitä positiivisia tilanteita me kaikki kaipaamme ja niiden eteen kannattaa työskennellä.

Tutkittu opetuskokeilu ja oma tutkimusprosessini muovasivat omaa lähestymistäni opetukseen. Taitoni kuunnella oppilaita parani ja pystyn ottamaan heidät paremmin mukaan yhteiseen päätöksentekoon. Ajattelun ohjaaminen ja vaatiminen tuli arkiseen työkalupakkiini. Tunnistan ja tiedostan paremmin omia tunteitani ja niiden vaikutuksia luokkahuoneessa. Paljon on edelleen matkaa kuljettavana, jotta uuden opetussuunnitelman hieno arvopohja olisi aidosti opetukseni läpäisevä. Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) tavoin kannustan opettajia olemaan kärsivällisiä itsensä suhteen:

Ole oppija. Ota yksi askel, sitten toinen. Tuumi asioita yhdessä oppilaidesi kanssa. Älä pelkää kompuroida silloin tällöin. Kaikkein tärkeimpänä: nauti matkasta. (Tomlinson & Imbeau 2010, 135.)

7.6 Tutkimukseni luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuutta arvioin vasta raporttini loppupuolella, jotta arviointi on mahdollista myös lukijalle. Kuten hyvää laadullista tutkimusta ohjeistetaan tekemään, yhdistin tutkimuksessani tutkimusaineistoa ja ilmiön teoreettista kuvausta. Pyrin tuottamaan tieteellisesti uskottavia löydöksiä käyttäen metodeja, jotka ovat yleisesti hyväksytyjä tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Tutkimuksellani koetin myös edistää toimintakäytäntöjen ja -strategioiden kehittymistä. (ks. Silverman 2010, 308.)

Etnografisen tutkijan odotetaan kirjoittavan kertovaan tyyliin, mihin minäkin pyrin. Läpi raporttini yhdistin havaintojani aineistosta teoriaan, jotta loin kirjoitustyylin, joka ohjasi kokonaisvaltaiseen tilanteiden tarkasteluun. Yritin kirjoittaa selvästi tapahtumien luonteesta ja tutkijan ymmärryksestä, mutta siinä onnistumista on itse vaikea arvioida. Kirjoittaessani löysin hyvin etäisyyttä tutkimuskohteeseeni ja pystyin tarkastelemaan tilanteita kauempaa. Tätä auttoi tauko, jonka pidin tutkimusaineiston käsittelyssä alustavan analyysin ja varsinaisen analyysin ja kirjoittamisen välissä. (ks. Taylor 1994, 45.) Sanotaan, että hyvä etnografia näyttää asiat perustellen, huono vain kertoo ne (Bogdan & Biklen 1992, 190). Pyrin johdonmukaisesti perustellen kertomaan kaikesta tutkimusprosessiin kuuluneesta.

Sanotaan, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus konkretisoituu tutkimusraporttiin. Luotettavuutta arvioidaan sen perusteella, miten hyvin tutkija on ymmärtänyt tutkimuskohteensa ja kuvannut ymmärrystään tutkimusraporttissa. Mahdollisuus ymmärtää toista voidaan nähdä kahdesta eri suunnasta: kyse on sekä tutkijan mahdollisuuksista ymmärtää toisia ihmisiä (tutkittaviaan) että ulkopuolisen lukijan mahdollisuudesta ymmärtää tutkijan laatimaa raporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–69, 127.)

7.6.1 Tutkittavan kulttuurin ymmärrys

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija viettää tutkimassaan kulttuurissa riittävän pitkän ajanjakson. Kenttätöön riittävä pituus on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeä. Esimerkiksi koulutyötä tutkittaessa vähimmäispituutena kenttätöjaksolle on pidetty yhtä lukuvuotta. (Eskola & Suoranta 1998, 107.) Tutkimukseni kattaa yhden lukuvuoden englannin tunnit, joita oli kolmen jakson aikana lukuvuoden neljästä jaksosta. Tutkimusryhmän tunnit olivat lokakuun 2011 lopusta kesäkuun 2012 alkuun saakka neljä tuntia viikossa. Olin jo ennen tutkimusta sisällä Suometsän koulun kulttuurissa, koska olin työskennellyt siellä useamman vuoden ajan.

Etnografisen tutkimuksen yleinen kritiikki kohdistuu ”luonnollisiin” ympäristöihin, joita tutkimus koskee. Voivatko tutkimukseen harkitusti valitut tapaamiset, ajankohdat tai ihmiset luoda täysin kattavaa kuvaa asioista? Kriittisesti kysytään ja tarkastellaan myös tutkijan vaikutusta muihin osallisiin: rakentuuko asioista todellinen kuva, kun tutkija astui kulttuuriin sisälle. Toisaalta osallistuva havainnointi mahdollistaa sekä tutkijan omien että ympärillä olevien toiminnan havainnoinnin. Tutkija usein aloittaa ulkopuolisena, mutta sosiaalistuu kulttuuriin ja hänen havainnoinnistaan tulee selektiivistä. Tutkijan kuvaukset ja tulkinnan asioista rakentuvat kertomukseksi tutkijan osallistumisesta. (Taylor 1994, 47.) Minulle tutkimukseni kontekstiin uppoutuminen ei siis tuottanut ongelmia. Tutkimukseni toteutui omassa luonnollisessa koulukulttuurisani. Osallistuin toimintaan täysivaltaisena kulttuurin jäsenenä, en vierailijana.

Tutkimukseen osallistuviin oppilaisiin olin tutustunut yhden lukuvuoden ajan ennen tutkimuksen alkua. Atkins ja Wallace (2012) toteavat, että itselleen aiemmin jo tutuksi tullessa ympäristössä tutkija pääsee nopeasti alkuun tutkimuksessaan: osallistujien ja toimintakulttuurin tunteminen tekee vuorovaikutuksesta luontevaa. Tuttuun tutkijaan luotetaan enemmän kuin vieraaseen, minkä vuoksi tutkijan mahdollisuudet rakentaa syvempää ymmärrystä tutkimuskohteesta ja luoda positiivisia muutoksia paranevat huomattavasti. He toteavat myös haasteet, joita tutkijan tuttuudesta nousee: pystyykö tutkija katsomaan tutkimuskohdettaan riittävän kaukaa, ulkopuolisen silmin. Aluksi epäilin mahdollisuuksiani tarkastella tutkimuskohdettani kauempaa, mutta epäilykseni osoittautuivat turhiksi. Erityisopetusjärjestelyjen vuoksi en pystynyt 9. luokan aikana osallistumaan tutkimukseen osallistuneen luokan englannin tuntien samanaikaisopetukseen, joten etäisyys tutkittuun oppilasryhmään luontaisesti kasvoi. Varsinainen tutkimusraportin kirjoittaminen ajoittui minulla aikaan, jolloin tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat jo toisen asteen oppilaitoksissa. Oman toiminnan systemaattisuudella ja tarkalla raportoinnilla koetin lisätä omaa tutkijan ulkopuolisuutta ja tutkimukseni luotettavuutta. (ks. Atkins ja Wallace 2012 49–51, 62.)

7.6.2 Tutkijan subjektiivisuus

Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on aina otettava kantaa omaan objektiiviteensa ja subjektiiviteensa. Täydelliseen objektiiviteeseen ei päästä missään tutkimuksissa, sillä ne aina sisältävät tutkijan subjektiivisesti tekemiä päätelmiä. Patton (2002, 50–51, 64) ei kannusta objektiiviteuden tai subjektiiviteuden pohdintaan, vaan suosittaa miettimään tutkimusta uskottavuuden ja autenttisuuden näkökulmista käsin. Tutkijan on saavutettava neutraali suhtautuminen tutkimuskohteeseensa. Hän ei voi lähteä vain testaamaan tiettyä näkökulmaa tai ohjailemaan saamaansa aineistoa kohti etukäteen arveltuja tuloksia. ”Empaattista neutraalisuutta” on esitetty hyödylliseksi lähestymistavaksi ja se viehätti minuakin: pyrin tutkijana etsiytymään liiallisen kohteeseen uppoutumisen ja liiallisen etäisyyden välimaastoon, jossa tarkkailin kohdettani. Olin tietoinen omasta asemastani ja koetin kuvata sitä lukijalleni: refleksiivisyys on sitä, että tutkija jatkuvasti seuraa ja kuvaa lukijalleen, mitä hän tietää ja miten hän on tietonsa saanut. Tämä ”mitä ja miten” -tietämisen kuvaaminen oli haastavaa. Tynjälä (1991, 395) ohjaa sisällyttämään raporttiin riittävästi tietoja tutkijasta. Tähän vaatimukseen koetin vastata tarkastelemalla laajasti omia taustalla vaikuttavia käsitteitäni.

Olin omassa tutkimuksessani vahvasti subjekti. Tutkin opetuskokeilua, jota luomassa olin ollut. Samalla tutkin myös omaa työtäni. Etnografista tutkimusta ohjataan tekemään niin, että aineiston keräämisen ja kirjoittamisen ohessa aineistoa samanaikaisesti myös analysoidaan. Tällöin tutkijan sanotaan pääsevän paremmin kiinni tutkimaansa ilmiöön ja hänen on mahdollista arvioida keräämänsä aineiston riittävyttä. Jos aineistonkeruu ja analyysi ovat erilliset, voi edessä olla aineistotulva. (Kananen 2014, 77, 87, 111.) Tiesin tämän tutkimustani käynnistäessäni, mutta päädyin kaikesta huolimatta oman aineistonkeruuni ja analyysini erillisyyteen: en halunnut irrottautua opetuskokeilun aktiivisen toimijan roolista ja ottaa sitä riskiä, että tutkimus olisi liiaksi ohjannut opetuskokeiluamme. Lähdin rakentamaan opettajan ja tutkijan roolin erillisyyttä sillä, että en aineistonkeruuvaiheessa juurikaan käsitellyt keräämääni aineistoa. Kirjoitin muistiinpanoja havainnoistani säännöllisesti ja kasasin kansioihini muuta aineistoa, mutta en tarkastellut opetuskokeilun kuluessa aineistoani tutkimuksen tietolähteenä. Vasta opetuskokeilun päätyttyä uppouduin tutkijan roolissa keräämääni materiaaliin. Atkins ja Wallace (2012) korostavat, että tutkijan on tietoisesti päätettävä rooli-identiteettinsä sekä tutkijana että osallistujana. Voi olla, että menetin tarkentuneita havaintojani jakaessani roolini niin erillisiksi kuin mahdollista. Koin tärkeänä osallistua opetuskokeiluun, joka olisi toteutunut jossain muodossa ilman tutkimustanikin, ensisijaisesti työtäni kehittävänä opettajana.

Rajauksestani huolimatta minulle oli haaste kirjoittaa tutkijana toimimiseni raporttiini selkeästi: onnistuinko siis kertomaan lukijalleni, mitä ja miksi tiedän? Jotta löysin uskottavuuteni tutkijana, minun oli oltava kriittisen refleksiivinen ja ratkaistava useita raportointiin liittyviä haasteita. Oman työn tutkimis-

sessä myös eettiset ratkaisut oli tehtävä selkeästi ja huolellisesti. Mutta ovatko tulkintani olleet merkitysten asettamista havainnoilleni vai merkitysten löytämistä niistä? Pysin omista lähtökohdista käsin kriittisesti etsimään ja löytämään merkityksiä useamman aineiston kautta, mutta itse en puolueettomasti voi onnistumistani arvioida.

