

OPPILAANTUNTEMUS SAMANAIKAISOPETTAJIEN NÄKEMÄNÄ

Mari Jämsen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Sisältö

TIIVISTELMÄ	
1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	12
2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä.....	12
2.2 Tutkimusmenetelmä	13
2.3 Aineiston analysointi	17
2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyyden arviointi	21
3 OPPILAANTUNTEMUS.....	24
3.1 Oppilaantuntemuksen rakentuminen	24
3.1.1 Persoonallisuus osana oppilaantuntemusta.....	29
3.1.2 Oppimistyyli osana oppilaantuntemusta.....	32
3.2 Työkaluja oppilaantuntemuksen rakentamiseen.....	34
3.2.1 Opettajan omat havainnot	35
3.2.2 Kokeet ja testit	38
3.2.3 Toisen henkilön kanssa jaettu tieto.....	41
4 VUOROVAIKUTUS OPPILAANTUNTEMUKSEN POHJANA.....	46
4.1 Vuorovaikutuksen määritelmä.....	46
4.2 Vuorovaikutussuhde	48
4.3 Vuorovaikutusympäristö.....	51
4.4 Opettajien vuorovaikutus.....	54
4.4.1 Opettajien yhteistoiminnallisuus ja kommunikaatio.....	54
4.4.2 Vuorovaikutus kasvatuskumppanuuden pohjana.....	59
5 POHDINTA	62
Liitteet	

TIIVISTELMÄ

Jämsen, M. 2012. OPPILAANTUNTEMUS SAMANAIKAISOPETTAJIEN NÄKE-MÄNÄ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 82 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia menetelmiä samanaikaisopettajat käyttävät rakentaessaan omaa oppilaantuntemustaan ja millaisena opettajat näkevät vuorovaikutuksen merkityksen oppilaantuntemuksen rakentumisessa. Oppilaantuntemuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä tietoa, jota opettaja oppilaastaan kartuttaa, sekä niitä opettajan henkilökohtaisia käsityksiä oppilaasta taitoineen ja valmiuksineen, joihin pohjaten opettaja pyrkii tukemaan oppilaan koulutyöskentelyä.

Tutkimusaineistona olivat Keski-Suomen Kelpo-hankkeen samanaikaisopetuskokeiluun osallistuneen 24 opettajan laatimat päiväkirjat, joista etsin merkintöjä oppilaantuntemuksesta. Merkinnät luokittelin kokoamani teorian pohjalta kymmenen teeman kautta kolmeen pääluokkaan, jotka kuvaavat niitä menetelmiä, joita opettajat käyttävät oppilaantuntemuksensa rakentajina. Kokeiluun osallistui luokanopettajia, erityisopettajia, esiopettajia ja aineenopettajia.

Tutkimusmenetelmäni oli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä jatkoin haastattelemalla kolmea kokeiluun osallistunutta opettajaparia parihaastatteluina. Työpareista kaksi oli luokanopettaja–luokanopettajapareja ja yksi esiopettaja–luokanopettajapari. Haastattelututkimus toteutettiin päiväkirja-analyysin pohjalta esiin nousseiden väittämien avulla, joihin opettajaparit ottivat kantaa.

Tutkimukseni osoitti, että opettajat näkevät oppilaantuntemuksen tärkeänä suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetustaan vastaamaan mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan tarpeisiin. Samanaikaisopetus korosti erityisesti sitä, että opettajat kokevat tärkeiksi ne tilanteet, jolloin he voivat aktiivisesti havainnoida oppilaidensa työskentelyä olematta itse vastuussa varsinaisesta opetustapahtumasta. Samanaikaisopetuksen koettiin vahvistavan oppilaantuntemusta, koska se tarjoaa opettajalle paremmat mahdollisuudet oppilaiden työskentelyn tarkkailuun.

Tutkimuksestani kävi ilmi myös, että opettajat pitävät hyvin tärkeänä mahdollisuutta jakaa käsityksiään oppilaista toisen aikuisen kanssa. Opettajat rakentavat merkittävän osan oppilaantuntemuksestaan keskustellen kollegojensa, oppilaan huoltajien ja moniammatillisten yhteistyökumppaneiden, kuten koulukuraattorin tai koulupsykologin, kanssa. Samanaikaisopetus mahdollisti opettajaparin tiiviimmän vuorovaikutuksen ja vahvisti myös sitä kautta oppilaantuntemusta.

Oppilaantuntemuksen kannalta oleellisia ovat myös erilaiset testit ja kokeet, joita oppilas suorittaa opiskelujensa aikana. Lähtötilannetta ja oppilaan valmiuksia kartoittavat lähtötasotestit suuntaavat opettajan suunnittelua oppilasryhmän arvioidun tason mukaan, kun taas oppimisen tuloksia mittaavat kokeet antavat opettajalle kuvaa siitä, miten hyvin kunkin oppiaineen tavoitteet on saavutettu ja missä asioissa on vielä puutteita. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka kokeet tuottavatkin tietoa oppilaan kognitiivisista taidoista, opettajat mieltävät niiden tuottaman informaation melko yksipuoliseksi oppilaantuntemuksen kannalta.

Oppilaantuntemus on opettajan ammatin keskeinen kulmakivi, johon kaikki toiminta koulussa perustuu. Toisaalta kaikki koulussa tapahtuva toiminta rakentaa oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemus rakentuu vuorovaikutuksessa. Opettajien välinen yhteistyö parantaa oppilaantuntemusta.

AVAINSANAT: oppilaantuntemus, persoonallisuus, oppimistyyli, vuorovaikutus

1 JOHDANTO

”No yksilöitähän ne on. Ja siitä se on pakko lähteä liikkeelle, koska jokaiselle on annettu oman kokoisella lusikalla ja sitä ei vaan voi ohittaa. Et vaikka opetussuunnitelma sanna sitä ja tätä pitää opettaa, ni omista lähtökohistaan jokainen tänne tulee. Lapset ja aikuiset myös.” (Elisa H)

Näin toteaa eräs tähän tutkimukseen haastateltu opettaja, kun häntä pyydettiin määrittelemään, mitä tarkoitetaan sillä, että oppilasta tulee kunnioittaa yksilönä.

Tämän tutkimukseni lähtökohtana oli oma kiinnostukseni jokaisen oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen ja huomioimiseen koulun arjessa. Haluan nähdä jokaisen lapsen kiinnostavana ja arvokkaana yksilönä, jonka tunteminen on minulle tärkeä asia. Oman henkilökohtaisen kasvatustilafilosofiani olenkin kiteyttänyt lauseeseen ”Opettajalla on etuoikeus olla osa lapsen elämää”. Yli kymmenen vuoden työkokemukseni luokanopettajana on osoittanut oppilaantuntemuksen käsitteenä vilahdavan säännöllisesti opettajien ammattipuheessa. Vaikka keskusteluissa yleisesti todetaan, että oppilaantuntemus on opettajalle tärkeää, olen kuitenkin huomannut opettajien määrittelevän käsitteen eri tavoin tai jopa kokevan vaikeana sen määrittelemisen. Tällä tutkimuksellani halusin jäsentää teorian tiedon avulla oppilaantuntemus -käsitettä ja selvittää, miten opettajien näkemykset tähän teoriaan sijoittuvat.

Persoonallisuus ja oppimistyyli. Takala toteaa jo 1960-luvulta olevassa teoksessaan, että ”opettajan tärkein tehtävä on oppilaittensa persoonallisuuden kehityksen edistäminen ja ohjaaminen”. Oikeiden menettelytapojen löytämiseksi opettaja tarvitsee yksittäisen oppilaan riittävää tuntemista pystyäkseen ohjaamaan tämän kehitystä suuntaan suuntaan. Takala huomioi siis jo 1960-luvulla, että ”ei ole olemassa sellaista opetusmenetelmää, joka soveltuisi hyvin jokaiselle luokan oppilaalle”. Hän nostaakin esille, kuinka välttämätöntä opettajan on tuntea oppilaansa pyrkiessään muovaamaan opetusmenetelmiään ja vaihtelevaan niitä kunkin oppilaan oppimisedellytysten mukaisiksi. Takalan mukaan lapset omaksuvat asioita usein vähemmän, kuin opettaja toivoo ja uskoo heidän oppineen, minkä takia opettajan on ”tuon tuostakin tarpeen varmistua siitä, millainen pohja oppilaalla on, ennen kuin käydään rakentamaan tälle pohjalle uutta”. (Takala 1961, 11–15.) Kääriäinen (1989, 83) vertaa toisiinsa opettajan työtä ja liikenteessä toimimista. Molemmat edellyttävät tietoa päämäärästä. Pyrittäessä johonkin päämäärään on hyvä tuntea useimmille soveltuvan reitin lisäksi oikoteitä, kiertoteitä ja vaihtoehtoisia reittejä. Molemmassa, niin koulussa kuin liikenteessäkin, tarvitaan taitoa ennakoita tilanteita, tulkita ja säädellä. Kaikkien oppilaiden kuorma ei voi olla yhtä

suuri, vaan suhteessa siihen, mitä kukin jaksaa kuljettaa. Vauhti ei myöskään voi olla kaikilla sama. Vaikka yhteiseen päämäärään pyritäänkin, kukin suuntaa tavoitetta kohti omalla vauhdillaan ja omaa reittiään. Tärkeää on, että tässä prosessissa toimii keskinäinen kunnioitus ja hyväksyntä.

Oppilaantuntemuksen osa-alueet. Takala (1961) korostaa oppilaantuntemuksen rakentuvan usean eri osa-alueen kautta. Opettaja tekee havaintoja oppilaasta sekä arvioi oppilaan suhtautumista koulutyöhön ja opettajaan. Oppimisen henkiset edellytykset, joihin hän katsoo kuuluviksi oppilaan kehitystason tuntemisen ja oppilaan harrastukset, rakentavat myös oppilaantuntemusta. Hän kirjoittaa, että ”lapsen itsetunnon, omanarvontunnon kehittyminen on riippuvaista siitä, hyväksyykö lähin ympäristö hänet vai ei”. Tähän näkemykseen liittyvät läheisesti oppilaan toverisuhteet ja hänen kotiympäristönsä. Takala korostaakin kodin ja koulun välisen yhteistyön solmimisen tärkeyttä ennen kuin oppilaan koulunkäynnissä ilmenee ongelmia. 1960-luvulla tavalliset opettajan suorittamat kotikäynnit ja keskustelut vanhempien kanssa antoivat opettajalle merkittäviä tietoja oppilaasta ja tarjosivat tilaisuuden tehdä havaintoja siitä, kuinka oppilas käyttäytyy kotonaan. (Takala 1961, 34–120.) Huolimatta yli viidestä vuosikymmenestä, jotka Takalan kirjan julkaisemisesta ovat kuluneet, hänen näkemyksensä ovat suurelta osin ajankohtaisia myös tämän päivän peruskoululaitoksessa. Tutkimukseni kuitenkin osoitti samanaikaisopetuksen ja opettajien yhteistoiminnallisuuden tuovan uutta näkökulmaa ja painotusta opettajan käyttämiin keinoihin oppilaantuntemuksen rakentamisessa.

Oppilaslähtöisyys. Opettajan työtä määrittää siis oppilaslähtöisyyden vaatimus, jonka mukaan opettajan tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja valmiudet oppimiseen. Oppilaan persoonallisuuden ja oppimistyylin tunteminen auttaa opettajaa tämän vaatimuksen edessä ja on pohjana hyvälle oppilaantuntemukselle. Oppilaantuntemuksen näkökulmasta opettajan onkin syytä tuntea eri persoonallisuus- ja oppimistyylliteorioita. Koska sekä oppilaantuntemuksesta että persoonallisuudesta on tarjolla paljon tutkimustietoa, opettajalle rakentuu teorioiden pohjalta oma henkilökohtainen näkemys. Näiden teorioiden valossa opettaja voi sitten tulkita oppilaan toimintoja, suhteuttaa toisiinsa oppilaiden käyttäytymistä ja tarjota paremmin yksilöllistä tukea jokaiselle oppilaalle. Kääriäinen (1989) määrittelee opettajan tehtäväksi järjestää tavoitteellista toimintaa ryhmälle oppilaita. Toiminnan tulee olla oppimista ja oppilaiden kehitystä edistävää. Ryhmän ohjaaminen järkevästi ja tarkoituksenmukaisesti edellyttää opettajalta sen jäsenten tuntemista. Useimpien oppilaiden kohdalla kehitys tapahtuu

suurilta osin ikäkausittain tunnistettavissa olevin piirtein, mutta kuitenkin jokaisella lapsella on oma yksilöllisyytensä, erityistaipumuksensa ja kehitysrytmensä. Vaikka opettaja käsittelee ryhmää kokonaisuutena, hänen työtään ohjaavat hänen tietonsa jokaisesta oppilaasta yksilönä sekä luokkayhteisön jäsenenä. Tietojaan oppilaista opettaja käyttää suunnitellessaan opetusta, valitessaan opetusmenetelmiä sekä ohjattaessaan luokkaansa käytännön arkityössä. (Kääriäinen 1989, 12.) Opettajan työ edellyttää kykyä kohdata ja tulkita avoimesti oppilaiden, mutta myös heidän perheidensä ja koulun koko toimintaympäristön muutoksesta välittyviä informaatiovirtoja. Opettajan toiminnan tuleekin palvella oppilaiden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla muuttuvissa tilanteissa. (Väljærvi 2005, 107–108.)

Oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen vaatimus sisältyy myös opettajien ammattijärjestö OAJ:n ohjeistuksiin. Järjestö on listannut kotisivuilleen niitä arvoja ja eettisiä periaatteita, jotka ohjaavat opettajan työtä. Paitsi oppilasyksilön etu, myös vaatimus kasvattajien välisestä yhteistyöstä sisältyy näihin periaatteisiin. Yleisesti todetaan, että

Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien edistämistä yksilön parhaaksi. Opettajan odotetaan myös täyttävän yhteiskunnan odotukset opetustyön tavoitteiden toteutumisesta. Yhteiskunnallisten muutosten takia monet opettajat joutuvat työssään huolehtimaan myös asioista, joista he eivät yksin voi olla vastuussa. Opettajan roolin muutos on tuonut opettajan lähemmäksi oppijaa. Se lisää opettajan vastuuta oppijan kehityksestä ja edellyttää usein myös yhteistyötä muiden oppijan kehityksestä vastuussa olevien kanssa. (OAJ 2011.)

Yhtenä perusopetuksen arvolähtökohtana nähdään siis oppilaslähtöisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat nähdään aktiivisina osallistujina ja että opetuksessa otetaan huomioon heidän yksilölliset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa. Oppilaslähtöisyys mahdollistaa jokaisen oppijan yksilöllisen oppimisprosessin tukemisen. Se myös edellyttää oppilaan oman oppimistyylin, tietorakenteen ja kokemusten huomioon ottamista. Parhaimmillaan tämä johtaa siihen, että opetettavat asiat tulevat osaksi oppilaan elämismailmaa. Arvolähtökohtana oppilaslähtöisyys ei kuitenkaan yksin ole riittävä. Jos opetussuunnitelma ja oppiaine määräytyisivät vain kunkin oppilaan omien kiinnostusten ja intressien pohjalta, oppilaalta jäisi paljon hyödyllisiä asioita oppimatta. Kouluiässä oleva lapsi tai nuori ei ole vielä kypsä arvioimaan, mitä tietoja ja taitoja hän tulevaisuudessa tarvitsee. Kasvatuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että lasta on ohjattava kohti tärkeitä arvopäämääriä lapsen kehitystarpeet ja persoonallisuus huomioon ottaen. Yksilölliset tarpeet huomioidaan opetusmenetelmien ja pedagogisten käytäntöjen valinnassa. Oppilaslähtöisyyden toteuttaminen vaatiikin kasvattajalta hyvää lapsen kehityk-

sen ja yksilöllisyyden ymmärtämistä, jotta ohjaus olisi lapsen kehitystasoon nähden tasapainossa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 23–24.)

Lapsen kehitys. Myös Jussila ja Toivonen (1984) tuovat esille sen, miten tärkeää opettajan on tuntea yleisesti lapsen kehitystä koskeva tieto. Tämän tiedon avulla yksittäisen lapsen elämää voidaan tarkastella oikeissa mittasuhteissa ja hänen käyttäytymisensä voidaan nähdä hänen oman, ainutkertaisen kehityskulkunsa valossa. Tällöin myös ympäristötekijöitä voidaan muunnella vastaamaan lapsen kehitystarpeita. Vaikka lapsen kehitystapahtuma voidaankin pilkkoa erilaisiin osa-alueisiin, kuten fyysiseen tai sosiaaliseen kehitykseen, on kuitenkin huomattava, että kehitys on kokonaisvaltainen prosessi, jossa eri tapahtumat kietoutuvat monin eri tavoin toisiinsa. (Jussila ja Toivonen 1984, 70–71.)

Eksistentiaalinen vastuu. Yksi opettajan ammatin keskeisimpiä piirteitä ja samalla merkittävimpiä haasteita on mielestäni vastuu mitä moninaisimmista asioista. Malinen (2002) puhuu eksistentiaalisesta vastuusta, jolla hän tarkoittaa yleisinhimillistä vastuuta toisesta ihmisestä. Tämä vastuu liittyy myös koulun maailmaan, koska se on läsnä kaikissa inhimillisissä tilanteissa, olivat ne sitten oppimistilanteita tai eivät. Oppimisen ja opettamisen kontekstissa eksistentiaalinen vastuu korostaa opettajan vastuuta oppijan kohtaamisessa. Eksistentiaalinen vastuu voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: toisen ihmisen tasavertaiseen, kunnioittavaan kohteluun, omien sosiaalisten taitojen tiedostamiseen ja kehittämiseen ja vastuuseen oppimiselle suotuisasta ilmapiiristä. Toisen ihmisen tasavertainen ja kunnioittava kohtaaminen edellyttää opettajalta syvällisen avoimuuden ja vastaanottavuuden asennetta. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa vuorovaikutuksen turvallisuutta ja avoimuutta sekä tuen antamista kaikille tarpeen mukaan. Turvallisuus kouluympäristössä syntyy luottamuksesta, hyväksynnästä ja arvostamisesta. Oppijalla tulee olla tunne, että häntä ei arvostella tai tuomita ja että hän kokee tulevansa ymmärretyksi. Oman sosiaalisen kyvykkyyden tiedostamisella tarkoitetaan muun muassa tunteiden lukutaitoa, kuuntelemisen taitoa, kykyä analysoida tilanteita sekä toisten näkökulmien entistä tarkempaa huomioon ottamista. Tähän liittyy läheisesti kasvattajan moraalinen tietoisuus. Opettaja voi olla vain oma itsensä, joten oppimisympäristön henkiseen laatuun vaikuttaa opettajan oma kehitystaso näiden sosiaalisten taitojen alueella. Opettaja ei voi olla yhtään turvallisempi, tukea antavampi tai avoimempi kuin hänen sosiaaliset kykynsä ja elämäkokemuksensa mahdollistavat. (Malinen 2002, 74–79.)

Opettajan vuorovaikutustaidot. Tänä päivänä opettajan ammatti nähdäänkin yhä enemmän pedagogisen asiantuntijuuden kautta siten, että opettajan arvokkainta osaamista ovat hänen monipuoliset vuorovaikutustaitonsa. Opettajan työssä on ennen kaikkea kyse pyrkimyksestä ohjata lapsia ja nuoria tunnistamaan omia vahvuuksiaan, tavoitteitaan ja motiivejaan sekä tekemään niiden pohjalta perusteltuja valintoja. Parhaimmillaan opettajuus on herkkyyttä tunnistaa oppijan tarpeet ja avata mahdollisuudet oppimiseen tavalla, joka edistää lapsen ja nuoren kehitystä ja kasvua tiettyjen päämäärien suunnassa. Opettajalta edellytetään myös valmiutta keskustella ympäröivän yhteisön kanssa. (Väljærvi 1999, 101–105.)

Pedagoginen suhde. Koska oppilaantuntemus rakentuu mitä suurimmassa määrin vuorovaikutuksessa ensisijaisesti oppilaan, mutta myös kollegojen, huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, käsittelen luvussa neljä opettajan ammattiin liittyviä vuorovaikutustilanteita ja niiden esiintymistä tämän tutkimuksen tuloksissa. Nurmi (1986) määrittelee, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde perustuu ensisijaisesti kasvatukseen. Lähtökohtaisesti kasvatusta edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan olemassaolon sekä kasvatuksen mahdollistavan ihmissuhteen heidän välillään. Tämä pakottaa suhteen osapuolet tiettyihin rooleihin: opettajan ja oppilaan rooliin, kasvattajan ja kasvatettavan rooliin. (Nurmi 1986, 52–54.) Tätä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Pedagoginen suhde muodostaa kasvatustodellisuuden, jota kuvataan usein kolmiolla. Kolmion kärjissä ovat vuorovaikutussuhteen osa-alueet: kasvattaja, kasvatettava ja kulttuuri. (Siljander 2005, 76–77.) Pedagogisen suhteen pyrkimyksenä on toimia kasvatettavan parasta ajatellen. Toiminta suhteutetaan kuitenkin vallitsevien yhteiskuntakäytäntöjen mukaiseksi. Yhteiskunnan jatkuva muuttuminen edellyttää kasvattajilta alituista kasvatuksellisten kysymysten pohdintaa. (Kansanen 2004, 76–77.) Myös omat kokemukseni työelämästä ja oppilaantuntemuksen rakentumisesta painottavat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä tärkeänä osana oppilaantuntemusta. Mitä välittömämpi vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä vallitsee, sitä syvällisemmin opettajan on mahdollista tutustua lapseen.

Vuorovaikutusilmapiiri. Kouluyhteisön toimintakulttuuri ja ilmapiiri luovat puitteet kaikelle koulussa tapahtuvalle vuorovaikutukselle. Koulussa työskentelevien kasvatuksen ammattilaisten tulisikin tiedostaa oma vastuunsa tämän ilmapiirin luomisesta. Toimivan vuorovaikutuksen edellyttämä luottamuksellinen ilmapiiri syntyy vain yhteis-

ten valintojen ja yhteisen tahtotilan avulla. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006) kirjoittavat, että ihmisen toiminnot tapahtuvat aina kulttuurisessa kontekstissaan. Yksilön kehitys on siis sidoksissa sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin, joihin hän osallistuu toisten kanssa. Rogoff (2003) määrittelee yhteisön ryhmäksi ihmisiä, joilla on yhteinen ja pysyvä organisaatio, yhteiset pysyvät arvot, yhteinen ymmärrys, yhteinen historia ja yhteiset käytännöt. Yhteisölle on ominaista pysyvä ja välitön vuorovaikutus, jossa määrittyvät jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet, käyttäytymissäännöt, normit ja valta. Yhteisön katsotaan edellyttävän yhdessä tekemistä, yhteisiä tavoitteita, sitoutumista ryhmään ja vastavuoroista kunnioitusta ja vuorovaikutteisuutta. Yhteisö kehittyy suhteiden tasolla tapahtuvan kehityksen myötä. Koulu täyttää yhteisön määritelmän, vaikkakin täytyy muistaa, että yhteisöksi kehittyminen on prosessi, eikä mikä tahansa koulu- luokka ole automaattisesti valmis oppijoiden yhteisö. Oppijoiden yhteisölle tyypillistä on keskinäinen huolenpito, emotionaalinen yhteys ja luottamuksellisuus sekä lasten ja aikuisten kumppanuus. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11–12, 15; Rogoff 2003, 5)

Kasvatuskulttuuri. Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä on siis olemassa tietynlainen kulttuuri, joka ilmenee muun muassa yhteisön toiminnoissa ja sen jäsenten ajattelussa. Koska koulu vuorovaikutusympäristönä on se paikka, missä oppilaantuntemus pääasiassa rakentuu, myös koulun kasvatuskulttuurin tiedostaminen ja sen vaikutus opettajien yhteistoiminnallisuuteen on syytä tässä yhteydessä huomioida. Nummenmaa (2006) kuvaa kasvatuksellisten yhteisöjen omaa kasvatuskulttuuria osana laajempaa organisaatiokulttuurin käsitettä. Organisaatiokulttuuri voidaan jakaa tiedostettuun ja tiedostamattomaan osaan. Arvot edustavat tiedostettua osaa. Ne ovat väittämiä siitä, mitä yhteisössä pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Organisaation perusolettamukset muodostavat tiedostamattoman osan. Perusolettamukset ovat käsityksiä, jotka ovat syntyneet yhteisön jäsenten kokemuksista ja ohjaavat heidän havaintojaan, ajatteluaan ja toimintojaan. Kasvatusyhteisöissä (päiväkodit, koulut) tämä ilmenee siten, että tiedostamattomaa tasoa edustavat kasvatustyön taustalla olevat perusolettamukset ja uskomukset lapsen ja lapsuuden olemuksesta, kehityksestä, oppimisesta, kasvatuksesta ja kasvatuksen yhteistyösuhteista. Tiedostettua tasoa edustavat esimerkiksi vuorovaikutuskäytänteet, fyysinen ympäristö ja tilojen käyttö. (Nummenmaa 2006, 19–20, 23.) Jotta koulu pystyisi toteuttamaan ajanmukaista kasvatusta, tarvitaan koko kouluyhteisön halua oppia yhdessä. Opettajakunnalta edellytetään yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyökykyä. Toimiva

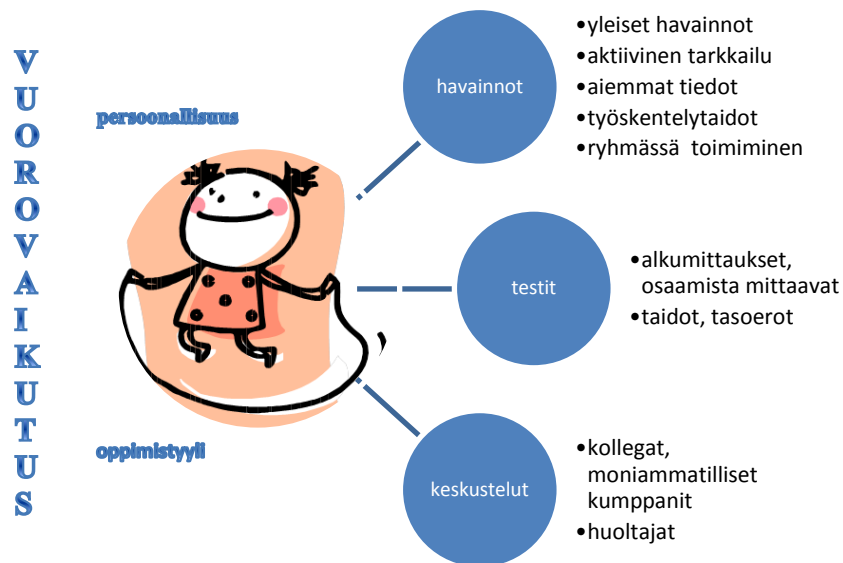
organisaatio edellyttää jäseniltään vuoropuhelua, asioiden pohdintaa ja yhteistä ratkaisujen etsimistä esiin nousseisiin ongelmiin. Opettajien kollegiaalinen toiminta korostaa tiivistä vuorovaikutusta, tuen antamista ja saamista sekä keskinäistä kannustamista. (Aho 1998, 18.)

