

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Ketonen, Laura; Lehesvuori, Sami; Pöysä, Sanni; Lerkkanen, Marja-Kristiina

Title: Ristiriitoja ja reflektiota : opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2021

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Ketonen, L., Lehesvuori, S., Pöysä, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Ristiriitoja ja reflektiota : opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(2), 41-60.
<https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/ristiriitoja-ja-reflektiota-opettajien-taydennyskoulutuksessa-esittamia-nakemyksia-vuorovaikutuksessa-tapahtuvan-arvioinnin-haasteista-ratkaisuista-ja-itsekoulutuksesta/>

Ristiriitoja ja reflektiota: opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa tapahtuvan formatiivisen arvioinnin haasteista. Aineisto koostuu viiden opettaja täydennyskoulutuksen aikana nauhoitetuista keskusteluista. Keskustelujen teemoina olivat opettajien omien videonäytteidensä ja kirjallisen materiaalin pohjalta opettajan sensitiivisyys, palaute ja dialogisuus. Vaikka keskustelun perussävy koulutuksen aikana oli myönteinen ja oman työn kehitykseen suuntautuva, esiin nousi huomattava määrä oppimista edistävän luokkahuonevuorovaikutuksen ja arvioinnin haasteita. Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi kohdistui näihin haasteisiin sekä opettajien esittämiin ratkaisuihin ja suhtautumistapoihin. Näiden lisäksi tarkasteltiin opettajien kokemuksia kyseisestä täydennyskoulutuksesta. Aineistolähtöisen analyysin perusteella vuorovaikutteisen arvioinnin haasteet liittyivät opettajien, oppilaiden, muiden toimijoiden ja toimintaympäristön ristiriitaisiin toiveisiin, vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Runsaista ratkaisuehdotuksista huolimatta todettiin, että vuorovaikutustilanteissa tapahtuvan arvioinnin onnistuminen ei ole aina mahdollista. Opettajat kokivat yhteisen reflektion kuitenkin edistäneen omaa osaamistaan ja hyvinvointiaan täydennyskoulutuksen aikana. Tulosten pohjalta voidaan ehdottaa, että opettajan arviointiosaamiseen kohdistuvan koulutuksen tulee tiedon lisäksi tarjota mahdollisuuksia reflektoida syvällisesti omaa toimintaa yhdessä kollegojen kanssa.

Asiasanat: formatiivinen arviointi, vuorovaikutus, arviointiosaaminen, opettaja, täydennyskoulutus

Kohokohdat

- Kun opettajat refleктоivat täydennyskoulutuksessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin teemoja, kehitykseen tähtäävästä perusvireestä huolimatta esiin nousi monia vuorovaikutuksen haasteita.
- Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin moninaiset haasteet liittyivät niin oppilaisiin, opettajaan, muihin toimijoin kuin koulukulttuuriinkin.
- Opettajien keskusteluissa nousi esille ratkaisujen kirjo, mutta todettiin myös, että ristiriidat ovat pysyvä osa opettajan työtä.
- Opettajat pitivät yhteistä reflektiota kollegojen kanssa merkityksellisenä asiana, joka edisti omaa osaamista sekä auttoi jäsentämään ja sietämään työn haasteita.

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014; 2020) mukaan vuorovaikutus on oppimisen ja formatiivisen arvioinnin edellytys. Formatiivisen oppimista edistävän arvioinnin voidaan määritellä olevan vuorovaikutusta oppimisen tavoitteista, onnistumisen kriteereistä, oppilaan osaamisesta ja tavoista edistää osaamista (Black & William, 2018). Yhtenä formatiivisen arvioinnin kivijalkana pidetään opetuksen dialogisuutta eli sellaista keskusteluun perustuvaa oppimista, jonka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentuminen kumuloituvien kysymysten avulla (Alexander, 2006; Black & William, 2018). Dialogin kautta opettaja voi ymmärtää oppilaan ajattelua, mikä puolestaan auttaa opettajaa formatiivisen palautteen kohdistamisessa (Black ym., 2009). Jotta dialoginen opetus ja formatiivinen palaute olisivat mahdollisia, tulee vuorovaikutuksen olla turvallista ilmapiiriä edistävää. Formatiivisen arvioinnin ymmärtäminen vaatii näin ollen opetustilanteisiin liittyvän vuorovaikutuksen osa-alueiden kokonaisvaltaista tarkastelua. Oppilasarvioinnin valtakunnallinen tutkimus- ja kehitystyö on viime vuosina tarttunut erityisesti summatiivisen arvioinnin haasteisiin, mutta myös formatiivisen arvioinnin haasteita on yhtä lailla syytä tutkia.

Vuorovaikutus itsessään ei takaa hyvää oppimista ja arviointia, vaan sen laadulla on suuri merkitys. Dialogisuus, palaute ja opettajan sensitiivisyys ovat tärkeitä, joskaan eivät ainoita, opetusvuorovaikutuksen osatekijöitä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa merkittävästi oppilaan kehitykseen (Hamre ym., 2013), motivaatioon (Pakarinen ym., 2021), kouluun kiinnittymiseen (Pöysä ym., 2019) ja oppimistuloksiin (Cadima ym., 2010). Myös opettajan hyvinvointi on yhteydessä vuorovaikutukseen laatuun luokassa (Penttinen ym. 2020; Spilt ym., 2011) ja riittämättömyyden kokemukset heikentävät opettajan kykyä reflektoida ja edistää luokan vuorovaikutusta (Heikonen, 2017). Vuorovaikutuksella on kaiken kaikkiaan suuri merkitys oppimiselle. Viimeisimmät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014; 2020) ovat tuoneet aiempia painokkaammin esille vuorovaikutteisen formatiivisen arvioinnin ja kuvanneet sen toteutusta yksityiskohtaisemmin. Tämä on pakottanut opettajia tarkastelemaan ja mahdollisesti muokkaamaan toimintatapojaan. Muutos herättää tarpeen tutkia opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista ja tavoista tukea heitä sen toteuttamisessa. Tämä tutkimus vastaa tarpeeseen tarkastelemalla kokeneiden opettajien täydennyskoulutuksessa esittämiä näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin haasteista, haasteiden ratkaisusta, sekä itse koulutuksesta.