Patton (2002, 65, 503) toteaa, että tutkijan ääni on muutakin kuin kielioppi: uskottava, arvovaltainen, autenttinen ja luotettava kirjoittaminen kuljettaa lukijaa rikkaan kuvauksen, harkitun järjestyksen, sopivien lainausten ja sisällön selkeyden kautta. Lukijalle rakennetaan mahdollisuus liittyä tutkijan matkaan etsimään merkityksiä. Tavoitteeni oli kirjoittaa toteutuneista oppitunneista kuvaus, joka kannustaisi muita opettajia samansuuntaisiin kokeiluihin – mahdollisesti meidän tekemät virheet ohittaen. Raportissa käytin tietoisesti valokuvia ja liitteitä tarkentamaan kirjoittamiani asioita. Käytin myös runsaasti lainauksia (varsinkin oppilaiden tuotoksista), jotta sain luotua monipuolista ja rikasta kuvaa oppituntien monitasoisista tapahtumista. Opetuskokeilun kokonaisvaltaisuus vaikeutti työn rajaamista. Koetin hallita laajaa tutkimuskenttääni ja aineistoani tiivistämällä asioita taulukoihin ja kuvioihin.

7.6.3 Monipuolinen aineisto

Tutkija saa luotettavampaa tietoa kohteestaan, kun hän jaksaa kerätä sitä eri menetelmin ja erilaisista lähestymissuunnista käsin (Patton 2002, 331). Eri menetelmillä keräämilläni aineistoilla pyrin kokonaisvaltaiseen näkemykseen koulukontekstista, jossa toimimme. Aineenopettajan näkemystä ilmiöstä rakensin haastattelujen ja palautetilanteen nauhoittamisen avulla. Toki osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoihini sisältyi merkintöjä yhteisistä neuvotteluistamme. Opettajanäkemyksen rinnalle halusin myös saada kuvaa oppilaiden kokemuksista opetuskokeilun aikana, mihin rajallisella keskittymisellä tekemäni havainnointi ei valtaisesti riittänyt. Siksi keräsin aineistoa oppilailta myös erilaisen kirjallisten aineistojen avulla: tallensin oppilaiden kirjallisia palautteita ja tavoitelappuja sekä mielipideainekirjoituksen opetuskokeilusta. Oppilasryhmän haastattelu jäi keskinkertaiseksi, sillä en osannut valmistella sitä riittävän hyvin. Kokonaan en saanut ohitettua edellisen lukuvuoden aikana välillemme rakentunutta valtasuhdetta (opettaja – oppilas), sillä en osannut rakentaa haastattelutilannetta riittävän erilaiseksi muista kohtaamisistamme. Haastattelutilanne oli kuitenkin epämuodollinen ja rento, mikä Atkinsin ja Wallacen (2012, 87) mielestä vähentää valtasuhteen vaikutusta haastatteluun.

Videoin varmuuden vuoksi kaikki oppitunnit asettamalla luokan takaosaan kameran jalustoineen. Tutkimuksen aineistonkeruuta aloittaessani, en ollut varma, mitä ja mistä aineistosta etsisin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineiston analyysivaiheessa päätin, etten videoita kuitenkaan aineistona käytä, sillä koin muun aineistoni olevan riittävä. Opetuskokeilun alussa oppilaat hieinan ihmettelivät kameraa ja kyselivät siitä minulta. Vakuutin heille, että vain minä tarkastelen kuvattua materiaalia, mikä heitä selvästi rauhoitti. Muutamaa oppilasta luokan takaosaan laitettu videokamera häiritsi enemmän kuin toisia,

minkä he toivat julki mielipidekirjoituksissaan. Kaikki tottuivat siihen muuttaman oppitunnin aikana ja tuntuivat unohtavan sen. En koe, että kamera lopulta vaikutti oppilaiden toimintaan oppituntien aikana. Tutkimusraporttia kirjoittaessani ja oman tietämisen perusteita etsiessäni palasin miettimään videoiden ottamista aineistooni. Niiden analysointi on mielestäni kuitenkin uusi tutkimusprosessi, jossa on tarkemmin valittava tarkasteltavat oppimistilanteiden elementit.

Triangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkija yhdistää samassa tutkimuksessa erilaisia aineistoja, tutkimusmenetelmiä, analyysimenetelmiä ja tieteenaloja. Näin toimien tutkija voi saada kattavampaa kuvaa tutkimuskohteestaan. Uskotaan, että yksi tutkimusmenetelmä antaa tietoa yhdestä näkökulmasta ja useammalla menetelmällä saadaan luotettavampaa kuvaa rakennettua. Aineistotriangulaatiota käytetään, kun yhdistellään useita aineistoja keskenään samaan tutkimukseen. Teoriatriangulaatiossa samaa asiaa tutkitaan useamman teorian kautta ja menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan erilaisilla aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Joissain tutkimuksissa on mahdollisuus tutkijatriangulaatioon eli siihen, että samaa kohdetta tutkii useampi tutkija. Tällöin tutkijoiden mahdollisuudet neuvotteluihin korostuvat, jotta he voivat päästä yksimielisyyteen erilaisista tutkimuksellisista ratkaisuksista. Eri triangulaatiotapojen käyttäminen on haastavaa ja aikaa vievää. (Eskola & Suoranta 1998, 69–71; Kananen 2013, 33–35; Patton 2002, 556.) Keräsin omaa aineistoa eri lähteistä (ks. kuvio 8 Aineistonkeruumenetelmät ja tutkimuksen aineisto) ja vertasin niiden tietoja omiin tulkintoihini ja muihin tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimuksessani toteutui menetelmätriangulaatio. Monilähteisyyden avulla on yksinkertaisinta rakentaa laadulliselle tutkimukselle luotettavuutta. (Kananen 2014, 131, 141–142). Ulla luki minun opetuskokeilustamme tekemät johtopäätökset ja koki ne opetuskokeiluamme kuvaavina. Tässä näen viitteitä tutkijatriangulaatiosta, sillä vaikka Ullalla ei tutkijan asemaa ollutkaan, oli tärkeää, että hän tunnisti yhdessä eletyn opetuskokeilun tekemistäni johtopäätöksistä.

7.6.4 Uskottavuus

Eskola ja Suoranta (1998, 212) toteavat, että uskottavassa tutkimuksessa tutkija tarkistaa vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavan käsitteitä. Pyysin Ullaa vielä loppukesästä 2015 kahlaamaan läpi lähes valmiin raporttini ja kommentoimaan tekemiäni käsitteellistyksiä. Eskola ja Suoranta korostavat, että tutkimuksen luotettavuus ei kuitenkaan vaadi sitä, että tutkijan täytyisi viedä tulkintansa tutkittavien arvioitavaksi, sillä heidän on usein vaikeaa nähdä itseään koskevia tilanteita tai omia kokemuksiaan ulkopuolisen silmin.

Uskottavuutta lisää Pattonin (2002, 552) mielestä kolme asiaa. Ensimmäisenä uskottavuutta lisää se, että tutkija on käyttänyt tarkkoja työskentelymenetelmiä kerätessään havaintojaan kenttätöyssä. Toinen on tutkijan oma uskottavuus tutkimuksen tekijänä: millainen on hänen taustansa ja kokemuksensa tutkittavista asioista ja kuinka hyvin hän pystyy ne esittämään raportissaan. Kol-

mantena Patton mainitsee tutkijan uskon laadullisen tutkimuksen arvoon: raportissa näkyy usko oman tutkimusparadigman toimivuuteen.

Seale (1999, 107) korostaa, että laadullisen tutkimuksen tuloksia on vaikea yleistää tutkimuskohdetta laajempaan kontekstiin. Jos harkinnanvaraisesti valittu tutkimuskohde koetaan edustavaksi, on mahdollista arvioida, voisivatko tutkittavat ilmiöt löytyä muista vastaavista tilanteista. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistykseen, mutta tutkimustulosten siirrettävyys on siis joissain tilanteissa mahdollinen. Tutkija voi lisätä tutkimustulostensa varmuutta kuvaamalla niihin ennustamattomasti vaikuttaneita ennakkoehtoja eli sitä kuinka tutkittavaan tilanteeseen on päädytty. Tutkija voi etsiä aiemmista tutkimuksista oman tutkimuksensa kanssa yhteneviä ilmiöitä ja siten saada vahvistuvuutta omille tulkinnoilleen. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Raportissani paneuduin kuvaamaan tilannetta, jossa tutkimuksen kohteena oleva opetuskokeilu aloitettiin. Kuvasin tilannetta kaikkien osallisten näkökulmasta. Opetuskokeilun toteutuksessa ja arvioinnissa pyrin sivuamaan kaikkien osallisten näkemyksiä. Läpi raporttini esittelen teorioita ja muita tutkimuksia, jotka sivuavat omaa tutkimustani. Kaksi lähipiirini opettajaa luki viimeistelyvaiheessa raporttini. He kertoivat tunnistavansa ilmiöitä, joita kuvasin, omista konteksteistaan.

7.6.5 Tutkimusmenetelmäni rajoitukset

Kokonaisvaltaisen oppimiskulttuurin tutkiminen vaati minulta reilusti rajauksia: moni kulttuuriin vaikuttava olennainen elementti piti jättää tarkastelun ulkopuolelle, jotta jäljelle jätettyihin saattoi varmemmin uppoutua. Rajauksistani huolimatta minulle jäi kovin laaja aineisto käsiteltäväksi. En halunnut luopua siitä, että sekä opettajien että oppilaiden näkemykset ja kokemukset kulkivat rinnakkain tutkimuksessani. Keskittyminen asioiden tarkasteluun rajoitetummasta näkökulmasta olisi voinut selkeyttää työskentelyäni, mutta pelkäsin sen jättävän jotain olennaista pois. Raporttia viimeistellessäni olen hyvilläni, että lähdin kokonaisvaltaiseen tarkasteluun valitsemieni elementtien parissa, sillä koen vahvasti, ettei yhteistyön tuloksena rakentuva oppimiskulttuuri voi rakentua ilman kaikkien osallisten näkemyksiä.

Osallistuvaa havainnointia aloittaessani epäilin kykyjäni kirjata mielekkäitä havaintoja ja samalla hoitaa osuuttani yhteisestä samanaikaisopetuksesta. Muutamalla ensimmäisellä tunnilla mietin ratkaisuja ja tuskailin muistikirjan taskuun tunkemisen kanssa. Kuten opetuskokeilullemme oli kuvaavaa, sain toimivan ehdotuksen yhteistyökumppaniltani: Ulla ehdotti, että ottaisin taskuun pieniä tarralappuja – ja johan sujui. Jo muistiinpanoja kasatessani tiesin, että subjektiiviset havaintoni tässä prosessissa kyseenalaistetaan, minkä vuoksi olin todella huolellinen kirjaamisrutiiniini kanssa. Halusin, ettei ainakaan huolimattomuus tai ylimalkaisuus vähennä havaintojeni koettua todellisuuspohjaa.

Autoetnografisen ”oman itsen kuulustelun” on todettu sosiaalisen tilanteen tarkastelun rinnalla muuttavan tutkijan omia uskomuksia, toimintaa ja käsitystä itsestä (Anderson 2006). Näin kävi minulle tutkimusprosessini aikana. Ajauduin autoetnografiani turvin analysoimaan myös esiin nousseita omia tie-

dostamattomia toimintani perusteita. Koin sekä ilahduttavia että kauhistuttavia hetkiä oman itseni tarkastelussa. Oli todella haastavaa yrittää kuvata sitä, mistä tietoni lopulta rakentuivat. Useamman kerran huomasin ensin analysoivani joitain ulkoisia elementtejä, kunnes joku ”tiedonsuiro” pysäytti minut oman itseni viereen. Koen, että opetuskokeilun aktiivisen toimijan sisäiset pohdiskelut rikastuttivat kuvauksiani oppimiskulttuurista. Onneksi minulla oli riittävästi muuta aineistoa enkä ajautunut vain itseni tarkasteluun. Koen itseni tämän opetuskokeilun jälkeen entistä vahvempana oppimisprosessin ohjaajana kohti oppilaan kokonaisvaltaista oman elämänsä hallintaa. Vahvistumisestani huolimatta en koe itseäni kovinkaan kyvykkääksi tai valmiiksi, vaan matkaa riittää. Tunnistan nyt ehkä paremmin ne luokkahuoneen hetket, jolloin omaksumani teoria ei näyttäydä käyttöteoriassani: havaitsen hetkiä, jolloin oppimiskäsitykseni ajautuu ristiriitaan omien kontrolloivien ja behavioristisienkin toimieni kanssa. Tutkijan oma muuttuminen tutkimuksen aikana ei saa jäädä tutkimuksen päätulokseksi (Atkinson 2006).