Opettajien yhteistyö. Opettajien välistä yhteistyötä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa useilla eri termeillä, kuten yhteisopetus, tiimiovetus ja samanaikaisopetus, riippuen yhteistyön asteesta. Petersonin ja Hittien (2003) mukaan yhteisopetuksessa kaksi tai useampi opettaja työskentelee yhdessä joko tiettyinä jaksoina tai pidempiaikaisesti opettaen oppilasryhmää yhtäaikaaisesti. Myös erityisopettaja ja/tai muu avustava henkilö voi osallistua opetukseen. Tiimiovetajuus puolestaan on nykyisellään yleisin luokanopettajien käyttämä menetelmä järjestää yhteistä opetusta. Tiimiovetus on useimmin osaaikaista. Tämä järjestely tarjoaa lisätukea ja yhteistoiminnallisuutta sekä oppilaille että opettajille. Samanaikaisopettajuudessa myös erityisopettaja voi osallistua luokkaopetukseen luokanopettajan työparina. Tällöin erityisopettaja keskittyy useinkin tukemaan niitä oppilaita, joilla on erityisiä vaikeuksia oppimisessaan. Vastuu opetuksesta voidaan jakaa vaihdellen eri tilanteissa. Samanaikaisopetukselle on ominaista, että kasvatuksen ammattilaiset toteuttavat opetusta pääasiassa samassa tilassa heterogeeniselle oppilasryhmälle. Tällaisessa yhdessä toteutettavassa opetuksessa on tärkeää löytää jokaiselle sopivin yhteistyön muoto, jossa vastuu ja työmäärä jakautuvat tasaisesti opettajaparin kesken. Tässä auttaakin itsensä ja työskentelytapojensa tunteminen ja kunkin opettajan toiveet lisätuen saamiseksi. (Peterson & Hittie 2003, 130, 135–137.)

Yhteistoiminnallisuuden edut. Sahlbergin (1998) mukaan opettajien yhteistoiminnallisuus vahvistaa opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea. Tietoisuus siitä, että työyhteisössä on tarvittaessa saatavana apua ja tukea, rohkaisee opettajia kokeilemaan uusia menetelmiä työskentelyssään. Yhteistoiminnallisuus parantaa koulun tuloksellisuutta, sillä toimintojen koordinoiminen vähentää niiden päällekkäisyyttä ja monipuolistaa opetusmenetelmien käyttöä. Samalla se vähentää eristyneisyyteen kuuluvaa epävarmuutta. Opettajien välinen dialogi ja reflektio auttavat käyttämään kollegaa ”peilinä”, josta voi katsella omaa toimintaansa kriittisestikin. (Sahlbeg 1998, 167–168.) Tämän tutkimuksen tulokset tukivat selvästi Sahlbergin näkemyksiä, tuoden voimakkaasti esille muun muassa opettajan työssä jaksamisen lisääntyvän samanaikaisopettajuuden myötä. Tulosten raportoinnissa on kuitenkin keskitytty enemmän samanaikaisopetuksen tuomaan painotukseen oppilaantuntemuksen rakentumisessa.

Työvuosieni aikana sain tilaisuuden osallistua kotikuntani Kelpo-työryhmään. Kelpo on opetushallituksen käynnistämä kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseen tähtäävä hanke. Hanke on käynnistynyt keväällä 2008 ja sen tavoitteena on jalkauttaa uuden erityisopetuksen strategian mukaisia linjauksia koulujen paikalliseen arkityöhön. Hankkeen tavoitteista keskeisimpiä ovat lähikouluperiaatteen mukaisen opetuksen järjestäminen kaikille oppilaille, ongelmien varhainen tunnistaminen ja taroituksenmukaisen tuen tarjoaminen, yleisten tuen muotojen tehostaminen kaikille oppilaille kuuluvina tukitoimina sekä tehostetun ja erityisen tuen vahvistaminen. Samanaikaisopetus nähtiin tässä hankkeessa yhtenä keinona vahvistaa oppilaan tarvitsemaa tukea. Hankkeen innostamana useissa Keski-Suomen kunnissa toteutettiin samanaikaisopetuskokeiluja syksyn 2010 aikana. Opettajat suunnittelivat ja toteuttivat noin yhdeksän viikon mittaisen samanaikaisopetuskokeilun, josta he pitivät päiväkirjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen samanaikaisopetusta koskevaa tutkimusta varten. Nuo päiväkirjat muodostivat osan myös tämän tutkimuksen aineistosta.

Koska kirjallisuudesta ei löytynyt tutkimukseni kannalta sopivaa valmista teoreettista mallia, päädyin määrittelemään oppilaantuntemuksen rakentumisen osa-alueet yhdistämällä eri tutkijoiden esiin nostamia keskeisiä tekijöitä. Aineiston sisällönanalyysiä tutkija voi Metsämuurosen (2006) mukaan helpottaa tekemällä käsitekartan tai miellekartan. Tällaisen kartan etuna on, että sen avulla voi hahmottaa visuaalisesti kokonaisuuden osat yhtä aikaa. (Metsämuuronen 2006, 245.) Teorian pohjalta kokoamani miellekartan tarkoituksena olikin auttaa jäsentämään aineiston luokittelua (kuvio 1).



Kuvio 1. Tutkimusta ohjaava miellekartta oppilaantuntemuksesta. (Jussila & Toivonen 1984, 70–71; Karila ym. 2006, 109; Kauppila 2006, 19–20, 70–72; Kääriäinen 1989, 26–27, 44, 51; Mayer 1994, 4, 8–9; Mäensivu 1995, 13; Perttula 1999, 44–48.)

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavalla opettajat käsittelevät peruskouluikäisten oppilaidensa oppilaantuntemusta työskentelyprosessissaan ja millaisia menetelmiä opettajat käyttävät rakentaessaan oppilaantuntemustaan vuorovaikutuksessa oppilaidensa ja eri sidosryhmien kanssa. Tutkimuskysymykset ovat siis seuraavat:

1. Miten opettajat tuovat esille oppilaantuntemukseen liittyviä asioita opettajayksilöinä ja samanaikaisopettajaparina?
2. Mitä menetelmiä opettajat käyttävät rakentaessaan oppilaantuntemustaan?
3. Millaisena opettajat näkevät vuorovaikutuksen merkityksen oppilaantuntemuksen rakentumisen kannalta?

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhtenä lähestymistapana on fenomenografia, jonka tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsityksiä ilmiöistä. Fenomenografisessa lähestymistavassa tutkija pyrkii löytämään aineistosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Ne hän luokittelee erilaisiin kuvauskategorioihin. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 65–67.) Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus tarkastelee sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen käsityksissä. Kielen avulla ihminen pystyy ilmaisemaan ajatuksensa ja käsityksensä. Hänen mukaansa käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Fenomenografiassa ilmiö siis määritellään ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saamaksi kokemukseksi, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovatkin samanaikaisia ja tästä syystä erottamattomia. Käsitysten avulla ihminen muokkaa ja jäsentää omia tietorakenteitaan ja aikaisempia käsityksiään. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset ovat sisällöllisesti erilaisia, koska ihmisen kokemukset vaihtelevat yksilöstä toiseen. Fenomenografiassa ollaankin erityisen kiinnostuneita laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. (Ahonen 1995, 114–117, 121.) Fenomenografinen lähestymistapa tulee tässä tutkimuksessa esiin erityisesti siinä, että tutkimusta tehdessäni pyrin löytämään opettajien aitoja ja ainutlaatuisia käsityksiä oppilaantuntemuksesta ilmiönä, sekä heidän kokemuksiaan sen rakentumisesta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on siis todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tutkimuskysymysten näkökulmasta. Aineiston esiin tuomat tapahtumat ovat sidoksissa toisiinsa ja muovaavat toinen toisiaan. Tästä syystä tutkijan onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita asioiden ja tutkittavien ilmiöiden välillä. Tutkijan omat arvot muovaavat sitä, miten hän pyrkii ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä. Tulokset onkin laadullisessa tutkimuksessa aina nähtävä ehdollisina selityksinä, jotka ovat riippuvaisia ajasta ja paikasta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston elämänläheisyys tuo sekä haastavuutta että kiinnostavuutta analyysivaiheeseen ja useinkaan tutkija ei pysty hyödyntämään kaikkea hankkimaansa materiaalia. (Hirsjärvi 2007, 157–158, 220.) Koska laadullisella tutkimuksella ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, sitä pyritään ilmiön pelkän kuvailemisen lisäksi ymmärtämään ja tulkitsemaan teoreettisesti. Tästä syystä tutkittavien henkilöiden valinnassa on tärkeää, että nämä tietävät riittävästi tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tässä tutki-

muksessa huomio kohdistui samanaikaisopetuskokeiluun, johon kaikki tutkittavat olivat osallistuneet.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään tekstimuotoiseen laadulliseen aineistoon, joka voidaan hankkia esimerkiksi haastattelulla, havainnoinneilla tai päiväkirjoilla. Laadullisen tutkimuksen otanta on usein hyvin pieni, joten aineiston tieteellisyyttä ei määrittele sen määrä vaan laatu. Otanta valitaan yleensä harkinnanvaraisesti, sillä sen halutaan tukevan teoriaa. Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista, että tutkittavat tuottavat aineiston ilman, että tutkija rajoittaa aineistonkeruutilannetta merkittävästi. Tutkijan objektiivisuus syntyy tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 15, 17–18.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista käyttää aineiston keruussa narratiivista lähestymistapaa. Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analyysi, jossa kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja tuottajina. Päiväkirja on yksi tapa kerätä narratiivista aineistoa, vaikkakin sen analysointi tutkimustarkoituksiin on melko vaativa tehtävä. Tällainen strukturoimaton aineisto jättää tutkijalle suuren vapauden aineiston tulkinnassa. (Hirsjärvi 2007, 212–215; Heikkinen 2010, 148.) Aineistona toimineet päiväkirjat toivat tähän tutkimukseen narratiivisen piirteensä, koska ne perustuvat tutkittavien omaan kerrontaan. Kujala (2007, 27) toteaa, että kertomusten luenta eli narratiivinen lukutapa vaatii kertojan äänen jatkuvaa mukanaoloa, taustateoriaa ja lukijan reflektiivistä aineiston lukutapaa ja tulkintaa. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää merkityksiä oman kokemuksensa valossa ja sillä ymmärryksellä, joka hänellä itsellään on tavoitteenaan itseymmärryksen lisääminen (Varto 1996, 62–63; Laine 2001, 32). Tämä kuvaa hyvin omaa tulkintaprosessiani eli monien pohdintojen jälkeen luokittelin yksittäiset teoriaan pohjaavat teemat kolmen pääluokan alle, jotka esitin kuviossa 1.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimusaineistona voidaan käyttää myös muiden keräämää havaintoaineistoa, sekundaariaineistoa. Tutkimusongelman joihinkin osiin on mahdollista saada vastaus jo valmiin materiaalin pohjalta, ja tällöin on ihan perusteltua käyttää valmiiksi kerättyä aineistoa. On kuitenkin huomattava, että valmiit aineistot vain harvoin soveltuvat sellaisinaan käytettäviksi tutkimuksessa ja siksi onkin tärkeää punnita niiden luotettavuutta. Valmiita aineistoja voidaan käyttää muun muassa niiden sisällön kuvailuun ja selittämiseen. (Hirsjärvi 2007, 181–184.) Tutkimukseni aineisto on kerätty kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen aineistona toimivat Kello-hankkeen samanaikaisopetuskokeiluun osallistuneiden opettajien päiväkirjat, joita

opettajat olivat kirjoittaneet syksyllä 2010 toteutetun kokeilujakson aikana. Kokeiluun osallistui 24 perusopetuksen opettajaa, joista suurin osa oli luokanopettajia. Kokeilussa oli mukana myös esiopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia. Käyttämäni kirjallista aineistoa ei ollut kerätty juuri tätä tutkimusta varten, mutta opettajien päiväkirjamerkin-
nät tarjosivat mahdollisuuden etsiä vastauksia tämän tutkimukseni tutkimusongelmiin. Samanaikaisopetuskokeiluun osallistuneita opettajia ei ollut ohjeistettu kirjoittamaan päiväkirjoihinsa mitään oppilaantuntemuksen näkökulmasta, joten löytyneet maininnat kuvasivat opettajien spontaania, henkilökohtaista näkemystä oppilaantuntemuksesta osana opettajan ammattia. Päiväkirja-aineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Kuvaan prosessia tarkemmin alaluvussa 2.3.

Teemahaastattelut. Päiväkirja-aineiston pohjalta saatuja tutkimustuloksia laajennettiin haastattelemalla samanaikaisopetuskokeiluun osallistunutta kuutta opettajaa parihaastatteluna. Haastatellut opettajat olivat toimineet työparina samanaikaisopetuskokeilun aikana. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2011 teemahaastatteluina. Haastattelu sopi tämän tutkimuksen menetelmäksi joustavuutensa ansiosta. Teemahaastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaan ja nämä teemat ovat samat kaikille haastateltaville (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki suunnitellut teema-alueet tulee käsiteltyä haastattelun aikana (Eskola & Suoranta 1999, 86). Ominaista teemahaastattelulle on myös se, että haastateltavilla on kokemuksia samankaltaisista tilanteista (Hirsjärvi ym. 2009, 210). Teemahaastattelu valikoitui tämän tutkimuksen menetelmäksi, koska ennalta tiedettiin, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen (samanaikaisopetuskokeilu). Tutkittavan ilmiön rakenteet ja kokonaisuuden tärkeät osat olivat myös selvillä teoriaan pohjaten ja tutkimuksen ensimmäisen vaiheen sisällönanalyysi oli tuottanut tiettyjä oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelua käyttäessäni minulla oli myös mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä haastateltavilta tai palata aikaisempaan väittämään, jos katsoin sen tarpeelliseksi.

Teemahaastattelulle on ominaista, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee siis tiettyjen teemojen varassa. Teemahaastattelussa huomioidaan se, että ihmisten omat tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Teemahaastattelua ohjaa aina tutkimuksen viitekehys sekä asetetut tutkimusongelmat, joihin pyritään haastattelun avulla löytämään vastauksia. Asioiden merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun alalaji. Sitä voidaan pitää keskusteluna, jossa osanottajat kommentoivat asioita melko spontaanisti. Parihaastatte-

lulla tutkija voi tavoittaa haastateltavien kollektiivisesti tuottamat ja jaetut merkitysrakenteet. (Hirsjärvi 2000, 48, 61; Eskola & Vastamäki 2010, 26, 36; Eskola & Suoranta 1998, 97.)

Haastattelun suunnitteluvaiheessa tutkijan on päätettävä, millaisia päätelmiä hän aikoo aineistostaan tehdä. Tutkimusongelmasta ja aiemmasta tutkimustiedosta riippuu haastatteluteemojen suunnittelu. (Hirsjärvi 2000, 66.) Teemoittelin haastattelukysymykset päiväkirjamerkinnöistä ja taustateoriasta (ks. esimerkiksi Jussila & Toivonen 1984, 70–71; Kääriäinen 1989, 26–27, 44, 51; Mayer 1994, 4, 8–9; Mäensivu 1995, 13; Perttula 1999, 44–45; luku 3) nouseviin oppilaantuntemusta ja sen rakentumista käsitteleviin aihealueisiin, kuten oppilaan yksilöllisyys, oppilaantuntemuksen rakentuminen, vuorovaikutus ja samanaikaisopetuskokemukset oppilaantuntemuksen näkökulmasta (ks. teemahaastattelurunko liitteessä 2). Teemat esiteltiin haastateltaville väitteiden muodossa ja haastateltavat keskustelivat väitteestä omien kokemustensa ja mielipiteidensä pohjalta. Koska haastattelujen tarkoituksena oli laajentaa päiväkirja-aineiston antamaa tietoa, niiden tuottama materiaali onkin raportoitu rinnakkain päiväkirjamerkintöjen kanssa samojen teorian pohjalta esiin nousseiden pääluokkien ja teema-alueiden mukaan.

Haastattelutilanteeseen kuuluu merkittävänä osana haastattelun tallentaminen, jolloin haastattelijalla on mahdollisuus keskittyä luontevaan ja vapaaseen keskusteluun ilman, että hänen tarvitsee tehdä jatkuvasti muistiinpanoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Kaikki tämän tutkimuksen haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella ja ne tallennettiin edelleen nauhurista tietokoneelle mp3-muodossa. Haastattelut olivat pituudeltaan noin 33–60 minuuttia. Ne litteroitiin muutaman päivän sisällä kustakin haastattelusta mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Eskolan (2010, 179) mukaan litterointi onkin hyvä tehdä huolellisesti, sillä se auttaa aineistoon tutustumista. Litteroitua aineistoa kertyi noin 50 sivua. Litteroinnin jälkeen kuuntelin haastattelut vielä useita kertoja läpi, jolloin aineisto tuli yhä tutummaksi ja sen sisällön yhteys teoriaan alkoi hahmottua jäsennellysti. Aineistoa analysoidessani palasin myös muutaman kerran kuuntelemaan nauhoituksia uudestaan.

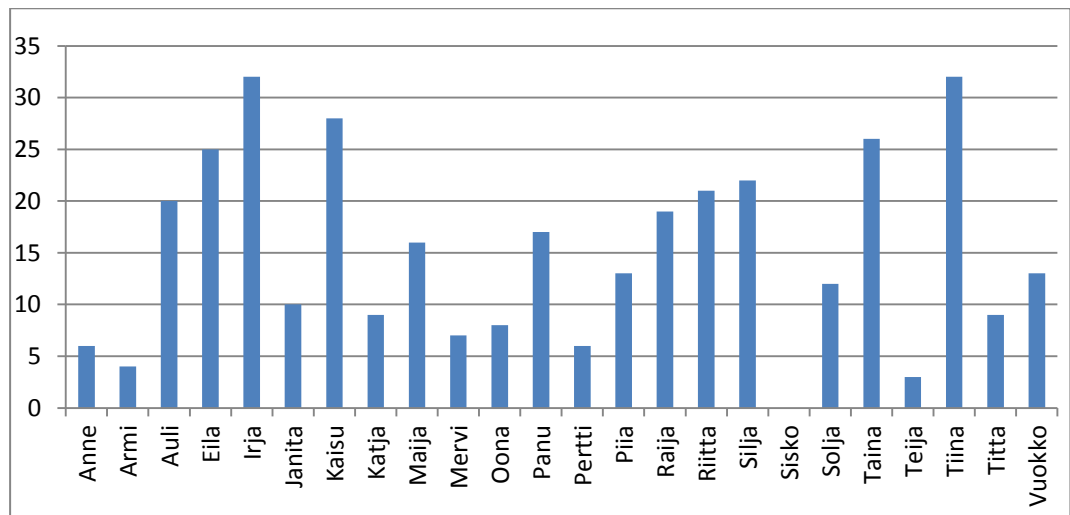
2.3 Aineiston analysointi

Alasuutari (2007) ohjaa aineiston analysointiin siten, että ensin valitaan tietty näkökulma, jonka puitteissa aineistoa tarkastellaan. Laadullisessa tutkimuksessa samaa aineistoa on mahdollista tarkastella useasta eri näkökulmasta, joten tutkijan onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että näkökulma on sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Analyysin kohteena oleva aineisto pelkistyy ensin tietyksi määräksi erillisiä ”raakahavaintoja”, joita yhdistelemällä havaintoaineisto pelkistyy vielä harvemmaksi havaintojen joukoksi. Tämä pelkistämisen toinen vaihe tapahtuu etsimällä havaintoja yhdistäviä piirteitä tai nimittäjiä. (Alasuutari 2007, 40.) Havaintojen pelkistämisen seurauksena saadaan usein kokoelma sitaatteja, joita voi käyttää esimerkiksi perustelemaan tutkijan tulkintoja tai kuvaamaan aineistoa. Sitaateilla voi myös elävöittää tekstiä (Eskola & Suoranta 1999, 176). Aineistosta tehdään johtopäätökset siten, että ne voidaan irrottaa yksittäisestä henkilöstä ja siirtää yleisemmälle, käsitteelliselle tasolle. Tätä kutsutaan abstrahoinniksi. (Metsämuuronen 2006, 242.) Myös tämän tutkimuksen molempien aineistojen osalta havaintojen pelkistäminen tapahtui kahdessa vaiheessa ja havaintojoukoksi muodostui kokoelma sitaatteja opettajien päiväkirjoista ja haastatteluista.

Havaintojen pelkistämisen jälkeen laadullisessa tutkimuksessa on tulosten tulkintaan liittyvä vaihe, jota Alasuutari (2007) kutsuu ”arvoituksen ratkaisemiseksi”. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tulkitaan tutkittavaa ilmiötä. Pelkistämällä tuotetut havainnot toimivat johtolankoina, jotka pyritään tulkitsemaan tutkimukseen liittyvän teorian pohjalta. Tässä yhteydessä laadullista aineistoa on mahdollista myös kvantifioida, jotta voidaan osoittaa joitakin lukumääriin perustuvia yhteyksiä pelkistämällä saatujen johtolankojen rinnalla. (Alasuutari 2007, 44–46.) Laadullinen aineisto voidaan koodata myös taulukkomuotoon joidenkin riittävän usein toistuvien havaintoyksiköiden osalta (Alasuutari 2007, 53). Myös Metsämuuronen (2006, 254) toteaa, että vaikka peruslähtökohtana on tehdä laadullista tutkimusta, on kuitenkin mahdollista liittää raportin havainnollistamiseksi jokin pienimuotoinen kvantitatiivinen mittaus. Päiväkirja-aineiston sisältämät maininnat oppilaantuntemuksesta luokiteltiin ensin raakahavainnoiksi teorian pohjalta johdettujen teemojen alle. Tämän jälkeen teemat ryhmiteltiin kolmeen pääluokkaan. Tuloksissa esittelemäni luokittelun perustelen sillä, että pääluokat nimeävät oppilaantuntemuksen rakentumisen

osa-alueet ja teemat erittelevät niitä menetelmiä, joilla opettajat oppilaantuntemuksensa rakentavat. Tässä tutkimuksessa on käytetty havainnollistamisessa apuna myös kvantifiointiin perustuvia taulukoita ja kaavioita.

Tutkimusaineistosta erottui kaikkiaan 358 päiväkirjamerkintää (kuvio 2), joissa viitattiin jollain tapaa oppilaantuntemukseen. Kuviossa esiintyvät nimet ovat peitenimiä kokeiluun osallistuneiden opettajien yksityisyyden varmistamiseksi. Peitenimet oli annettu opettajille jo ennen kuin sain aineiston käyttööni. Päiväkirjamerkinnät on sijoitettu kuvioon nimien mukaiseen aakkosjärjestykseen. Kuvioista ei käy ilmi, ketkä työskentelivät parina samanaikaisopetuskokeilussa.



Kuvio 2. Kokonaiskuva päiväkirjamerkintöjen lukumäärästä.

Kuten kuvioista 2 käy ilmi, päiväkirjoista yhtä lukuun ottamatta kaikissa oli viittauksia oppilaantuntemukseen.

Päiväkirja-aineiston laadullinen analyysi toteutettiin tässä tutkimuksessa teorialähtöisen sisällönanalyysin pohjalta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teorialähtöinen analyysi on perinteinen laadullisen tutkimuksen analyysimalli, joka nojaa johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin. Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle valitusta teoriasta, jonka avulla määritellään tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet. Teorialähtöisyydessä analyysiä ohjaa siis aikaisemman tiedon perusteella luotu viitekehys. Voidaankin ajatella, että kyseessä on aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. Teorian avulla hahmotetaan valmiiksi ne kategoriat, johon tutkimuksessa kerätty aineisto suhteutetaan.

Teoriakehys ohjaa tutkimuskysymysten asettamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98.) Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on oppilaantuntemus. Tutkimuksen aikana kerättyä aineistoa peilataan löydettyyn teoriataustaan ja samalla analysoidaan, tukeeko aineisto teoriaa ja siitä johdettuja tutkimuskysymyksiä (Eskola 2010, 183).

Sisällönanalyysi on siis yksi kvalitatiivisen tutkimuksen analysointitapa. Analyysin tarkoituksena on selkiyttää tutkittavaa aineistoa ja etsiä siitä merkityksiä. Sisällönanalyttisena tekniikkana voidaan käyttää luokittelua tai teemoittelua. Näissä molemmissa on kyse kvalitatiivisen aineiston pilkkomisesta osiin ja osien ryhmittelystä eri aihepiirien mukaan. Teemoittelu painottaa sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Luokittelun ja teemoittelun pohjalta aineistoa on mahdollista esimerkiksi vertailla tai rakentaa kaikista vastauksista yksi tyypillinen kertomus. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja käytännön vuoropuhelua, joka tutkimustekstissä tuodaan esiin niiden lomittumisena toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93; Eskola & Suoranta 1998, 174–175.) Sisältölähtöisen ryhmittelyn avulla päiväkirja-aineistosta muodostui kymmenen teemaa, jotka kuvasivat, millä tavalla opettaja oli hankkinut tai muodostanut oppilasta koskevan tietämyksensä. Teemoiksi muodostuivat opettajan **aiemmat tiedot** oppilaasta, **yleiset havainnot** oppitunneilla, oppilaiden **tarkkaileminen ja aktiivinen havainnointi**, **työskentelytaidot**, **vuorovaikutus ja ryhmässä toimiminen**, **oppimistyyli**, **taidot ja tasoerot**, **kokeiden ja testien antama tieto**, **keskustelut kollegojen kanssa ja keskustelut vanhempien kanssa**. (vrt. Jussila & Toivonen 1984, 70–71; Kääriäinen 1989, 26–27, 44, 51; Mayer 1994, 4, 8–9; Mäensivu 1995, 13.)

Tämän yksityiskohtaisemman jaottelun jälkeen mainintoja oli mahdollista yhdistellä laajemmiksi kokonaisuuksiksi (taulukko 1). Yhdistelyn tuloksena aineistosta erottui kolme pääluokkaa niistä menetelmistä, joihin pohjaten opettajat rakensivat omaa oppilaantuntemustaan. Näiksi kolmeksi pääluokaksi erottuivat **opettajan omat havainnot oppilaasta**, **testien ja kokeiden antama tieto** sekä **toisen henkilön kanssa jaettu tieto** (muut opettajat, vanhemmat, yhteistyökumppanit, kuten esim. koulupsykologi). Mainintojen asiayhteydestä saattoi olla luettavissa, miten tärkeänä opettaja menetelmää piti juuri oppilaantuntemuksensa rakentumisen kannalta, mutta tähän ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa juurikaan kiinnitetty huomiota.

Pääluokat muodostavat siis kolme tärkeintä väylää, joiden sisältämien teemojen avulla opettaja rakentaa oppilaantuntemustaan. Oppilaantuntemus ei synny hetkessä, vaan se kehittyy asteittain. Opettaja on vuorovaikutuksessa sekä yksittäisen oppilaan

että lapsiryhmän kanssa, havainnoi lapsen koulutyöskentelyä monelta eri taholta, käy keskusteluita lapsen muiden kasvattajien kanssa sekä analysoi oppilaan valmiuksia ja taitoja mittaavien kokeiden tuottamaa informaatiota. Näiden menetelmien avulla rakentuu oppilaantuntemuksen sisältö opettajan käyttötiedoksi koulutyöskentelyyn.

TAULUKKO 1. Oppilaantuntemusta käsittelevien mainintojen pääluokat ja teemat.