Opetustilanteiden vuorovaikutus

Opetukseen liittyvän vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys (Teaching through interactions – TTI; Hamre ym. 2013; Hafen ym., 2015) kuvaa opetusvuorovaikutukseen liittyviä osatekijöitä ja vuorovaikutuksen laatua luokassa. Vahvasti tutkimusperustainen TTI-viitekehys tarkastelee opetusvuorovaikutusta kolmen osa-alueen kautta: tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki (Hamre ym., 2013). Jokainen osa-alue on jaettu edelleen osatekijöihin, joiden kautta hahmotetaan kokonaiskuvaa opetusvuorovaikutuksen kompleksisesta luonteesta. Tunnetuessa ollaan kiinnostuneita muun muassa vuorovaikutuksessa ilmenevästä myönteisestä ilmapiiristä ja opettajan sensitiivisyydestä, toiminnan organisoinnissa puolestaan esimerkiksi valittujen opetusmenetelmien tehokkuudesta ja oppilaiden käyttäytymisestä ja ohjauksellisessa tuessa opetusvuorovaikutuksen kautta välittyvästä palautteesta ja dialogisuudesta (ks. Hafen ym., 2015). Tarkastelemme seuraavissa kappaleissa niitä opetusvuorovaikutuksen osatekijöitä, joita tämän tutkimuksen kontekstina olevassa täydennyskoulutuksessa käsiteltiin.

Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri. Tutkimusnäyttö on osoittanut, että luokan tasolla vuorovaikutuksessa ilmenevä tunnetuki sekä siihen sisältyvät opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri ovat yhteydessä muun muassa oppilaiden parempiin oppimistuloksiin, motivaatioon ja oppimistilanteisiin kiinnittymiseen (mm. Pakarinen ym., 2011; Pöysä ym., 2019). Sensitiivisessä vuorovaikutuksessa opettaja tunnistaa ja vastaa oppilaidensa tarpeisiin, mikä luo luokkaan edelleen turvallista ilmapiiriä (Hamre ym., 2013). Samalla on kuitenkin tarpeen tunnistaa, että oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaaminen osana vuorovaikutusta ei ole opettajalle yksinkertainen tehtävä, sillä tarpeet muovautuvat kunkin henkilökohtaisten kehitystarpeidensa mukaan (ks. Eccles ym., 1993). Näin ollen yksilön tasolle ulottuva vuorovaikutuksessa ilmenevä sensitiivisyys edellyttää opettajalta panostusta oppilaantuntemukseen (mm. Uusikylä & Atjonen, 2007) sekä hyvää opettaja-oppilassuhdetta (Pakarinen ym., 2018).

Palaute. Perinteisesti palautteen on ajateltu olevan tietoa omasta ymmärryksestä tai suorituksesta (Hattie & Timperley, 2007). Vaikka palaute määritellään tiedoksi, se ei silti tarkoita pelkkää tiedon tarjoamista. Palaute voi olla oppimista ohjaavia vihjeitä, jatkokysymyksiä tai oppilaiden ajatusten sanallistamista (Hafen ym., 2015). Parhaimmillaan palaute on ketjumaista vuorovaikutusta, jossa haetaan ja rakennetaan oppilaan kanssa yhteistä ymmärrystä (Pianta ym., 2012) ja joka nähdään opettajan ja oppilaan jaettuna vastuuna (Nash & Winstone, 2017). Vastavuoroisuuden vaatimus on osoittautunut haastavaksi, sillä moni opettaja näkee palautteen yksisuuntaisena prosessina, jossa opettaja antaa palautetta ja oppilaan tehtävä on ottaa se vastaan (Winstone ym., 2020).

Palautteen kohdentumisella on myös merkitystä. Persoonaan tai muihin pysyviksi koettuihin asioihin kohdistuva palaute ei kannusta oppilasta kehittämään toimintaansa ja on oppimiselle jopa haitallista (Dweck, 2007). Tehtävään kohdistuva palaute on tehokasta tehtävän onnistuneen suorittamisen ja loppuunsaattamisen kannalta (Hattie & Timperley, 2007). Mikäli palaute antaa oppilaalle välineitä oppimisprosessin, itsesäätelyn ja oppimisen edistymisen seuraamiseen ja ohjaamiseen, se tukee oppilaan oppimisprosesseja myös pitkällä tähtäimellä (Hattie & Timperley, 2007). Oppilaan itseohjautuvuus vahvistuu, kun hän oppii itsekin pyytämään ja tuottamaan palautetta. Pelkkä tieto palautteen vaikutuksista ei kuitenkaan takaa, että opettaja pystyy antamaan palautetta haluamallaan tavalla. Käytännön asiat, kuten ajan puute, oppimistavoitteet ja luokkakoko voivat rajoittaa opettajan toimintamahdollisuuksia yksilöllisen palautteen antajana (Tan ym., 2020).

Dialogisuus. Oppilaskeskeisyys ja oppilaiden osallistaminen mahdollistuvat erityisesti dialogisessa vuorovaikutuksessa, jossa puhe jakaantuu opettajan ja oppilaiden kesken (Alexander, 2006) ja oppilaiden ajatukset ja näkökulmat huomioidaan tasavertaisesti (Bakhtin, 1986). Oppilaiden ajatukset voivat olla myös lähtökohtana keskustelulle. Tällaisen oppilaslähtöisen, dialogisia elementtejä sisältävän opetusvuorovaikutuksen on havaittu edesauttavan oppimista (Muhonen ym., 2018).