7.6.6 Sovellusarvo

Yksi tapa mitata laadullisen tutkimuksen arvoa on miettiä sen hyödyllisyyttä ja käyttökelpoisuutta muille. Mikään yksittäinen tutkimus ei tuota universaalia, täydellistä tai lopullista tietoa, sillä kaikissa tutkimuksissa on rajoituksensa. (Vryan 2006.) En tavoitellut laadullisella tutkimuksellani yleispäteviä tuloksia, jotka joku toinen tutkija huolellisesti työskennellessään voisi toistaa. Tarkkailin jatkuvasti oman työni luotettavuutta miettien, kuvasivatko muodostuvat päätelmät tutkittavaa tilannetta ja olinko ymmärtänyt asian osallisten kautta ajateltuna merkityksellisesti. Sanotaan, että tutkijan johtopäätösten sovellettavuudesta lukija tekee päätelmiä kirjoitetun raportin perusteella. Pysin kuvaamaan riittävästi aineistoani ja tutkimuksen tekoani, jotta lukijani voi pohtia, ovatko esittämäni johtopäätökset sovellettavissa muihin konteksteihin. (ks. Schofield 2007, 183; Tynjälä 1991, 390.) Tutkimustulosten sovellusarvo on kuitenkin osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

Tiheä ja yksityiskohtainen kuvaus voi saada lukijan tunnistamaan ja kokemaan tilanteen, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden käyttää inhimillistä arviotaan tutkimuksen yleistettävyydestä: millä todennäköisyydellä samat prosessit toteutuisivat tilanteissa, jotka hän tuntee. (Seale 1999, 118.) Pysin tutkimuksessani kuvaamaan tarkasti yhden oppimiskulttuurin yhden lukuvuoden aikana. Andersonin (2006) ohjeen mukaan pyrin raportissani olemaan selkeästi näkyvä, aktiivinen ja refleksiivisesti tekstiinsä suhtautuva. Uskon monen opettajan löytävän kuvaamistani tilanteista yhtymäkohtia omiin kokemuksiinsa. Itselleni tutkimus toimii siirtymänä kohti syksystä 2016 voimaan tulevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoittelemaa toimintaa – mahdollisuutena muovata omia uskomuksia ja toimintatapoja vastaamaan muuttuvaa oppimiskulttuuria.

Schofield (2007) ohjaa opetuksellisia tilanteita tutkivaa tarkastelemaan tutkimuksensa sovellusarvoa kolmesta eri suunnasta: ”mitä on”, ”mitä voi olla”

ja "mitä voisi olla". "Mitä on" ohjaa tutkijaa kuvaamaan ja ymmärtämään jotain tavallista ja tyyppillistä tilannetta: etsimään summatiivista kokonaisuutta siitä, kuinka asiat parhaillaan ovat. Sovellusarvon miettiminen "mitä voi olla" suunnasta ohjaa tutkijaa tarkastelemaan tutkimustaan sosiaalisten ja opetuksellisten trendien suuntaisena: sopivatko tulevaisuuden trendit tutkimuksen antiin ja voivatko nuo trendit toteutua raportoidulla tavalla. Tutkittaessa, millaiset tilanteet voisivat olla ennakoitavissa, optimaalisia tai mahdollisia, päädytään sovellusarvoa miettimään "mitä voisi olla" suunnasta. Schofield kuvaa edellä mainittu sovellusarvon kolme tarkastelusuuntaa erillisten tutkimusasetelmien kautta. (Schofield 2007, 188–189, 192–193, 195, 199) Oma kokonaisvaltainen tutkimusasetelmani sai minut miettimään sovellusarvoa kaikista näistä kolmesta suunnasta. Tässä raportissa kuvasin opetuskokeilun tavalla, joka antaa lukijalle kuvan, millainen tutkittava tilanne ja oppimiskulttuuri oli ("mitä on"). Varmistin tätä kuvaamalla huolellisesti myös sitä, kuinka oli päädytty tilanteeseen, jossa opetuskokeilu alkoi. "Mitä voi olla" ja "mitä voisi olla" sovellusarvoja lukijani pääsee tarkastelemaan sekä opetuskokeilun kuvauksen että tekemieni johtopäätösteni ja pohdintojeni kautta: tuntuvatko esittämäni asiat vastaavan viimeisimpiin ja muuttuviin opetusta ohjaaviin säädöksiin ja ovatko ne mahdollisia tai kokeilemisen arvoisia.

Alasuutarin (2011, 234–235) mukaan kulttuurin tutkimus ajautuu tutki-
maan yleisesti tiedossa olevia, mutta huonosti tiedostettuja ilmiöitä. Tutkija ei
ole haluton luomaan tuloksilleen yleistettävyyttä, mutta esimerkin kuvauksen
kautta yleistysten tekeminen on haastavaa. Kiinnostavaksi jääkin se, miten pä-
tevältä tutkijan antama selitys lukijasta vaikuttaa. Jos sinä lukijanani tunnistat
ilmiöt, joita koetan kuvata, tuloksillani voidaan katsoa olevan yleistettävyyttä.
Tutkimustulosteni lopullinen sovellusarvo jää siis sinun harkintaasi.

SUMMARY

Background

The heterogeneity of student groups is not currently visible as diversity of classroom activities. There is still a huge lack of flexibility in the practices of Finnish basic education. It is amazing how similar the instructions seems to be regardless of the teaching group and class level. (see Sahlberg & Sharan 2004, 15.)

Teachers are expected to build learning environments that allow innovations which society needs to face changes. At the same time teachers are expected to support a wide range of students' individual learning. Teachers should develop opportunities for students to develop their skills and capacities. There is less and less need for instruction based on the teacher's autocracy in the classroom. Teachers have to learn to teach in ways that they themselves were not taught in and commit to ongoing professional development. The teacher has to confront colleagues, students and students' parents in a co-operational context that promotes equality. (Hargreaves 2003, 1, 15.)

There is a need to enlarge the role of students in Finnish basic education schools. Students have to be taught to actively control their own learning and consciously choose suitable ways to learn for themselves. Every person naturally anticipates what he feels to be his own potential. People have a natural desire to grow, to develop and to be integrated in activities with others. Although these tendencies are innate they do not happen automatically. There is a need for environmental stimulation. (Deci & Vansteenkiste 2004.) It has been observed that some students fail to adapt to school and it is largely due to the fact that there is still a strong risk-orientation at schools. Risk-orientation refers to an attitude whereby students are encountered as risks or failures-to-be. It invests a lot of resources in identifying and correcting students. (Brown, 2004, 16, 19.) There is a huge demand to remedy this situation. We have to learn to see every student as a positive opportunity for success and as an opportunity to develop the school culture.

Purpose of the study

This research aimed to find out how classroom practices could be modified to become more supportive of every student's learning. In 2011-2012 an attempt was made to create a learning culture, and in parallel to organize a teaching experiment, during 8th grade English lessons in a Finnish basic education school. The lessons were taught with the support of co-teaching: a subject teacher and a special education teacher taught the group together sharing all the responsibilities for instruction. The experiment aimed to support the growth of the students as owners of their own learning, to allow them to become more autonomous learners. The researcher worked as a special education teacher in the culture studied.

Teachers tried to build and live a different kind of reality associated with increased student autonomy in terms of their own learning. The instruction was modified by adding more opportunities for students to choose and take responsibility for living according to their choices. Students practised setting personal goals for their learning. Teachers talked more about learning in general and demanded more active thinking from the students. The attitude to learning grew to be more positive and more individual. There was a conscious aim to develop activities to restore the joy of learning in the classroom. The experiment and the research also aimed to develop the co-operation and professionalism of teachers in order to improve their opportunities to meet both current and future challenges in education. The aim was to find some ways to support students' growth as active critical participants in an 8th grade English class with the support of co-teaching – learning how to start a journey towards students' increased pedagogical autonomy.

The research question were:

- What kind of a learning culture existed in the 8th grade English lessons in a Finnish basic education school when there was a co-teaching culture of a subject teacher and special education teacher?
- How did the support for students' autonomous learning appear and develop during the 8th grade English lessons in a Finnish basic education school when there was a co-teaching culture of a subject teacher and special education teacher?

Research data

The research studied one regular 8th grade class with 23 students in a regular Finnish basic education school in the 2011-2012 academic year. There were 21 students participating in the research. This research was an ethnographic case study: it examined one group of students during English lessons in natural co-teaching situations. Co-teaching had also been carried out in English lessons during the previous academic year by the same teachers. The group of students was a very heterogeneous set according to their learning and school achievement. The research covered all the 8th grade English courses: the students were studying a total of three English courses (four hours a week during a single course).

This research was also an autoethnography since I – as a researcher – gathered data on my own work and impressions. I had two key roles: while I collected the research data I planned, carried out and evaluated our co-teaching practices with the subject teacher. My primary role was that of a teacher. During the experiment being studied, I decided to collect the data only and to postpone the analysis until the end of the school year.

I interviewed the subject teacher twice and the group of students once. I wrote participant observation notes and other notes during the experiment. I recorded the joint feedback discussion of the teachers at the end of the experi-

ment in June 2012. I collected different types of documents and gathered other materials produced during the experiment (students' personal goals and study skills assessments, among others). Students wrote comments about the experiment in autumn 2012. I got copies of these for use as my research data. I also took some photographs of the blackboard during the experiment.

Main results of the study

Before the experiment started we had been developing the co-teaching culture in our school (since 2007). It had grown to support both students' learning and teachers' professionalism. There had not been any major difficulties in the classes co-taught. Different pairs of teachers had achieved different levels of co-teaching. We, as the pair of teachers studied in this research, had been able to teach many years together and develop our instructional style but felt it necessary to develop it further so that students' needs could be better met. We were eager to improve students' learning motivation: it was a considerable burden and sometimes frustrating for us to be the external force guiding students' learning.

I interviewed four students before the experiment started. They felt the proposed experiment to be an interesting attempt to change the teaching. They wanted to have more control over their own learning and were willing to try to change the culture. Students also said they were eager to maintain the co-teaching culture because they felt they could get help easily when they needed it. The experiment was launched in a situation where both the school culture and the participants allowed attempts to shape the learning culture. Students wanted a secure everyday life, individuality for everyone and the power to influence. We teachers had a genuine desire to reduce our own control over the students' learning and to share the responsibility with them.

During the experiment co-teaching proved to be a good tool for improving learning culture in the classroom because it taught us teachers through professional involvement. The subsequent conscious processing of lived situations improved our professional skills. My practical understanding expanded at the moment I explained to the subject teacher what, in my estimation, had just happened. It was possible to observe my own work more objectively and as related to the situations experienced. Co-teaching also allowed more teacher's time and help for an individual student.

We wanted our students to learn to set personal goals for their learning. At first we set goals for a few weeks at a time and then on a daily basis. Most of our students felt that setting goals was either unnecessary or an extra job for them. We did not find a way to set personal goals that would have motivated students. If we started a new experiment, we would not guide the goal setting process as we had been trying to do. It would be better to start by getting to know students' personal aspirations and, on the basis of these, to gradually implement goal setting.