Pääluokka	Teoriaan pohjaava teema	Lukumäärä	Yhteensä (n=358)
Opettajan omat havainnot oppilaasta	Aiemmat tiedot oppilaasta	23	196
	Omat yleiset havainnot oppitunneilla	81	
	Oppilaiden tarkkaileminen ja aktiivinen havainnointi	36	
	Työskentelytaidot	13	
	Vuorovaikutus ja ryhmässä toimiminen	34	
	Oppimistyyli	9	
Testien ja kokeiden antama tieto	Taidot, tasoerot	74	114
	Kokeet	40	
Toisen henkilön kanssa jaettu tieto	Kollegat, moniammatilliset yhteistyökumppanit	37	48
	Huoltajat	11	

Tämän tutkimukseni teoria ja tulokset limittyivät niin tiiviisti toisiinsa, että tulosten raportoinnissa kuljetan niitä rinnakkain. Sekä päiväkirjamainintoja että haastattelulainauksia esitetään esimerkkeinä teoriaan pohjaavista teema-alueista. Päiväkirjamaininnat poikkesivat kuitenkin paljon toisistaan ja ilmaisivat kirjoittajansa henkilökohtaista näkemystä yksittäisissä tilanteissa koulun arjessa, joten niitä ei tulla avaamaan syvällisemmin. Tulosten raportoinnissa käytän päiväkirjalainauksen lopussa opettajan peitenimen jäljessä kirjaimia ”PK”. Päiväkirjalainaukset edustavat siis opettajan henki-

lökohtaisia käsityksiä ja mielipiteitä. Haastatteluissa esiin nousseet keskeiset asiat on liitetty kunkin pääluokan lukuun täydentämään opettajien päiväkirjamerkintöjä. Opettajaparin välistä keskustelua lainatessani olen merkinnyt lainauksen alkuun peitenimen erottamaan, kuka puhuu. Niissä haastattelulainauksissa, joihin on valikoitunut vain toisen haastateltavan kommentti, lopussa on peitenimen jäljessä kirjain ”H”. Koska haastatteluissa käyty vuoropuhelu opettajien kesken tapahtui kaikkien parien osalta selvää yksimielisyyttä osoittaen, olen ollut taipuvainen tulkitsemaan haastattelulainauksen edustavan opettajaparin yhteistä mielipidettä, vaikka aina en olekaan lainannut vuoropuhelua laajemmin. Haastatteluihin osallistuneet opettajat ovat saaneet uudet peitenimet, koska tutkijana en ole missään vaiheessa tullut tietämään, mitkä päiväkirjojen peitenimistä edustavat haastateltuja opettajia. Mielestäni olikin tärkeää pystyä kertomaan ennen haastattelua opettajille, että vaikka lainaan väittämisiä samanaikaisopetuskokeiluun liittyviä päiväkirjamerkintöjä, minä en ole tietoinen, mitkä päiväkirjoista kuuluivat haastatelluille.

2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyyden arviointi

Hirsjärven (2007, 226–228.) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään usein termejä tutkimuksen *reliaabelius* ja *validius*. Reliaabelius tarkoittaa saatujen tulosten toistettavuutta. Esimerkiksi jos kaksi tutkijaa päätyy yhdenmukaiseen tuloksiin, voidaan tutkimustuloksia pitää reliaabeleina. Validius tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä eli esimerkiksi mittareiden ja menetelmien kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliaabeliuden ja validiuden arviointi on haasteellista, sillä tutkimus on usein hyvin kontekstisidonnaista ja tapauskohtaista. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 137) ehdottavatkin näiden termien hylkäämistä laadullisessa tutkimuksessa niiden tulkintojen kirjavuuden takia.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä ns. tutkijatriangulaatiota, mikä tarkoittaa useamman tutkijan käyttämistä erityisesti tulosten analysoinnissa ja tulokinnassa (Hirsjärvi 2007, 226–228). Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä käyttämällä tutkijatriangulaatiota. Tulosten reliaabeliutta paransi kuitenkin haastatteluosuuden lisääminen tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Hirsjärvi (2000) määrittelee yhdeksi tavaksi ymmärtää reliaabeliutta sen, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Rakennevalidiuteen taas liittyy, että mitä tarkemmin selitämme käyttämiämme käsitteitä, sitä paremmin on mahdollista ymmärtää tutkittavia

henkilöitä. (Hirsjärvi 2000, 186–187) Tässä tutkimuksessa haastattelujen tulokset tukivat päiväkirja-analyysillä saatuja tuloksia. Haastattelut myös paransivat rakennevalidiutta, koska haastateltavat saivat määritellä tutkimuksen kohteena olevan käsitteen (oppilaantuntemus) omista näkemyksistään käsin. Heidän käyttämänsä määritelmät olivat suoraan yhdistettävissä teorian käyttämään termistöön.

Tutkimustulosten luotettavuuden näkökulmasta on huomion arvoista myös Metsämuurosen (2006) esittämä kysymys siitä, ohjaavatko tutkijan ennakko-oletukset tutkimusta. Ongelmallista on, jos tutkijalla on voimakkaita ennakkokäsityksiä tutkimustuloksista. Tällöin saattaa käydä niin, että tutkijan subjektiiviset käsitykset muuttavat analysoitavaa aineistoa ja erityisesti sen tulkintaa. Tämä tutkijan täytyy pitää koko ajan mielessään. (Metsämuuronen 2006, 241.) Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy siis tutkijan oman subjektiivisuuden tiedostamisesta (Eskola & Suoranta 2008, 17). Tutkijan olisikin pystyttävä tiedostamaan oma esiyymmärryksensä niin hyvin kuin mahdollista, sillä tutkijan tekemät tulkinnat perustuvat aina jonkinlaisiin olettamuksiin tutkittavasta ilmiöstä (Moilanen & Rähä 2010, 52). Nämä varoittelet mielessäni olen pyrkinyt analysoimaan aineiston niin, että luokittelu tapahtuu vain teoriasta nousevista lähtökohdista. Oman työkokemukseni pohjalta syntyneiden henkilökohtaisten käsitysteni tiedostaminen on myös ollut tärkeä osa tutkimusprosessia.

Tutkimuksessa käyttämäni luokittelu on suoritettu yhdistelemällä päiväkirja-aineiston sisältämät, aiheittani käsittelevät merkinnät teoriasta johdettuihin teemoihin. Aineistoni analysointia vaikeutti se, että opettajat eivät olleet ohjeistuksessa saaneet tehtäväksi kirjata ylös ajatuksiaan oppilaantuntemuksesta ja sen mahdollisesta lisääntymisestä kokeilujakson aikana. Tästä syystä merkinnät olivat varsin kirjavia ja satunnaisia. Toisaalta tämä ominaisuus osoitti, että opettajat kokevat oppilaantuntemuksen tärkeäksi, koska viittaavat omissa vapaamuotoisissa merkinnöissään siihen varsin usein täysin spontaanisti. Merkintöjen kirjavuus jätti kuitenkin paljon tulkinnan varaa, ja tutkimukseni luotettavuus on pitkälti arvioitava teorian pohjalta tekemäni teemoittelun varassa. Mikäli opettajat olisivat saaneet etukäteisohjeistuksen kirjoittaa päiväkirjoihinsa oppilaantuntemuksesta, olisin luultavimmin saanut yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, kuinka opettajat rakentavat oppilaantuntemustaan ja millaisen arvon he sille asettavat arkityöskentelyssään. Tämä olisi kuitenkin sulkenut pois ensimmäisen tutkimuskysymyksen, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat nostavat oppilaantuntemusta spontaanisti esille. Päiväkirjamerkintöjen perusteella ei myöskään ollut mahdollista teh-

dä luotettavia päätelmiä siitä, eroavatko luokanopettajien näkemykset esimerkiksi erityisopettajien näkemyksistä, koska minulla ei ollut tietoa päiväkirjan kirjoittajan tarkemmasta ammattiryhmästä. Haastatteluissa opettajien huomio on suunnattu oppilaantuntemukseen, sen rakentumiseen ja mahdollisiin samanaikaisopetuksen tuomiin kokemuksiin oppilaantuntemuksen vahvistumisesta.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) korostavat tutkittavien suojaa merkittävänä tutkimuseettisenä näkökulmana. Heidän mukaansa tutkittavien henkilöiden yksityisyyden suojaaminen on tutkimuseettisissä pohdinnoissa keskeisin huomioitava asia. Tutkittavien suojaan kuuluu myös selvittää tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, taata tutkimushenkilöille vapaaehtoinen osallistuminen ja kertoa heille, mistä tutkimuksessa on kyse. Tämän tutkimuksen päiväkirja-aineiston osalta tutkimukseen osallistuneiden opettajien yksityisyys oli suojattu jo ennen kuin sain aineiston käyttöni. Opettajat olivat myös kokeiluun osallistuessaan sitoutuneet päiväkirjojen kirjoittamiseen tutkimuskäyttöä varten. Missään vaiheessa tutkimusta en tullut tietämään päiväkirjan kirjoittajan henkilöllisyyttä.

Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni siten, että otin ensin yhteyttä muutamien Kelpo-hankkeeseen osallistuneiden kuntien hankekoordinaattoreihin. Koordinaattorit tiedustelivat omissa kouluissaan kokeiluun osallistuneiden opettajien halukkuutta osallistua haastatteluun, jonka jälkeen sain haastateltavien yhteystiedot käyttöni. Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat suostuivat mielellään haastateltaviksi. Kuulan (2006, 64) mukaan tutkittavan henkilön yksityisyyden kunnioittaminen tarkoittaa myös sitä, että tutkimustekstit tulee kirjoittaa niin, että yksittäiset tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Osa tähän tutkimukseen haastatelluista opettajista saattaisi olla esitettyjen lainausten perusteella tunnistettavissa, mutta se edellyttäisi lukijalta konkreettista tietoa siitä, mistä kunnasta ja koulusta tutkimusaineisto on kerätty. Periaatteessa haastateltujen opettajien tunnistaminen on siis mahdollista, jos lukijana toimii esimerkiksi saman koulun opettaja.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) kirjoittavat, että tutkimuksen eettiset kysymykset nousevat esiin myös tutkimustuloksia litteroitaessa haastateltavien suullisten lausumien uskollisen kirjaamisen näkökulmasta. Heidän mukaansa litteroinnissa voidaan muuntaa suoria lainauksia, mutta vastausten merkityksen tulee säilyä muuttumattomana. Muun muassa murre voidaan muuntaa kirjakieleksi. Analyysivaiheessa eettiset kysymykset kiinnittävät huomiota siihen, miten syvällisesti ja kriittisesti haastatteluja voidaan tulkita. Kiinnostava

vaa on myös, kuinka kohdehenkilöt kokevat sen, miten heidän lauseitaan on tulkittu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20, 194–195.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen lainaukset on säilytetty pääosin muuttamattomina, ainoastaan puheessa tyypillisesti esiintyviä sanojen toistamisia on joissain lainauksissa jätetty pois. Tutkimustulosten raportoinnin kannalta suorat lainaukset ovat keskeisessä asemassa. Koska raportoinnissa tuloksia kuljetetaan rinnakkain teorian kanssa, lukijatkin pystyvät arvioimaan onko haastatteluaineistoa tulkittu oikein. Suorat lainaukset antavat siten myös haastateltaville väylän kuvata omia kokemuksiaan ja käsityksiään ilman tutkijan tulkintaa.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusjoukko jää usein hyvin pieneksi (Moilanen & Räihä 2010, 65). Haastatteluun osallistui vain kuusi opettajaa samanaikaisopetuskokeiluun osallistuneista 24 opettajasta. Halusinkin perehtyä tutkittavaan ilmiöön tarkemmin pienen haastatteluutoksen kautta. Tutkimuksen luottavuuden tarkastelussa tämä on kuitenkin otettava huomioon, sillä tutkimusjoukon koko voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Haastattelujen tulokset tukivat päiväkirja-aineistosta saatuja tuloksia niin selvästi, että olen taipuvainen tulkitsemaan, etteivät tulokset olisi muodostuneet merkittävästi erilaisiksi haastateltavien isommassa tutkimusjoukossa.

3 OPPILAANTUNTEMUS

3.1 Oppilaantuntemuksen rakentuminen

Opettajan tärkein työkalu on suhde lapseen. Tämä suhde edellyttää pysyvyyttä, luottamuksellisuutta ja hyväksyntää. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen vie aikaa ja vaatii aikuiselta aitoa kiinnostusta lapseen henkilönä. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183.) Kuten Takalakin (1961) jo varsin varhaisessa vaiheessa totesi, oppilaantuntemus on tärkeä osa opettajan ammatillista osaamista ja sen rakentaminen kulloisenkin oppilasryhmän kohdalla vaatii opettajalta herkkyyttä laaja-alaiseen ja monipuoliseen havainnointiin. Oppilaantuntemus rakentuukin vähitellen useiden eri kanavien kautta.

Eri tutkijat ovat selvittelleet niitä keinoja ja menetelmiä, joita opettajat käyttävät oppilaantuntemuksensa pohjana. Mayer (1994, 8–9) on tutkimuksessaan esitellyt yhden opettajan käyttämän luokittelun niistä osa-alueista, joiden avulla tämä rakentaa oppilaantuntemustaan. Opettaja tarkastelee tutkimuksen mukaan oppilaan persoonallisuutta ja kykyjä, kuten matemaattisia kykyjä ja liikunnallisia kykyjä. Hän kiinnittää huomiota oppilaan työskentelytapoihin ja -asenteisiin, esimerkiksi itsenäisen työskentelyn vaati-

miin taitoihin, ryhmätyötaitoihin, sitkeyteen ja järjestelmällisyyteen. Kääriäinen (1989, 51) korostaa, että oppilaan koulussa suorittamat tehtävät antavat opettajalle tietoa oppilaasta. Oppilaan kirjalliset tuotokset, kuvaamataidon työt ja hänen aikaansaannoksensa käsitöissä antavat viitteitä sekä oppilaasta itsestään että hänen suhteestaan ympäristöön. Kirjallisten ja kuvallisten töiden sisältö kertoo mm. oppilaan kokemusmaailmasta, hänelle tärkeistä asioista, tunne-elämästä, sanavarastosta, ajattelun tasosta jne. Myös tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin muutamia mainintoja oppilaiden työskentelytapojen ja -tapojen tuntemisen merkityksestä oppilaantuntemuksen rakentumisessa:

Lasten piirtämistä seurattessa sai paljon tietoa heidän tavastaan tehdä työtä. (Taina PK)

Ja tietysti sitten myös nämä kaikki oppimistilanteet, kun neuvotaan. Kun käy oppilaan vieressä ja siinä vaikka jotakin matematiikan tai äidinkielen tehtävää selostaa, niin et miten se oppilas ajattelee jonkun tehtävän ja ratkasee, niin kyllähän siinä silloin näkee aika paljon sitä sen tapaa käsitellä asioita ja miten oppilas omaksuu erilaisia juttuja. (Niina H)

Mayerin tutkimuksen mukaan myös oppilaan perhetausta (esim. sisarusten määrä, lapsen vuorovaikutus perheenjäseniin, vanhempien kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan), aiempi koulunkäyntihistoria, kaverisuhteet ja käyttäytyminen vapaissa tilanteissa ikätovereiden kanssa antavat opettajalle tärkeää informaatiota. Tietoa opettaja hankkii paitsi havainnoimalla ja vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa myös keskustelemalla vanhempien ja koulukavereiden sekä kollegojen kanssa ja oppilaan saamista aiemmista arvioinneista. (Mayer 1994, 8–9.)

Mayer (1994) viittaa artikkelissaan myös Marlandin ja Osbornen (1990) tutkimukseen, jossa tutkijat ovat jakaneet oppilaantuntemuksen osa-alueet akateemisiin saavutuksiin, opettajan huoleen oppilaasta, erityisopetuksen toimenpiteisiin, vertaisryhmien jäsenyyteen, persoonallisuuteen, erityispiirteisiin, perhetaustaan, asenteisiin ja luokkahuonekäyttäytymiseen. Opettaja hankkii tietoja havainnoimalla luokkahuone-työskentelyä ja oppilaiden toimintaa myös vapaammissa tilanteissa sekä keskustelemalla oppilaan ikätovereiden, vanhempien ja omien kollegoidensa kanssa. Päiväkirjoista löytyi muutamia yksittäisiä mainintoja vapaiden tilanteiden merkityksestä oppilaantuntemuksen rakentumisessa. Kaikki haastatellut työparit korostivat vapaiden tilanteiden olevan tärkeitä oppilaantuntemuksen kannalta.

Saatan päivittäin taksikyydissä olevat takseilleen ja odottelen takseja heidän kanssaan. Se on mah-tava tilaisuus antaa heille enemmän aikaa ja tutustua paremmin. (Taina PK)

Tuula: Musta parhaiten oppilasta oppii tuntemaan, eli tulee sitä tuntemusta, niinä hetkinä, kun ei oo sitä opetusta tai sitä tuokioo. Ruokapöydässä tai pienen kanssa välkälle mennessä.

Elisa: Ja varmaan ne tilanteet on myöskin niitä, joissa niillä rooleilla ei oo mitään merkitystä, että kumpi tässä on nyt se, joka johtaa suuntaan jos toiseen, ja kumpi tulee perässä. Vaan siinä ehkä mennään enempi rinnakkain sillon.

Tuula: Ja kyllä se on ehkä jollain tavalla siis sitä kahdenkeskistä myöskin semmosta silmistä silmiin kattomista, et sitte se niinku parhaimmillaan on sitä, että vaikka se toinen ei sanoiskaan mitään, ni naamasta näkee, et missä mennään.

Oppilaantuntemuksen rakentumista selvittäneistä tutkijoista sekä Mayer (1994) että Marland ja Osborne (1990) ovat nostaneet esiin oppilaan asenteet yhtenä oppilaantuntemuksen osa-alueena. Myös Takala (1961) omassa oppilaantuntemusta käsittelevässä kirjassaan mainitsee ”oppilaan suhtautumisen koulutyöhön”. Yksikään opettaja tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan suoraan nimennyt tätä osaksi omaa oppilaantuntemustaan. Oppilaiden asenteen ja tunnetilan aistiminen tuli kuitenkin esiin yhdessä haastattelussa seuraavalla tavalla:

Kun mä nään, että se näyttää nyt tuolta, niin nyt on joku pielessä...joku asia. Ja nyt mun ei kannata yrittää opettaa mitään, tai että mun täytyy jutella, tai että mun ei kannata mennä sen lähellekään... antaa olla rauhassa. (Tuula H)

Mayer viittaa myös Kaganin ja Tippinsin (1991) tutkimukseen, jossa oppilaantuntemus jaettiin oppilaan fyysisen olemuksen ja motoristen taitojen tuntemiseen, akateemiseen suorituskyykyyn, luokkahuonekäyttäytymiseen (myönteiseen ja kielteiseen), sosiaaliseen vuorovaikutukseen ikätovereidensä kanssa, opiskelumotivaatioon, persoonallisuuteen, mielekkäisiin harrastustoimintoihin ja perhe-elämään. (Mayer 1994, 4.) Haastatteluissa yksi opettaja mainitsi myös oppilaan harrastusten tuntemisen rakentavan omalta osaltaan kokonaiskuvaa oppilaasta:

No, harrastukset kertoo sen mielenkiinnoista ja taidoista. Ja perheenkin harrastukset, et mihin ne suuntautuu... (Saimi H)

Mayerin esittelemistä tutkimuksista löytyy yhteyksiä Kääriäisen (1989) näkemyksiin oppilaantuntemuksen rakentumisesta. Kääriäisen mukaan kasvatus ja opetus rakentuvat kokemusten pohjalle. Onnistuakseen työssään opettajien tulee mahdollisimman hyvin tuntea oppilaidensa kokemusvaraston laatu, sisältö ja tiedon prosessoinnin tavat. Oppilaan kokemusvarasto ja sen jäsentyneisyys sekä hänen kehitysvaikutensa vaikuttavat välittömimmin opiskelutuloksiin. Opiskelutekniikka, ajattelun ja havainnoinnin taso, kielen käyttötaidot ja oppilaan motoriset valmiudet voidaan katsoa kuuluviksi ke-

hitysvalmiuksiin. Kokemusvarasto ja kehitysvالميudet taas ovat vuorovaikutuksessa motivaatioon. Peruslahjakkuus ilmenee sujuvuutena toimintanopeudessa ja ideoinnin monipuolisuudessa. Opiskelua tukevat persoonallisuuden piirteet tulevat esille pitkäjänteisyytenä, sosiaalisuutena, itsenäisyytenä, itsetunnon vahvuutena, stressin sietokykyä ja ihmissuhdetaitoina. (Kääriäinen 1989, 78.) Päiväkirjassaan eräs opettaja kirjoittaa tästä asiasta näin:

Olimme aikoneet aloittaa ensimmäistä rakenneasiaa ja pyrkiä siellä toteuttamaan ryhmän jakamista sen perusteella, mitä arvelimme tietävämmä heidän jo olemassa olevista tiedoistaan (kyseessä oli kertausasia), tai taitotasostaan. Emme tietysti tiedä vielä paljoa: meillä on tiedossa heidän 6. luokan arvosanansa, tekemämme pienen alkutestin tulokset ja muutaman tunnin seuranta. Kahden opettajan järjestelmä antaa kuitenkin paljon enemmän tilaa havainnoimiselle. On esimerkiksi mielenkiintoista nähdä, missä kohtaa oppilaan huomio hajaantuu opetuksesta johonkin muuhun ympäristössä vaikuttavaan asiaan – meneekö siihen viisi minuuttia tai ehkä vain yksi. Toisen opettaessa on toisen opettajan helppo vähän tukea siinä seuraamisessa. (Irja PK)

Päiväkirja-aineiston sisältämät maininnat oppilaantuntemuksen rakentumisesta sijoittuivat teorian pohjalta syntyneisiin pääluokkiin prosentuaalisesti seuraavasti (kuvio 4):



Kuvio 4. Oppilaantuntemuksen rakentuminen.

Suurin osa (196) opettajien henkilökohtaisia ajatuksia kuvaavista, oppilaantuntemusta käsittelevistä päiväkirjamaininnoista viittasi opettajien omiin havaintoihin oppilaasta. Kaikista päiväkirjamaininnoista siis peräti 55 prosenttia sijoittui tähän ryhmään. Kaikkiaan 32 prosenttia (114) päiväkirjamaininnoista käsitteli puolestaan kokeiden ja

testien tuottaman informaation käyttämistä osana oppilaantuntemuksen rakentumista. Oppilaiden väliset taito- ja tasoerot nousivat viittauksissa myös esiin ja ne sijoituivat luontevasti tähän pääluokkaan, koska oppilaan omaksumien tietojen ja taitojen määrää mitataan usein kokeiden avulla. Päiväkirja-aineiston mukaan vähäisimmälle huomiolle jäivät opettajan käymät keskustelut lasta kasvattavien muiden aikuisten kanssa. Vain 13 prosenttia (48) kaikista viittauksista sijoittui tähän ryhmään. Päiväkirja-aineiston ja haastattelujen tuottaman informaation välillä vallitsi eroja siinä, kuinka opettajat painottivat näiden pääluokkien välistä merkitystä oppilaantuntemuksen rakentumisessa. Vaikka kokeet ja testit nähtiinkin merkittävänä osana oppilaantuntemusta päiväkirja-aineiston mukaan, haastatteluissa niiden merkitys jäi melko vähäiseksi. Keskustelujen merkitys puolestaan nousi melko harvoin esiin päiväkirjoissa, mutta haastatteluissa painotettiin erityisesti kollegan kanssa käytävien keskustelujen parantavan oppilaantuntemusta merkittävästi.

3.1.1 Persoonallisuus osana oppilaantuntemusta

Oppilaantuntemuksen rakentumisessa teoria nostaa keskeisesti esiin oppilaan persoonallisuuden tuntemisen (vrt. Mayer 1994; Marland ja Osborne 1990; Kagan ja Toppins 1991; Kääriäinen 1989). Pystyäkseen ymmärtämään oppilaidensa yksilöllisyyden merkityksen ja lapsen kokonaisvaltaisuuden opettajan tuleekin tuntea persoonallisuuden käsite. Mikkosen (1984) mukaan persoonallisuus on yksilön kaikkien perittyjen ja kokemusten myötä hankittujen psyykkisten ominaisuuksien kokonaisuus. Yhdessä nämä ominaisuudet tekevät yksilöstä ainutlaatuisen. (Mikkonen 1984, 10.) Psykologiassa persoonallisuus nähdään usein sateenvarjokäsitteenä, jonka avulla pyritään yhdistämään psykologian muiden alueiden tutkimustuloksia tavoitteellisen toiminnan kokonaisvaltaiseksi kuvaukseksi. Käsitteellä persoonallisuus kuvataan siis yksilön mielensisäisiä pyrkimyksiä, joita hänen toimintansa ulkoiset piirteet ilmentävät. (Vuorinen 1992, 17.)

Oppilaan persoonallisuuden ja yksilöllisyyden arvostaminen nousi keskeisesti esiin myös kaikissa tutkimuksen haastatteluissa. Opettajat määrittelivät jokaisen oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen yhdeksi ammattinsa keskeisimmistä lähtökohdista:

Saimi: Minä ainakin ajattelen sillä lailla, että se oppilaan persoona saa näkyä siinä, kun se on koulussa ja se tekee hommia siellä luokassa. Että mä en rupee muokkaamaan siitä semmosta tietynlaista.

Pirjo: Ja sit just, että arvostetaan jokaisen mielipiteitä jo pienestä pitäen. Ja sehän on niinku lähtökohta, että jokainen on yksilö.

Psykologisessa kielenkäytössä sanaa persoonallisuus käytetään usein monella eri tavalla. Tutkijatkaan eivät ole yksimielisiä siitä, mistä kaikista seikoista persoonallisuus muodostuu. Näkemuserot liittyvät siihen, tulisiko persoonallisuuden piiriin lukea vain ulkoinen käyttäytyminen vai kuuluvatko siihen myös yksilön asenteet, kyvyt, tunteet ja sielunelämän tiedostamattomat tapahtumat. (Pulkinen 1995, 297.)

Miettisen (1990, 89) mielestä tieteellisesti perustelluin jako on persoonallisuuden jakaminen kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen osa-alueeseen. Kognitiivinen osa-alue pitää sisällään lähinnä tietojen ja taitojen hankkimisen ja niiden käyttämisen. Affektiiviseen alueeseen kuuluvat yksilön tunne-elämykset, arvot ja maailmankäsitykset. Affektiivinen osa-alue kattaa siis muun muassa vastuuntunnon ja pitkäjänteisyyden kehittämisen sekä itsearvostuksen ja yhteisön jäseneksi kasvamisen. Psykomotoriseen alueeseen kuuluvat yksilön kasvu ja terveys. Nämä kolme osa-aluetta ovat riippuvaisia toisistaan. Näiden eri alueiden kehitystä edistämällä myös koulukasvatus pyrkii

auttamaan oppilaan persoonallisuuden eheytymistä. Vuorinen (1992, 20) puolestaan toteaa persoonallisuuden tarkoittavan yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertaista kokonaisuutta. Tämän kokonaisuuden hallitsevana tekijänä on yksilön minäkokemus eli kokemus itsestä ja suhde itseän. Yksilön pyrkimys säilyttää identiteettinsä eli säilyä itsenään ylläpitää persoonallisuutta ja pitää sisällään ihmisen ainutkertaisuuden. Oppilaan oikeus pysyä omana itsenään nousi esiin yhdessä haastattelussa seuraavalla tavalla:

No minulle tulis mieleen sillä tavalla, että meitä on niinko vilkkaita ja hiljaisia ihmisiä. Ja jos on tällöinen vilkas ja eloisa oppilas, ni et se energia pitäs onnistua jollain lailla kanavoimaan niin, että sitä sen luontasta puheliaisuutta ei latistettais tunnilla vaatimalla koko ajan sitä hiljaisuutta. Et se niinku säily se semmonen, mikä on luonteenomasta. Mutta myös toisaalta sitte se, että jos on arka ja hiljainen ihminen, ni minusta se on aina ollu väärin, että esimerkiks käyttäytymisen arvioinnissa sitä rangastaa siitä hiljaisuudesta, koska se ei oo sellanen ulospäin suuntautunut oppilas. Ja minusta se on äärimmäisen väärin, että oppilaan persoonaa arvioidaan numeroin. Siitä olen monta palopuhetta pitäny arviointikouksissa tässä vuosien varrella. (Niina H)

Vaikka persoonallisuuden määritelmät eroavatkin osittain toisistaan, yhteistä kaikille määritelmille kuitenkin on, että ne viittaavat sekä ihmisen ulkoiseen toimintaan että jokaisen yksityiseen kokemusmaailmaan. Persoonallisuus pohjaa sekä perimään että ympäristötekijöihin. Persoonallisuus on siis yhtä aikaa sekä pysyvä että muuttuva ominaisuus. Kasvu ympäristöjen, kuten perheen ja koulun, sekä ihmissuhteiden ja sosiaalisten roolien säilyminen pääpiirteiltään samanlaisena vähentää persoonallisuuden muutoksen todennäköisyyttä. (Metsäpelto 2009, 18–19.)