Alexanderin (2006) mukaan dialogisen opettamisen periaatteisiin kuuluu kollektiivisuus, vastavuoroisuus, kannustavuus, kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Oppilaiden aktiivinen kuunteleminen, puheen jakautuminen luokassa ja ajatusten rakentava huomioiminen ovat keskeisiä dialogisuuden elementtejä. Niiden toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, sillä dialogisten periaatteiden omaksuminen vaatii aikaa ja systemaattista käsittelyä. Opettajat kokevat, että kiireen tuntu ja opetusryhmän heterogeenisuus vaikeuttavat dialogisuuden toteuttamista (Metsäpelto ym., 2017). Myös dialogisuuden ja opetettavan ainesisällön yhdistäminen koetaan haastavana (Lehesvuori ym., 2017).

Opettajien arviointi- ja vuorovaikutusosaaminen

Opettajien vuorovaikutteisen arvioinnin osaamista voidaan tarkastella sekä vuorovaikutusosaaminen että arviointiosaamisen kautta. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että suomalaisilla opettajilla toiminnan organisoimisen laatu on vahvaa (Pakarinen ym., 2010). Sen sijaan tunnetuen osa-alueella on opettajien sensitiivisyydessä havaittu paljon vaihtelua ja ohjauksellisen tuen elementit, kuten dialogisuus ja palaute ovat opettajille selvästi haastavia osaamisen alueita (Muhonen ym., 2018; Pakarinen ym., 2014; Pöysä ym., 2019).

Opettajien arviointiosaaminen (assessment literacy) on moniulotteinen kokonaisuus. Xun ja Brownin (2016) mukaan sen perustana ovat tiedot arvioinnin menetelmistä, merkityksistä ja etiikasta (Kuva 1). Näiden päälle rakentuvat opettajan oppimiseen ja arviointiin liittyvät käsitykset, uskomukset ja tunteet. Arviointiosaamisen kolmas taso kuvaa käytännön arviointiosaamista, mikä tarkoittaa kompromissien tekemistä sekä teoriassa että käytännössä omien uskomusten, käytännön tilanteiden ja virallisten vaatimusten välillä. Arviointiosaamisen neljäs ja korkein taso on oman arvioijaidentiteetin tiedostamista ja rakentamista. Arvioijaidentiteetti ei ole luonteeltaan pysyvä, vaan se vaatii jatkuvaa päivittämistä, erityisesti silloin, kun esimerkiksi opetussuunnitelmassa tai pedagogiikassa tapahtuu muutoksia.



Kuvio 1: Opettajan arviointiosaamisen osa-alueet (Xu & Brown, 2016)

Kun puhutaan näin laajasta joukosta taitoja, ei liene yllättävää, että opettajilta vaaditaan oman arviointiosaamisen jatkuvaa kehittämistä. Formatiivisen arvioinnin osaaminen on opettajilla usein summatiivista heikompaa, sillä heillä ei ole siitä omilta kouluajoiltaan useinkaan kokemusta ja he osallistuvat arviointikoulutuksiin vain vähäisessä määrin (Atjonen ym., 2019).

Tilanne lienee sama vuorovaikutukseen kohdentuvien koulutusten osalta, sillä täydennyskoulutusten teemoissa usein substanssiosaaminen korostuu (Heikkinen ym., 2015). Vuorovaikutusosaamista pidetään kuitenkin tärkeänä osana opettajien täydennyskoulutusta (Metsäpelto ym., 2017). Opettajan vuorovaikutusosaamiseen kohdentuvan koulutuksen on osoitettu edistävän opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä parantavan oppilaiden oppimistuloksia (Allen ym., 2015). Arviointi- ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen vaatii aikaa, reflektiota ja omien käytänteiden kriittistä tarkastelua (Allen ym., 2015; Atjonen ym., 2019). Erityisen tehokasta reflektio on läheisten kollegojen kanssa (Desimone, 2009) oli se sitten toisten oppituntien seuraamista, suunniteltua reflektiota ryhmän kanssa tai spontaaneja keskusteluja työpäivän aikana (Postholm, 2012). Täydennyskoulutusten ongelma on kuitenkin niiden sirpaleisuus, lyhytkestoisuus ja pinnallisuus (Borko, 2004).

Tutkimuskysymykset

Luokkahuoneen vuorovaikutus ja sen avulla tapahtuva formatiivinen arviointi on merkityksellistä oppilaan oppimisen, motivaation ja kouluun kiinnittymisen näkökulmista. Tämän tutkimuksen kohteena olivat kokeneet opettajat, jotka osallistuivat vapaaehtoiseen arviointi- ja vuorovaikutusosaamista käsittelevään täydennyskoulutukseen. Koulutuksessa keskityttiin vuorovaikutteisen arviointiosaamisen kehittämiseen opettajien omien käytännön esimerkkien avulla. Vaikka opettajien jakamat videoesimerkit keskittyivät onnistumisiin, niin yhteisessä keskustelussa esiin nousi jatkuvasti vuorovaikutuksessa ilmeneviä haasteita, joiden äärelle oli syytä pysähtyä. Opettajien nostamia haasteita tarkastelemalla luodaan ymmärrystä vuorovaikutteisen arvioinnin rajoituksista ja pullonkauloista sekä hahmotetaan mahdollisuuksia tukea opettajia työssään. Lisäksi opettajia pyydettiin arvioimaan täydennyskoulutuksen antia. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi esitimme seuraavat tutkimuskysymykset:

- a. Millaisia vuorovaikutuksen haasteita opettajat toivat esille?
- b. Millaisia ratkaisuja ja suhtautumistapoja opettajilla on haasteisiin?
- c. Miten opettajat kokivat arviointi- ja vuorovaikutusosaamiseen keskittyvän täydennyskoulutuksen vastaavan tarpeisiinsa?