Students were given opportunities to make choices concerning both the content and the way of learning. There were situations where students could decide whether they worked alone, with a partner or with the support of the teacher. They could decide if they wanted to have handouts or not, and so on. It was really important that teachers did not value the choices the student made but allowed all the choices with all of them equal to one another. Surprisingly this was quite difficult sometimes. The teachers tried to build an atmosphere where students were allowed to choose without giving hints as to what could be appropriate choice. Some of the students clearly tried to look for some hints from the teachers' behaviour as to what they should choose. It was essential – but difficult – to build an atmosphere of trust which actively demonstrated confidence among all those involved in the classroom. There were a lot of different kinds of negotiations needed between the teachers and students as well as between the teachers. It was not always easy for teachers to allow students to act according to the choices they made. We had had the habit of rushing to help them quite early and by so doing we deprived them of their opportunities to carry the responsibility themselves.

The research revealed how essential it is to learn to actually listen to each other in the classroom. The authority of a teacher has to change in the direction of active co-operation with the students. During our experiment there was an increase in both spontaneous and planned discussions about learning. Inquiry-based learning and reviews of students' own learning were also added to the teaching. It was significant that the students did not experience the reviews of their own learning as rewarding but as an extra and somewhat unnecessary task. This was something they were not used to. Students' impressions about their own learning were still relevant. Some students had a fixed mindset towards their skills and learning, which caused some difficulties in their ability to share responsibility for their learning with teachers. The beliefs of both students and teachers were relevant for students' opportunities to act as autonomous learners. It was crucial to confront new learning situations with a positive attitude towards everyone's potential to learn – regardless of previous learning situations.

The learning culture changed during the experiment studied but it was only the beginning of a longer journey. As a teacher I encountered many differences between my theory-in-use and theory-learned. Our co-teaching practice gave me huge opportunities to recognize the issues needing improvement and it allowed me to work as a reflective practitioner. It gave me a lot of courage to start shaping my theory-in-use according to future demands. I am more confident in recognizing the moments when I am actually defending myself instead of improving my practices. When the students made successful choices and took control of their studies, my authority changed. I went astray somewhat at the beginning but found a very rewarding role as a learning guide. There is still a lot to practise. The autoethnography enabled the analyses of my subconscious theory-in-use. In reviewing my own self as a teacher, I experienced both trou-

bling and delightful moments. Having carried out this study experiment and the associated research I have changed and developed my approach to teaching. I improved my listening skills and I am more able to involve students in collective decision-making. I picked up some useful procedures for my everyday toolbox. I recognize and realize my own feelings more as well as their implications for the classroom. There is still a long way to go before the new Finnish basic education curriculum is genuinely a solid part of my teaching.

Conclusions

This research dealt with the current issues of schooling. It introduced one way to approach the renewable elements of the Finnish basic education curriculum, even though it started (and the experiment studied was completed) at a time when the reform was only in outline form.

The students' autonomous learning showed different forms among the 8th grade students. Some students flourished and some got slightly lost when they were given more responsibility for their learning. The learning culture in the classroom was crying out for a change and it managed to grow more flexible, but it never reached a level where it could support students' autonomous learning. The research showed that it was not meaningful to try to improve students' autonomy without taking the other aspects of self-determination theory (SDT) into account. Issues were raised concerning the competence and relatedness which students experienced. The fact that the students took more responsibility for their own learning was not dependent on their previous success in English studies. Given more responsibility, some previously less successful students discovered the joy of learning, which engaged them to make the necessary efforts for their learning. The majority of students enjoyed the increased opportunities to influence. Some of the students became stressed when they had to decide for themselves but they also appreciated the fact that they were being listened to and given opportunities to make choices.

In order to support students' autonomy in a learning culture teachers must actively demonstrate confidence in their students and approach them with positive expectations. Teachers have to believe that students are making proper choices for themselves within the given limits. Gradually and deliberately the guidance of teachers must be modified and restrictions reduced. Teachers need to learn how to reduce their control over students' learning and find courage to give the responsibility to students. Autonomous learning requires that the control of learning is transferred to a student or, at least, truly shared among all those involved. Students' learning processes must be supported according to their needs. This research found out that it is important to speak a lot about learning that is appreciated and sought after. We also need to include elements of care and humanity in our everyday teaching. We must constantly examine the concept of good learning and good teaching to be able to shape the culture of learning. This research introduced the concept of resiliency as a way of improving interactions in schools.

Inclusion is a vision towards which Finnish basic education is aiming. Procedures should be developed in order to encounter and apply the diversity of all participants. This is a vision which I like. Major cultural changes start with small steps in everyday working environments. In this research I tried to describe some of the possible approaches to developing Finnish basic education. It is important that we are building schools where the students have a say, above all, a say in their own learning. We can no longer continue at the level of mere rhetoric.

The present learning culture in Finnish basic education means that schools are unable to receive all the students from their neighbourhood. We struggle especially with supporting students' meaningful attendance because we are not able to respond to every student's psychological needs for autonomy, competence and relatedness. To become more inclusive we must first learn to face the diversity of the students we are now teaching. We can no longer afford to regard any student as a risk. We will have to find flexible ways to construct our teaching and learning cultures. Schools need the courage to search for different ways to find enough adults to work in classrooms and guide students' learning. This research found out that a co-teaching culture could serve as a way of improving instruction and learning culture. If we can direct resources alongside the students early enough, we will manage to prevent the accumulation of difficulties. It is a part of a teacher's responsibility to face the students with positive expectations and trust. We should aim to increase the students' expertise on his own learning. We must actively break down the idea of "teacher knowing best" and allow all those involved in learning culture to feel the value of their opinions. (Quaglia & Corso 2014, 43). The majority of the teachers have an ambition to succeed in their work and are willing to develop themselves. They understand that unchanged policies cannot succeed in a changed world. Development of schooling is needed and it requires in-service training for teachers, good school management, and professional cooperation among teachers. It is time to actively change schools from places of teaching to places of learning. It is time to modify theories learned into theories-in-use.

We have a huge job and face enormous everyday difficulties in arranging proper differentiation for students' learning. I think the next step in this endeavour would be to allow students to actively participate in the differentiation of their own learning. The teacher's role would be to provide a variety of ways to work and the students would choose the most suitable and most motivating tasks for themselves. Teachers will not have to guess the appropriate standards or levels of working, nor will students have to guess what is expected of them, but rather to choose appropriate tasks with the guidance of their teachers. I do not feel that it would be a lowering of my professional skills, if I make choices concerning the extent or depth of learning together with my students. By reforming the approaches to differentiation we would get rid of false preliminary expectations and go beyond those self-fulfilling predictions. The teacher must

face the students as opportunities rather than problems which need to be fixed. Every student provides promises for the future that need to be cherished.

Changes in a learning culture take years but it is important that new generations will consider learning a personal goal-oriented process instead of seeing learning as a way of receiving data. Students' status will change by means of conscious work. It is so much easier to learn new things than abandon old dysfunctional beliefs. We must actively and openly shape our beliefs concerning learning and teaching in school communities.

However, it is not possible to continuously add to the demands placed on teachers. Conscientious teachers are trying to meet the requirements with their students' interests in mind, but become exhausted during the school year. We know that it is not realistic to expect additional financial investments in education in Finland's current economic situation. On the other hand we know that we cannot overlook the shaping of our learning cultures. How can we reconcile these two realities?

Limitations

The aim of this research was to give an accurate description of a learning culture in a Finnish basic education school in the 2011-2012 academic year. Studying a holistic learning culture meant that some significant elements of learning had to be excluded: it was important to leave some fundamental elements out in order to be able to undertake an in-depth examination of the rest. The study did not deal with assessment of learning, physical learning environment, cooperation between home and school nor with learning happening outside the classroom. Furthermore, an accurate description of the differentiation was left out. Student profiles were not constructed nor the students compared with each other.

The subjectivity of the researcher in this research is obvious. The reliability of the study was confirmed by wide-ranging data and an accurate description of the research process. There was no sense in trying to make generalizations according to the culture studied. The aim was to focus on the conceptualization of the phenomenon and to present one learning culture where efforts were made to improve it.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, P. A. 2005. Teaching Towards Expertise. Teoksessa P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne. *Pedagogy - Teaching for Learning*. Leicester: The British Psychological Society, 29-45.
- Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.). *Exploring Talk in School. Inspired by the Work of Douglas Barnes*. London: Sage, 91-114.
- Alexander, R. (toim.). 2010. *Children, their World, their Education*. Final report and Recommendations of the Cambridge Primary Review. Abingdon: Routledge.
- Anderson, L. 2006. Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. 35 (4), 373--395.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatossosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 5. uudistettu painos.
- Atkins, L. & Wallace, S. 2012. *Qualitative Research in Education*. Los Angeles: Sage.
- Atkinson, P. 2006. Rescuing Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. 35 (4), 400--404.
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. 2006. *Reasons and Rationalizations: The Limits to Organizational Knowledge*. Oxford, GBR: Oxford University Press. ProQuest ebrary. E-kirja. Viitattu 22.5.2015.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy. The Exercise or Control*. New York: Freeman.
- Beaman, R. & Wheldall, K. 2010. Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom. Teoksessa K. Wheldall (toim.) *Developments in Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 151-180.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. 2014. The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students Emotions - An Experience Sampling Analysis. *Teaching and Teacher Education*. 43, 15-26.

- Beninghof, A. M. 2012. *Co-Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, P. 1997. *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.
- Benson, P. & Voller, P. 1997. *Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning*. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1-12.
- Benson, P. 2010. *Measuring Autonomy: Should We Put Our Ability to the Test?* Teoksessa A. Paran & L. Sercu (toim.). *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, 77-97.
- Biswas-Diener, R. 2012. *The Courage Quotient. How Science Can Make You Braver*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Boekaerts, M. 2011. *Emotions, Emotion regulation, and Self-Regulation of Learning*. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 408-425.
- Boekaerts, M., Van Nuland, H. & Martens, R. 2010. *Perspectives on Motivation: What Mechanisms Energise Students' Behavior in the Classroom*. Teoksessa K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (toim.). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK: Emerald, 532-568.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. 5.painos. Boston Mass.: Pearson education.
- Breen, M. P. & Mann, S. J. 1997. *Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy*. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 132-149.
- Brophy, J. 2009. *Observational Research on Generic Aspects of Classroom Teaching*. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 755-780.
- Brown, J. H. 2004. *Resilience: Emerging Social Constructions in Educational Policy, Research, and Practice*. Teoksessa H. C. Waxman, Y. N. Padrón & J. P. Gray (toim.). *Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives*. Connecticut: Information Age Publishing, 11-36.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. 2009. *Beliefs About Learning in Academic Domains*. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 479-501.
- Candy, P. C. 1991. *Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. 2005. *Engagement, Disengagement, Coping, and Catastrophe*. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 527-547.

- Chater, M. 2007. Developing as a Reflective Practitioner. Teoksessa J. Johnston, J. Halocha & M. Chater. *Developing Teaching Skills in the Primary School*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education, 228-249. E-kirja. Viitattu 15.4.2015.
- Coelho, P. 2009. *Alkemisti*. Norhaven, Tanska: Bazar. 12. painos.
- Cohen, A. D. 1987. *Studying Learner Strategies: How We Get the Information*. Teoksessa A. Wenden & J. Rubin (toim.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 31-42.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V. , Cossey, R. & Swanson, P. E. 2004. *Kompleksiopetus*. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 137-154.
- Collinson, V. & Cook, T. 2007. *Organizational Learning. Improving Learning, Teaching, and Leading in School systems*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Combs, A.W. 1979. *Myths in Education: Beliefs That Hinder Progress and Their Alternatives*. Boston: Allyn and Bacon. 2. painos
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Cooper, P. & Jacobs, B. 2011. *From Inclusion to Engagement. Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Curtis, W., Murphy, M. & Shields, S. 2014. *Research and Education. Foundations of education studies*. Abingdon: Routledge.
- Dam, L. & Legenhausen, L. 2010. *Learners Reflecting on Learning: Evaluation versus Testing in Autonomous Language Learning*. Teoksessa A. Paran & L. Sercu (toim.). *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 120-139.
- Davis, C. S. & Ellis, C. 2008. *Emergent Methods in Autoethnographic Research. Autoethnographic Narrative and Multiethnographic Turn*. Teoksessa S. N. Hesse-Biber & P. Leavy. *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford Press, 283-302.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Volume 11, Number 4, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. *The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse It Gets*. Teoksessa J. Aronson. *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego, Kalifornia: Academic Press, 61-87.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. 2004. *Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology*. *Ricerche di Psicologia*. 27 (1), 23-40.
- Delamont, S. 2014. *Key Themes in the Ethnography of Education. Achievements and Agendas*. London; Los Angeles: SAGE.
- Denzin, N. K. 2006. *Analytic Autoethnography or Déjà Vu all Over Again*. *Journal of Contemporary Ethnography*. 35 (4), 419-428.