Yhdysvaltalainen McAdams (1995) on rakentanut persoonallisuuden kuvaamiseen mallin, jossa ihmisen persoonallisuus jaetaan kolmeen eri tasoon. Ensimmäisen tason muodostavat yksilön taipumukselliset piirteet. Toisella tasolla ovat yksilölle tyypilliset sopeutumistavat. Kolmas taso kokoaa kaksi edellistä yhteen, ja siitä McAdams käyttää nimitystä tarinamuotoinen identiteetti. Myöhemmin McAdams (2006) lisäsi kaksi tasoa lisää, joiden hän perusteli määrittelevän persoonallisuuden laajempaa kehitystä osana evoluutiota ja kulloinkin vallalla olevaa kulttuuria. Hän vertaa yksilön persoonallisuutta eli psykologista yksilöllisyyttä tauluun, jonka kehykset muodostuvat yksilön taipumuksellisista piirteistä. Nämä piirteet ovat tilanteesta, ajasta ja roolista riippumattomia perustavanlaatuisia yksilön ominaisuuksia. Ne ilmentävät myös yksilön tapaa sopeutua ympäröivään maailmaan. Perimällä on hyvin merkittävä rooli näiden ensimmäisen tason piirteiden ilmenemisessä, mutta ympäröivä kulttuuri kuitenkin muovaa niitä yksilön kehityksen varrella. Ympäröivä kulttuuri muun muassa säätelee sitä, millä tavoin ja missä tilanteissa yksilö voi ilmaista taipumuksellisia piirteitään. Persoonallisuuden toi-

nen taso muodostaa vertauskuvallisesti taulun kuvan, ja se on melko yksityiskohtainen. Tämän tason ominaisuudet ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaalisiin rooleihin. Monet näistä yksilölle tyypillisistä sopeutumistavoista muuttuvat yksilön elämänsä myötä ja ovat myös hyvin tilannesidonnaisia. Kolmas taso on verrattavissa siihen tarinaan, jota taulu ilmentää ja jonka se kertoo katsojalle. Tämä psykologisen yksilöllisyyden taso luonnehtii aikuisen ihmisen persoonallisuutta, koska sen kuvaamiseen yhdistyy koko siihenastinen elämäntarina. Tällä tarinalla luodaan jatkuvuuden ja tarkoituksellisuuden tunnetta elämään, ja se korostuu erityisesti elämänsä muutosvaiheissa. Ympäröivä kulttuuri antaa suuntaa sille, miten ihmisen tulisi elää tarinoidensa viitoittamalla tiellä. (McAdams 1995, 365, 379, 382; McAdams 2006, 205–211; Metsäpelto 2009, 23–26.) Opettajan työn ja oppilaantuntemuksen näkökulmasta tauluvertausta voisi soveltaa vielä keskeneräiseen maalaukseen, jossa taulun kuva vasta hahmottuu ja jonka ilmentämä tarina on vielä kesken. Opettajan on kuitenkin tärkeää olla kiinnostunut tarinan kehittymisestä ja ohjata kuvan hahmottumista parhaaseen mahdolliseen suuntaan. Tässä prosessissa myös kehysten rakentaminen on osittain opettajan tehtävänä.

Holopainen (1993) esittelee teoksessaan Kahlerin (1982) mallin persoonallisuuden jakamisesta kuuteen eri persoonallisuustyyppiin: myötäeläjiin, työnarkomaaneihin, arvottajiin, haaveilijoihin, rebelleihin ja käynnistäjiin. Kaikki nämä tyypit ovat perusolemukseltaan myönteisiä, ja ne eroavat toisistaan lähinnä tavassaan viestiä ja motivoitua. Jokaisessa tyypissä on enemmän tai vähemmän ominaisuuksia viidenlaisesta peruspiirteestä: suojelijasta, hoivaajasta, reagoijasta, tietokoneesta ja johtajasta. Suojelijaosa pyrkii hallitsemaan tilanteen, hoivaajaosa välittää lämpöä ja hyväksyntää, reagoiva osa viestii tunteita, tietokoneosa kysyy ja johtajaosa antaa käskyjä ja määräyksiä. Jokaisessa yksilössä on näitä kuutta persoonallisuustyyppiä, joten persoonallisuustyyppin nimi kuvastaakin tyypin eniten käyttämää piirrettä. Esimerkiksi myötäeläjät käyttävät eniten hoivaajaosaa, kun taas työnarkomaanit tietokonetta. Arvottajat kokevat sisäiset arvonsa tärkeiksi ja pyrkivät jakamaan näkemyksiään muille. Haaveilijat kieltävät tunteensa ja pyrkivät toimimaan yksin. Rebellit ovat harmittomia ilonpitäjiä, jotka välttävät suunnitelmallisuutta. Käynnistäjät ovat itsevarmoja ja käyttävät eniten johtajaosaa. He pyrkivät innostamaan ja vetämään muita mukaan. (Holopainen 1993, 138–139.) Kokemukseni mukaan koululuokastakin on mahdollista erottaa Kahlerin mallin mukaisia persoonallisuustyyppisiä. Riippumatta siitä, millaista persoonallisuutta kuvaavaa mallia

opettaja käyttää oman ajattelunsa pohjana, hän mitä luultavimmin näkee oppilaiden väliset yksilölliset erot osittain heidän persoonallisuudestaan johtuvina.

3.1.2 Oppimistyyli osana oppilaantuntemusta

Oppimistyyli -käsite on hyvin laaja, eikä kasvatuksen ja oppimisen ammattilaisillakaan ole yhtenäistä käsitystä siitä, mitä oppimistyyllillä tarkoitetaan. Termiä käytetään lähes synonyyminä kognitiivinen tyyli -käsitteen kanssa. Oppimistyyli -käsite huomioi kuitenkin selkeämmin oppilaan kokonaispersoonallisuuden ja viittaa enemmän kasvatukseen ja opetuksen käytäntöihin. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 35.) Leino ja Leino (1990, 14) korostavatkin, että tiedonhankinnan prosessi on ratkaiseva pyrittäessä mielekkäisiin oppimisen kokemuksiin. Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että on olemassa erilaisia tunnistettavia tiedonhankinnan tapoja, jotka ovat luonteenomaisia yksilöille ja ryhmille. Tiedonhankinnan tavat kehittyvät kasvatuskäytäntöjen, taitojen karttumisen ja tietojen spesialisoitumisen myötä. Kun näitä tapoja jäsennellään hierarkisiksi kokonaisuuksiksi, voidaan puhua oppimistyyleistä. Oppimistyylin tehtävänä on valita ja suodattaa aisti-informaatiota yksilön oppimisen kannalta merkitykselliseksi.

Oppimisen tyyli näkyvät yksilöllisinä eroina siinä, kuinka havaitsemme, ajattelemme, opimme ja ratkaisemme ongelmia. Ne ovat leimaa-antavia, persoonallisuutta kuvaavia ominaisuuksia, jotka ovat suhteellisen pysyviä, vaikkakaan eivät muuttumattomia. Tämän tutkimuksen päiväkirja-aineistossa oppilaiden työskentelytaidot ja oppimistyyli oli huomioitu yhteensä 22 viittauksessa. Kaikissa haastatteluissa sivuttiin oppilaantuntemuksen olevan myös oppilaan työskentelytaitojen ja/tai oppimistyylin tuntemista. Eräs opettaja kuvaa oppimistyylin merkitystä oppilaantuntemuksen osana seuraavasti:

Mulle tulee sellanen mieleen, et miten tämä oppilas oppii. Et mitä opetusmenetelmiä mä voisin käyttää. Kun mä alan tuntea niitä oppilaita, mä voin sitten antaa niille semmosen opetuksen, että se menis sitten perille. (Ulla H)

Oppimisessa tulos ja itse prosessi liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Oppimisprosessin kuvaus sisältää oppijan tavat lähestyä tehtävää ja yritykset suoriutua siitä. Lähestymistavat eivät määräydy pelkästään siitä, mitä oppija osaa, vaan myös tehtävän laatu ja erilaiset tilannetekijät vaikuttavat. Oppilaan käyttämät strategiat ja tyyli nousevat tarkastelun alle erityisesti silloin, kun hänen oppimisensa ei etene toivotulla tavalla. Oppilaan oppimisvaikeudet saattavat olla peräisin niistä tavoista, jolla hän tekee havain-

toja, painaa asioita mieleensä tai soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja uusissa tilanteissa tai tehtävissä. Toiminnassa mahdollisesti olevat puutteet tai häiriöt tulevat usein ilmi vasta pitkällä aikavälillä, koska kouluopetuksessa hankittavat taidot ovat laajoja (esim. lukutaito, kirjoittaminen, laskeminen) ja jakaantuvat pitkälle aikajänteelle. Virheellisen oppimistyyliprofiilin korjaamisessa auttaa muun muassa tukiopetus. (Leino & Leino 1990, 32, 85–87.) Ropo (1984) puolestaan huomioi, että oppimistyylin käyttäminen esimerkiksi opetuksen eriyttämisen pohjana on luontevaa, koska tyyliin perustuva arvio ei uhkaa yksilön minäkuvaa toisin kuin kykyihin ja älykkyyteen perustuva luokittelu. (Ropo 1984, 73–74.) Oppimistyylien mukaista eriyttämistä päiväkirjoissa kuvailtiin muun muassa seuraavasti:

Omassa luokassamme olemme puolestaan jakaneet oppilaat ryhmiin oppimistyyleittäin. Olemme halunneet tarjota esimerkiksi sensitiivisille, hitaasti muutokseen sopeutuville oppilaille tunteja, joissa he saavat työskennellä rauhassa omien mieltymystensä mukaan. Toisaalta taas olemme pitäneet tärkeänä, että nämä sensitiiviset oppilaat saavat välillä olla myös täysin erilaisessakin työskentely-ympäristössä. Tämä tarkoittaisi vaikkapa työtä hyvin aktiivisten ja kinesteettisten oppilaiden kanssa. (Panu PK)

Pohdimme, millä menetelmällä ja missä kokoonpanossa asia kannattaisi opettaa. Tavoitteenamme oli varmistaa riittävä harjoittelu ja asian ymmärtävä oppiminen. (Eila PK)

Armstrong (2000, 234) puhuu kognitiivisesta tyylistä lähes synonyyminä oppimistyyliksi. Hän tiivistää kognitiivisen tyylin johdonmukaiseksi malliksi, jota yksilö toteuttaa niin aisteihin perustuvissa kuin älyllisissäkin toiminnoissaan ja joka on yhteydessä yksilön henkilökohtaiseen tapaan prosessoida ja arvioida informaatiota, ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä. Oppilaiden työskentelytaidot tai oppimistyyli nousivat siis esiin sekä opettajien henkilökohtaisissa päiväkirjamerkinnöissä, että kaikissa haastatteluisissa. Opettajat pitivät oppimistyylien tuntemusta yhtenä lähtökohtana opetuksen suunnittelulle. Osalla kokeiluun osallistuneista opettajista oli ollut keväällä 2010 mahdollisuus tutustua samanaikaisopetukseen, jossa oppilaiden oppimistyyli huomioitiin matematiikan, englannin ja äidinkielen tunneilla. Tuon esimerkin innoittamana muutamat opettajat olivat päätyneet kokeilemaan oppilaiden ryhmittelyä oppimistyyleittäin. Kiinnostusta oppimistyylien mukaiseen eriyttämiseen ja ryhmäjakoon opettajilla ilmeni selvästi.

Oppilaiden jako oppimistyylien mukaan on tuntunut erittäin toimivalta. (Titta PK)

Mulla on varmaan täälläkin lappu, missä mä oon yrittäny jakaa tätä mun nykyistä luokkaa eka-luokalla niihin väriryhmiin (tutustumiskäynti), mutta en mä oo sitten sillai osannu... uskaltanu vielä mitenkään hirveesti laittaa, kun ei mulla oo mahdollisuus niinku opettaa siinä. Tietysti ryhmätöitä vois tehdä väriryhmissä. (Saimi H)

Oppimistyylien mukaista ryhmäjakoja koskevat maininnat pohjautuivat kaikki ko-keiluun liittyneeseen tutustumiskäyntiin ja sen tarjoamaan esimerkkiin oppilaiden ryhmittelystä juuri siinä luokassa. Opettajan omia näkemyksiä sisältävät maininnat eivät sisältäneet suoraan oppimistyyli -käsitettä, vaan tulkinta täytyi tehdä asiasisällöstä (ks. edellä lainaukset Ulla ja Eila).

3.2 Työkaluja oppilaantuntemuksen rakentamiseen

Opettajat käyttävät eri keinoja rakentaessaan oppilaantuntemustaan. Kolme tärkeintä väylää tässä prosessissa ovat opettajan omat havainnot oppilaasta, kokeiden ja testien antama tieto oppilaan koulutyöskentelystä ja toisten kasvattajien kanssa jaettu tieto. Mikäli oppilas on opettajalle tuttu aiemmilta vuosilta, myös oppilaantuntemuksen rakentuminen on vahvemmalla pohjalla. Joistakin päiväkirjamaininnoista kävi ilmi, että oppilas oli opettajalle tuttu entuudestaan joko esikoulusta tai aiemmilta kouluvuosilta ja siitä muodostuikin hyvä pohja syventää oppilaantuntemusta.

Tunsin lasten vahvuudet ja heikkoudet jo ennestään. (Anne PK)

Hän tuntee oppilaista yli puolet jo eskarista ja osaa ohjata heitä heidän tarpeidensa mukaan. (Raija PK)

Tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet opettajat määrittelivätkin oppilaantuntemuksen teorian ja käytännön yhdistämäksi kokonaisuudeksi, joka koostuu useista pienemmistä osa-alueista. Opettajat kokivat rakentavansa oppilaantuntemustaan koko ajan kaikissa koulun arkisissa tilanteissa.

Pirjo: Siinä on niinku opettajalla jo sitä teoriataustaa, mitä on lukenut. Teoria ja käytäntö sitten niinku... ne kohtaa.

Saimi: Ehkä se on sitä, että tavallan osaa lukee sitä jokaista lasta jollainlailla. Sen näkökulmasta.

Et tavallaan oppilaantuntemus omassa luokassa on vähän niinku suunnistuskartta, jonka perusteella siellä sitten mennään. Sehän lähtee siitä, että leikitään yhdessä ja touhutaan ja katellaan, että mikä on niinku ne askelmerkit. Että jollain konstilla se luottamuksellinen suhde opettajan ja oppilaan välillä pitää saaha syntymään. (Elisa H)

Et kyllä minusta se koostuu aika paljon monesta pienestä jutusta. Oikeestaan kaikesta, mitä koulu-päivän aikana tapahtuu. (Niina H)

Kuten edellä olevat lainauksetkin osoittavat, oppilaantuntemus on tärkeä pohja opettajalle hänen toimiessaan ammatissaan. Kaikki koulussa tapahtuva toiminta rakentaa oppilaantuntemusta, mutta samalla lähes kaikki opettajan oppilaisiin kohdistamat toimenpiteet edellyttävät opettajalta oppilaantuntemusta.

3.2.1 Opettajan omat havainnot

Oppilaantuntemus perustuu ensisijaisesti opettajan havaintoihin oppilaasta koulun arjessa. Opettaja tarkkailee oppilaiden käyttäytymistä eri tilanteissa ja seuraa oppilaiden työskentelyprosesseja ja työn tuloksia. Työskennellessään lapsiryhmän kanssa opettaja havainnoi koko ajan oppilaitaan sekä ryhmänä että yksittäisiä oppilaita yksilöinä. Päiväkirja-aineiston sisältämistä viittauksista yli puolet (55 %) liittyi opettajan omiin havaintoihin oppilaistaan. Näiden havaintojen tuottama informaatio jää usein kuitenkin dokumentoimattomaksi ja tietoisesti jäsentämättömäksi käyttötiedoksi, jota opettajan omat tulkinnat tilanteista sävyttävät. Päiväkirja-aineistosta nousi keskeisesti esille, että opettajat pitivät merkittävänä samanaikaisopetuksen tarjoamaa mahdollisuutta oppilaiden aktiiviseen tarkkailuun. Kaikkiaan 81 päiväkirjalainauksessa viitattiin opettajan yleisiin havaintoihin oppilaista koulutyön arjessa, kun taas 36 lainauksessa mainittiin tarkkailun parantavan oppilaantuntemusta. Useat opettajat suorittivat kokeilun aikana oppilaidensa työskentelyn tarkkailua myös systemaattisesti kirjaten havaintojaan ylös.

Siinä näkyi etu siitä, että tunnilla pystyy tekemään kirjallisia havaintoja, niin kuin Auli oli tehnyt. Hänellä oli uusia näkökulmia oppilaisiini. Olen itsekkin yrittänyt pitää siitä asti aina vihkoa auki pöydälläni ja kirjoittaa pikaisia muistiinpanoja oppilaista ja heidän työskentelystään heti, kun huomaan jotain. (Janita PK)

Yksin opettaessa se (tarkkailu) ei ole mahdollista ja tähän mennessä ainakin omalla urallani vain erityisopettajilla on ollut mahdollisuus tarkkailla oppilaita opetustilanteessa. Tämä kokemus täytyy muistaa ja siihen vielä uudestaan palata. Nämä huomiot täytyy myös siirtää suoraan opetukseen niin, että muistaa pitää silmällä tiettyjä oppilaita vielä paremmin. Heidän selviämistään pitää tarkkailla ja tukea, ja tiettyjä oppilaita täytyy muistaa herätellä useammin. (Kaisu PK)

Aina voi tehdä hyödyllisiä huomioita lapsen työskentelystä tai vaikka selata kirjoitusvihkoja ja tehdä muistiinpanoja siitä, mitä ongelmapaikkoja kullakin kirjoituksessaan vielä on. Kirjoitan joka tapauksessa melkein päivittäin sinikantiseen vihkooni muistiin asioita, puheita ja tapahtumia, että voin palata niihin tarvittaessa. (Auli PK)

Myös haastatteluissa korostui juuri tarkkailijan roolin ottamisen tärkeys ja sen tuoma lisäarvo oppilaantuntemuksen rakentumisen kannalta. Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että samanaikaisopetuksen mukanaan tuoma mahdollisuus oppilaiden tarkkailuun antoi uutta näkemystä myös oppilaantuntemukseen:

Koska siinä pystyy tarkkailemaan oppilasta ihan toisella tavalla, jos on kaksi opettajaa siinä samassa tilanteessa. Et silloin jos itse ei oo äänessä, vaan on tavallaan vähän siinä sivussa ja myös kuuntelee, niin siinä näkee tosi paljon oppilaista semmosta, mitä ei voi huomata silloin, jos ite opettaa jotain asiaa. (Niina H)

Opettajat hyödynsivät mielellään myös samanaikaisopetuksen tarjoamaa mahdollisuutta oppilaan ”hiljaiseen” tukemiseen omien havaintojensa pohjalta:

Minä taas olin ”vaeltava aave”, joka supattelin yksittäisten oppilaiden kanssa. Pidän siitä, että koko luokkaa ei tarvitse häiritä pitääkseen kaikki oppilaat mukana opetuksessa. Aina ei myöskään tarvinnut jarruttaa koko porukan etenemistä, jos kipaisi auttamaan oppilasta, joka jäi jälkeen. (Kaisu PK)

Koska samanaikaisopetuskokeilun yhtenä tavoitteena oli löytää keinoja vahvistaa oppilaan saamaa yleistä tukea oppitunneilla, tämä ”hiljaisen” tukemisen näkökulma nousi esiin kymmenesosassa kaikista päiväkirjamaininnoista. Myös kahdessa haastattelussa mainittiin samanaikaisopetuksen etuna tuen tarjoamisen mahdollisuus silloinkin, kun toinen opettaja opettaa.

Opettajan tehtävänä on myös arvioida oppilaiden suorituksia, oppimiskykyä ja motivaatiota. (Mäensivu 1995, 13.) Arviointi tarkoittaa suppeimmassa merkityksessään oppimistulosten arviointia, josta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan seuraavalla tavalla:

Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittämisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (POPS 2004, 262.)

Oppilaantuntemuksen rakentamisessa arvioinnilla kuitenkin tarkoitetaan havaintojen sekä tiedostettujen ja tiedostamattomien huomioiden varassa tehtyä käsityksen muodostamista jostakin oppilaan piirteestä tai suorituksesta. Havainnoinnin ja arvioinnin välille ei voi vetää selvää rajaa. Eri henkilöiden suorittamat arvioinnit samasta kohteesta samassa tilanteessa saattavat poiketa huomattavastikin toisistaan. (Kääriäinen 1989, 44.)

Työskentelyn sujuvuuden havainnointi nousi esiin myös opettajien päiväkirjamerkinnoissä.

Pienessä ryhmässä on hyvä seurata jokaisen kirjoittamista reaaliajassa. (Eila PK)

Vastuu oppilaiden oppimisesta jakaantuu useamman kesken mutta niin, että aika ajoin yhdessä arvioidaan jokaisen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne. (Eila PK)

Havainnointi käsitteenä on hyvin lähellä myös observoinnin käsitettä. Havainnoinnissa voidaan erottaa lajeja sen mukaan, osallistuuko havainnoitsija itse tilanteeseen (opettaja) vai onko hän ulkopuolinen (tutkija). Toinen luokittelun peruste on havainnoinnin jäsenyisyyden ja suunnitelmallisuuden aste, jolloin kyseessä voi olla joko vapaamuotoinen tai jäsenelty eli systemaattinen havainnointi. (Kääriäinen 1989, 26–27.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat tekivät havaintojaan sekä osallistumalla tilanteeseen että tarkkailijana. Heidän havainnointinsa oli pääosin vapaamuotoista, vaikkakin yksi opettaja viittasi suunnittelewansa parinsa kanssa systemaattisempaan havainnointia.

Alamme tutkailla oppilaiden työskentelytaitoja. Tehtäviä ei tehty yhtään koulussa, joten nyt näemme, miten oppilaat ovat selviytyneet tehtävistä kotona. Lähinnä suurennuslasin alla ovat heikot oppilaat. Miten voisimme toimia, että meidän molempien läsnäolo tunnilla tulisi hyötyyn mahdollisimman tehokkaasti. Päätimme kiinnittää huomiota siihen, miten oppilaat tarkistavat tehtäviään ja miten he ovat läksyistään selvinneet. Arvioimme jälkeepäin myös yhdessä tuntia ja oppilaiden käyttäytymistä ja selviämistä tarkistustilanteessa. Otamme molemmat samat oppilaat tarkkailuun. (Kaisu PK)

Lapsen ja oppilaan tuntemus karttuu vähitellen, joten johtopäätöksiä ei voi tehdä nopeasti eikä yksittäisiin havaintoihin perustuen. Yksittäiset tiedot ovat usein monitulkintaisia, yksipuolisia ja riittämättömiä, ja ne voivat vaihdella tilanteesta toiseen. Ne saattavat olla myös virheellisiä. Kartuttaessaan oppilaantuntemustaan opettajan tuleekin hankkia tietoja useasta eri lähteestä eri tavoin ja hänen tulee olla valmis muuttamaan käsityksiään ja omia tulkintojaan. Tärkeää on pyrkiä muodostamaan kokonaiskuva oppilaasta kaikkien saatavissa olevien tietojen pohjalta ja miettiä samalla, kuinka kertynytä tietoa voidaan parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää kasvun ja vuorovaikutusprosessin esittämisessä. (Kääriäinen 1989, 23.) Kahdessa haastattelussa nousi esiin, että eri oppiaineet tuovat oppilaasta eri puolia esille. Mahdollisuus eri oppiaineiden opettamiseen

laajentaa

oppilaantuntemusta.

No yks on, että eri oppiaineet antaa erilaista kuvaa. Et kun saa opettaa laidasta laitaan, niin se antaa. Mulla on siitä semmonen käytännön esimerkki noin niinku käännettynä: mul oli itellä luokka, jolle en opettanut – en ykkösellä, enkä kakkosella – liikuntaa. Niillä oli eri ihminen liikunnassa. Ja sitten oli kakkosen keväällä semmonen alkuopetuksen päätösleiri, missä oli tämmönen seikkailurata. Niin just semmonen hiljanen tyttö, joka siellä luokassa ei tullu paljon esiin niin... Siis mä katsoin ihan suu auki sitä siellä, kun se johti sitä ryhmäänsä ja suunnitteli reitit ja ohjas muut. Sieltä tuli ihan uus puoli siitä lapsesta ja mä aattelin, että olipa oikeestaan harmi, että mä en saanu näille opettaa liikuntaa. (Saimi H)

Se on niinkun rikkaus, että opettaa monta eri ainetta. Se on ihan eri asia, kun sä opetat kuvaamataittoa, kun että sä opetat vaikka matematiikkaa. Ni se luokan ilmapiiri on ihan erilainen. Tietysti riippuu vähän opettajastakin, mutta mulla on ainakin se, että niillä on vapaampi se tilanne siellä kuvaamataidon tunneilla. Että sää voit jutella ja siinä tulee ihan eri piirteitä näistä oppilaista esiin. Ja sitten eri oppiaineet tuo kyllä esille näistä oppilaista niitä eri persoonallisuuden osia. (Ulla H)

Havainnointia voidaan tehdä myös luokan sosiaalisista suhteista. Pysyvän luontoisissa sosiaalisissa yhteisöissä, kuten koululuokissa muodostuu aina sosiaalisten suhteiden verkko. Näiden suhteiden tunteminen on hyödyllistä suunniteltaessa ja toteutettaessa tällaisen yhteisön (luokan) ohjausta. Havaintotietojensa tueksi opettaja voi halutesaan suorittaa luokassaan ns. sosiometrisiä kyselyjä, jotka antavat opettajalle tietoa muun muassa oppilaiden välisistä ystävyysuhteista. (Kääriäinen 1989, 60, 66.)