Menetelmät

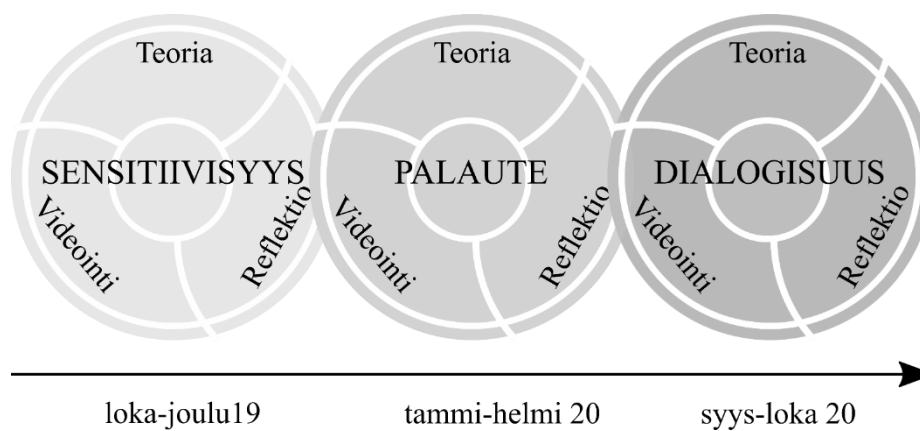
Konteksti ja osallistujat

Tämä artikkeli tarkastelee opettajien keskusteluja arviointi- ja vuorovaikutusosaamista käsittelevän täydennyskoulutuksen aikana vuosina 2019-2020 osana Opetus ja kulttuuriministeriön rahoittamaa OPA -hanketta (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä) ja sen Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallia. Koulutuksen tavoitteena oli tukea opettajien arviointi- ja vuorovaikutusosaamista tarjoamalla opettajille mahdollisuus tarkastella ja kehittää vuorovaikutteista formatiivista arviointia omassa luokassaan.

Koulutusta tarjottiin erään yhtenäiskoulun kaikille opettajille ja siihen osallistui viisi 40–50 -vuotiasta perusopetuksen opettajaa, kaksi miestä ja kolme naista, joilla kaikilla oli työkokemusta vähintään 10 vuotta (ka. 18 vuotta). Opettajista kaksi toimi luokanopettajana, kaksi vuosiluokkien 7–9 ja yksi vuosiluokkien 3–9 aineenopettajana. Opettajia voi kuvailla erityisen motivoituneiksi, sillä he osallistuivat koulutukseen vapaaehtoisesti koulupäivänsä päätteeksi ilman ajallista tai rahallista hyvitystä.

Täydennyskoulutusmalli

Täydennyskoulutus oli rakenteeltaan syklinen (Kuva 1). Se koostui kolmesta teemasta, joista jokainen sisälsi kaksi 1,5 tunnin tapaamista (yhteensä 6 tapaamiskertaa) sekä välitehtävänä oman opetuksen videoinnin (3 kertaa). Koulutuksen teemat koskivat Teaching Through Interactions (TTI) –viitekehityksen osa-alueita: tunnetuen alueelta opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri sekä ohjauksellisen tuen alueelta palaute sekä dialogisuus. Jokaisen syklin ensimmäisellä tapaamisella tutkija esitteli aiheen teoriaa ja tutkimusta siten, että diaesitys vuorotteli yhteisen spontaanin keskustelun kanssa. Jokaiseen teemaan oli valmisteltu VOPA-vaiheittaiset kuvaukset (*lehdessä tähän linkki, arvioijille kuvaukset esitelty liitteenä*), joka kuvasi teeman osatekijöiden toteutumista kolmessa eri vaiheessa. Ensimmäisen tapaamisen loppuosa käytettiin vaiheittaisten kuvausten tarkasteluun ja sen synnyttämiin keskusteluihin. Keskustelu ryhmässä eteni sujuvasti, joten tutkija pyrki pysymään hiljaa ja vain tarvittaessa ruokkimaan keskustelua tai ohjaamaan sitä teeman suuntaan. Ennen teeman toista tapaamista opettajat videoivat yhden oppituntinsa ja lähettivät sen tutkijalle. Tutkija valikoi jokaiselta opettajalta 1–2 videonäytettä, jotka olivat hyviä käytännön esimerkkejä teeman yhden tai useamman piirteen toteutumisesta. Toisella tapaamisella näitä videonäytteitä katsottiin yhdessä ja refleктоitiin VOPA- vaiheittaisia kuvauksia tukena käyttäen. Vaikka tarkoituksena oli nostaa esiin videoilla havaittuja hyviä käytäntöjä, niin usein opettaja, jonka videota tarkasteltiin, toi esiin myös oppituntiin liittyviä haasteita ja epäonnistumisia. Näin ryhmän keskustelu myös keskittyi koskemaan laajasti vuorovaikutuksen haasteita. Litteroitujen keskustelujen pituus oli 46927 sanaa (91 sivua; fontti Times New Roman, 12 pt, riviväli 1), joista haasteisiin ja niiden ratkaisuihin liittyvien otteiden pituus oli yli puolet (26013 sanaa).



Kuvio 2: Täydennyskoulutuksen rakenne

Aineisto ja analyysi

Ennen tutkimuksen aloitusta pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa kaupungilta ja tutkimukseen osallistuvilta opettajilta sekä niiden oppilaiden vanhemmilta, jotka näkyivät videoilla. Tutkimusaineistona ovat opettajien ääninauhoitettut keskustelut kaikkien kuuden koulutustapaamisen aikana (yhteensä noin 540 minuuttia).

Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä (Hsieh & Shannon, 2005). Analyysin alussa ensimmäinen tutkija, joka oli ollut läsnä keskusteluissa, litteroi tekstit ja luki ne useaan kertaan muodostaakseen keskusteluista kattavan kuvan. Hän merkitsi tekstistä kohdat, jotka

liittyivät vuorovaikutuksen haasteisiin ja kuvasi jokaista otetta yhdellä tai kahdella keskustelua referoivalla lauseella. Ote alkoi, kun opettaja toi esille jonkin vuorovaikutuksen haasteen ja päättyi aiheen vaihtuessa. Näin keskimääräiseksi yhden haasteen analyysiyksikön pituudeksi muodostui 4–5 puheenvuoroa ja 167 sanaa. Koodauksessa käytettiin Atlas.ti –ohjelmaa, joka mahdollisti paitsi koodien liittämisen haluttuihin tekstikohtiin, myös koodien muokkauksen sekä niihin liitettyjen otteiden tarkastelun. Tutkija piti kirjaa ajatuksistaan ensimmäisen koodauskierroksen aikana. Kierroksen jälkeen hän tarkasteli kaikkia luotuja koodeja, yhdisti samankaltaisia koodeja ryhmiksi ja antoi ryhmille nimet esitettyjen haasteiden mukaan. Tämän jälkeen tutkija koodasi datan toiseen kertaan näillä koodeilla ja sen jälkeen tarkasteli ryhmien koherenssia ja koheesiota. Hän purki ne ryhmät, jotka eivät olleet selkeitä ja aloitti näiden osalta ryhmittelyn ja ryhmien nimeämisen uudelleen. Analyysi eteni iteratiivisesti, kunnes neljän koodauskierroksen jälkeen ryhmittelyissä tai niiden nimissä ei enää tapahtunut muutosta. Tässä vaiheessa tutkija testasi löydösten luotettavuutta vertaiskeskustelussa toisen tutkijan kanssa (ks. Cohen ym., 2007). Toinen tutkija esitti kriittisiä kommentteja ensimmäisen tutkijan luomista ryhmistä ja otteiden ryhmittelyistä, tarkastellen niitä erityisesti TTI -viitekehyksen näkökulmasta. Tutkijat keskustelivat myös löydöksistä suhteesta aiempiin tutkimustuloksiin. Näkemyseroista keskusteltiin siihen saakka, että ryhmittelyistä saavutettiin yhteinen ymmärrys.

Haasteita kuvaavien ryhmien määrittelyn jälkeen aineisto koodattiin ratkaisujen näkökulmasta. Jokainen haasteryhmä käytiin ote otteelta läpi ja esitetyt ratkaisut ja toimintatavat koodattiin sekä haasteryhmän nimellä, että otetta referoivalla lauseella. Tutkijan tekemien tulosten luotettavuuden arvioimiseksi tulososio annettiin sen kirjoittamisen jälkeen tutkimukseen osallistuneiden opettajien kommentoitavaksi (ks. Lincoln & Cuba, 1985). Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että tulokset kuvasivat käytyjä keskusteluja hyvin, eivätkä nostaneet esille mitään korjattavaa, vaikka siihen tarjottiin mahdollisuus.

Tulokset

Tutkimuksemme tavoitteena oli tunnistaa opettajien opetustyössä kokemia vuorovaikutuksen haasteita sekä heidän ratkaisujaan ja suhtautumistapojaan niihin. Tunnistimme seitsemän ryhmää vuorovaikutuksen haasteita ratkaisuihin: vanhan ja uuden koulukulttuurin ristiriita, opetusryhmän ryhädynamiikka, ryhmän hallinnan haasteet, ryhmän heterogeenisuus, oppilaantuntemus, opettajan riittämättömyyden tunne sekä opettajan jaksaminen. Nämä kuvaillaan seuraavissa kappaleissa. Viimeinen kappale vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen koskien opettajien kokemuksia koulutuksesta.

Vanhan ja uuden koulukulttuurin ristiriita

Opettajien keskusteluiden mukaan vanhan ja uuden oppimis- ja arviointikäsitteen murrosvaihe luo haasteita palautteelle ja dialogisuudelle. Opettajat tunnustivat omassakin ajattelussaan kehittämisen varaa, mutta näkivät oppilaiden, huoltajien ja koululaitoksen seuraavan muutosta heitä hitaammin. Oppilaiden ja huoltajien ajattelussa kokeet ja koenumerot korostuvat, vaikka opettajat pyrkivät keskittymään oppilaan oppimiseen ja henkilökohtaiseen edistymiseen: ”...*vaikka me saatais ne lapset jotenkin niinku rauhallisiksi ja ymmärtämään tää prosessi ja näin, niin sit on tässä vielä se, että tällä hetkellähän kotiin niinku näyttäytyy edelleenkin se yläkoulus mitä Wilman kautta niinku menee. Ja mitä sinne niinku menee niin tuntimerkintöjen lisäksi koenumerot*” (O3). Koulun rakenteiden, erityisesti päättöarvioinnin, nähtiin ohjaavan oppilaita suoritusten vertailuun: ”*Mutta sitten oon huomannu nyt ysiluokkalaisilla et ’no, sit mä kumminkin saan päättönumeroks sen ja sen’. Sit ne tietää että sillä päättönumerolla ne kuitenkin pistetään niinku järjestykseen*” (O5).

Oppilaat toivoivat opettajan jakavan tietoa perinteiseen tapaan ja näkivät tiedon mieleen painamisen ja vihkoon kirjaamisen olevan oppimista. Oppilaat turhautuivat, jos opettaja ei antanutkaan valmiiksi pureskeltua tietoa tai oikeaa vastausta. Yksi opettajista kuvaili, miten hänen oppilaansa oli ajatellut, että yhteinen luokkahuonekeskustelu tarkoitti sitä, ettei tunti ollut vielä alkanut. Oppilaan mukaan oppitunti alkaa ”*sitten kun aletaan lukemaan ja tekemään tehtäviä*” (O2). Tällainen ajattelu oli ristiriidassa oppilaskeskeisten oppimismenetelmien, kuten esimerkiksi dialogisuuden kanssa.