- Devine, N. 2003. Pedagogy and Subjectivity: Creating our own Students. *Waikato Journal of Education*. 9, 29-37.
- Dewey, J. 1951. *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Diamond, D. & Torvalds, L. 2001. *Just for fun*. Menestystarina. Helsinki: Schildts & Söderströms.
- Doyle, T. 2011. *Learner-Centered Teaching: Putting the Research on Learning into Practice*. Sterling, Va.: Stylus Publishing. E-kirja. ProQuest ebrary. Viitattu 25.6.2015.
- Duhigg, C. 2012. *The Power of Habit. Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House.
- Duriez, B., Meeus, J. & Vansteenkiste, M. 2012. Why Are Some People More Susceptible to Ingroup Threat than Others? The Importance of a Relative Extrinsic to Intrinsic Value Orientation. *Journal of Research in Personality*. 46 (2), 164-172.
- Dweck, C. S. 1999. *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. 2002. Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways). Teoksessa J. Aronson. *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego, Kalifornia: Academic Press, 37-60.
- Dweck, C. S. 2006. *Mindset. The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Efklides, A. 2013. Metacognition, Motivation, and Affect in the School Context. *Metacognitive Experiences in the Regulation of Learning*. Teoksessa S. Kreitler (toim.). *Cognition & Motivation. Forging an Interdisciplinary Perspective*. New York: Cambridge University Press, 383-406.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*. 62 (1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura. 3. painoksen lisäpainos, 26-49.
- Fattig, M. L. & Taylor, M. T. 2008. *Co-Teaching in the Differentiated Classroom. Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feucht, F. C. 2010. Epistemic Climate in Elementary Classrooms. Teoksessa L. D. Bendixen & F. C. Feucht (toim.). *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. New York: Cambridge University Press, 55-93.

- Fink, L. D. 2013. *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisher, H. 2011. Inside The Primary Classroom: Examples of Dissatisfaction Behind A Veil of Compliance. *British Journal of Educational Studies* 59 (2), 121-141.
- Fisher, H. 2014. Using Pupil Perspective in the Primary Classroom: An Exploration of Some of the Potential Issues. *Research Papers in Education*. 29 (4), 390-409.
- Fitzell, H. 2010. *Co-Teaching & Collaboration in the Classroom. Practical Strategies for Success*. Manchester: Congent Catalyst Publications.
- Fredrickson, B. L. 2009. *Positivity*. New York: Three Rivers Press.
- Freebody, P. R. 2003. *Qualitative Research in Education*. Lontoo: SAGE. E-kirja. Viitattu 17.3.2015.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. & Dussault, M. 2013. How DO Job Characteristics Contribute to Burnout? Exploring the Distinct Mediating Roles of Percieved Autonomy, Competence, and Relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 22 (2), 123-137.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. 2012. Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Percieved School Environment and Motivational Factors. *Teaching and Teacher Education*. 28, 514-525.
- Friedman, I. A. 2011. Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary issues*, 925-944.
- Fromm, E. 1965. *Ihmisen osa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1971. *Terve yhteiskunta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1976. *Tuhoava ihminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander*. Tampere: Vastapaino.
- Gately, S. E. & Gately, F. J. Jr. 2001. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*. 33 (4), 40-47.
- Gaudreau, P., Carraro, N. & Miranda, D. 2012. From goal Motivation to Goal Progress: the Mediating Role of Coping in the Self-Concordance Model. *Anxiety, Stress & Coping*. 25 (5), 507-528.
- Gilhooly, K. J. & Fioratou, E. 2013. Motivation, Goals, Thinking, and Problem Solving. Teoksessa S. Kreitler (toim.). *Gognition & Motivation. Forging an Interdisciplinary Perspective*. New York: Cambridge University Press, 273-288.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafnière, M.-A. K. 2012. Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: the Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education*. 15 (1), 77-95.
- Ginsburg, K. R. & Jablow M. M. 2011. *Building Resilience in Children and Teens. Giving Kids Roots and Wings*. Elk Grove Village, IL: The American Academy of Pediatrics.

- Goleman, D. 1995. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava. 11.painos
- Gomez, S. C. 2013. The Vision for Inclusion. *Inclusion*. 1 (1), 1-4.
- Gollwitzer, P. M. & Bargh J. A. 2005. Automaticity in Goal Pursuit. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 624-646.
- Gordon, T., Hynninen, T., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Graham, S. & Williams, C. 2009. An Attributional Approach to Motivation in School. Teoksessa K. R. Wenzel & A. Wigfield (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 11-33.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209-225.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hall, M. 2008. Getting to Know the Feral Learner. Teoksessa J. Visser, & M. Visser-Valfrey (toim.). *Learners in a Changing Learning Landscape: Reflections from a Dialogue on New Roles and Expectations*. Dordrecht: Springer, 109-133.
- Hansen, D. T. 2007. Understanding Students. Teoksessa R. Curren (toim.). *Philosophy of Education. An Anthology*. Malden, Mass: Blackwell, 351-356.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Philadelphia, Open University Press. Reprinted 2009.
- Hargreaves, A. 2005. The Emotions of Teaching and Educational Change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.). *Extending Educational Change*. Dordrecht: Springer, 278-295.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Harvey, V. S. & Chickie-Wolfe, L. A. 2007. Fostering independent learning. Practical Strategies to promote students success. New York : Guilford Press.
- Hattie, J. 2009. Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. 2014. Visible Learning and the Science of How We Learn. New York: Routledge.

- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 3. uudistettu ja täydennetty painos, 143-159.
- Henderson, N. 2007a. Hard-Wired to Bounce Back. Teoksessa N. Henderson (toim.). Resiliency in action. Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities. 2.painos. Ojai, California: Resiliency in action, 9-13.
- Henderson, N. 2007b. Resiliency-Building "Hidden" Predictors of Academic KumpSuccess. Teoksessa N. Henderson (toim.). Resiliency in action. Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities. 2.painos. Ojai, California: Resiliency in action, 39-43.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. 2003. Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Henry, D. A. & Milstein, M. M. 2004. Promoting Resillency in Youth, Educators, and Communities. Teoksessa H. C. Waxman, Y. N. Padrón & J. P. Gray (toim.). Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives. Connecticut: Information Age Publishing, 247-262.
- Hirvonen, R. 2013. Children's Achievement Behaviors in Relation to Their Skill Development and Temperament. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 0075-4625; 480.
- Hodgins, H. S. & Knee C. R. 2002. The Integrating Self and Conscious Experience. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) Handbook of Self-Determination Research. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 87-100.
- Hodgins, H. S., Weibust, K. S., Weinstein, N., Shiffman, S., Miller, A., Coombs, G. & Adair, K. C. 2010. The Cost of Self-Protection: Threat Response and Performance as a Function of Autonomous and Controlled Motivations. Personality and Social Psychology Bulletin. 36 (8), 1101-1114.
- Holm, G. 2008. Visual Research Methods. Where Are We and Where Are We Going? Teoksessa S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.). Handbook of Emergent Methods. New York: Guilford Press, 325-341.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.
- Isokorpi, T. 2008. Pää pyörällä. Kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon. Juva: PS-kustannus.
- Jansen, M., Scherer, R. & Schroeders, U. 2015. Students' Self-concept and Self-efficacy in the Sciences: Differential Relations to Antecedents and Educational outcomes. Contemporary Educational Psychology. 41, 13-24.

- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. 2004a. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 101- 118.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. 2004b. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 119- 136.
- Juvonen, J. 2009. Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). Handbook of Educational Psychology. New York: Routledge. 2.painos, 655-674.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.). Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19-58.
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanfer, R. & Ackerman P. L. 2005. Work Competence. A Person-Oriented Perspective. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford Press, 336-353.
- Karabenick, S. A. 2011. Methodological and Assessment Issues in Research on Help Seeking. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York: Routledge, 267-281.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjaus opintopolun nivelvaiheissa. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.). Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-62.
- Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. 2014. "I'll Do It Later": Type of Motivation, Self-Efficacy and Homework Procrastination. *Motivation and Emotion*. 38 (1), 111-119.
- Kauppi, T. 2015. Opettaja kiusattuna: peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävistä kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 1459-4323; 253.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kegan, R. & Lahey, L. L. 2001. How the Way We Talk Can Change the Way We Work. *Seven Languages for Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kellett, M. 2010. Children's Experiences of Education. Teoksessa K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (toim.). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK: Emerald, 465-498.

- Kernis, M. H. & Paradise, A. W. 2002. Distinguishing Between Secure and Fragile Forms of High Self-Esteem. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 339-360.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus. 3. uudistettu ja täydennetty painos, 70-85.
- Kleine Staarman, J. & Mercer, N. 2010. The Guided Construction of Knowledge: Talk between Teachers and Students. Teoksessa K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (toim.). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK: Emerald, 75-104.
- Koestner, R. & Losier, G. F. 2002. Distinguishing Three Ways of Being Internally Motivated: A Closer Look at Introjection, Identification, and Intrinsic Motivation. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 101-121.
- Kosir, K. & Tement, S. 2014. Teacher-Student Relationship and Academic Achievement: a Cross-Lagged Longitudinal Study on Three Different Age Groups. *European Journal of Psychology of Education*. 29 (3), 409-428.
- Koskinen, S. 2015. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuksessa. Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja tulevaisuusorientaation vahvistaminen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis*: 2028.
- Kujansivu, A. 2004. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 199-220.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 224-242.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hautamäki, J. 2011. Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010. Vantaa: Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 3. uudistettu ja täydennetty painos, 28-43.
- Lamb, T. 2010. Assessment of Autonomy or Assessment for Autonomy? Evaluating Learner Autonomy for Formative Purposes. Teoksessa A.

- Paran & L. Sercu (toim.). *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, 98-119.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H. L. T. 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura. 3. painoksen lisäpainos, 144-161.
- Larrivee, B. 2006. The Convergence of Reflective Practice and Effective Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary issues*, 983-1001.
- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. 2003. Higher Education Students' Attitudes to Student Centered Learning: Beyond 'Educational Bulimia'. *Studies in Higher Education*. 28 (3), 321-334.
- Leavy, P. 2008. Performance-Based Emergent Methods. Teoksessa S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.). *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford Press, 343-357.
- Lee, W. & Reeve, J. 2012. Teachers' Estimates of Their Students' Motivation and Engagement: Being in Synch with Students. *Educational Psychology*. 32 (6), 727-747.
- Lehtinen, E., Kivirauma, J. & Rinne, R. 2004. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY. 5. uudistettu painos.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY. 2. uudistettu painos.
- Little, D. 2004. Democracy, Discourse and Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom. *Utbildning & Demokrati*. 13 (3), 105-126.
- Little, D. 2007. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1 (1), 14-29.
- Luntamo, T., Sourander, A. & Aromaa, M. 2015. Nuorten päänsärky, vatsakipu ja univaikeudet - psykososiaalinen näkökulma. *Suomen lääkirilehti* 70 (12), 787-793.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Tampere : Tampere University Press. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1455-1616; 986.
- Marshall, K. M. 2004. Resilience Research and Practice. National Resilience Resource Center Bridging the Gap. Teoksessa H. C. Waxman, Y. N. Padrón & J. P. Gray (toim.). *Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives*. Connecticut: Information Age Publishing, 63-84.
- Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50 (4), 370-396.
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. 2009. Problem Solving. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 287-303.

- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. 1989. The Role of Affective Variables in Autonomous Learning. *Educational Psychologist*, 24 (3), 277-306.
- McGuinness, C. 2005. Teaching Thinking: Theory and Practice. Teoksessa P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne (toim.). *Pedagogy – Teaching for Learning*. Leicester: The British Psychological Society, 107-126.
- McLaughlin, T. H. 2007. Beyond the Reflective Teacher. Teoksessa R. Curren (toim.). *Philosophy of Education. An Anthology*. Malden, Mass: Blackwell, 357-366.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. Helsinki : International Methelp. 4. laitos.
- Miller, L. 2005. Redefining Teachers, Reculturing Schools: Connections, Commitments and Challenges. Teoksessa A. Hargreaves (toim.). *Extending Educational Change*. Dordrecht: Springer, 249-263.
- Milyavskaya, M., Nadolny, D. & Koestner, R. 2014. Where Do Self-Concordant Goals Come From? The Role of Domain-Specific Psychological Need Satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 40 (6), 700-711.
- Moilanen, P. 2013. Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.). *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 103-118.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus. 3. uudistettu ja täydennetty painos, 46-69.
- Mortiboys, A. 2012. Teaching with Emotional Intelligence. A Step by Step Guide for Higher and Further Education Professionals. New York: Routledge. 2. painos.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. 2014. State of the Art – Teacher Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement*. 25 (2), 231-256.
- Murata, R. 2002. What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *Journal of Educational Research*. 96 (2), 67-77.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 0075-4625; 149.
- Naukkarinen, A. 2010. From Discrete to Transformed? Developing Inclusive Primary School Teacher Education in a Finnish Teacher Education Department. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 10 (1), 185-196.

- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita T. 2010. Sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin. Koulu yhteisössä. Miten edistää inklusiota? Opetushallituksen opettajan verkkopalvelu Edu.fi. Viitattu 15.8.2015.
- Ni Bhroin, O. 2013. Questions to Assess Learning as a Communicative Routine for Inclusion. *British Journal of Special Education*. 40 (3), 114-123.
- Nunan, D. 1997. Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 192-203.
- OECD 2014. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey, TALIS. OECD Publishing. Viitattu 22.6.2015.
- Oettingen, G. & Hagenah, M. 2005. Fantasies and the Self-Regulation of Competence. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 647-665.
- Olafson, L. & Schraw, G. 2010. Beyond Epistemology: Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. Teoksessa L. D. Bendixen & F. C. Feucht (toim.). *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. New York: Cambridge University Press, 516-551.
- O'Loughlin, M. 2001. Development of Subjectivity in Young Children: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (1), 49-65.
- O'Neill, G. & McMahon, T. 2005. Student-Centered Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers? Teoksessa G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (toim.) *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE), 29-36. Viitattu 7.12.2014.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 30.12.2013/1287. Viitattu 16.4.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Padilla, A. M. 2009. Second Language Learning: Issues in Research and Teaching. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 571-591.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 3. uudistettu ja täydennetty painos, 204-221.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu : Joensuun yliopisto.

- Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 0781-0334; 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3.painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pekrun, R. 2009. Emotions at School. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 575-604.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T. & Perry, R. P. 2014. Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. *Journal of Educational Psychology*. 106 (3), 696-710.
- Pennycook, A. 1997. Cultural alternatives and autonomy. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 35-53.
- Perusopetusasetus 21.10.2010/893. Viitattu 21.4.2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/ 628 Viitattu 21.4.2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 24.6.2010/ 642 Viitattu 21.4.2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetus suunnitelman perusteet 2004. Viitattu 21.4.2015.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014. Viitattu 2.5.2015.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetus suunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 29.10.2010. Viitattu 21.4.2015.
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetus suunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Peterson, J. M. & Hattie M. M. 2003. *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners*. Boston, Mass.: Prentice Hall.
- Peterson, J. M. & Hattie M. M. 2010. *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. Boston: Pearson. 2. painos.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2014. Students' Emotional and Cognitive Engagement as the Determinants of Well-Being and Achievement in School. *International Journal of Educational Research*. 67, 40-51.
- Pihlaja, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. 2004. Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 275-298.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Tammi.
- Pintrich, P. R. 2000a. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.). *Conative Constructs and*

- Self-Regulated Learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 89-139.
- Pintrich, P. R. 2000b. The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.). Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 51-66.
- Powell, W. & Kusuma-Powell, O. 2010. Becoming an Emotionally Intelligent Teacher. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Po-ying, C. 2007. How Students React to the Power and Responsibility of Being Decision Makers in Their Own Learning. *Language Teaching Research*. 11 (2), 225-241.
- Pressley, M. & Harris, K. R. 2009. Cognitive Strategies Instruction: from Basic Research to Classroom Instruction. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 265-286.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Quaglia, R. J. & Corso, M. J. 2014. Student Voice. The Instrument of Change. Thousand Oaks, Kalifornia: Corwin.
- Raami, A. 2015. Intuition Unleashed. On the Application and Development of Intuition in the Creative Process. Helsinki: Aalto-yliopisto. Väitöskirja. Aalto University publication series Doctoral dissertations, 1799-4934; 29/2015.
- Randi, J. & Corno, L. 2005. Teaching and Learner Variation. Teoksessa P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne (toim.). *Pedagogy - Teaching for Learning*. Leicester: The British Psychological Society, 47-69.
- Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-L. 2010. Koulu vuorovaikutuksellisenä oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo, H. Silverberg & T. Soini (toim.). *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 301-314.
- Reeve, J. 2002. Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 183-203.
- Reeve, J. 2009. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*. 44 (3), 159-175.
- Reeve, J. & Lee, W. 2014. Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 106 (2), 527-540.
- Rhodewalt, F. & Vohs, K. D. 2005. Defensive Strategies, Motivation, and the Self. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 548-565.

- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, M. 2011. *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roeser, R. W., Peck, S. C. & Nasir, N. S. 2009. Self and Identity Processes in School Motivation, Learning, and Achievement. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 391-424.
- Rogers, C. 2005. Motivating Learning. Teoksessa P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne (toim.). *Pedagogy – Teaching for Learning*. Leicester: The British Psychological Society, 71-89.
- Rosenthal, R. 2002. The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms. Teoksessa J. Aronson (toim.). *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego, Kalifornia: Academic Press, 25-36.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruohotie, P. 2000. Conative Constructs in Learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.). *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 1-30.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. 2. painos. Helsinki: WSOY
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura. 3. painoksen lisäpainos, 106-122.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. *Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. & Nokelainen, P. 2000. Modern Modeling of Student Motivation and Self-Regulated Learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.). *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 141-193.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 3-33.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2006. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*. 74 (6), 1557-1585.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 171-195.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 0075-4625; 453.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 2002. *Opettaja ja muuttuva koulu: menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200803111233>
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2004. Johdanto. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 10-22.
- Salamancan julistus 1994. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä. Viitattu 15.8.2015. http://www.vane.to/salamanca.htm#SALAMANCAN_JULISTUS
- Salmela-Aro, K. 2014. Taitoa ja tahtoa – opiskeluinnoista työn imuun? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 281-291.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.). *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 48-57.
- Schleicher, A. 2015. *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. Viitattu 22.6.2015.
- Schofield, J. W. 2007. Increasing the Generalizability of Qualitative Research. Teoksessa M. Hammersley (toim.). *Educational Research and Evidence-based Practice*. Los Angeles: SAGE, 181-203.
- Schraw, G. 2009. Knowledge: Structures and Processes. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 245-263.
- Schommer-Aikins, M., Bird, M. & Bakken, L. 2010. Manifestations of an Epistemological Belief System in Preschool to Grade Twelve Classrooms. Teoksessa L. D. Bendixen & F. C. Feucht (toim.). *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. New York: Cambridge University Press, 31-54.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. 2005. Competence Perceptions and Academic Functioning. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 85-104.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 2009. Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. Teoksessa P. A. Alexander & P. H.

- Winne (toim.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 349-367.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. Lontoo: SAGE. E-kirja. Viitattu 17.3.2015.
- Sheerin, S. 1997. An Exploration of the Relationship between Self-access and Independent Learning. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 54-65.
- Sheldon, K. M. 2002. The Self-Concordance Model Of Healthy Goal Striving: When Personal Goals Correctly Represent the Person. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 65-86.
- Sheldon, K. M. 2014. Becoming Oneself: The Central Role of Self-Concordant Goal Selection. *Personality and Social Psychology Review*. 18 (4), 349-365.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. 1999. Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Well-Being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76 (3), 482-497.
- Shuell, T. J. 2005. Using Psychology in Education: Bridging Different Worldviews. Teoksessa P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne (toim.). *Pedagogy – Teaching for Learning*. Leicester: The British Psychological Society, 11-27.
- Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE. 3. painos.
- Sivistyssanakirja 2014. suomisanakirja.fi. Viitattu 12.6.2014.
<http://www.suomisanakirja.fi/subjekti>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2013. School Goal Structure: Associations with Students' Perceptions of Their Teachers as Emotionally Supportive, Academic Self-Concept, Intrinsic Motivation, Effort, and Help Seeking Behavior. *International Journal of Educational Research*. 61, 5-14.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. *Jyväskylä studies in humanities* 1459-4323; 188.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 2009. Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 223-245.
- Slavin, R. E. 2004. Tiimioppiminen ryhmässä. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 48-65.

- Smit, K., de Brabander, C. J. & Martens, R. J. 2014. Student-Centred and Teacher-Centred Learning Environment in Pre-Vocational Secondary Education: Psychological Needs, and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 58 (6), 695-712.
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L. & Linnenbrink-Garcia, L. 2014. The Message Matters: The Role of Implicit Beliefs About Giftedness and Failure Experiences in Academic Self-Handicapping. *Journal of Educational Psychology*. 106 (1), 230-241.
- Sternberg, R. J. 2005. Intelligence, Competence, and Expertise. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 15-30.
- Stone, D. N., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2009. Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34 (3), 75-91.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56-69.
- Tapola, A. 2013. Motivational Dynamics in the Learning Context. Interaction of Individual and Situational Factors. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Studies in educational sciences/University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences 1798-8322; 250.
- Taylor M. 1994. *Ethnography*. Teoksessa P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (toim.). *Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide*. Buckingham : Open University Press, 34-48.
- The Search Institute 2007. *Developmental Assets: A Framework for All Youth*. Teoksessa N. Henderson (toim.). *Resiliency in action. Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities*. 2.painos. Ojai, California: Resiliency in action, 173-175.
- Thomsen, K. 2007. *Fostering Resiliency and Positive Youth Development in Schools: If Only Schools Were Like Baseball teams!* Teoksessa N. Henderson (toim.). *Resiliency in action. Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities*. 2.painos. Ojai, California: Resiliency in action, 45-49.
- Thousand, J. S., Villa, R. A: & Nevin A. I: 2007. *Differentiating Instruction. Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. Thousand Oaks, California : Corwin Press, a Sage Publications Company.
- Timperley, H. S. & Parr, J. M. 2011. What Is This Lesson About? Instructional Processes and Student Understandings in Writing Lessons. Teoksessa C. M. Rubie-Davies (toim.). *Educational Psychology. Concepts, Research and Challenges*. Abingdon; New York: Routledge, 18- 35.
- Tobin, K. & Roth, W.-M. 2006. *Teaching to Learn. A View from the Field*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. *Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T.

- Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus, 89-112.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. 2010. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Topf, R. S., Fraizer-Maiwald, V. & Krovetz, M. L. 2004. *Developing Resilient Learning Communities to Close the Achievement Gap*. Teoksessa H. C. Waxman, Y. N. Padrón & J. P. Gray (toim.). *Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives*. Connecticut: Information Age Publishing, 205-226.
- Topping, K. J. 2010. Trends in Peer Learning. Teoksessa K. Wheldall (toim.) *Developments in Educational Psychology*. New York: Routledge. 2.painos, 53-68.
- Townsend, M. 2011. Motivation, Learning and Instruction. Teoksessa C. M. Rubie-Davies (toim.). *Educational Psychology. Concepts, Research and Challenges*. Abingdon; New York: Routledge, 118-133.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus. 5. uudistettu laitos.
- Tuominen-Soini, H. 2012. Student Motivation and Well-Being. Achievement Goal Orientation Profiles, Temporal Stability, and Academic and Socio-Emotional Outcomes. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia/Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos 1798-832; 245.
- Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 243-263.
- Tutkimuspaikkakunnan opetussuunnitelma. Hyväksytty 17.4.2011. Viitattu 21.1.2014.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus*. 22 (5-6), 387-398.
- Ushioda, E. 2011. Why Autonomy? Insights from Motivation Theory and Research. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5 (2), 221-232.
- Ushioda, E. 2014. Motivation, Autonomy and Metacognition: Exploring Their Interactions. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin, 31-49.
- Uusi koulutus -foorumi 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Helsinki: Erweko Oy. Viitattu 16.6.2015. https://www.sitra.fi/julkaisut/Muut/Maa_jossa_kaikki_rakastavat_oppimista.pdf
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42-55.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. 2002. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 37-63.
- Van der Aalsvoort, G. M., Lepola, J., Overtom, L. & Laitinen, S. 2015. Motivation of Young Students: a Cross-Cultural Evaluation of a Model for Motivational Orientations. *Research Papers in Education*. 30 (1), 114-131.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Merriënboer, J. J. G. & Stoyanov, S. 2008. Learners in a Changing Learning Landscape: Reflections from an Instructional Design Perspective. Teoksessa J. Visser & M. Visser-Valfrey (toim.). *Learners in a Changing Learning Landscape: Reflections from a Dialogue on New Roles and Expectations*. Dordrecht: Springer, 69-90.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. 2013. On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*. 23 (3), 263-280.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Visser, J. 2008. Constructive Interaction with Change: Implications for Learners and the Environment in Which They Learn. Teoksessa J. Visser & M. Visser-Valfrey (toim.). *Learners in a Changing Learning Landscape: Reflections from a Dialogue on New Roles and Expectations*. Dordrecht: Springer, 11-35.
- Volonino, V. & Zigmond, N. 2007. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? *Theory into Practice* 46 (4), 291-300.
- von Mizener, B. H. & Williams, R. L. 2009. Effects of Student Choices on Academic Performance. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 11 (2), 110-128.
- Vryan, K. D. 2006. Expanding Analytic Autoethnography and Enhancing Its Potential. *Journal of Contemporary Ethnography*. 35 (4), 405-409.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 2. painos.
- Webb, L. 2013. *Resilience. How to Cope When Everything around You Keeps Changing*. Chichester, West Sussex: Capstone/John Wiley & Sons. E-kirja. Viitattu 18.6.2015.
- Weiner, B. 2005. Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck

- (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 73-84.
- Weinstein, R. S. 2002. *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. E-kirja. Viitattu 23.3.2015.
- Wells, G. & Ball, T. 2008. Exploratory Talk and Inquiry. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.). *Exploring Talk in School. Inspired by the Work of Douglas Barnes*. London: Sage, 167-184.
- Wentzel, K. R. 2005. Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 279-296.
- Wentzell, K. R. 2009. Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 301-322.
- Whitebread, D. & Pasternak, D. P. 2010. Metacognition, Self-Regulation and Meta-Knowing. Teoksessa K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (toim.). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK: Emerald, 673-711.
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. 2005. Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 222-239.
- Wild, T. C. & Enzle, M. E. 2002. Social Contagion of Motivational Orientations. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 141-157.
- Wolin, S. 2004. Presenting a Resilience Paradigm for Teachers. Teoksessa H. C. Waxman, Y. N. Padrón & J. P. Gray (toim.). *Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives*. Connecticut: Information Age Publishing, 189-204.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein C. S. 2011. Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary issues*, 181-219.
- Zeidner, M. & Matthews, G. 2005. Evaluation Anxiety. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 141-163.
- Zigler, E. F. 2013. Intelligence and Cognitive Exceptionality. The Motivational Perspective. Teoksessa S. Kreidler (toim.). *Cognition & Motivation. Forging an Interdisciplinary Perspective*. New York: Cambridge University Press, 433-449.
- Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*. 41 (2), 64-70.

- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. 2011. Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 49-64.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2011. Self-Regulated Learning and Performance. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 1-12.
- Zimmerman, J. 2006. Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*. 90 (3), 238-249.

LIITE 1 TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

”Mitä englannin tunneilla tapahtuu, kun on pyrkimys vahvistaa oppilaiden pedagogista subjektiivista samanaikaisopetuksen tuella?”

Arvoisa xx-luokan oppilas ja huoltaja.

Olemme lehtori xxxxxxxx kanssa opettaneet yhdessä englantia lapsenne luokalla viime vuonna ja jatkamme edelleen 8.luokan ajan. Lukuvuonna 2011–2012 toteutamme opetuskokeilun, jonka aikana pyrimme tukemaan oppilaan aktiivista opiskelua. Olen kiinnostunut keräämään suunnitellusta opetuskokeilusta aineistoa omaan yliopistolliseen jatkotutkimukseeni. Tutkimustani ohjaavat dosentti, KT Aimo Naukkarinen ja professori, KT Pentti Moilanen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Olen saanut tutkimusluvan koululta ja opetustoimelta.

Kerään tutkimukseni aineiston oppituntien videoinnin ja opiskelun havainnoinnin kautta. Haastattelen pääasiassa oppilasryhmiä oppimisesta, tarvittaessa myös oppilaita yksin tai pareittain. Tutkimusaineisto kerätään ja raportoidaan tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti.

Pyydän rastittamaan alla olevista vaihtoehdoista sopivimman ja palauttamaan alaosan koululle. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

XXXXXX 21.9.2011

Tiina Saarenketo
KM, erityisopettaja
XXX-XXXXXXX
tiina.saarenketo@XXXXXXXXXXXX

XX luokan oppilas _____

saa osallistua tutkimukseen.

ei saa osallistua tutkimukseen.

Haluan lisätietoja tutkimuksesta ennen päätöstäni.

XXXXX _____.____.2011

Huoltajan allekirjoitus

LIITE 2 TEEMAHAASTATTELURUNKO 1.

(Ulla kesä 2011)

- Miten ja milloin päädyit opettajaksi?
- Miten oma opettajuutesi on rakentunut ja opetuksesi muovautunut vuosien kuluessa?
- Millaisia ulkoisia muutospaineita olet kokenut ja arvelet kokevasi tulevaisuudessa?
- Mikä työssäsi on sinulle tärkeää?
- Millainen on hyvä oppimisympäristö?
- Millaista on hyvä opetus? Millainen on hyvä opettaja?
- Mitä hyviä puolia ja haasteita koet murrosikäisten oppilaiden kanssa työskentelyssä?
- Millainen on onnistunut ja epäonnistunut oppitunti?
- Mitä samanaikaisopetus sinulle on?
- Miten olet kokenut samanaikaisopetuksen? (Ensituntemuksia, kun toinen aikuinen tuli luokkaan. Miten prosessi kohdallasi eteni/etenee?)
- Miten jatkossa kehittäisit samanaikaisopetusta?
- Millaista voi olla toimiva samanaikaisopetus erityisopettajan kanssa?
- Miten havainnoit oppilaidesi opiskelu- ja koulunkäyntitaitoja?
- Miten tuet oppilaidesi opiskelu- ja koulunkäyntitaitojen kehittymistä?
- Miten arvioit oppilaidesi opiskelu- ja koulunkäyntitaitoja?
- Miten kehittäisit opetusta niin, että se tukisi paremmin oppilaiden kasvua kriittisiksi aktiivisiksi toimijoiksi?
- Miten arvioisit heidän kasvuaan kriittisiksi aktiivisiksi toimijoiksi?

LIITE 3 TEEMAHAASTATTELURUNKO 2.

(Ulla lokakuu 2011)

1. Mitä tarkoittaa se, että oppilas on aktiivinen kriittinen toimija ja vastuussa omasta oppimisestaan?
 - a. Millainen on tavoiteltava hyvä suoriutuminen (Millainen on oppilas, jonka oppiminen on aktiivista ja joka on vastuussa omasta oppimisestaan)?
2. Mikä auttaa aktiivista oppimista ja vastuunottamista?
 - a. Millaisia **koulunkäynti- ja opiskelutaitoja oppilaalta** vaaditaan?
 - b. Millainen on oppilaan aktiivisuutta ja vastuunottoa tukeva **ryhmä**?
 - c. Millaista on aktiivista oppimista ja vastuunottoa tukeva **opetus**?
 - d. Millainen on aktiivista oppimista ja vastuunottoa tukeva **opettaja**?
 - e. Millainen on aktiivista oppimista ja vastuunottoa tukeva **vuorovaikutus**?
 - f. Millaiset **koulun käytännöt** tukevat aktiivista oppimista ja vastuunkantoa?
3. Mikä estää aktiivista ja vastuullista oppimista?
 - a. Millaisia **oppilaaseen** liittyviä esteitä on?
 - b. Millaisia **ryhmään** liittyviä esteitä on?
 - c. Millaisia **opetukseen** liittyviä esteitä on?
 - d. Millaisia **opettajaan** liittyviä esteitä on?
 - e. Millaisia **vuorovaikutukseen** liittyviä esteitä on?
 - f. Millaisia **koulun käytäntöihin** liittyviä esteitä on?
4. Miten aktiivista oppimista ja vastuunottamista voi **harjoitella ryhmässä**? Kerro esimerkkejä, jos sinulla niitä on.
 - a. Mistä kannattaa aloittaa?
 - b. Millaista apua tarvitaan? (Mitä on ryhmän saama varhainen tuki?)
 - c. Miten edellä mainitut asiat voivat toteutua?
5. Miten aktiivista oppimista ja vastuunottamista voi **oppilas harjoitella yksin**? Kerro esimerkkejä, jos sinulla niitä on.
 - a. Mistä kannattaa aloittaa?
 - b. Millaista apua tarvitaan? (Mitä on oppilaan saama varhainen tuki?)
 - c. Miten edellä mainitut asiat voivat toteutua?
6. Miten **opettaja voi harjoitella** aktiivisen oppimisen ja vastuunkantamisen tukemista ja ohjaamista? Kerro esimerkkejä, jos sinulla niitä on.
 - a. Mistä kannattaa aloittaa?
 - b. Millaista apua tarvitaan? (Mitä on opettajan saama varhainen tuki?)
 - c. Miten edellä mainitut asiat voivat toteutua?