Tietysti välitunti on yks semmonen, mikä tuo paljon tietoa niinku oppilaantuntemukseen, kun oppilaat ovat tuolla keskenään vapaassa leikissä ja näin ja siellä on eri luokkien oppilaita samoissa peleissä ja tilanteissa, ni kyllähän se antaa myös hyvin paljon semmosia erilaisia näkökulmia niihin. (Niina H)

Ja yks on muuten lasten riitojen selvittely. Se kans, kyllä kertoo lapsesta, että miten siinä tilanteessa toimitaan. Ja tietysti myös siitä, mitä on se opeteltu jo ennen kouluun tuloaan, niin... minkälaisia tapoja perheellä on siinä ollu. Ja siinä esimerkis näkee eron... tota...persoonerot ja myös senki, että jos on kasvanut isommassa lapsikatraassa tai sitten esimerkiks yksinään. (Saimi H)

Opettajan tekemissä havainnoissa oppilaan vuorovaikutustaidot ja hänen toimiminsensa ryhmänsä jäsenenä oli huomioitu 34 päiväkirjamerkinnässä. Myös kaikki haastateltavat opettajat kokivat lasten keskinäisten vuorovaikutustilanteiden tarkkailemisen antavan arvokasta tietoa oppilaantuntemuksen tueksi.

3.2.2 Kokeet ja testit

Luotettavinta ja objektiivisinta tietoa oppilaan taidoista ja oppimisen edistymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin opettaja saa erilaisten testien ja kokeiden avulla. Mm. Kääriäinen (1989) käsittelee kirjassaan testien ja kokeiden antaman tiedon merkittävyyttä oppilaantuntemuksen kannalta. Myös tutkimukseni päiväkirja-aineistosta oli löydet-

tävissä lukuisia merkintöjä testien ja kokeiden käyttämisestä oppilaantuntemuksen rakentajina. Kaikkiaan 32 prosenttia kaikista maininnoista sijoittui tähän luokkaan. Opettajat kokevat testien tuottaman tiedon olevan objektiivisempaa kuin omiin havaintoihin perustuva tieto. Opettajalla on myös velvollisuus arvioida lukukausittain oppilaiden edistymistä opinnoissaan (POPS 2004, 262). Tämä heijastuu varmasti myös kokeiden tuottaman tiedon merkitykseen oppilaantuntemuksen rakentamisessa. Tässä pääluokassa päiväkirjaviittaukset jakautuivat siten, että 74 mainintaa käsitteli oppilaiden välisiä taito- ja tasoeroja ja kokeet ja testit mainittiin 40 viittauksessa. Koska kokeiden avulla mitataan oppimistuloksia, niihin pohjaavat myös lukukausittaiset oppilasarviointit. Päiväkirjamaininnoista kävi ilmi, että opettajat arvostivat kokeilun tuomaa mahdollisuutta jakaa vastuuta oppilasryhmän arvioinnista:

Ja kun puhutaan oppilasarviointista, siitä tulee vedenpitävämpää ja oikeudenmukaisempaa, kun kaksi ihmistä arvioi ja keskustele havainnoistaan. (Oona PK)

Äidinkielen ja matematiikan kokeiden perusteella on mukava nähdä, että oppimistulokset ovat kaikilla kohtalaisen hyviä. (Eila PK)

Pidimme ensimmäisen kirjallisen läksynkuulustelun. Se toimii jonkinlaisena indikaattorina paitsi siitä, ovatko oppilaat hoitaneet sanastoläksyn lukemisen, myös jotain siitä, miten hyvin he pystyvät osaamisensa saamaan näkyviin paperilla. (Irja PK)

Vastuu oppilaista jaettu: taakka on konkreettisesti kevyempi, kun voi keskustella toisen kanssa oppilaista ja yhteistyö vanhempien kanssa hoidetaan yhdessä. (Katja PK)

Lähtötasoa mittaavat testit toimivat tärkeänä tietolähteenä varsinkin silloin, kun opettaja tutustuu uuteen oppilasryhmään. Tutkimukseni päiväkirja-aineisto sisälsi kaikkiaan 17 viittausta lähtötasotesteihin ja niiden käyttämiseen sekä oppilaantuntemuksen pohjana että lähtökohtana työskentelyn suunnittelulle uuden oppilasryhmän kanssa:

Sain Janitalta hyvän koonnin viime keväänä tehdyistä lukemisen ja kirjoittamisen testeistä, jonka pohjalta on helppo pitää silmällä lasten osaamista tällä hetkellä. (Auli PK)

Pidimme heille myös pienen aloitustestin, joka oli peräisin oman oppikirjamme koepaketista. Tuloksista näkyi mm. se, jos tekstin ymmärtäminen oli vaikeaa. (Irja PK)

Peräti 74 päiväkirjaotteessa mainittiin oppilaiden väliset taito- ja tasoerot. Yleisimmin oppilaiden välisiin taitoeroihin viitattiin mainitsemalla heikoimpien oppilaiden tukeminen tavalla tai toisella tai tuomalla esiin sitä tuen tarvetta, jota näillä heikoilla oppilailla työskentelyssään on. Myös lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän eriyttämistarpeisiinsa oli viitattu muutaman kerran.

Heikoimmat tarvitsisivat apua ja ohjausta lähes tehtävässä kuin tehtävässä. Samaan aikaan nopeimmat ovat tehneet hetkessä annetut tehtävät ilman mitään vaikeuksia ja alkavat tulla levottomiksi. (Irja PK)

Rauhallinen tahti selvästi käy nopeimpien/lahjakkaimpien oppilaiden itsehillinnälle. (Irja PK)

Lopputunnista Oona otti heikot lukijat omaan tilaansa. Minun ohjauksessani olivat ”välkyt”. (Vuokko PK)

Maininnoissa oli huomioitu myös oppilaiden ryhmittely heidän taitojensa ja valmiuksiensa perusteella. Samalla korostettiin kokeilun tuomaa mahdollisuutta antaa oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea silloin, kun tämä sitä tarvitsee.

Ryhmää on jaettu tai materiaalia eriytetty kunkin tunnin asian ja oppilaiden tarpeiden ja edellytysten mukaan. (Auli PK)

Oppilaat oli jaettu ryhmiin sen mukaan, millainen oli heidän yksilöllinen ohjaustarpeensa. (Eila PK)

Koska luku- ja kirjoitustaito vaihtelevat suuresti oppilaiden välillä, on mielestäni tärkeää, että ne oppilaat, joilla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, saavat tässä vaiheessa syksyä myös henkilökohtaisempaa opetusta. (Maija PK)

Kaikissa haastatteluissa opettajat toivat kuitenkin esiin, että kokeilla ja testeillä on melko kapea rooli oppilaantuntemuksen rakentumisessa:

Määki just ajattelen lapsen tuen tarvetta, että kun arvioidaan niin kyllä ne on välttämättömiä. Meillä on helmikuussa ollu aina kouluvalmiuden ryhmätesti, niin sitten nämä...niin sanotusti nämä hälyttävät...ne, jotka on jääny kiinni siinä testissä. Sitten siinä käydään moniammatillisesti läpi ja mietitään niitä tuen tarpeita, että mitä lapselle nyt? Millä tavalla lasta vois alkaa tukemaan jo siinä eskarivuoden keväällä? Ja kesänkin aikana, ennen ku kouluun sit tulee ja sit opettajakin saa tietoo, että...et se tuki niinku jatkuu heti siellä sitten...ja osaa niinku kiinnittää huomiota siellä ekaluokan alussa. Et kyllä ne sillälailailla musta tarpeellisia on. (Pirjo H)

Elisa: Siis kyllähän niistä (lähtötasotesteistä) saa varsinkin siihen tietoo, että mistä lähtökohdistä käsin kognitiivisia taitoja ruvetaan niinku hinkkaamaan.

Tuula: Niin. Onhan se niinku että mitä, mutta se ei kerro, että miten.

Elisa: Eikä kuinka paljon. Et se tavallaan kertoo sen lähtötason, mut oikeestaan pelkästään kognitiivisissa taidoissa. Ja kuitenkin koulussa toimiminen on hyvin paljon muutakin. Mun mielestä pelkästään lähtötasotestaus ei sinällään riitä. Jos meinataan, että saat uuden ryhmän, vaikka uuden ekaluokan ja sitten pelkästään niinku sen perusteella pitäis lähteä eteenpäin, ni aika niukat on eväät kyllä.

Niina: Totta kai lähtötasotestistä saa aina jotakin. Mutta että eihän se yksin riitä oppilaantuntemukseen.

Ulla: Mmm (myöntelee). Testitilannekin voi vaikuttaa oppilaaseen, et siellä voikin olla ihan erilainen oppilas sitten, kun ei ole joku testitilanne.

Opettajat kokivat saavansa testien avulla arvokasta tietoa oppilaan kognitiivisista kyvyistä ja erityisesti mahdollisista tuen tarpeista, mutta oppilaantuntemuksen kannalta kokeiden ja testien tuottama tieto on vain pieni osa kokonaisuudesta.

3.2.3 Toisen henkilön kanssa jaettu tieto

Opettaja työskentelee työyhteisössä, jossa hän joutuu tekemisiin useiden sellaisten henkilöiden kanssa, joita yhdistävät eritasoiset kontaktit samoihin oppilaisiin. Oppilaat siirtyvät opettajalta toiselle mm. oppiaineiden välillä, siirtyessään luokka-asteelta toiselle, vaihtaessaan koulua tai luokkaa. Jokainen opettaja luo oman vuorovaikutussuhteensa oppilaisiinsa ja sitä kautta rakentaa omaa oppilaantuntemustaan. Päiväkirja-aineistosta kävi selvästi ilmi, että muodostaakseen käsityksensä oppilaasta mahdollisimman luotettavaksi opettaja keskustelee mielellään oppilaista toisen aikuisen kanssa (13 %). Kollegojen havainnot ja käsitykset tarjoavat tärkeitä tietoja opettajan oman prosessoinnin tueksi, mutta myös keskustelut oppilaan huoltajien kanssa antavat opettajalle näkökulmaa oppilaantuntemuksen parantamiseksi. Tutkimukseni päiväkirja-aineistosta erottui kaikkiaan 37 mainintaa keskusteluista kollegojen kanssa. Päiväkirjoissaan opettajat mainitsivat yhteensä 11 kertaa käyvänsä keskusteluja myös vanhempien kanssa. Oppilaan diagnoosiin tai oppimisvaikeuden määrittämiseen viittaavia mainintoja oli muutama ja koska niissä toisen henkilön suorittama analyysi oppilaasta on ilmeinen, sijoitin nämä viittaukset tähän luokkaan.

Pienryhmän yksilöllistetyn oppimäärän oppilas oppii kuin huomaamattaan asioita ns. paremmillaan fyysisesti sijaitsemalla samassa tilassa. (Auli PK)

Opettajat halusivat selvästi hyödyntää samanaikaisopetuskokeilun tarjoamaa mahdollisuutta jakaa mielipiteitään ja havaintojaan kollegoiden kanssa. Useat päiväkirjamaininnat nostivat esiin erityisesti kollegojen mielipiteiden tärkeyden oppilaantuntemuksen rakentamisen tukena. Kollegan mielipide joko vahvisti tai lievensi omaa näkemystä.

Itse koen suureksi avuksi sen, että Oona tuntee kaikki oppilaani ja voi tarvittaessa vahvistaa tai lieventää käsitystäni jostain oppilaasta. Tämä on oppilaan oikeusturvan kannalta hieno asia. Minä en ole yksin auktoriteetti arviointiasioissa. (Vuokko PK)

Myös kaikki haastatellut opettajat nostivat keskeisesti esille kollegoiden kanssa käytävien keskustelujen merkityksen oppilaantuntemuksen rakentajana. Keskustelujen

merkitys koettiin huomattavaksi, vaikka opettajat eivät toimisikaan samanaikaisopettajina. Haastateltavien mielestä kaikkien lasta opettavien opettajien tulisi keskustella yhdessä kokonaiskuvan saamiseksi oppilaasta, koska eri oppiaineiden tunneilla oppilaista koettiin tulevan aivan erilaisia piirteitä esiin. Haastatteluissa työparit ottivat kantaa väittämään ”kollegan kanssa keskusteleminen tuo uusia näkökulmia oppilaasta”.

Tuula: Kyllä!! Kun se on juuri niin! Se on kaikista...semmosta avaavaa itelle. Toinen sanoo, et oot sä huomannu sitä? No en, mut mä oon miettiny, että mikä siinä on tuossa lapsessa? Joku kohta, et mä en ymmärrä.

Elisa: Mut se voi olla myöskin se, että molemmat on havainnut, mut sitte tavallaan sitä, että mitenkä sitä havaintoo tulkitaan.

Tuula: Niin. Kyllä.

Elisa: Ja sepä voi olla hyvin avartavaa. Koska kuitenkin ihmisen luonto on semmonen, että se hirveen helposti lukkiutuu siihen yhteen ainoaan ensin päähän pälkähtäneeseen asiaan.

Tuula: Niin. Ja sit semmonen, että tässäkin niinku se luonne-ero, että toinen sanoo, et kun toi lapsi koko ajan häiritsee. Niin toinen voi huomata sen, että eihän se häiritse, sillä ei oo vaan mitään mielekästä tekemistä. Että niinku, huomaatko, että sä et anna sille mitään tekemistä! Et ihan tämmösiä...sitä ite on ihan niinku sokea joillekin asioille välillä.

Kyllä. Kyllä toinen ajattelee kuitenkin eri lailla ja näkee erilaisia asioita oppilaistakin, ni kyllä siinä tulee helposti sellasia asioita, joita ei tuu ajatelleeks. Tai ei oo hoksannu, tai näin. Kyllä se sitä avartaa. (Niina H)

Mut muutenkin, vaikka ei ois samanaikaisopettajuudestakaan kysymys, et sillei vaikka, kun joku opettaa mun luokkaa. Kyllä mää ainakin oon huomannu, että toinen näkee eritavalla siellä eri oppiaineissa. Usein ne just, jotka on eri opettajalla ne tunnit, on näitä taito- ja taideaineita, niin sieltä tulee toinen näkökulma esimerkiksi sieltä musiikkitunnilta sitten.

(Saimi H)

Haastatteluissa opettajat kertoivat myös kokeneensa oppilaan oikeusturvan lisääntyvän samanaikaisopetuksen myötä. Opettajat nostivat esiin tilanteita, joissa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei toimi ongelmitta tai kun kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on kitkaa. Yksi työpari nosti esiin myös opettajan inhimilliset tunnereaktiot opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja samanaikaisopettajuuden tuoman tuen hankalissa tilanteissa:

Elisa: Sillon se ei oo se oppilas tavallaan sen kemian varassa, mikä oppilaan ja opettajan välillä on. Koska sillon on niinku vaihtoehtoja. Fakta on se, että me ei kaikkien kanssa kuitenkaan samalla tavalla tulla juttuun.

Tuula: Joo. Ja ihan niin, jos aattelee semmosta, kun siinä on kaks opettajaa paikalla – ni sit jos niinku ihan näin suoraan sanon – voi niinku sanoo, että mä en jaksa nyt puuttua tuohon asiaan. Että tuntee, että itellä on niinku tunne niin pinnassa, että voitko sää mennä sanomaan sille (naurahtaa). Varsinkin sille lapselle se on paras, että sille tulee palautteen antamaan joku, jolla ei oo ihan niinku verisuonet jo pingottunu tossa ohimolla.

Elisa: Mut toisaalta se on myöskin opettajan oikeusturvan kannalta, koska silloin siellä on joku toinenkin ammatti-ihminen näkemässä niitä tilanteita. Koska viesti, mikä kotiin menee lapselta, ei aina oo välttämättä se, mikä se on sitte se objektiivinen tila.

Yhteydenpito moniammatillisiin yhteistyöryhmiin oli mainittu kaikkiaan kolmessa päiväkirjamerkinnässä. Kaikkien näiden viittausten sisältö korosti moniammatillisen yhteistyön toimivan tärkeänä tukena oppilaantuntemuksen rakentumisessa:

Tiistaiamuna olimme Annen kanssa eskareita koskevassa tiedonsiirtopalaverissa terveyskeskuspsykologin ja terveydenhoitajan kanssa. Tämä yhteistyö on myös hedelmällistä ja auttaa hahmottamaan oppilaan tarpeita ja opetuksessa huomioon otettavia seikkoja. (Raija PK)

Haastatteluissa samanaikaisopetuksen suhdetta moniammatilliseen yhteistyöhön tarkasteltiin väittämällä ”Moniammatillinen yhteistyö paranee / heikkenee samanaikaisopetuksen myötä”. Kaikki haastatellut opettajat olivat yksimielisiä siitä, että moniammatillinen yhteistyö paranee, kun oppilaan asioista vastaa samanaikaisopettajapari. Opettajat kokivat olevansa yhdessä vahvempia ja varmempia viemään oppilaan asioita esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmään.

Saimi: Et sekin jo helpottaa, kun saa kertoa, kun on joku ongelma itellä esimerkiks ja miettii, et miten määhä tätä rupeisin ratkomaan. Miten menisin eteenpäin? Niin tuntuu, et löytyy tukea muilta sitte.

Pirjo: Kyllä määhä oon ihan samaa mieltä, että niinku asioita oli helpompi pohtia, kun oli niinku kaks mielipidettä johonkin. Kyl se niinku varmasti sitä omaa ammattitaitoo niinku pönkitti vielä sitte...

Saimi: Ja sitte varmaan vielä ku johonki OHR:ään viedään asioita, niin ne sitten on yleensä vaikeita asioita, ni se on parempi, et siinä on useemman ihmisen näkökulmaa.

Jos aattelee, että siinä on opetushenkilökuntaa, opettajaa, avustajaa ja terveydenhoitajaa ja erityisopettajaa, koulupsykologia, ni kyllähän...mitä enemmän meillä on erilaisia havaintoja siitä mukulasta, niin sitä enemmänhän se siitä hyötyy. (Elisa H)

Niina: Jos käsitellään jonkun oppilaan asioita ja jos siihen tulee kahden ihmisen näkemys, niin onhan se enemmän kuin sen yhden.

Ulla: Minä ainakin kokisin sen hyvin myönteisenä asiana. Ja sillai tukevana asiana. Tietysti, jos ollan samaa mieltä (nauraa). Mutta silti. Jos siellä on vielä toinenkin näkemys, ni sekin, että meitä on...että on kaks näkemystä ja nähtiin asiat niin samalla lailla. Että meillä ei ollu semmosta ongelmatilannetta. Mutta määhä kyllä näkisin sen hyvin myönteisenä ja eteenpäin asioita vievänä asiana, kun siinä on kaks näkemystä kerralla, jos yhdessä lähetään.

Garbacz ym. (2008) tutkivat kasvatuskumppanuuden vaikutuksia oppilaan koulumenestykseen pyrittäessä tukemaan oppilasta tämän oppimisessa, käyttäytymisessä tai sosiaalisissa ongelmissa. Koska koti on lapsen luonnollisin kasvuympäristö, se myös vaikuttaa suuresti siihen, miten lapsi suhtautuu kouluun ja kuinka hän koulunkäyntinsä

hoitaa. Kasvatuskumppanuusajattelu perustuu olettamukseen, jonka mukaan kasvattajien välinen yhteistyö on tuloksellisempaa, mikäli osapuolet määrittelevät yhdessä tuen tarpeen, tarjottavat tukitoimenpiteet sekä tavoiteltavat taidot ja valmiudet, kuin että toinen osapuoli vain ottaisi vastaan palvelua ammattilaisilta. Kumppanuusajattelu tukee yhteistä vastuunottoa, yksilöiden kykyjä ja vahvuuksia sekä perheiden ja henkilökunnan välistä vuorovaikutusta. (Garbacz ym. 2008, 313–314.)

Haastattelussa kaikki työparit pitivät tärkeänä oppilaan kotitaustan tuntemista ja vanhempien kanssa käytäviä keskusteluja. Kommenteista nousi esiin erityisesti vanhempien kasvatuseriaatteiden ja arvomaailman tunteminen ja sen arvostaminen lapsen kouluarjessa.

Pirjo: Ja sitten toisaalta täytyy tutustua myös vanhempiinkin. Et niinkun esikoululaisesta on kyse, niin meillä on syksyllä tällaiset tavoitekeskustelut. Niin siellä tulee niinku paljon asioita, miten laps toimii kotona ja että kaikki niinku vaikuttaa. Ne kotikäytänteetkin vaikuttaa ja ku oppii tuntemaan vanhemmat, niin lapsenkin tuntemus paranee.

Saimi: Kyllä joo. Sit ymmärtää, miks se toimii tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla. Se on tosi hieno juttu mun mielestä nykykoulussa, koska mä olen alottanut työntekoni jo silloin, kun ei ollu vanhempainvartteja. Vanhempainillat oli ainut muoto kodin ja koulun yhteistyöstä. Tai silloinkin jo näistä puhuttiin sen verran, että mäkin oon ne alottanut silloin ennekun ne on lakiin tullu. Ja huomasi, että vaikka se vie aikaa, niin se antaa kyllä just sitä... siihen niinku oppilaantuntemukseen sitä taustaa tosi paljon.

Tuula: Ja se oppilaantuntemus ei jää siihen oppilaaseen, vaan se ulottuu sinne, mistä se oppilas tulee. Elikkä perheeseen. Ja se on sitä vanhempien ja sen perheen ja perheen toimintakulttuurin tuntemusta myöskin. Ja sen kulttuurin tuntemusta, että mistä hän tulee.

Elisa: Ja arvopohjan...

Tuula: Ja arvopohja ja kaikki tämmöset asiat, että kyllähän se on aika moninainen asia. Ja hirveän tärkeä! Tosi tärkeä asia.

Ja tietysti se oppilaantuntemus on tärkeätä myös sillä tavoin, että tietää myös oppilaan taustasta vähän, että ei tahtomattaan loukkaa oppilasta jollakin kommentilla taikka semmosella asialla, joka sattuu siihen oppilaaseen. Et kyllä minusta se (oppilaantuntemus) koostuu aika paljon monesta pienestä jutusta. Mutta myös sitten niistä vanhempien tapaamisista, että ne on myös tosi tärkeitä oppilaantuntemuksen kannalta, koska siellä tulee paljon sellasia asioita, joita ei muuten oppilaasta tietäisi. Jos vanhemman kanssa jutellaan kahen kesken, ni monta kertaa aika avoimestiki vanhemmat kertovat oppilaastaan. (Niina H)

Samanaikaisopetuksen mukanaan tuomaa mahdollisuutta vastuun jakamiseen myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat arvostivat paljon ja kokivat sen helpottavan yhteistyötä vanhempien kanssa.

Elisa: Ja nyt tulee mieleen se, että meillä on ollu semmonen yks ongelmatilanne kodin ja koulun välisessä viestinnässä ja yhteistyössä. Ni siinä tilanteessa, kun ollaan samanaikaisopettajina paikalla, ni väitän, että sen vanhemman negatiivinen tuntemus siihen toiseen opettajaan ei tavallaan

pääse nouseen niin suureks, kun siellä on se toinenkin, jonka kanssa voi sitte kenties vähän neutraalimmin keskustella samasta aiheesta. Ja kuitenkin molemmat maikat tietää, mistä on kyse.

Tuula: Niin. Tavallaanhan samalla lailla, kun niillä lapsilla on vaihtoehtoja sille, keneltä sitä oppia otat, ikään kuin – vaikka sitä ei nyt sanotakaan, että valitse (nauraa), että kummasta tykkäät enemmän – mutta tavallaanhan se sama tilanne käy myös vanhemmille. Että toisen kanssa on luontevampaa ja toisen kanssa taas ei.

Ajatuksena ihan tähän vanhempainvartiin, ni kyllä minusta se olis hedelmällistä, eli me oltais molemmat siinä silloin. Molemmat näkemykset tulis esille. (Ulla H)

Kasvatuskumppanuuden koettiin tukevan oppilaan koulunkäyntiä ja parhaimmillaan lisäävän opettajan työssä jaksamista. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat joko henkilökohtaisia mielipiteitään kuvaavissa päiväkirjoissaan tai yhteishaastatteluissa esiin samanaikaisopetusparilta saamansa tuen merkitystä:

Tuntui mukavalta, että joku jakamassa vastuuta luokasta tasavertaisesti. Olen tosi tyytyväinen siihen, että saan työskennellä yhdessä Aulin kanssa. (Janita PK)

Työssä jaksaminen lisääntyy, kun huomaa, että toinen on tehnyt samoja havaintoja tai toisin päin, huomaa, että asiaa voi katsoa erikin kantilta. (Oona PK)

Et on tärkeää asioista ni puhua, eikä jäähä yksin pyörittelemään. Että saa niinkun toisen ihmisen mielipiteen johonki asiaan, ni se auttaa jaksamaan kyllä. (Pirjo H)

Opettajien työssä jaksamisen koettiin siis selvästi lisääntyvän samanaikaisopetuskokeilun tarjoamien kokemusten perusteella. Vaikka työssä jaksaminen ei ollutkaan suoranaisesti tutkimukseni kohteena, sen yhteys oppilaantuntemukseen nousi kuitenkin hyvin selkeästi esille päiväkirja-aineistosta. Päiväkirjojen pohjalta haastatteluväittämäksi muotoutuikin: ”Kollegan tuki auttaa jaksamaan työssäni paremmin”. Tähän työparit ottivat kantaa muun muassa seuraavalla tavalla:

Elisa: Ihan ehtomasti. Se jo perustuu siihenkin, että mejän kykyrakenteet on hyvin erilaisia. Mejän tieto rakentuu aivan toisella tavalla. Toinen tietää toisesta asiasta enemmän, toinen tietää toisesta ja useimmiten ne, mistä vähempi tietää ite, ni ne on useimmiten niitä taakkoja siinä selkäreppussa.

Tuula: Niin. Ja kyllä tässä kohtaa tämä kliseinen sanonta, että yhteinen ilo on kaksinkertainen ilo ja jaettu suru on...mikä se nyt on...

Elisa:...puolikas vai...?

Tuula:...puolikas. Vai miten se nyt meneekään, niin se on kyllä just niin.

Ulla: Mejän yhteiset palaverit viikottain, ni kyllä niissä...ne oli hyvin hedelmällisiä ja terapeutteja ja voimaannuttavia.

Niina: Kyllä. Ja sitten myös se, että heti tunnin jälkeen, jos voi...jos ajattelee, että on vaikka ollu hankala tilanne tunnilla, ni jos heti tunnin jälkeen on joku toinen, joka on nähny sen saman ja tietää ne kaikki samat ongelmat, mitkä siinä nous esille, ni on siitä tosi suuri apu, jos voi sellasen henkilön kanssa keskustella asiasta. Kun, että jos kertoo jollekin, joka ei oo nähny, ei tiedä, mitä

siellä tapahtu, ni on se ihan erilaista. Et kyl siitä semmoselta henkilöltä, joka on ollu siinä samassa tilanteessa mukana, saa paljon enemmän tukea niihin ongelmiinkin, jos niitä on. Ja niitä voidaan yhdessä pohtia, että se oli minusta yks tämmönen samanaikaisopetuksen suurin anti suorastaan, että on se toinen, jonka kanssa jakaa sitä vastuuta.

Työssä jaksamisen lisääntyminen oli selvästi sidoksissa toimivaan ja luottamukselliseen suhteeseen samanaikaisopetustyöparin kanssa. Yhteinen vastuu oppilaista, opetuksesta, kodin ja koulun yhteistyöstä ja moniammatillisesta yhteistyöstä sekä omien näkemysten jakaminen kollegan kanssa vahvistivat opettajan työssä jaksamista.

4 VUOROVAIKUTUS OPPILAANTUNTEMUKSEN POHJANA

4.1 Vuorovaikutuksen määritelmä

Sosiaalinen vuorovaikutus voidaan määritellä ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa ympäristöissä. Sosiaaliset ärsykkeet muokkaavat meistä yhteisön jäseniä. Vuorovaikutus edellyttää yksilöltä sosiaalisia taitoja, kuten yhteistoimintataitoja sekä kommunikointitaitoja, kuten sanallisen ja sanattoman viestinnän taitoja. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät läheisesti tilanne ja paikka, jotka luovat edellytykset vuorovaikutukselle. (Kauppila 2006, 19–20.)