Opettajat näkivät opetussuunnitelman tarjoavan ratkaisuja ongelmaan. Se on korostanut opiskelun pitkäjänteisyyttä. Aikaa kehitykselle on enemmän kuin aiemmin, yhdeksännen luokan kevääseen saakka, mikä mahdollistaa keskittymisen oppimisprosessiin sekä oman oppimisen ja sen edistymisen tutkailun. ”*Että yhdeksännen luokan loppuun mennessä ajateltais, että ois mahdollista tänne asti päästä, että kuin lähelle sitä pääset. Ei edes puhuta sen [oppilaan] omasta tasosta vaan siitä että missä vaiheessa tämä jatkumo, tämä prosessi on menossa. Ja kun tätä vähän aikaa pyörittää mielessä ja yrittää käyttää sitä arviointikeskustelussa ja oppituntipalautteessa, nii pikkuhiljaa huomaa, että ne oppilaatki irrottaa itensä tavallaan jossakin mielessä siitä tilanteesta, materiaalista, kaikesta. Ne muuttuu sen oman oppimisensa tutkijoiksi ikäänkuin*” (O2). Opetussuunnitelman nähtiin ohjaavan opettajaa uudelleen rooliin – oppilaiden aktivointiin ja heidän toimintansa havainnointiin. Metapuhe tavoitteista ja arvioinnista sekä oppilaan henkilökohtainen tavoitteiden asettaminen nähtiin tärkeinä askeleina kohti uutta oppimiskulttuuria. Opettajat näkivät, että myös huoltajien ajatteluun on tarpeen ja mahdollista vaikuttaa vuotuisissa arviointikeskusteluissa. Lisäksi esille tuotiin tarve muokata opettajan omaa sisäistä puhetta tarkoituksenmukaiseksi ja kohdentaa myös itselle annettu palaute arvostelun sijasta kasvuun.

Opetusryhmän ryhmädynamiikka

Keskusteluissa tuli lukuisia kertoja esille, miten merkittävä vaikutus opetusryhmän ryhmädynamiikalla on opetuksen järjestämiseen ja kuinka vaikea ryhmädynamiikkaan on vaikuttaa. Opettajat näkivät, että oppilaiden aktiivinen osallistuminen tukee opetusta ja oppimista, mutta välittömän ilmapiirin luominen on joidenkin ryhmien kanssa vaikeaa. Ryhmädynamiikkaan mainittiin vaikuttavan monet asiat, ryhmän historia, oppilaiden suhde toisiinsa, ryhmän suhde opettajaan ja muihin aikuisiin, luokka-aste (yläkoulussa vapautunut tunnelma nähtiin vaikeampana saavuttaa), kellonaika ja päiväkohtainen vaihtelu. ”*Siellä silloin oli semmonen haastava oppilas tässä luokassa, silloin seiskalla, kun se aloitti. Niin mä silloin jotenkin koin, että se johtuu niinkun hänestä, että ne arat oppilaat on sitten oikeesti koko ajan hiljaa ja jännittää sen käytöstä. Ja sit vaan rohkeimmat niistä uskaltaa olla äänessä ja sit se jotenki niinkun jäi, elämään siihen. ... Ne tottuu niihin rooleihinsa*” (O3). Luokanopettajan mahdollisuuksien vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin koettiin olevan aineenopettajaa paremmat, mutta myös onnistumispaineiden suuremmat.

Opettajat ehdottivat, että vapautuneisuutta voi hakea pelillisyydellä. Oppilaita voi rohkaista osallistumaan palkitsemalla aktiivisuudesta ja käsittelemällä mahdolliset virhevastaukset tahdikkaasti. Erilaiset ryhmäjaot ja kahdenkeskiset keskustelut voivat kannustaa niitäkin oppilaita osallistumaan, jotka koko luokan keskustelussa pysyvät hiljaa. Pohdinnoissa todettiin, että aina ei päästä optimitilanteeseen. Joskus vuorovaikutus ei mene putkeen ja silloin täytyy vain yrittää selviytyä. Työtä ryhmän ilmapiiriin eteen täytyy tehdä pitkällä aikajänteellä ja hyväksyä se, ettei työ aina tuota toivottua tulosta.

Ryhmän hallinnan haasteet

Myös ryhmän hallinta ja yksittäisten oppilaiden käyttäytyminen koettiin haasteiksi. Vuorovaikutus edellyttää tilan ja puheenvuoron antamista oppilaille, mutta oppilaat eivät aina käytä vuoroaan rakentavasti vaan provosoivat kommenteillaan luokkaa tai muuten pilaavat yhdessä rakennetun oppimiskeskustelun. Opettajat pohtivat, miten häiriöstä päästään rakentavasti eteenpäin: *”... mut et päästäs siihen positiiviseen niinku tekemiseen, mikä sit taas kantais niitä tyyppejä jotka laukoo sinne. Ja sit just se et mul on paljon niitä kommentoijia, niin sit se on niin et ku joku kommentoi, nii ne muut herää kommentoimaan myös.”* (O4). Häiritsemisen nähtiin olevan sekä tahallista että tahatonta. Se saattaa seurata yksittäisen oppilaan hankalasta olostä tai luokan haastavuudesta. Dialogisuus vaatii ryhmältä yhteispeliä ja yhteisiä sääntöjä, joiden luomista vaikeuttaa se, että eri opettajilla tai eri oppitunneilla voi olla eri säännöt, esimerkiksi puheenvuoron pyytämisen suhteen.

Ryhmän hallinnan ja käyttäytymisen haasteisiin tarjottiin monia ratkaisuja: Osallistumisen sääntöjen selkeä kertominen, oppimisen tukeminen ja eriyttäminen, positiivinen palaute onnistumisesta, ongelmatilanteiden käsittely oppilaan kanssa myöhemmin, oppimistilanteen naamioiminen houkuttelevampaan muotoon sekä haastavien oppilaiden tarkkailu ja ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy. Luokan positiivinen vire ja vertaistuki voivat kannatella niitä, joille rakentava osallistuminen on vaikeaa. Vaikka opettajien työkalupakki oli monipuolinen, sen ei nähty ratkaisevan kaikkia käyttäytymisen ongelmia. Ryhmän hallinta koettiin siinä mielessä ristiriitaiseksi osa-alueeksi, että opettajan täytyy välillä puuttua asioihin tiukasti, mutta puuttumisen vaikutus luokan ilmapiiriin on ennalta-arvaamaton. *”Mun oli pakko suojella muuta ryhmää. Ei mun, ei ollu muuta vaihtoehtoa, ei siinä hyssyttelyt auta. Se pitää vetää kunnolla liinat kiinni ja sit katotaan, mitä se aiheutti se liinojen kiinnittäminen”* (O2).