LIITE 4 HAASTATTELURUNKO, OPPILAAT

(Neljän oppilaan haastattelu ennen opetuskokeilua, lokakuu 2011)

1. Mitä tarkoittaa aktiivinen oppiminen ja omasta oppimisesta vastuunottaminen?
2. Peruskoulun tavoitteena on oppilaan kasvaminen kriittisyyteen. Millaista on tavoiteltava kriittisyys?
3. Mikä auttaa aktiivista oppimista ja vastuunottamista?
 - a. Millaisia **taitoja** koulunkäynnissä ja opiskelussa oppilaalta vaaditaan?
 - b. Millainen **luokan** pitäisi olla, jotta yksittäisen oppilaan oma aktiivinen oppiminen ja vastuunkantaminen oppimisesta voi onnistua?
 - c. Millainen **oppilastoverin** pitäisi olla, jotta yksittäisen oppilaan oma aktiivinen oppiminen ja vastuunkantaminen oppimisesta voi onnistua?
 - d. Millaista **opetuksen** pitäisi olla, jotta yksittäisen oppilaan oma aktiivinen oppiminen ja vastuunkantaminen oppimisesta voi onnistua?
 - e. Millainen **opettajan** pitäisi olla, jotta yksittäisen oppilaan oma aktiivinen oppiminen ja vastuunkantaminen oppimisesta voi onnistua?
 - f. Millainen **ilmapiirin** pitäisi olla, jotta yksittäisen oppilaan oma aktiivinen oppiminen ja vastuunkantaminen oppimisesta voi onnistua?
4. Mikä estää aktiivista ja vastuullista oppimista?
 - a. Millaisia **yksittäiseen oppilaaseen** liittyviä esteitä on?
 - b. Millaisia **luokkaan** liittyviä esteitä on?
 - c. Millaisia **oppilastoveriin** liittyviä esteitä on?
 - d. Millaisia **opetukseen** liittyviä esteitä on?
 - e. Millaisia **opettajaan** liittyviä esteitä on?
 - f. Millaisia **ilmapiiriin** liittyviä esteitä on?
5. Miten aktiivista oppimista ja vastuunottamista **voi harjoitella ryhmässä**? Kerro esimerkkejä, jos sinulla niitä on.
 - a. Mistä kannattaa aloittaa?
 - b. Millaista apua tarvitaan? (Mitä on ryhmän saama varhainen tuki?)
 - c. Miten edellä mainitut asiat voivat onnistua?
6. Miten aktiivista oppimista ja vastuunottamista **voi oppilas harjoitella yksin**? Kerro esimerkkejä, jos sinulla niitä on.
 - a. Mistä kannattaa aloittaa?
 - b. Millaista apua tarvitaan? (Mitä on oppilaan saama varhainen tuki?)
 - c. Miten edellä mainitut asiat voivat onnistua?
7. Miten **opettaja voi harjoitella** aktiivisen oppimisen ja vastuunkantamisen tukemista ja ohjaamista? Kerro esimerkkejä, jos sinulla niitä on.
 - a. Mistä kannattaa aloittaa?
 - b. Millaista apua tarvitaan? (Mitä on opettajan saama varhainen tuki?)
 - c. Miten edellä mainitut asiat voivat onnistua?

LIITE 5 KYSYMYKSET PALAUTEKESKUSTELUUN

(Opettajien palautekeskustelu, kesäkuu 2012)

1. Mitä oppitunneilla tapahtui? (Opetuksen muovaukset, vuorovaikutus, oppilaiden osallisuus ym.)
2. Missä onnistuttiin? Miksi onnistuttiin? (Opetuksen muovaukset, vuorovaikutus, oppilaiden osallisuus ym.)
3. Millaisia haasteita kohdattiin? Miksi niitä kohdattiin? Miten niistä selviydittiin? (Opetuksen muovaukset, vuorovaikutus, oppilaiden osallisuus ym.)
4. Mitä on oppilaan pedagoginen subjektiivisuus? Miten se näkyy?
5. Onko oppilaan pedagoginen subjektiivisuus oppitunneilla tärkeää vai ei? Miksi?
6. Jatkaisitko opetuskokeilua eteenpäin? Miksi? (Miten?)
7. Voiko oppilaan pedagogisen subjektiivisuuden rakentamista mallintaa? (Miten?)
8. Mihin vahvuuksiin itsessäsi ihastuit?
9. Mihin omiin esteisiin havahduit?
10. Mitä muita ajatuksia opetuskokeilu herätti?

LIITE 6 ESIMERKKI YHDEN TEEMAN RAKENTUMISESTA

AUTONOMISUUDEN RAKENTUMINEN (85 sivua: riviväli 1)

Toimintakulttuuri/vuorovaikutus

- toimintatapa ja –muutos
- ”välipala”
- poissaolo: ohjeet + paikkaus
- palaute oppilailta (spontaani ja pyydetty)
- tuen tarjoaminen
- ohjaus, ohjeet
- tavoitteen asettelu
- valinta
- vaihtoehdot, eriyttäminen
- läksyt, ryhmäläksy
- autenttisuus

Opettaja toimii

- vastaus oppilaan kysymykseen
- tavoitteen asettelu
- oppimispuhe
- ajattelun aktivointi
- mallintaminen
- visualisointi
- arvioinnista kertominen
- tilanteen hyödyntäminen
- tutkiva oppiminen
- vastuunantaminen
- valinnan vaatiminen
- valintojen eläminen
- oman opettajatyön reflektointi

Oppilas toimii

- tavoitteen asettelu
- valinta
- avunpyyntö
- vastuun ottaminen
- valintojen eläminen
- oppilaan havainnot omasta oppimisesta (+ ”tunnustukset”)
- oppilas-oppilas –tuki (+ parityö)
- oppilaiden yhteistyö

My Goals

For This English Course

NAME:

Today's date _____

VOIT VASTATA JOKO ENGLANNIKSI TAI SUOMEKSI

My goals for the next few weeks:

1. knowledge (= tiedollinen tavoite)

2. studying strategy (= työtaidot/opiskelutekninen tavoite)

3. co-operation in group (= sosiaaliset/ryhmän oppimista edistävä tavoite)

The ways I can achieve my goals:

1.

2.

3.

Challenges in achieving my goals:

1.

2.

3.

VOIT VASTATA JOKO ENGLANNIKSI TAI SUOMEKSI

Today's date: _____

Did you achieve your goals? _____ **Yes, I did** all of them/Yes, I did some of them.
_____ **No, I didn't.**

If YES, tell what you had to do to achieve them.

If NO, what problems did you have?

My new goals for the rest of the course.

knowledge (= tiedollinen/sisällöllinen tavoite)

studying strategy (= työtaidot/opiskelutekninen tavoite)

co-operation in pairs/group (= parin/ryhmän oppimista edistävä tavoite)

co-operation in class (koko luokan oppimista edistävä tavoite)

Mitä sellaisia tapoja oppia/opiskella löysin, joita voin hyödyntää loppukurssin aikana?

I believe that I can learn English. _____ **I agree**

_____ **I disagree**

LIITE 8 SANAKOE ESIMERKKI

Name _____ /20
p

1 Alleiviivaa sana, joka vastaa suomennosta. (3p)

- 1 My grandfather couldn't **remember / forget / hit** anything. muistaa
- 2 I didn't **believe / understand / realize** what was happening. tajuta
- 3 She has always been very **brave / proud / scared**. ylpeä

2 Suomenna tummennettu sana. (3p)

- 1 Many **human beings** and animals were in danger _____
- 2 Hundreds of people **lost their lives**. _____
- 3 Do you know what to do **in an emergency**? _____

3 Kirjoita suomenkielisen vihjeen mukaan. (6p)

- 1 uutisia
- 2 onnettomuuksista
- 3 tähdistä
- 4 TV-julkiksista
- 5 elämäntyleistään
- 6 tietoa

Every day we get a lot of (1) _____ from all over the world.

We hear about (2) _____, read about sports (3)

_____ and (4) _____ and their

interesting (5) _____. But how often do we get real (6)

_____ about famous people and things that have happened in the world?

4 Kirjoita vähintään viiden sanan lause, jossa käytät annettua ilmaisuja. Suomenna lauseesi.(8p)

- 1 nevertheless
- 2 enter
- 3 leave for
- 4 famous for

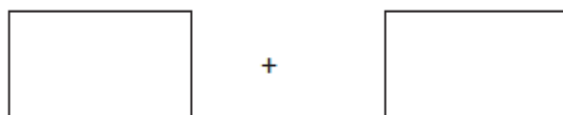
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

LIITE 9 FUTUURI JA KONDITIONAALIT PÄÄTTELEMÄLLÄ

FUTUURI

1. Millaista aikaa futuuri ilmaisee?/ Miten suomennat lauseet?

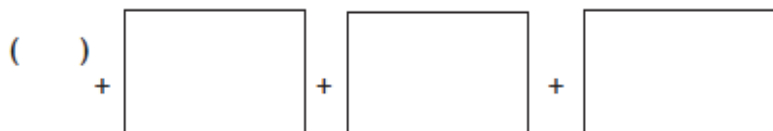
2. SÄÄNTÖ: myönteinen lause



3. SÄÄNTÖ: kielteinen lause; kirjoita kieltosana soikion sisään ja piirrä nuolella kumpaan yläpuolella olevaan verbiin se tarttuu kiinni



4. SÄÄNTÖ: kysymyslause



Milloin käytetään numeroa 1? [viittaa kartongin esimerkkiin]

Milloin käytetään numeroa 2? [viittaa kartongin esimerkkiin]

5. Kun päälauseessa on futuuri siis



SILLOIN _____ ja _____ -sanoilla alkavissa lauseissa ON
_____ (mikä aikamuoto?)

1. konditionaali

1. Millaista tekemistä 1. konditionaali ilmaisee? Mihin aikaan se viittaa?

Miten suomennat lauseet?

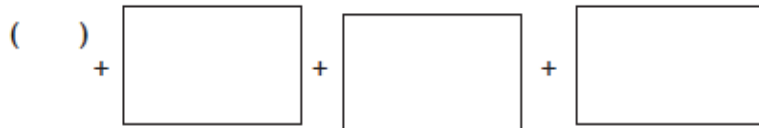
2. SÄÄNTÖ: myönteinen lause



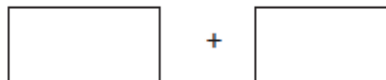
3. SÄÄNTÖ: kielteinen lause; kirjoita kieltosana soikion sisään ja piirrä nuolella kumpaan yläpuolella olevaan verbiin se tarttuu kiinni



4. SÄÄNTÖ: kysymyslause



5. Kun päälauseessa on 1. konditionaali siis



SILLOIN _____ -sanalla alkavissa lauseissa on _____
(mikä aikamuoto?)

2. konditionaali

1. Millaista tekemistä 2. konditionaali ilmaisee? Mihin aikaan se viittaa?

Miten suomennat lauseet?

2. SÄÄNTÖ: myönteinen lause

+ +

3. SÄÄNTÖ: kielteinen lause; kirjoita kieltosana soikion sisään ja piirrä nuolella mihin yläpuolella olevista verbeistä se tarttuu kiinni



4. SÄÄNTÖ: kysymyslause

+ + +

5. Kun päälauseessa on 2. konditionaali siis

+ +

SILLOIN _____ -sanalla alkavissa lauseissa on
_____ (mikä aikamuoto?)

Näin koin 8.luokan englannin tuntien opetuskokeilun

Mielipidekirjoitus

Viime lukuvuonna 2011–2012 ryhmäsi englannin tunneilla opettajilla oli tavoitteena muovata toimintaansa niin, että teidän oppilaiden olisi mahdollista aktiivisemmin vaikuttaa ja osallistua tuntien kulkuun. Samalla yritimme tarjota kaikille oppilaille mahdollisuuksia paremmin kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Koetimme kehittää sekä opetuksen sisältöä että omia toimintatapojamme.

Kerro miten ja missä onnistuimme (sinä, opettajat, me kaikki yhdessä) ja mistä onnistumisen huomasit. Saitko hyviä mahdollisuuksia oppia itsellesi sopivalla tavalla? Kerro myös asioita, jotka vaivasivat sinua tai koit ne haasteellisiksi.

Kerro, muuttuiko suhtautumisesi omaan oppimiseesi ja englannin opiskeluun. Mieti, miten itse jatkaisit oppimisen ja opettamisen kehittämistä. Kirjoita näkemyksesi siitä, miten haluaisit olla aktiivinen oppija ja itse vastuussa omasta oppimisestasi. Eli kirjoita sinulle ihanteellisesta oppimisesta.

Suunnittele ensin kirjoituksesi esim. ranskalaisin viivoin.

Kirjoita rohkeasti mielipiteitäsi ja perustele niitä. Voit kertoa myös ajatuksiasi kuvaavia esimerkkejä.

Otsikoi itse kirjoituksesi.