Sana *kommunikoida* on liitetty läheisesti englannin kielen sanaan `common`, yleinen. Se on peräisin latinan kielen sanasta *communicare*, mikä tarkoittaa jakamista, yhteiseksi tekemistä. Kun me kommunikoidemme, me teemme asioista yhteisiä. Asioiden jakaminen toisten kanssa saattaa toisinaan sisältää myös ristiriitaisia näkemyksiä ja joskus kommunikointi saattaa enemmän erottaa ihmisiä toisistaan kuin yhdistää heitä. (Rosenberg 2000, 1.) Hyvä sosiaalinen vuorovaikutus onkin tehokasta ja se pyrkii tiettyihin päämääriin. Sen tarkoituksena on säilyttää hyvä yhteistyön henki ja samalla saavuttaa positiivisia tuloksia. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu myönteinen sosiaalinen kontakti ja keskinäistä luottamusta. Yleisesti voidaan sanoa, että avoimuus ja rehellisyys kuuluvat hyvään vuorovaikutukseen. Syvällinen toisen ihmisen ymmärtäminen on toisen ihmisen empaattista kohtaamista. (Kauppila 2006, 70–72.) Tähän eräs opettaja viittaa päiväkirjassaan:

Oppilaan huomaaminen on mielestäni aivan olennaista. (Auli PK)

Vuorovaikutuksen perusyksikkönä voidaan pitää sosiaalista episodina eli vuorovaikutustilannetta. Episodit ovat erilaisia vuorovaikutuksellisia tapahtumia, joilla on alku,

kehityskulku ja päätösvaihe. Jokaisella episodilla on myös oma merkityksensä ja vaikutuksensa. Sosiaalinen episodi voi olla lyhyt tai pitkä. Koulun toiminta sisältää runsaasti eritasoisia ja erilaatuisia sosiaalisia episodeja. (Kauppila 2006, 73–75.) Stenberg (2011) esittelee Rossin (1998) tavan jakaa vuorovaikutuksen neljään eritasoiseen osa-alueeseen: debattiin, tavanomaiseen keskusteluun, taitavaan keskusteluun ja dialogiin. Nämä vuorovaikutuksen osa-alueet eroavat toisistaan eniten siinä, kuinka paljon ne sallivat osallistujille edellytyksiä ottaa avoimesti vastaan toisen mielipiteitä ja pyrkiä ymmärtämään niitä. Oppimisen kannalta dialoginen vuorovaikutusilmapiiri on hedelmällisin, sillä se luo mahdollisuuden tarkastella erilaisia näkemyksiä, ajatuksia ja uskomuksia, jotka ovat peräisin jokaisen omista kokemuksista. Dialoginen ilmapiiri luo turvallisuuden tunteen, jonka johdosta oppilaiden ei tarvitse pelätä omien ajatustensa esiin tuomista, vaan jokainen uskaltaa pohtia asioita ääneen ilman tunnetta vähättelystä. (Stenberg 2011, 65–67.) Perttula (1999) määrittelee dialogin sellaiseksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa osapuolet kokevat ymmärtävänsä toisiaan. Mahdollisuus dialogin luomiseen on myös hänen mukaansa keskeistä opetustyössä. Aidon dialogin syntyminen opettajan ja oppilaan välille edellyttää Perttulan mukaan opettajan oivallusta siitä, että opettaja voi ymmärtää oppilaan ainoastaan sellaisena kuin hän tämän kokee. Dialogi ei siis muodostu väkisin yrittämällä eikä pyrkimällä hallitsemaan tilanteita. Opettaja–oppilas -suhteessa opettajan tulisi jaksaa olla valppaana oppilaiden kokemusmaailmalle ja läsnä vuorovaikutustilanteissa. Huomattavaa on, että opettajalla on kykyä ja halua tutustua myös itseensä ja luottamusta omiin tunneperäisiin kokemuksiinsa. (Perttula 1999, 46–48.)

Opettajan ja oppilaan välinen dialogi on siis nähtävä merkittävänä sitoutumisena keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kuitenkaan luokkahuoneissa tapahtuva vuorovaikutus on harvoin puhtaasti dialogia, koska keskusteluun osallistuu useimmiten suurempi ryhmä ihmisiä. Erickson (1996, 30–31) kritisoikin kouluissa käytettävää opetuskeskustelumallia, jossa vuorovaikutus on usein näennäistä. Opettaja esittää luokalle käsiteltävää aihetta koskevan kysymyksen, jota seuraa oppilaan antama vastaus. Tämän jälkeen opettaja vielä kommentoi arvioiden oppilaan antaman vastauksen sisältöä. Stillwagon (2008) nimeää opettajan ja oppilaan välisen suhteen ”lisäopetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi”, joka toimii vastavoimana koulun institutionaaliselle toiminnalle. Tästä näkökulmasta opettajan opetussuunnitelmaan sidottu rooli on yksi osa opettajan ammatti-

kuvaa, kun taas hänen omalla persoonallaan toteuttama opetustyönsä laajentaa hänen rooliaan yksilölliseen vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. (Stillwagon 2008, 68)

Yksi oleellinen osa sosiaalista kanssakäymistä on henkilöhavainnointi, jonka avulla muodostuu käsitys toisista ihmisistä. Henkilökäsitykseen liittyy odotus siitä, kuinka tämä henkilö tulee toimimaan tietyssä tilanteessa. Yksilön omilla asenteilla on tärkeä merkitys henkilöhavainnoinnissa ja henkilökasityksen muodostumisessa. Nämä asenteet tulevat esiin kognitiivisessa, affektiivisessä ja toiminnallisessa käyttäytymisessä. Kognitiivinen alue kattaa tiedot ja uskomukset toisista, affektiivinen alue sisältää yksilön tunteet toisia kohtaan ja toiminnallinen alue käsittää yksilön reagoimisen toisiin ihmisiin jollakin näkyvällä tavalla. Koska asenteet yleensäkin ovat sidoksissa ihmisen sisäistämiin arvoihin, myös yksilön tapa hahmottaa muita ihmisiä heijastelee hänelle tyypillisiä asenteita. Eri ihmisillä tässä prosessissa mukana olevat tekijät ovat erilaisia, joten myös heidän muodostamansa henkilökasitykset samasta henkilöstä vaihtelevat. (Laine 2002, 80–81.)

Hänellä oli loistava kyky lukea oppilaita ja tilanteita. Tästä esimerkkinä tilanteet, joissa hän saattoi vaikka tulla sanomaan: ”Nyt tarvitaan naaman vaihto.” Se tarkoitti sitä, että mahdollisuuksien mukaan siirsin luokan vetovastuun hänelle ja siirryin itse avustettavien oppilaiden seuraan. Pelkkä henkilön ja näkökulman vaihtuminen saattoi laukaista hankalan tilanteen ja pääsimme taas jatkamaan tuntia paremmin. (Kaisu PK)

Ja sitten se, että toinen osasi niinku esittää niille lapsille sellasia kysymyksiä, mitä ite ei ehkä ois tullu ajatelleeksaan. Ja ne toi taas uusia puolia niistä lapsista esiin. Että... sillä tavallakin, että vaikka nyt itekin monella eri tavalla niitä juttuja kaivelee niistä lapsista, ni sitte taas tulee ihan toisenlaisia asioita esille. Koin ainakin oppivani tuntemaan niitä lapsia enemmän. (Saimi H)

Sekä päiväkirjat että haastattelut sisälsivät joitakin yksittäisiä henkilöhavainnointia koskevia viittauksia. Kuten oheiset lainaukset osoittavat, samanaikaisopetuksen vahvuudeksi koettiin erityisesti näkökulmien jakaminen ja toisen opettajan kyky tuoda uutta omaan havainnointiin ja toimintaan.

4.2 Vuorovaikutussuhde

Sanat *yksilö* ja *yksilöllinen* (engl. individual) tulevat latinan kielen sanasta *individualis*, mikä tarkoittaa jakamatonta. Yksilö on siis jakamaton kokonaisuus, pienin yksikkö ihmisten muodostamissa yhteisöissä. Ihmisen keho on biologinen yksikkö, kun taas inhimillinen yksilö on sosiaalinen yksikkö. Yksilö on toimija, toimivan sosiaalisen järjestelmän jäsen, jonka toiminta määrittyy vuorovaikutuksen avulla. (Rosengren 2000, 70.)

Jokaisen ihmisen ainutlaatuisuuden kokonaisvaltainen kunnioittaminen on tärkeä eettinen perusarvo. Kunnioituksen täytyy toteutua elämän eri ratkaisuisissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä kunnioitus kuuluu myös lapselle. Lapsen kunnioittaminen ilmenee samoin kuin aikuisenkin: jokaiselle ihmiselle on annettava hänelle kuuluva elintila, arvostettava hänen elämäntarinaansa, kohdeltava häntä hyvin ja suojeltava hänen perusoikeuksiaan. Lapsen kunnioittamiseen kuuluu oleellisesti myös se, että pyritään lisäämään lapsen itsearvostusta ja omanarvontuntoa. Tämä edellyttää aikuisilta viestejä siitä, että lapsen elämällä on arvo ja tehtävä ja että hänen persoonansa on arvokas riippumatta hänen suorituksistaan. (Mattila 2007, 49.) Eräässä päiväkirjassa kuvattiin tilannetta, jossa jokaisen oppilaan arvostaminen tuli hienosti esille.

Valitsen muutaman erilaisen tunnekortin ja oppilaat saavat valita yhden vuorollaan ja halutessaan kertoa mikä tunnetila on ja jos haluaa, saa kertoa miksi sellainen tunne nyt on. Uskomattoman hienoja asioita oppilaat kertovat spontaanisti. Erilaisia tunteita on paljon. Koulupäivä on ollut mukava, joku tuntee suuttumusta, jollakin on ikävä isää. Kuulemme myös sellaisia asioita, että kaikki eivät ole päässeet mukaan välituntileikkeihin. Kaikki haluavat kertoa jotain. Vaikeinta tuntuu olevan odottaa omaa vuoroaan ja maltaa kuunnella toisia oman vuoron jälkeen. (Tiina PK)

Myös yksilön minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettajan terve minäkäsitys ja hyvä itsetunto pystyvät luomaan luokkaympäristön, jossa on toimiva vuorovaikutus ja oppilaat kokevat voivansa ilmentää enemmän luovaa ajattelua. Itseensä luottavat opettajat suosivat aktiivista vuorovaikutusta ja osaavat jakaa vastuuta oppilaille. (Korpinen 1993, 15.) Luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen suhteen opettajalla on kaksoisrooli. Samalla, kun häneltä edellytetään ryhmän toiminnan seuraamista, ohjaamista ja valvontaa, hänen pitää myös osallistua aktiivisesti ja oikea-aikaisesti ryhmän toimintaan. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan ja samalla harjoitella sosiaalisia taitoja. Näin lapselle muodostuu tunne siitä, että hän kuuluu yhteisöön. (Karila ym. 2006, 109.) Erickson (1996, 30–31) korostaakin oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen muuttumista aiemmasta subjekti–objektinäkökulmasta kahdensuuntaiseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa myös oppija vaikuttaa aktiivisesti opettajaansa.

Opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden osallisuutta oppimisprosessiin luodaan, edistetään ja rajataan välillä pois. Nämä luokan diskursiiviset normit voivat yhtä hyvin tukea kuin rajoittaa lapsen aktiivista osallistumista oppimisprosessiin. Näiden normien analysointi ja tiedostaminen on tärkeä tehtävä opettajalle, sillä niiden puitteissa rakentuu oppilaan identiteetti itsestään kommunikoijana ja oppija-

na. Koska vuorovaikutus koulun sosiaalisissa suhteissa on pitkälti aikuisten organisointia, heidän ajattelustaan on myös kiinni se, millaisena kommunikointi käy toteen lasten arjessa. (Rasku-Puttonen 2006, 120–121, 125.) Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten oppilas käyttäytyy koulussa ja miten hänen oppimisensa sujuu. Oppilaat arvostavat sellaista opettajaa, joka osoittaa välittävänsä heistä. Lämpimän ja myönteisen vuorovaikutuksen yhdistäminen rajojen asettamiseen luokkatyöskentelyssä ei aina ole helppoa. Toimivaa vuorovaikutussuhdetta edesauttaa opettajan avoimuus ja rehellisyys. Kun opettaja tuo esille itseään myös ihmisenä, vuorovaikutus oppilaisiin toimii luontevammin ja inhimillisemmin. Opettajan avoimuus toimii samalla mallina oppilaille, joiden on täten myös helpompi kertoa asioistaan opettajalle. (Saloviita 2007, 65–67.) Kaikissa haastatteluissa nostettiin esiin toimiva vuorovaikutus ja luottamuksellinen suhde oppilaaseen oppilaantuntemuksen pohjana. Yhdessä haastattelussa tällaista lämmintä ja avointa vuorovaikutusta kuvattiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Mä oon ollut pienessä kyläkoulussa töissä, ni kesken aikän tunnin oppilas hikkasee mulle onnellisena, että ”Ai niin ope, se mejän lehmä poiki eilen!” Ja niinku vois tietysti helposti torpata, että kuule se ei kuulu tähän, mutta mulle se oli niinku luottamuksen osotus. Että jee, tätähän me ollaan porukalla ooteltu tässä. Tulee nyt tästä vähän semmonen kuva, että pitäis tietää kaikki kotiasiat ja kaikkien lehmien poikimiset, mutta että (nauraa)...en tarkota sitä, mutta se voi olla, että se keskusteluväylä on semmonen välitön. (Tuula H)

Saloviita (2007) kysyy, mikä on opettajalle oikea tapa osoittaa kiinnostusta oppilaiden elämää kohtaan, jotta hän ei olisi liian tunkeileva. Opettajien yleisesti käyttämiä keinoja ovat vapaamuotoinen keskustelu oppilaan kanssa eri tilanteissa. Opettaja kysyy oppilaan harrastuksista, ajankäytöstä ja mieltymyksistä. Keskustelu voi koskea myös oppilaan koulutyötä tai käyttäytymistä oppitunnilla. Opettajan kannattaa toisinaan lounastaa oppilaiden kanssa, ja arvokasta tietoa oppilaasta saa, mikäli opettajalla on mahdollisuus osallistua joskus oppilaan harrastukseen. Kun oppilas haluaa haastatella opettajaa, tämän esittämät kysymykset saattavat tuoda opettajalle lisää tietoa oppilaasta. Silloin tällöin opettajan kannattaa mennä mukaan esimerkiksi koulun pihapeleihin tai osallistua koulun yhteisiin tapahtumiin. (Saloviita 2007, 68.) Kaikki haastateltavat nostivat esiin juuri vapaamuotoisten tilanteiden arvon oppilaantuntemuksen näkökulmasta:

Niina: Varmaan ainakin jo silloin eka luokalla, että antaa niitä tilaisuuksia, että oppilaat saavat kertoa omia juttujansa aina joskus. Ettei kaikkee semmosta omaa puhetta hiljennetä, koska sieltähän tulee aika paljon niistä omista jutuista sitä, että mitä lapsi ajattelee ja mikä on se sen maailma.

Ulla: Sitten miettin ylemmillä luokilla, kun nää oppilaat ei enää niin paljon puhele, niin siinä vaiheessa sitten jotakin kirjallisia tuotoksia, mitä ne nyt voisivat kirjoittaa. Ja sitten ihan henkilökohtainen keskustelu. Mää ainakin oon jutustellu näitten oppilaitten kanssa ihan kahden kesken. Ehkä ottanu jonkun lukutehtävän ja sitte siinä samalla ruvennu juttelemaan.

Jokaisen oppilaan kanssa käytävät henkilökohtaiset keskustelut vievät aikaa koulun arjessa. Koulupäivän hektisyys ja opettajan huomion jakautuminen monelle eri taholle vaikeuttaa kaikkien oppilaiden tasapuolista huomioimista. Samanaikaisopetus paransi tutkimukseni tulosten mukaan kuitenkin selvästi opettajan mahdollisuuksia luoda vapaamuotoisia vuorovaikutustilanteita.

4.3 Vuorovaikutusympäristö

Ammattilaisten muodostama kasvattajien yhteisö nähdään kasvatuksellisena toimintakenttänä, joka hoitaa yhteisesti sovittua perustehtävää. Tehtävän hoitaminen vaatii sitoutumista, sitä ohjaa tietty arvoperusta ja kasvatukselliset tavoitteet ja se edellyttää vuorovaikutusta. Länsimaisissa yhteiskunnissa lasten kasvatusta ja opetusta toteutuu erikseen tätä varten suunnitelluissa instituutioissa, kuten kouluissa, päiväkodeissa ja esiopetusryhmissä. Näihin instituutioihin muotoutuneet toimintakäytännöt luovat puitteet aikuisten ja lasten väliselle, kasvatuksen ammattilaisten keskinäiselle ja ammattilaisten ja vanhempien väliselle vuorovaikutukselle. (Karila & Nummenmaa 2006, 34.) Kaikkea koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta määräävät siis siihen osallistuvien yksilöiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehityshistoriaan kuuluvat tekijät, joiden muodostamassa viitekehyksessä luokkayhteisö toimii (Pietarinen & Rantala 1998, 229).

Tarkasteltaessa kasvatusta sosiaalisessa yhteisössä, on kiinnitettävä huomio siihen, miten sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu. Saukkonen (2003) korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppilaiden kannalta muodollista oppimista tärkeämpänä. Koulu on menettänyt auktoriteettiasemansa tiedon jakajana nyky-yhteiskunnassa, joten koulun tarjoama sosiaalinen ympäristö ja vuorovaikutus niin kasvattajien kuin ikätoverien kanssa korostuvat oppilaiden kokemuksissa. (Saukkonen 2003, 90.) Koulu sosiaalisena oppimisympäristönä voidaankin nähdä hyvin monipuolisena yksilön vuorovaikutustaitojen kehittäjänä, koska opettaja ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston, jonka jokaisella jäsenellä on mahdollisuus kehittää omia sosiaalisia taitojaan (Pietarinen & Rantala 1998, 231–232).

Perttulakin (1999) korostaa, että opetustyö on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä ja opetustapahtuma edellyttää vähintään kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta. Opetusti-

lanteessa on yleensä läsnä opettaja ja oppilaita, joista kukin elää omassa ainutlaatuisessa maailmassaan. Tämä yksilöllinen kokemismaailma tarkoittaa myös sitä, että opettajan on lähes mahdoton oppia tuntemaan täydellisesti oppilaitaan. Opetustyön ydin on kuitenkin siinä, että opettaja rakentaa vuorovaikutuksensa oppilaidensa kanssa niin, että oppimiselle ja kasvatukselle asetetut tavoitteet voisivat toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. (Perttula 1999, 14, 44–45.) Turvallisen luokkayhteisön muodostumisen tärkeä edellytys on juuri opettajan taito oppia tuntemaan kaikki oppilaansa, heidän tarpeensa ja yksilölliset tapansa kokea asioita. Opettaja–oppilas-suhde perustuu tasapainoiseen aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, yhteisiin sopimuksiin ja luottamukseen. Tällä luodaan perusta luokkayhteisön sosiaaliselle kontrollille, missä opettajan selkeä rooli antaa turvalliset puitteet oppilaiden toiminnalle. Mitä paremmin opettaja on tietoinen oppilaan taustoista, oppimistyyleistä, vahvuuksista, heikkouksista ja taidoista, sitä helpompi hänen on lukea tilanteita koulussa ja toimia niissä. Opettajan taito pysähtyä kuuntelemaan oppilaiden kokemuksia on hyvän oppilaantuntemuksen perusta. Kysymällä oppilaan mielipidettä tai pyytämällä häntä kertomaan, miltä hänestä tuntuu, opettaja saa tietoa oppilaan tarpeista. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 137–138.) Samaa asiaa sivuttiin myös päiväkirjamerkinnöissä:

...mutta en tiedä, mitä oppilaat olivat siitä mieltä... Olisi pitänyt varmaankin kysyä! (Riitta PK)

Heikkilä ja Heikkilä (2001) esittelevät Burley-Allenin (1995) tekemän kuuntelemisen jaon kolmeen eri tasoon: empaattiseen kuunteluun, kuunteluun, jossa kuullaan, mutta ei kuunnella ja puuskittaiseen kuuntelemiseen. Nämä kuuntelun eri tasot ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja samassakin tilanteessa kuuntelu voi siirtyä tasolta toiselle. Empaattinen kuuntelu on sitä, kun kuuntelija yrittää tavoittaa yksittäisten sanojen takana olevan sanoman ilman, että hänen omat mielipiteensä vaikuttavat viestin vastaanottamiseen. Kuuntelu, jossa kuullaan, mutta ei kuunnella, on tyypillinen tavanomaisessa vuorovaikutuksessa. Koulumaailman hektisyys vaikuttaa osaltaan siihen, että opettajalla ei aina ole aikaa jäädä kuuntelemaan sanomaa yksittäisten sanojen takaa. Opettajan kuuntelu saattaa olla ihan loogista, mutta se ei ulotu oppilaan tunteisiin saakka ja väärinkäsitysten mahdollisuus kasvaa. Puuskittainen kuunteleminen tarkoittaa sitä, että välillä kuunnellaan syventyneesti ja välillä herpaannutaan ja keskitytään omiin ajatuksiin. Kuulija saattaa kommentoida keskustelua, mutta ajatus harhailee ja huomio on enemmän jossakin muussa kuin kuuntelemisessa. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 109–

111.) Päiväkirjamerkinnöissään eräs opettaja kertoo aiemmasta opettajakokemuksestaan ja sen aikana tekemästään havainnosta oman toimintansa suhteen:

Enää en katsonut alas pilvistä, vaan pysähdyin kuuntelemaan oppilaitani ja heidän vanhempiaan. (Panu PK)

Turvallisen luokkailmapiirin ja yhteisten sopimusten merkitys nousi esiin sekä muutamissa päiväkirjamerkinnöissä että yhdessä haastattelussa. Oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, kun he tietävät, mitkä ovat ne rajat, joiden ohjaamina toimitaan. Tärkeänä osana näiden rajojen asettamista toimii opettajan taito tuntea kaikki oppilaansa.

Toimimme periaatteella ”Lapsi toimii oikein, kun hän tietää, mitä häneltä odotetaan”. Kaikki sääntömme on yhdessä luotuja ja myös harjoiteltuja. Lapset tietävät aina ennakkoon, mitä seuraa, jos esimerkiksi häiritsee toisten työtä tunnilla tai ei pelaa reilusti välitunnilla. (Panu PK)

Se oppilastuntemus ruppee näkymään silloin, jos sitä ei ole. Mää ainakin ajattelen niin, että jos tuntee hyvin oppilaat ja ryhmänsä, ni silloin asiat hoituu. Se ei välttämättä niinku näy mihinkään, että siellä takana on sata ja yks asiaa, jotka on otettu jo siihen mennessä huomioon, kun ollaan jo jotain tekemässä. Kun tuntee oppilaansa, niin silloin ennakoi asioita. Ei tarvii pestä sitä jälkipyykkiä niin paljon. Kun ei tunne sitä maastoa niin sanotusti, nii menee sitte pöpelikköön, mutta jos sen maaston tuntee, eli tuntee sen oppilaan, on oppilastuntemusta, nii sitte pystyy ennakoimaan niitä asioita. (Tuula H)

Meri ja Toom (2006) liittävät opettajan vuorovaikutustaitoihin käsitteen tahdikkuus. Tällä he tarkoittavat opettajan huomaavaisuutta, kykyä asettua oppilaan asemaan. Pedagoginen tahdikkuus on asettumista toisen asemaan, hänen tilanteensa ymmärtämistä ja hänen auttamistaan selviytymään osaamattomuuden tunteestaan. (Meri & Toom 2006, 61–62.) Naukkarisen (1998) mukaan se, miten opettaja määrittelee kohtaamansa tilanteet, on merkittävää, sillä nämä tilanteet vaikuttavat suoraan niihin toimenpiteisiin, kuinka opettaja luokassaan toimii. Jos opettaja esimerkiksi määrittelee tilanteen niin, että oppilaalla on ongelma, toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Tilanteen määrittely esimerkiksi oppimisympäristöstä johtuvaksi voisi johtaa toisenlaisiin toimenpiteisiin. (Naukkarinen 1998, 184–185.) Tämä näkökanta ilmenee myös eräässä päiväkirjassa:

Enemmän pitäisi käydä läpi huomioita luokasta, koska silloin esim. kaikki häiriökäyttäytyminen ei olisi häiriötä, vaan voitaisiin ehkä paremmin ymmärtää jonkin lapsen tapaa toimia jossain tapauksessa ja näin löytää parempia/sopivimpia tapoja opettaa asioita. (Oona PK)

Omien havaintojen ja näkemysten jakaminen kollegan kanssa tarjoaakin luontevan väylän pohtia, mistä esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytyminen saattaa johtua. Yksin opettaessa omien ajatusten ja valintojen kyseenalaistaminen ja sitä seuraavat poh-

dinnat ratkaisujen löytämiseksi jäävät helposti opettajan itsenäiseksi prosessiksi. Kollegat ottavat hyvin varovasti kantaa tilanteisiin, joita eivät ole itse olleet näkemässä. Samanaikaisopetuksessa yhteiset opetustilanteet on helppo reflektoida yhdessä.

4.4 Opettajien vuorovaikutus

4.4.1 Opettajien yhteistoiminnallisuus ja kommunikaatio

Opettaja kohtaa päivittäin työssään kymmeniä ihmisiä. On arvioitu, että yhden työpäivän aikana opettaja kohtaa keskimäärin tuhat sosiaalista vuorovaikutustapahtumaa, jotka yleensä ovat satunnaisia ja suunnittelemattomia. Vuorovaikutteisuudestaan huolimatta opetustyöllä on kuitenkin ollut myös voimakas yksin tekemisen leima. Opettajan oma luokka on paikka, jossa hän useimmiten yksin vastaa toiminnan organisoinnista. Ammatillinen itsenäisyys tekee mahdolliseksi sen, että opettajalla on vapaus opettaa ja ohjata opiskelua haluamallaan tavalla. Tämä itsenäisyys johtaa usein myös siihen, että uusia opetusmenetelmiä kokeillaan aluksi itsekseen, luokan hallintaa koskevia ongelmia pohdiskellaan yksin tai arvioinnin käytäntöjä valitaan itsenäisesti. (Sahlberg 1998, 130, 134–135.)

Opettajan ammatin traditioon kuuluu siis vahvana vaatimus selviytyä yksin kaikesta luokassa tapahtuvasta. Nykyisten muutosten keskellä tätä perinnettä ollaan kuitenkin murtamassa, koska se ei vastaa enää opettajan ammatille asetettuihin vaatimuksiin tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Yksin tekemisen sijaan tarvitaan yhä enemmän yhteisöllistä opettajuutta. Opettajan työ on suurelta osin ihmissuhdeammatti, joka kattaa sekä älyllisten että sosiaalisten suhteiden rakentamisen ennen kaikkea oppilaisiin mutta myös kollegoihin, vanhempiin ja yhteistyökumppaneihin moniammatillisessa yhteistyössä. Työskentely opettajana vaatii jatkuvaa läsnäoloa ja kohtaamisia erilaisten ja erikäisten ihmisten kanssa. (Väljærvi 2005, 112.)