Ryhmän heterogeenisuus

Ryhmän heterogeenisuuden nähtiin asettavan haasteita sensitiivisyyden toteuttamiselle. Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, opettajan piti välillä asettaa joillekin oppilaille tiukat rajat, minkä nähtiin vaikuttavan voimakkaasti herkempiin oppilaisiin: *”Ite miettii siellä luokassa et ku se kakskyt oppilasta ja siellä on niinkun erilaisia. Niin sit kun sä joudut jollekin just tekeen ton, et sä joudut aika kovasti laittamaan sitten niitä rajoja, niin onks siinä vieressä joku tosi herkkä joka siitä- ... imaisee ne itteensä vaikei ne liity siihen”* (O3). Oppilaiden erilaisuus nähtiin haasteena myös dialogisuudelle. Kun oppilaiden taidoissa ja tiedoissa on suuria eroja, tasavertaisen keskustelun synnyttäminen oppilaiden välillä vaikeutuu. Kun opettaja käy dialogia taidokkaan oppilaan kanssa, muut eivät välttämättä pysty seuraamaan keskustelua ja hyötymään siitä. Lisäksi kaikki oppilaat eivät innostu dialogisuudesta. Syiksi mainittiin se, että kielellinen ilmaisu ei ole kaikille luontevaa ja se, että osa oppilaista ei halua *”ees oikeesti olla kovin vuolaassa kontaktissa sun kanssa”* (O2).

Tilanteissa, joissa opettaja laittaa rajoja, nähtiin tärkeänä avoin keskustelu niistä jälkikäteen. Dialogisuuden suhteen konkreettisena ehdotuksena tarjottiin keskustelua aiheista, joihin kaikilla on kosketuspintaa, esimerkiksi koulun säännöistä tai koulun ulkopuolisista asioista. Opettajat näkivät, että ilmapiirin ja luottamuksen tulee olla korkealla tasolla, että vähemmänkin taitavaksi itsensä kokevat oppilaat rohkaistuvat osallistumaan: *”Ja hirveestihän tossa taustalla pitää olla niinkun tämmösii, mistä me ollaan nyt puhuttu. Se ilmapiirin luominen ja sit se luottamus siihen opettajaan, siihen ryhmään on tosi isoja asioita, mitkä pitää olla kondiksessa ennen kun niinkun tähän, tähän päästään. Ja sit sillä oppijalla itsellään on aika kova itseluottamus siitä että, että mun ajatukset on tärkeitä. Mä uskallan sanoo, vaikken mä oo ihan varma. Se on tosi kova koulussa sanoo asioita, jos ei oo varma”* (O1). Todettiin myös, että

joissain tapauksissa kärsivällisyys on sensitiivisyyttä, ajan antaminen tutustumiselle sekä sen hyväksyminen, että kaikki eivät halua osallistua.

Oppilaantuntemus

Oppilaan tunteminen nähtiin tärkeäksi sensitiivisyyden toteuttamiselle ja palautteen antamiselle. Aineenopettajan roolissa oppilaisiin tutustuminen on hidasta, sillä heillä on paljon ryhmiä, joihin ollaan kontaktissa verrattain harvoin. Oppilaita on toistasataa ja kestää pitkään oppia heidän erilaiset herkkyytensä sekä kuinka he reagoivat palautteeseen: *”Tässä tullaan nimenomaan siihen älyttömän isoon mun mielestä opettajan ammatissa olevaan haasteeseen, jossa meidän pitää tavallaan niinku aina yksilöllisesti jokainen oppilas tavallaan tajuta. Että miten se ylipäänsä ajattelee, miten se reagoi palautteeseen. Ja siihen tarvii hirveesti tavallaan sellasta metadataa niistä oppilaista, niinku kerätä, ja kokemuksia siitä että jos mä nyt kehun sua tästä ja tällä tavalla, niin miten sä reagoit siihen.”* (O2).

Tähän ongelmaan ei esitetty varsinaisia ratkaisuja, mutta oppilasryhmien pienen koon tai jakotuntien nähtiin jouduttavan tutustumisprosessia. Samaan tapaan kuin edellisessä ryhmässä, tässäkin opettajat totesivat, että tilanne pitää hyväksyä. Opettajan tulee pitää mieli avoimena, ja mennä oppitunnille oppimaan, minkälaisia oppilaat ovat: *”Mut se kai sitä sensitiivisyyttä parhaimmillaan onkin, että on tavallaan niinku. Ei vedä liinoja heti kiinni vaan jotenki sillai vaan pitää tavallaan väylät auki niin sanotusti että, että tota opettajankin tapauksessa mennään opiskelemaan, että minkälaisia kavereita täältä on tulossa ja antaa sille aikaa. Ja sitten vasta kun on työkalut hallussa et okei tähän luokkaan näin ja tohon kaveriin noin.”* (O1). Opettajat totesivat myös, että sekin pitää hyväksyä, että kaikkiin ei koskaan saa kovin läheistä kontaktia.