Monet koulun nykyisistä haasteista ovat niin monimutkaisia, että niiden ratkaiseminen yksityisyyden leimaamassa koulukulttuurissa on vaikeaa. Koulun kehittämisessä onkin pidetty opettajien keskinäiseen yhteistoimintaan pohjautuvaa kehittämistä yksityisyyttä painottavan toiminnan parempana vaihtoehtona. (Sahlberg 1998,131.) Opettajien välisen yhteistoiminnallisuuden perusta on positiivisessa keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Positiivinen riippuvuus syntyy, kun ihmiset tutustuvat toisiinsa ja sopivat yhteisistä toimintatavoista. Yhteistoiminnallisuudessa korostuu myös yksilön vastuu, mikä tarkoittaa, että jokaisen panos on tärkeä. Yhteistoiminnallisuudessa viestintä on vuoro-

vaikutteista, tasapuolista ja tapahtuu kasvokkain. Vuorovaikutus edellyttää sosiaalisia ryhmätaitoja. Yhteinen reflektointi (oman toiminnan kriittinen tarkastelu) on kokemuksellisen oppimisen edellytys ja lisää ryhmän jäsenten itsetuntemusta. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 150.) Tämän tutkimuksen yhtenä näkökulmana olivat opettajien kokemukset samanaikaisopettajuudesta oppilaantuntemuksen rakentumisen kannalta. Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajaparit korostivatkin toimivan keskinäisen vuorovaikutuksen tärkeyttä ja pitivät sitä selvästi samanaikaisopettajuuden kulmakivenä. Kahdessa haastattelussa nousi esiin myös ongelmat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Niiden mukaan lapsiryhmän ohjaaminen muuttuu lähes mahdottomaksi, mikäli opettajat eivät koe voivansa luottaa toistensa tukeen ja keskinäisen kommunikaation välittömyyteen.

Tuula: Kyllä se opettajien yhteistyö, sen sujuminen on niinku kaikista tärkein asia samanaikaisopetuksessa. Silloin se on voimavara. Jos on sellanen työpari, jonka kanssa se ei suju, jonka kanssa ajattelee asioista aivan eri tavalla, niin se on kamala rasite.

Elisa: Ja siitä tulee jopa pelottavaa.

Tuula: Niin. Se on niinku...se kääntyy itseään vasten aivan täydellisesti siinä vaiheessa.

Ja varmaan se on ihan samalla tavalla kuin kaikissa muissakin työpaikoissa, että just se, että jos on kollegan tuki. Tai jos kollega vetää vähän mattoa jalan alta, ni sitten on taas se päinvastanen vaikutus. (Saimi H)

Haastattelussa yksi työpari korosti opettajien välisen yhteistyön sujuvuuden ja keskinäisen luottamuksen merkitystä myös oppilaantuntemusta parantavan havainnoinnin kannalta. Oppilaiden havainnointi ja sen hyödyntäminen oppilaantuntemuksen rakennustekijänä on mahdollista vain, kun opettajien välillä vallitsee luottamus ja avoin vuorovaikutus.

Tuula: Jos ei sitä semmosta luottamusta oo siinä toiseen, tai kokee, että tää ei tää meidän väli oo oikeen semmonen...että tää ei nyt toimi, niin kyllä siinä sit jää niinku se havainnointi ja kaikki tämmönen pois.

Elisa: Silloin se ei palvele sitä oppilaantuntemusta, eikä tavallaan sitä synergiaa, mitä sillä haetaan.

Yhteistoiminnallisuuden eri muodot ovatkin tulleet tärkeäksi osaksi koulun toimintoja. Opettajien sosiaalinen vuorovaikutus ja siihen perustuva yhteistyö (kollegiaalisuus) voivat toteutua kouluissa eri tavoin. Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan opettajien ammatillista vuorovaikutusta, jossa tavoitellaan yhteistä päämäärää. Kollegiaalisuus on oppivan ja kehittyvän organisaation edellytys. Se auttaa luottamuksen ja tuen normi-

en luomisessa koulukulttuuriin. Kollegiaalisuus voi ilmetä useilla eri tasoilla: yksinkertaisimmillaan se on opettajien keskinäistä vapaata tarinointia, keskustelua ja konkreettista auttamista, kun taas syvimmillään se ilmenee yhteisenä suunnitteluna ja yhdessä opettamisena. Myös toisten opetuksen seuraaminen, työtovereiden valmentaminen esimerkiksi koulutustilaisuuksien jälkeen ja mentorointi ovat tärkeitä yhteistoiminnallisuuden muotoja. (Sahlberg 1998, 158–160.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009) esittelee oman tutkimuksensa pohjalta opettajien väliselle yhteistoiminnallisuudelle neljä eri tasoa, jotka poikkeavat toisistaan sekä muodoiltaan että syvyydeltään. Mitä enemmän opettajien välisen yhteistyön tavoitteena on edistää yhdessä oppimista tai opettamista, sitä syvempää asiantuntijuuden kehittymistä edistävää yhteistyö luonteeltaan on. Seppälä-Pänkäläisen mukaan ensimmäinen yhteistyön taso sisältää ideoiden, oppimateriaalien, kokeiden ja opetusvälineiden vaihtoa. Yhteistyö on luonteeltaan melko teknistä, mutta se säästää opettajan resurssia muihin tehtäviin. Toiseen yhteistyön tasoon liittyy oppilaiden tukemista. Siinä korostuu oppilaita ja opetusta koskevan tiedon siirtäminen opettajalta toiselle. Tämä painottuu erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan välillä, kun oppilaat käyvät välillä erityisopettajan pienryhmäopetuksessa. Kolmannella yhteistyön tasolla osapuolet pohtivat toimintatapojaan syvällisemmin. Yksittäisen oppilaan oppimista koskevat palaverit pitävät sisällään yhteistoiminnallisia piirteitä. Tällaista yhteistyötä tuli Seppälä-Pänkäläisen tutkimuksessa esiin myös esimerkiksi koulun juhliin valmistelluissa luokkien yhteisissä esityksissä ja luokkaretkissä. Neljäs yhteistyön taso on syvä kollegiaalinen yhteistyö, jossa tavoitteena on ammatillisten kokemusten vaihto ja tietoinen työssä oppiminen. Useimmin tätä tapahtuu läheisten työkavereiden kesken pienryhmissä luottamuksellisesti keskustellen. Nämä kohtaamiset ovat paitsi uuden tiedonmuodostuksen myös yksittäisen opettajan jaksamisen kannalta merkittäviä keskusteluja. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 151–153.) Austin (2001) puolestaan kuvaa opettajien välisen yhteistyön eri malleja inklusion näkökulmasta. Hän erottelee yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön muodoissa kolme tasoa. Konsultaatiomallissa erityisopettaja konsultoi yleisopetuksen opettajaa yksittäisen oppilaan näkökulmasta. Valmennusmallissa yleisopetuksen opettaja ja erityisopettaja jakavat keskenään tietojaan sen mukaan, kumman erityisosaamisen alueeseen kulloinenkin asia tai ongelma kuuluu. Yhteistoimintamallissa suunnittelu, toteutus ja arviointi suoritetaan yhdessä ja molemmilla on yhtäläinen vastuu. (Austin 2001, 245–246)

Koska yksilöt oppivat ja toimivat eri tavoin, olisi työyhteisössä oltava mahdollisuuksia erilaisille tyyleille ja niiden yhdistelemisille. Osa opettajista haluaa pohdiskella ja suunnitella omaa työtään itsekseen, kun taas toisille yhteistyö kollegan kanssa on luontevampi tapa toimia. Tästä syystä koulun käytänteissä tulisi olla tilaa sekä individualismille että yhteistoiminnallisuudelle. (Sahlberg 1998, 137–138.) Opettajien välinen yhteistyö edellyttää siis luottamusta ja avointa vuorovaikutusta. Käytännön ohjeita yhteistyön onnistumiseksi tarjoaa Rushin ym. (2008) tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opetusharjoittelijan ja ohjaavan opettajan vuorovaikutusta yhteistyön näkökulmasta. He laativat neljän kohdan ohjeistuksen opettajien yhteistyöhön liittyvän vuorovaikutuksen parantamiseksi. Ensisijaisen tärkeänä he pitävät vuorovaikutuskanavan avoimuutta. Vastuu tästä on jokaisella yhteistyöhön osallistuvalla. He ehdottavat yhtenä vaihtoehtona kirjallisten muistioiden vaihtamista, mikäli muuten ei ole mahdollista varmistaa, että jokainen saa mielipiteensä tuotua esiin. Toinen huomion arvoinen seikka on oman tilan antaminen työparille. Kolmantena he korostavat suunnittelun tärkeyttä. Riittävän perusteellinen suunnittelu ennen yhteistyön aloittamista ja sen aikana on oleellista yhteistyön onnistumisen kannalta. Neljäntenä kohtana he nostavat esiin avoimen asenteen haasteita kohtaan. Yhteistyö opettaa yleensä kaikille osapuolille jotain uutta, joten on tärkeää olla avoin rakentavalle palautteelle ja valmis tarvittaviin muutoksiin omassa toiminnassa. (Rush 2008, 132)

Yhteisopetuksessa kaksi tai useampi opettaja työskentelevät yhdessä joko tiettyinä jaksoina tai pidempiaikaisesti opettaen suurempaa oppilasryhmää yhtäaikaisesti. Erityisopettaja ja/tai muu avustava henkilö voi myös osallistua opetukseen. Yhteisopetuksessa on tärkeää löytää jokaiselle sopivin yhteistyön muoto. Tässä auttaa itsensä ja työskentelytapojensa tunteminen ja jokaisen omat halut ja toiveet lisätuen saamiseksi. (Peterson & Hittie 2003, 130, 135.) Yhteisopetusta voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Tiimiopettajuus on ehkä yleisin luokanopettajien käyttämä menetelmä järjestää yhteistä opetusta useimmin osa-aikaisesti. Tämän järjestelyn hyötynä on lisätuen ja yhteistoiminnallisuuden mahdollisuus sekä oppilaille että opettajille.

Samanaikaisopettajuudessa usein erityisopettaja osallistuu luokkaopetukseen luokanopettajan työparina. Erityisopettaja keskittyy mahdollisesti tukemaan niitä oppilaita, joilla on erityisiä vaikeuksia oppimisessaan. Vastuu opetuksesta voidaan jakaa vaihdellen eri tilanteissa. (Peterson & Hittie 2003, 136–137.) Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös ns. erikoistuneiden ammattilaisten kanssa työparina. Tällöin opetukseen osal-

listuu tarpeen mukaan esimerkiksi viittomakielen tulkki, puheterapeutti, toimintaterapeutti, kouluterveydenhoitaja tai vastaava. Näissä tilanteissa erityisammattilaisen läsnäolo hyödyttää usein koko luokkaa. Samanaikaisopettajana voi joissakin tilanteissa toimia myös koulutettu koulunkäyntiavustaja. (Peterson & Hittie 2003, 139.)

Yhtenä esimerkkinä moniammatillisesta yhteistyöstä Atkinson ym. (2006) esittelevät kiinnostavan tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää opettajan ja koulupsykologin yhteistyötä yleisopetuksessa. Koulupsykologit halusivat nähdä, kuinka heidän läsnäolonsa luokassa ja yhteistyönsä opettajan kanssa edesauttaa oppilaiden ajattelun ja oppimistaitojen kehittymistä. Kuuden viikon mittaisen kokeilujakson tavoitteena oli tuottaa materiaaleja, jotka tukevat oppilasta tämän omien opiskelutaitojen kehittämisessä ja positiivisen ja luottavaisen opiskeluasenteen rakentamisessa. Tulosten mukaan opettajat olivat kokeneet koulupsykologin läsnäolon yleisopetuksessa antavan tukea omalle työskentelylleen. Koulupsykologin kanssa yhdessä suunnitellut materiaalit oppilaiden minäpystyvyyden ja metakognitioiden parantamiseksi olivat suunnanneet opettajan ajattelua enemmän oppimisstrategioihin ja niiden ilmenemiseen luokkatyöskentelyssä. Tutkimus osoitti siihen osallistuneille opettajille ja koulupsykologeille, miten avartavaa oli tutustua tarkemmin moniammatillisen kollegan toimenkuvaan. Ideoiden vaihtaminen puolin ja toisin koettiin myönteisenä. Molemmat osapuolet totesivat, että yhteiset keskustelut saivat pohtimaan, kuinka yhteistyötä voisi järkevimmin tehostaa. (Atkinson ym. 2006, 33–38) Myös yhdessä päiväkirjassa kuvattiin tilannetta, jossa koulupsykologi oli ollut mukana oppitunnilla:

Tuntiamme oli seuraamassa koulupsykologi, joka samalla tarkkaili lapsia. (Silja PK)

Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat kuvailivat kokemuksiaan samanaikaisopettajuudesta myönteisiksi. He näkivät samanaikaisopetuksen tarjoavan paljon mahdollisuuksia kehittää opettajan työtä entistä enemmän vuorovaikutteisempaan suuntaan. Vastuun jakaminen paitsi opetustyöstä, myös koulun vuorovaikutussuhteista ja sen myötävaikutus opettajan työssä jaksamiseen nimettiin samanaikaisopetuksen eduiksi. Opettajat nostivat haastatteluissa kuitenkin esiin, että samanaikaisopettajuus vaatii harjoittelua ja yhteisten toimintatapojen hioutumisen vie aikaa:

Elisa: Oikeestaan vaan se, että se on työtapanä niin toisenlainen kuin se yksin tekeminen, että...et siihen tarvii oppia. Et se ei tule kuin ”manulle illallinen”.

Tuula: Ja sitä ei voi ottaa itsestään selvytenä niin, että marssitaanpa tässä nyt yhdessä luokkaan ja katotaan, mitä tulee.

Elisa: Et myöskin sille opettajien yhdessä opettamaan oppimiselle pitää itsekkin suoda mahdollisuutta ja aikaa.

Tuula: Mut kyl se niin lujaa meihin osui ja upposi toi samanaikaisopetus.

Elisa: Ja myöskin se, et me löydettiin tavallaan semmonen työskentelytapa, joka on niinku meille molemmille semmonen voimaa antava ja sujuva ja paljon tuloksiakin antava.

Mä ajattelen, että jos olisin nuorempi ja urani alkupuolella – mä olen nyt täällä loppusuoralla nytten – niin tää ois hirveen mielenkiintoinen, tää samanaikaisopettajuus, lähtee opettelemaan sieltä alusta lähtien ajan kanssa. (Saimi H)

Kaikki haastatellut opettajat olivat kiinnostuneita toteuttamaan samanaikaisopetusta omassa työssään myös tulevaisuudessa.

4.4.2 Vuorovaikutus kasvatuskumppanuuden pohjana

Vanhempien ja opettajien välinen vuorovaikutussuhde toimii yhdistävänä linkkinä lapsen eri kasvuympäristöjen välillä ja edesauttaa ehjän kasvuympäristön muodostumisessa lapselle. Puhuttaessa kasvatuskumppanuudesta, korostetaan vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisuutta suhteessa lapsen kasvatukseen. Sekä vanhemmilla että opettajilla on olennaista tietoa lapsesta ja yhteisiä tavoitteita kasvatuksen suhteen, joten kumppanuuden tulisi perustua molemminpuoliseen kunnioitukseen. (Karila 2006, 91–93.) Vastuu vuorovaikutuksesta on kuitenkin aina ammattilaisella. Tällä tarkoitetaan pyrkimystä toimivaan ja rakentavaan yhteistyöhön kasvatustehtävässä lapsen edun nimissä. (Kiesiläinen 1998, 80–81.)

Vanhempien ja ammattilaisten suhde alkaa toisiinsa tutustumisella. Tutustumisen avulla kumpikin rakentaa käsitystä siitä, onko suhteessa edellytyksiä molemminpuolisen luottamuksen syntymiselle. Vastavuoroisen luottamuksen rakentuminen vie aikaa ja vaatii riittävän määrän kohtaamisia. Kasvatuskumppanuuden ydinhaaste onkin, kuinka päästä sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa kumpikin osapuoli kokee tulevansa tulkituksi omien tarkoitusperiensä mukaisesti. Opettajalle onkin tärkeää pysähtyä miettimään sitä, kuinka vanhempien käsityksistä ja odotuksista saadaan luotettavaa tietoa, jota opettajan mahdolliset ennakkokäsitykset eivät väritä. Karilan (2006) tutkimustulokset osoittivat, että kasvatuskumppanuuden muodostumisen perusedellytyksenä ovat opettajan vuorovaikutustaidot. Luottamus rakentuu kuulluksi tulemisen kokemuksesta. Tärkeää on myös opettajan innostus omaa työtään kohtaan ja vanhempien kokemus siitä, kuinka opettaja suhtautuu lapseen. (Karila 2006, 97–100.) Myös päiväkirjamerkinnöissä (11) oli huomioitu kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys.

Itse aloitin esikoulun alkamista edeltävällä viikolla ns. vanhempainvartit, joissa tapaan kaikkien esikoululaisten vanhemmat etukäteen ja he saavat rauhassa kertoa minulle tärkeitä ja huomioonotettavia asioita omasta esikoululaisestaan. Samalla saan luotua ensimmäisen henkilökohtaisen kontaktin vanhemman kanssa ja siitä on helpompi aloittaa yhteistyö. (Taina PK)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vuorovaikutuskanavan tulisi olla ”kaksikaistainen”. Tämä tarkoittaa sitä, että riippumatta siitä, kuinka eri mieltä osapuolet jostain asiasta ovat, olisi pystyttävä kuulemaan ja tunnistamaan toisen lähettämät viestit. Kanavan ollessa ”yksikaistainen” viestintä estyy, kun vastapuolen mielipide ei miellytä. Tällöin toisen ajatuksia ei haluta kuulla loppuun, vaan keskitytään vain omaan näkökulmaan. Todellisuudessa ei kuitenkaan ole olemassa tarkkaa mittaria sille, onko vastapuolen viesti ymmärretty oikein tai onko viestin lähettäminen tapahtunut oikeassa muodossa. Tärkeintä onkin osapuolten tietoinen pyrkimys ja oikea asenne toisen ymmärtämiseen. (Kiesiläinen 1998, 41–42, 76.)

Haastatteluissa kaikki opettajat nostivat esiin samanaikaisopettajuuden tuoman myönteisen vaikutuksen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Erityisesti ongelmatilanteissa koettiin kahden aikuisen näkemyksen tuovan vahvuutta asioiden hoitamiseen ja lisäävän objektiivisuutta.

Ja siinäkin mielessä, että jos se huoli on sellanen, että se on vaan koulussa heränny huoli ja vanhempi on eri mieltä asioista, niin sillonhan siitä ois totta kai suurta semmosta tukea itselle lähtee viemään asiata eteenpäin. Siellä on kaks ihmistä, jotka on huolissaan jostain asiasta. (Niina H)

Ja sit jos ajatellaan, että joku vanhempi olis sillä tavalla hankala opettajaa kohtaan, ni ehkä siinä sitten toisella lailla voi, kun on samanaikaisesti tehty työtä, niin toinenkin sitte puuttua. Ja olla ehkä apuna kertomassa, jos ois joku tilanne, josta vanhempi väittäis, että ois tullu lapsi huonosti kohdelluks tai...tai...mikä tahansa. Niin sitte toinen opettaja voi kertoa, että ei aina se, mitä lapsi esimerkiksi puhuu kotona, välttämättä oo juuri niin. Se voi olla aivan väritynyttä. (Pirjo H)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön muodoissa on eroja eri puolilla maailmaa. Yhdysvaltalaiset tutkimukset osoittavat yleisesti, että kodin ja koulun välinen yhteistyö parantaa oppilaan koulusaavutuksia. Koulun kanssa tehtävä yhteistyö voi kuitenkin merkitä hyvinkin erilaisia asioita eri vanhemmille: vapaaehtoista osallistumista retkien valvontaan, varainkeruuta, luokan tapahtumien järjestämistä tai osallistumista vanhempainiltoihin. Spielberg (2011) on sitä mieltä, että opettajalla on tärkeä rooli siinä valinnassa, millaiset yhteistyön muodot tukevat oppilaan koulutyötä parhaiten. Spielbergin mukaan ne oppilaat, joiden opettaja on valinnut yhteistyön muodoksi vanhempien tapaamiset, puhelinoimit ja kotiväen opastuksen siitä, kuinka tukea lasta koulutyössä, menestyvät koulussa parhaiten. (Spielberg 2011, 2–3.) Opettajat eivät saa kuitenkaan koulutusta vanhempien kohtaamiseen, joten moni opettaja kokeekin kotien kanssa teh-

tävän yhteistyön ammattinsa suurimpana haasteena. Tästä syystä myös opettajankoulutus pyrkii saamaan kodin ja koulun välisen yhteistyön opetusohjelmaan. Caspe ym. (2011) kirjoittavat, että joissakin korkeakoululaitoksissa on jo otettu urauurtavia askeleita opettajaopiskelijoiden valmentamiseksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tarjoamalla aiheesta opetusta ja sisällyttämällä tämä osa-alue myös harjoitteluun yhteistyökouluissa. Yhtenä merkittävänä perusteluna koulutuksen lisäämistarpeelle voidaan osoittaa perhetaustojen moninaisuuden lisääntyminen tämän päivän kouluissa. Luokissa on yhä enemmän oppilaita, joiden kielellinen, kulttuurinen ja uskonnollinen tausta eroaa enemmistöstä. Samalla myös enemmistön osuus luokan oppilasmäärästä pienenee koko ajan. Kyetäkseen ohjaamaan moninaista lapsiryhmäänsä parhaalla mahdollisella tavalla opettaja tarvitsee perheiden tuen. Opettajan kouluttamisessa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on siis viime kädessä kysymys oikeudenmukaisuudesta. (Caspé 2011, 1–2)

5 POHDINTA

Opettajan työnä on ohjata ja kasvattaa yksilöistä koostuvaa lapsiryhmää asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Pystyäkseen järkevästi, perustellusti ja tarkoituksenmukaisesti hoitamaan tätä tehtäväänsä opettaja pyrkii rakentamaan toimivan suhteen ryhmänsä jäseniin yksilöinä. Opettajalta edellytetään jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden ja valmiuksien huomioimista. Koska opettajan ammatti on suurelta osin vuorovaikutusta erilaisten tahojen kanssa, opettajalle tärkeä oppilaantuntemus rakentuu useiden eri kanavien kautta. Käyttäessään mahdollisimman laajalti eri tahoilta tulevaa informaatiota, opettaja pystyy muodostamaan kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaan persoonallisuudesta, oppimistyyleistä ja työskentelytavoista, taidoista, valmiuksista, asenteista ja sosiaalisista suhteista. Tätä ”tietopankkia” opettaja hyödyntää suunnitellessaan opetustaan ja tukiessaan oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla tämän koulutyöskentelyssä.

Tässä tutkimuksessani nousi esiin niitä koulun arjessa huomaamattomiakin keinoja, joihin nojaten opettaja muodostaa käsitystään oppilaasta. Huolimatta siitä tapahtuuko tiedonkeruu oppilaista systemaattisesti (kokeet, testit) vai spontaanisti (havainnot oppilaista koulun arjessa), opettaja rekisteröi näitä tietoja pyrkiessään hahmottamaan oppilaan persoonallisuutta ja oppimistyyliä. Lähtökohtana opettajalla on oppilaan kasvun ja kehityksen yksilöllinen ja jokaisen tarpeista lähtevä tukeminen.

Oppilaantuntemuksesta puhuttaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että se tarkoittaa aina opettajan henkilökohtaisia käsityksiä oppilaastaan. Nämä käsitykset ovat eritasoisia ”uskomuksia” oppilaasta yksilönä, oppijana ja ryhmän jäsenenä. Jokainen opettaja rakentaa oppilaantuntemuksensa omalla henkilökohtaisella tavallaan painottaen eri osalueita informaation keräämisessä. Opettajien käsitykset samasta oppilaasta ovat keskenään erilaisia. Tämä tutkimukseni osoitti selvästi, että opettajilla on aito halu pyrkiä mahdollisimman objektiiviseen ja monipuoliseen näkemykseen oppilaasta.

Tutkimukseni yhtenä näkökulmana toimi samanaikaisopetuskonteksti, ja haastatteluosio toikin selvästi esiin sen, miten tärkeänä opettajat pitävät keskinäisen vuorovaikutuksensa toimivuutta. Samanaikaisopetus koetaan erilailla muun muassa siitä johtuen, kenen kanssa yhteistä opetusta toteutetaan. Kokemus yhteistyöstä on henkilökohtainen ja opettajien keskinäisiä näkemyksiä on vaikea verrata keskenään. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat näkivät samanaikaisopettajuudessa kuitenkin lähes ainoastaan

myönteisiä vaikutuksia omaan työhönsä. Hankaluutta koettiin vain silloin, jos opettajaparin keskinäinen vuorovaikutus ei toimi.

Oppilaantuntemusta tarkastellaan uudemmassa suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa hyvin vähän omana ilmiönään, vaan se esiintyy osana laajempia opettajien välistä yhteistyötä, koulun yhteisöllisyyttä tai vuorovaikutusta selvittäviä tutkimuksia (vrt. Karila 2006; Rasku-Puttonen 2006; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Välijärvi 2005). Kansainvälisten tutkimusten (vrt. Atkinson 2006; Caspe 2011; Garbacz 2008; Spielberg 2011; Stillwagon 2008) vertailemisen osalta oppilaantuntemus tutkimuskohteena osoittautui hieman haastavaksi, koska oppilaantuntemus rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja ympäröivä kulttuuri määrittää tämän vuorovaikutuksen astetta merkittävästi. Näistä kansainvälisistä tutkimuksista löytyi kuitenkin keskeisiä yhtymäkohtia myös tähän tutkimukseeni.

Oppilaantuntemus perustuu opettajan subjektiiviseen näkemykseen oppilaasta yksilönä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selvästi, että opettajat näkevät oppilaantuntemuksen tärkeänä pohjana suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetustaan vastaamaan mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan tarpeisiin. Merkittävimmäksi menetelmäksi oppilaantuntemuksen rakentamisessa sisällönanalyysin tulosten mukaan nousivat opettajan omat havainnot (55 %). Niihin opettajat viittasivat paitsi useimmin myös luontevana osana oppitunnin toimintaa (vrt. Takala 1961, 34–35; Mayer 1994, 4, 8–9; Kääriäinen 1989, 26–27). Päiväkirjaviittauksissaan opettajat huomioivat kaikkiaan 36 kertaa samanaikaisopetuskokeilun tarjoaman tilaisuuden oppilasryhmän observointiin. Tällaista käytäntöä monet opettajat toivoivat mahdolliseksi koulutyön jokapäiväiseen rutiiniinkin. Kääriäinen (1989, 26–27) jaottelee opettajan suorittaman havainnoinnin sen järjestelmällisyyden asteen mukaan ja sen mukaan, osallistuuko opettaja tilanteeseen, vai onko hän tarkkailija. Tutkimustulosteni mukaan erityisesti observoinnin koettiin lisäävän merkittävästi oppilaantuntemusta ja kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat nimesivät mahdollisuuden observointiin yhdeksi samanaikaisopetuskokeilun tärkeimmäksi anniksi. Tutkimusaineistosta näkyi varsin selvästi se, että opettajat arvostavat tilanteita, jolloin he voivat aktiivisesti havainnoida oppilaidensa työskentelyä olematta itse vastuussa varsinaisesta opetustapahtumasta. Samanaikaisopetus tarjosi tähän hyvän mahdollisuuden ja opettajat kokivatkin oppilaantuntemuksensa lisääntyneen opetuskokeilun aikana. Tulosten valossa voidaankin todeta, että oppilaantuntemuksen näkökulmasta opettajan ammatin kehittäminen samanaikaisopettajuuden suuntaan on perustel-

tua. Koska oppilaantuntemus muodostaa pohjan opettajan oppilaisiin kohdistamille toiminnoille, sen vahvistaminen kaikin keinoin koituu oppilaan hyväksi.

Oppilaantuntemuksen rakentumisen kannalta tärkeään osaan nousivat päiväkirja-aineiston mukaan myös erilaiset testit ja kokeet (32 %), joita oppilas suorittaa opiskelujensa aikana. Lähtötilannetta ja oppilaan valmiuksia kartoittavat lähtötasotestit suuntaavat opettajan suunnittelua oppilasryhmän arvioidun tason mukaan, kun taas oppimisen tuloksia mittaavat kokeet antavat opettajalle kuvaa siitä, miten hyvin kunkin oppiaineen tavoitteet on saavutettu ja missä asioissa on vielä puutteita. Kokeiden tuottama informaatio toimii myös oppilasarvioinnin pohjana. Opettajaa velvoittaa vaatimus oppilaiden oppimisen arvioinnista ja tämä luonnollisesti vaikuttaa kokeiden ja testien tuottaman informaation tärkeyteen. Päiväkirjoissa kiiteltiin samanaikaisopetuksen merkitystä oppilasarvioinnin parantamisessa. Kolmasosa kokeiluun osallistuneista opettajista viittasi siihen, että kollegan kanssa yhdessä suoritettu arviointi on oikeudenmukaisempaa ja oppilaankin kannalta luotettavampaa, kuin yhden opettajan suorittama arviointi. Myös Kääriäinen (1989, 44) ja Mäensivu (1995, 13) korostavat oppilaiden akateemisten saavutusten ja niiden arvioimisen merkitystä tärkeänä oppilaantuntemuksen osa-alueena. Haastatteluissa kokeet ja testit nähtiin kuitenkin lähinnä suuntaa antavana työkaluna oppilaantuntemuksen rakentamisessa. Opettajat korostivat jatkuvan havainnoinnin ja työskentelyn arvioinnin merkitystä kokeita tärkeämpänä tiedon antajana. Tämän nähtiin johtuvan muun muassa siitä, että joillekin oppilaille testitilanne saattaa vaikuttaa suoritusta heikentävästi.

Päiväkirja-analyysin tulosten mukaan 13% kokeiluun osallistuneista opettajista nosti esiin mahdollisuuden jakaa käsityksiään oppilaista toisen aikuisen kanssa. Opettajat kokivat, että keskustelut kollegoiden kanssa tuovat laajempaa näkökulmaa oppilaantuntemukseen ja selkiyttävät omia näkemyksiä. Opettajat toivat päiväkirjoissaan esiin, että eri yhteyksissä tapahtuvat eritasoiset keskustelut kollegojen, oppilaan huoltajien ja moniammatillisten yhteistyökumppaneiden kanssa luovat tärkeää pohjaa ja syvyyttä oppilaantuntemukselle. Päiväkirja-aineistosta nousi esiin näkökantoja, joiden mukaan toisen opettajan mielipide joko vahvistaa tai lievittää opettajan omia käsityksiä. Keskusteluihin kollegan kanssa viitattiin kuitenkin yllättävän vähän (37 kertaa), ottaen huomioon, että samanaikaisopettajilla oli tilaisuus välittömään vuorovaikutukseen työparin kanssa. Haastatteluissa toisen henkilön kanssa jaettu tieto oppilaista nousi selvästi suurempaan rooliin ja kaikki haastatellut opettajat korostivat kollegojen kanssa käytävien

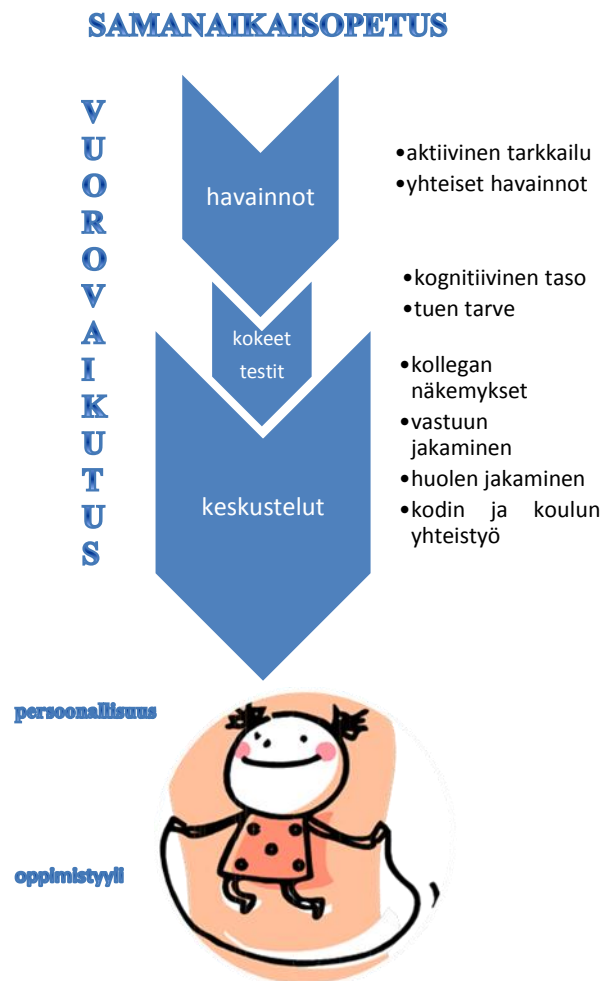
keskustelujen tukevan oppilaantuntemusta ja myös lisäävän opettajan työssä jaksamista. Kokemus työssä jaksamisen lisääntymisestä oli yhteydessä siihen, että opettaja ei yksin kanna huolta oppilasasioista, vaan näkemyksiä voi jakaa kollegan kanssa. Myös Mayer (1994) on omilla tutkimuksissaan nostanut esille oppilaantuntemuksen rakentuvan keskustelemalla vanhempien ja kollegojen kanssa (Mayer 1994, 8–9).

Päiväkirja-aineistosta esiin nousseiden oppilaantuntemusta koskevien mainintojen lukumäärä osoittaa, että käsitteenä oppilaantuntemus on luonteva osa opettajan ammattitermistöä. Mainintojen lukumääräinen vaihtelu opettajien välillä oli enimmillään 0–32, mutta en tässä yhteydessä lähtisi tulkitsemaan sitä kuitenkaan niin, että lukumäärä kuvastaisi opettajan oppilaantuntemukselle asettamaa merkitystä. Viittausten esiintyminen tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien päiväkirjamerkinnöissä oli satunnaista, koska päiväkirjaohjeet suuntasivat huomion samanaikaisopetukseen ilman toivetta oppilaantuntemuksen huomioimisesta. Opettajan käsitys oppilaantuntemuksen tärkeydestä oli enemmänkin luettavissa siitä asiayhteydestä, johon maininta kiinteästi päiväkirjassa liittyi ja niistä sanavalinnoista, joita opettaja käytti. Tämän merkityksen syvällisempi analysointi jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen haastatteluosio toi kuitenkin esiin voimakkaasti opettajien näkemyksen siitä, että oppilaantuntemusta pidetään oman ammattitaidon kulmakivenä. Kaikki opettajan työn sisältämä ammatillinen osaaminen nojaa kulloisenkin oppilasryhmän yksilölliseen tuntemiseen ja opetuksen ja kasvatuksen suhteuttamiseen ryhmän tarpeisiin.

Oppilaan persoonallisuuden ja oppimistyylin tunteminen lapsen yksilöllisen huomioimisen kannalta on opettajalle tärkeää. Sekä persoonallisuuspsykologia että oppimistyytlejä kuvaavat teoriat ovat kuitenkin kokonaisuuksina niin laajoja teoreettisia viitekehyskiä, että yksittäisen opettajan näkemykset edustavat melko yleisellä tasolla tapahtuvaa käsitteiden määrittelyä. Opettajat tarkoittavat termeillä mahdollisesti eri asioita, joten myös oppilaantuntemuksen kannalta persoonallisuus ja oppimistyyli esiintyvät opettajan henkilökohtaisen tulkinnan valossa. Kelpo-hanke oli tarjonnut opetuskokeiluun osallistuneille opettajille mahdollisuuden tutustua samanaikaisopetusmalliin, jossa oppilaita oli ryhmitelty oppimistyyleitään. Päiväkirjamerkinnöissään opettajat viittasivatkin omiin kokeiluihinsa jakaa oppilaita pienempiin ryhmiin oppimistyylien mukaan. Oppilaan persoonallisuuteen ei päiväkirjoissa viitattu lainkaan. Kaikissa haastatteluissa opettajat nostivat kuitenkin keskeisesti esille oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen ja tämän persoonallisuuden tuntemisen tärkeyden. Opettajat näkivät, että vaikka opettajan

työ on ensisijaisesti lapsiryhmien ohjaamista, tuon tehtävän hoitaminen ei ole mahdollista ilman ryhmään kuuluvien yksilöiden ja heidän persoonallisuksiensa tuntemista.

Johdannossa esittelemäni kuvio 1 (ks. s. 11) kuvaa oppilaantuntemuksen osa-alueita teorian pohjalta tekemäni luokittelun mukaisesti. Siinä kolme pääluokkaa – havainnot, kokeet ja testit sekä keskustelut – on esitetty samankokoisina ympyröinä. Tutkimustulosten valossa on perusteltua päätellä, että koska oppilaantuntemus on jokaisen opettajan henkilökohtainen näkemys kustakin oppilaasta erikseen, myös nämä osa-alueet painottuvat jokaisen opettajan ja eri oppilaiden kohdalla eri tavalla. Kuviossa 3 (s.65) olen kuvannut oppilaantuntemuksen osa-alueiden painottumista samanaikaisopetuksen näkökulmasta tämän tutkimukseni tulosten pohjalta. Haastatteluihin osallistuneet opettajat nostivat observoinnin ja kahden opettajan yhdessä tekemien havaintojen merkityksen suureksi oppilaantuntemuksen kannalta. Kokeet ja testit toimivat heidän mukaansa vain suuntaa antavina indikaattoreina lähinnä tuen tarvetta tarkasteltaessa. Osa-alueista suurimman vaikutuksen samanaikaisopetus toi keskusteluihin muiden kasvattajien kanssa. Kaikki haastatellut opettajat kokivat merkittäväksi omien näkemysten jakamisen kollegan kanssa. Vastuun ja huolen jakaminen oppilasasioista paransi kaikkien haastateltavien mukaan oppilaantuntemusta, moniammatillista yhteistyötä, kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta sekä opettajan työssä jaksamista.



Kuvio 3. Oppilaantuntemuksen rakentuminen samanaikaisopetuksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan tiivistää oppilaantuntemuksen kehittyvän parhaiten vuorovaikutuksessa lapsen ja kaikkien hänen kasvattajiensa kanssa. Oppilaantuntemus on laaja ja monisyinen ilmiö, joka vaikuttaa opettajan työn taustalla kaikkeen hänen ammatilliseen toimintaansa suhteessa oppilaisiin. Parhaimmillaan oppilaantuntemus on opettajalle merkittävä voimavara, mutta puutteellisena se voi osoittautua myös haastavaksi kompastuskiveksi, jolloin opettaja saattaa joutua kyseenalaistamaan tekemiään valintoja koulutyön arjessa.

Tutkimustulosteni pohjalta kokosin muutamia vinkkejä opettajille oppilaantuntemuksen parantamiseksi. Vaikka oppilaantuntemus onkin opettajan subjektiivinen näkemys, sitä on mahdollista rakentaa objektiivisempaan suuntaan muutamien yksinkertaisten keinojen avulla. Nämä keinot saattavat vaikuttaa itsestäänselvyksiltä, mutta järjes-

telmällisesti toteutettuina ja tiedostettuina toimintoina ne parantavat oppilaantuntemusta. Ne toimivat pääosin myös yksin opetettaessa.

1) Järjestä tilaisuuksia tarkkailla oppilaiden

- työskentelyä (esim. avustajan ohjatessa luokkaa),
 - keskinäistä vuorovaikutusta ja ryhmässä toimimista,
 - leikkiä ja muuta vapaata toimintaa.
- ⇒ Tee muistiinpanoja, pyri systemaattisuuteen!

2) Keskustele

- oppilaiden kanssa koulupäivän arjessa niin paljon kuin mahdollista. Hyödynnä välitunnille tai ruokailuun menot ym. siirtymät, jolloin vuorovaikutus voi olla oppituntia vapaampaa.
- ⇒ Kuuntele lasta!
- lasta kasvattavien aikuisten kanssa.
- ⇒ Uskalla olla avoin ja tarvittaessa tarkista omia näkemyksiäsi.
- ⇒ Älä jää ajatustesi kanssa yksin.

Samanaikaisopetus tuo opettajalle vaihtoehtoisia näkökulmia myös oppilaantuntemuksen kehittämiseen. Se tarjoaa jatkuvan mahdollisuuden omien näkemysten jakamiseen työparin kanssa. Tässä prosessissa opettajat osoittautuivat tutkimukseni tulosten perusteella avoimiksi, joustaviksi ja olivat tarvittaessa halukkaita muuttamaan omia näkemyksiään. Kuitenkin koulun arjessa esiintyvä ristiriitainen todellisuus yhä kasvavien vastuiden ja vaatimusten ja toisaalta säästötoimenpiteiden välillä heijastuu välillisesti myös oppilaantuntemukseen. Samanaikaisopetus edellyttää taloudellisten lisäresurssien ohjaamista perusopetuksen määrärahoihin. Eräs tutkimukseeni haastateltu opettaja vertasi koulun toimintaa päiväkodin toimintaan ja kuvaili oman aiemman työkokemuksensa valossa sitä, kuinka outoa päiväkodin toiminnalle olisi, jos lastentarhanopettaja ottaisi lapsiryhmän omaan tilaansa aina 45 minuutiksi kerrallaan, eivätkä kollegat osallistuisi toimintaan tuona aikana lainkaan. Tämän esimerkin herättämien ajatusten valossa koulun järjestelmä opettajan yksin toimimisen perinteestä vaikuttaa jopa luonnottomalta.

Oppilaiden moninaiset perhetaustat ja perheiden mahdolliset sosiaaliset ongelmat aiheuttavat levottomuutta oppilaissa. Opettajan huomion jakaminen tasaisesti vilkkaampien ja hiljaisempien oppilaiden välillä ei aina toteudu parhaalla mahdollisella tavalla yksin opetettaessa. Myös suuret ryhmäkoot asettavat haastetta yksin opettavan oppilaan-

tuntemuksen kehittymiselle. Samanaikaisopetuksella näitä puutteita olisi mahdollista vähentää, jopa poistaa. Tämän tutkimuksen tulokset siis osoittivat, että oppilaantuntemus paranee samanaikaisopetuksen myötä. Välillisesti sillä nähtiin olevan myönteisiä vaikutuksia myös opettajan työssä jaksamiseen. Jaettu vastuu suunnittelusta, opetuksesta, oppilaista, kodin ja koulun yhteistyöstä, sekä moniammatillisesta yhteistyöstä koettiin yksimielisesti omaa ammattitaitoa vahvistavana tekijänä. Olisikohan siis aika muuttaa järjestelmää?

Minulle itselleni tämä tutkimus toimi merkittävänä jäsentäjänä oman opettajuuteni kehittämisessä. Koska olen toiminut jo yli kymmenen vuotta luokanopettajana, minulle on muodostunut jonkinlainen kuva itsestäni kasvattajana. Kuulun niihin opettajiin, jotka nimeävät oppilaantuntemuksen yhdeksi tärkeimmistä opettajan ammatin kulmakivistä. Tätä ennen en ole kuitenkaan pystynyt luotettavasti ja tutkittuun tietoon pohjaten erittelemään niitä osa-alueita, joita oppilaantuntemukseen mielestäni sisältyy. Yleisellä tasolla kuulee useinkin mainittavan, että opettajalla kuuluu olla oppilaantuntemusta, mutta oppilaantuntemuksen määrittelemisen on melko epämääräistä. Tämän tutkimuksen jälkeen oma käsitykseni on selkiytynyt ja hahmotan nyt oppilaantuntemuksen käsitettä kokonaisvaltaisemmin. Uskon entistä vahvemmin, että oppilaantuntemus on yksi tärkeimmistä opettajan arjen toimintoja ohjaavista tekijöistä. Tätä jäsentynyttä käsitystäni pystyn hyödyntämään myös tulevassa ammatissani. Myös tilaisuus perehtyä samanaikaisopetukseen työtapanä vahvisti omaa näkemystäni siitä, että opettajien välisen yhteistyön lisääminen on yksi toimiva tapa vastata koulumaailman tämän hetken haasteisiin.

Kiinnostavaa oli löytää niin perustavaa laatua olevaa teoriapohjaa tähän aiheeseen jo 1960-luvulta (Takala), jolloin Suomen koulujärjestelmäkkin poikkesi nykyisestä. Pääosiltaan osa-alueet oppilaantuntemuksen rakentamiseksi ovat siis pysyneet samoina vuosikymmenten aikana. Teoriaa tarkastellessani koin kuitenkin ongelmalliseksi tuoreen, kokoavan lähdekirjallisuuden puuttumisen. Koska oppilaantuntemuksen rakentaminen on suhteellisen laaja ja monisyinen ilmiö, sen tarkasteleminen useasta eri näkökulmasta on välttämätöntä. Tämä puolestaan asettaa vaatimuksen monen eri teoriapohjan tarkasteluun. Tässäkin tutkimuksessa pelkästään oppimistyyliä, persoonallisuus tai vuorovaikutus ovat itsessään jo niin laajoja kokonaisuuksia, että teorian rajaaminen oli haasteellista.

Koska oppilaantuntemus on ilmiönä niin perustavaa laatua oleva pohja opettajan työlle, koen tärkeäksi sen nostamisen esiin myös omana tutkimuskohteenaan. Koska tämä tutkimukseni osoitti selvästi samanaikaisopettajuuden parantavan myös oppilaantuntemusta, olisi tärkeää tutkia näiden yhteyttä enemmän. Tässä tutkimuksessa aineistosta vain haastatteluosio yhdisti nämä kaksi näkökulmaa kiinteästi toisiinsa. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää myös, missä määrin esimerkiksi sosiaalisen median osuus tulee tulevaisuudessa sisältymään oppilaantuntemusta kartuttaviin kanaviin.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Aho, S. ja Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen S., Särjänen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Armstrong, S. 2000. The influence of individual cognitive style on performance in management education. *Educational psychology* 20 (3), 323–339.
- Erickson, F. 1996. Going for the zone. Teoksessa Hicks, D. (toim.) Discourse, learning and schooling. Cambridge: Cambridge University Press, 29–62.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–44.
- Heikkinen, H. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–159.
- Heikkinen, H. , Moilanen, P. ja Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, S. 1993. Persoonallisuuden huomioonottaminen opetusharjoittelussa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen käytänteitä ja perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.
- Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa Karila, K. ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, M.-L. (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Jussila, M. & Toivonen, R. 1984. Oppilaantuntemuksesta opetukseen. Helsinki: Gaudeamus.

- Kagan, D. & Tippins, D. 1991. How Student Teachers Describe their Pupils. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 455–466.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K. ym. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. ja Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. ja Nummenmaa, R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkulttuuri. Teoksessa Karila, K. ym. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator oy.
- Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E. Eronen, & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere yliopistopaino, 13–39.
- Kuula, T. 2006. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kääriäinen, H. 1989. *Oppilaantuntemus*. Helsinki: Finn Lectura.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksena teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 26–43.
- Laine, K. 2002. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa Aho, S. ja Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Sallila, P. ja Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Mattila, K-P. 2007. Arvostava kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marland, P. & Osborne, A. 1990. Classroom Theory, Thinking and Action. Teaching and Teacher Education, 6 (1), 93–109.
- Meri, M. ja Toom, A. 2006. Ei takomalla vaan kyselemällä – Sokrateen menetelmä ja tahdikkuus opettajan taitavuuden elementteinä. Teoksessa Husu, J. ja Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 3. painos. Helsinki: International Methelp ky.
- Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. 2009. Persoonallisuuden käsite psykologiassa. Teoksessa Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–29.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkonen, V. 1984. Toiminnan tietoinen ohjaus. Teoksessa Kojo, I. ja Vuorinen, R. (toim.) Tietoisuus ja alitajunta. Porvoo: Söderström.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Mäensivu, K. 1995. Opettajat oppilaidensa kuvaajina – praktis-konstruktinäkökulma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian lisensiaattityö.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena.
- Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa: Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 66–76.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K. ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Nurmi, K. E. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin Yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Perttula, J. (1999). Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja.
Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. ja Perttula, J. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy. 2. painos.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Prentice Hall.
- Pietarinen, J., Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen.
Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M., Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajien merkitys.
Teoksessa Karila, K. ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Rasku-Puttonen, H., Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L., Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ropo, E. 1984. Oppiminen ja oppimisen tyylit. Acta Universitatis Tamperensis A 172. Tampere.
- Rosengren, K.E. 2000. Communication. An Introduction.
London: Sage Publications Ltd.
- Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. ja Perttula, J. 1999. 2. painos.
Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

- Sallila, P. ja Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa.
Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi.
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustiede.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. 2.painos.
Helsinki: Otava.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L., Ahonen S., Särjänen E. & Saari S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja.
(2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. Eronen, & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere yliopistopaino
- Takala, A. 1961. Oppilaantuntemuksen opas. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa.
Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena.

Vuorinen, R. 1992. Persoonallisuus ja minuus. Helsinki: WSOY.

Väljörvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. ja Rähä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.

Väljörvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä.

Teoksessa Luukkainen, O., Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.

Nettilähteet:

Atkinson, C., Regan, T. ja Williams, C. 2006. Working collaboratively with teachers to promote effective learning. Support for Learning, 21(1), 33–39. Luettu 21.3.2012.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00398.x>

Austin, V.L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. USA. Luettu 3.11.2010.

<http://faculty.mville.edu/austinv/Teachers'%20Beliefs%20about%20Co-teaching.pdf>

Caspe, M., Lopez, M. E., Chu, A. and Weiss, H. B. 2011 Teaching the Teachers: Preparing Educators to Engage Families for Student Achievement. Luettu 19.3.2012.

<http://www.hfrp.org/hfrp-news/news-announcements/teaching-the-teachers-preparing-educators-to-engage-families-for-student-achievement>

Garbacz S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné M. S., Taylor A. M., Black K. A. ja Sheridan, S. M. 2008. The Effectiveness of a Partnership-Centered Approach in Conjoint Behavioral Consultation. School Psychology Quarterly, 23(3), 313-326 Luettu 30.10.2011.

<http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.313>

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikka. Tutkimus. Kelpo-hanke. Luettu 24.2.2011.

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/tutkimus/KELPO-hanke>.

Mayer, D. 1994. Teacher's Practical Knowledge: Obtaining and Using Knowledge of Students. University of Southern Queensland. Brisbane. Australia. Luettu 3.11.2010.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED377154.pdf>

McAdams, D.P. 1995. What Do We Know When We Know a Person? Journal of Personality, 63, 365–396. Luettu 21.3. 2012.

<http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/557464623490a3fc35faeb.pdf>

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. American Psychologist, 61(3), 204-217. Luettu 21.3.2012.

<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>

Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2011. Luettu 31.5.2011.

http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL

Opetushallitus. Kelpo-hanke. 2011. Luettu 24.2.2011.

<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Opetushallitus. Luettu 13.5.2011.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Rogoff, B. 2003. The Cultural Nature of Human Development. The General Psychologist 42 (1) 2007. Luettu 22.3.2012.

<http://people.ucsc.edu/~brogoff/William%20James%20Award.pdf>

Rush, L. S., Blair, S. H., Chapman, D., Codner, A. and Pearcea, B. 2008. New Look at Mentoring: Proud Moments and Pitfalls. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 128-132. Luettu 20.3. 2012.

<http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.81.3.128-132>

Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 211 Luettu 31.10.2011.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13287>

Spielberg, L. 2011. Successful Family Engagement in the Classroom: What Teachers Need to Know and Be Able to Do to Engage Families in Raising Student Achievement. Luettu 19.3.2012.

http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/file/FINE%20Newsletter/Winter2011/FINE-Flamboyant_Article.pdf

Stillwaggon, J. 2008. Performing for the Students: Teaching Identity and the Pedagogical Relationship. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (1). Luettu 20.3.2012.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00603.x>

Liite 1: Päiväkirjaohjeet

OHJEET PÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISEEN

Kirjoita vähintään kerran viikossa myös päiväkirjaa (käsin tai koneella) vähintään 1-2 sivua. Voit kertoa vapaasti viikon aikana tapahtuneista, tiimin työskentelyyn liittyvistä asioista ja tunteistasi. Tarkoitus on, että kuvailisit päivittäistä raportointia tarkemmin tiimisi työskentelyä viikon aikana.

Pohdi päiväkirjassasi esimerkiksi:

- omaa rooliasi
- millaisia tunteita tiimityöskentely herättää? Mikä on mukavaa, mikä vaikeaa?
- mitä olette tehneet luokassa/ luokan ulkopuolella (opetus/ suunnittelu/ muu)? Kuvaile tarkemmin.
- mikä onnistui, mitä voisi vielä kehittää?
- yhteistyön/ samanaikaisopetuksen merkitystä oppilaille

Voit pohtia myös muita teemoja. Voit itse valita, kirjoitatko laajemmin useasta eri asiasta, vai keskitytkö esimerkiksi tietyn tapahtuman tai esimerkiksi toteutetun opetusprojektin kuvaamiseen.

Kirjoita jokaisen päiväkirjamerkinnän alkuun nimesi ja päivämäärä. (Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimus. Kelpo-hanke. Materiaalikansio.)

Liite 2 Haastatteluväittämät

HAASTATTELUVÄITTÄMIÄ:

1. Mitä tarkoittaa käytännössä, että ”Oppilasta tulee kunnioittaa yksilönä”?
2. Mitä oppilaantuntemus on?
3. Miten oppilaantuntemus rakentuu?
4. Oppilaantuntemus lisääntyi samanaikaisopetuskokeilun aikana.

Kommentteja mahdollisesta havainnoinnista

=> jos ei tule, niin väittämä Oli hyvä päästä havainnoimaan oppilaiden työskentelyä toisen opettajan opettaessa.

5. Lähtötasotestit antavat tärkeää tietoa oppilaantuntemuksen tueksi.
6. Oppilasarviointia on työlästä toteuttaa yhdessä kollegan kanssa.
7. Samanaikaisopetus parantaa oppilaan oikeusturvaa.
8. Kommunikointi luokan kanssa oli vaikeampaa, kun toinen opettaja oli läsnä.
9. Kollegan kanssa keskusteleminen tuo uusia näkökulmia oppilaista.
10. Käsitksemme yhteisistä oppilaista olivat lähestulkoon samanlaisia / erosivat toisinaan.
11. Moniammatillinen yhteistyö paranee / heikkenee samanaikaisopetuksen myötä.
12. Yhteistyö vanhempiin on helpompaa kollegan kanssa.
 - a. työnjako
 - b. oppilaasta saatujen tietojen ”käsittely”
13. Kollegan tuki auttaa jaksamaan työssäni paremmin.
14. Toinen opettaja luokassa saa minut tekemään työni paremmin.
15. Opin kokeilun aikana uusia asioita itsestäni.