Opettajan riittämättömyyden tunne

Opettajat toivat useissa yhteyksissä esille kiireen, joka häiritsee vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Kiireen nähtiin vaikuttavan kolmella eri tavalla. Ensinnäkin opettajalla on riittämättömyys eri tehtävien ristipaineessa. Oppilaan tarpeisiin ei ehdi vastata, kun pitää kiirehtiä toisaalle: *”Sit mulle tulee vielä mieleen se arkipäivän kiire ... et sit niinku on semmonen jatkuva riittämättömyyden tunne ja huono omatunto, että kun sä näät niinku oppilaasta, että se tarvii. Ja sit sun pitäis olla jo ulkona välituntivalvonnassa. Et sä et oikeesti niinku kerkee sitä lasta kohdata niinku tarpeeks. Et sä niinku hoidat sen semmosella, pinnallisella ’Onko sulla nyt kaikki hyvin?’ ja ’Ai ei ole? No, no voi kun täs, koita nyt sitä ja teeppä vaikka näin ja lämmintä kättä”* (O3). Opettajat näkivät, että olisi tärkeää kohdata oppilas heti kun hän tarvitsee apua. Myöhemmin tilanne voi olla jo ohi tai oppilas ei enää ole valmis puhumaan siitä. Toinen näkökulma oli se, ettei opettaja ehdi antamaan apua ja huomiota luokan kaikille oppilaille. Opettaja ei ehdi panostamaan niihin, jotka vastustavat apua ja yksittäinen oppilas saattaa istuskella pitkään mitään tekemättä, jos niin haluaa. Toisaalta opettajan aika kuluu tiettyjen samojen oppilaiden auttamisessa ja pärjäävät oppilaat jäävät huomiotta: *”tavallaan me nähään vaan nyt lyhyt pätkä [videolla oppitunnista], mut siit tulee heti se, tavallaan se olo, mihin joutuu aina tunneilla. Että tavallaan toistuu se sama lii-, niinku tavallaan et siel on ne pari samaa oppilasta joiden luo sä aina takasin. Sä yrität lähtee niinku muiden ryhmien luo ja sit se tulee hyvin äkkiä se käsky takas sinne samaan. Sit sä taas. Ja sit sä tajuut jossain vaiheessa tai tunnin, päivän, viikon, kuukauden jälkeen et sä et oo koskaan päässy sinne tonne nurkkaan sitä luokkaa”* (O4). Kolmanneksi paine edetä opetuksessa rajoittaa ajankäyttöä tärkeisiin asioihin, kuten kahdenkeskisiin arviointikeskusteluihin oppilaiden kanssa tai avoimeen opetusdialogiin. Ylipäänsä oltiin huolestuneita siitä, että vaikka opettaja pyrkii peittämään kiireensä, se siitä huolimatta näkyy oppilaille.

Kiireeseen ei esitetty ratkaisuehdotuksia, mutta opettajien suhtautuminen oli silti optimistista. He mainitsivat, että jotkut oppilaat ovat tyytyväisiä vähään, toivat esille työnsä valoisia puolia ja haaveilivat siitä, että aika jossain vaiheessa riittäisi paremmin.

Opettajan jaksaminen

Opettajat tunnustivat, että väsyneenä oma sensitiivisyys kärsii. *”Silloin kun niin sanotusti menee tosi tiukilla itse ... sä et nää, sä et tunnista, sä et jaksa, sä reagoit väärin”* (O1). Väsyneenä opettaja sulkeutuu ryhmän tunteilta, jos vain voi. Myös palaute ja dialogisuus kärsivät, kun *”suusta tulee puhetta, jota kuuntelee ihan niinkun silleen että kyllästyttää itteekin. ... Jotenkin ei saa mitään muuta itsestään ulos. Se vaan tulee.* (O4)”

Opettajat näkivät, että armollisuus itseä kohtaan on tärkeää, aina ei voi olla täydellinen. *”Mä päätin että nyt mennään autopilotilla, opettajapuheella tää päivä. Se oli vaan pakko. Ja päätin etten myöskään soimaa itseäni siitä. ... Niin et sanoittaa ite et nyt on autopilottipäivä ja et nyt on mentävä. Happinaamari itselle ensin ja niin edespäin”* (O1). Toisaalta todettiin, että jokainen päivä on tärkeä, jos vaikka oppilas rohkaistuu viittaamaan ensimmäistä kertaa mutta opettaja ei väsyneenä huomaa sitä. Opettajalla ei ole varaa löysätä kovinkaan paljoa: *”Sepä se on, että se on se mikä on se rasittavuustekijä ja kuluttava, että kun ei täällä oo oikeestaan varaa mennä kovin pit-, oikeesti meillä ei ole varaa. Jos me halutaan tehdä kiitettävää työtä, ei oo varaa mennä autopilotilla.* (O2)”

Opettajilla oli ajatus siitä, että uuden ja vanhan kulttuurin ristiriidan hellittäminen edistäisi myös opettajan jaksamista. He kokivat, että nykyisessä murrosvaiheessa opettajat ovat sisäistäneet uusia vaatimuksia, mutta eivät välttämättä ole päästäneet irti vanhoista: *”Mulla on itellä semmonen taas kerran naivistinen, idealistinen haave siitä, et jos niinku, jos pikkuhiljaa, voi olla niinki että tää meidän työn raskaus tällä hetkellä johtuu – totta kai hirveen monista asioista – mutta voi myös johtua siitä ristiriidasta että me ollaan ikään kuin vanhan ja uuden ajattelun murroksessa. Ja siellä on se oma opettajapuhe, se sisäinen semmonen tiättekö vanha kela, joka edelleen pyörii siellä. Ja sit me tietään että on vaatimus johonkin, se on sit OPS tai mikä tahansa puhe. ... Nää kaks on koko ajan niinku käyny semmosta tietynlaista jaakobinpainia. ... Mä toivoisin että kun se ajattelu ehkä oman päään sisällä muuttuis, niin se vapauttais semmoseen niinku kuvaat. Et se vapauttaa paljon energiaa ja sust tulis tietoisempi opettaja. Se vanha kela jäis pois.”* (O1)

Opettajien kokemus täydennyskoulutuksesta

Opettajat näkivät useiden koulutuksen elementtien edistävän opettajan osaamisen kehittämistä. Ensinnäkin teemat nähtiin hyvinä. Ne laittoivat oman työn reflektion liikkeelle, jäivät alitajuntaan ja muistuvat ajoittain mieleen myös oppituntien aikana. Nähtiin toimivana, että teemat eivät liittyneen tiettyyn oppiaineeseen tai menetelmään, vaan opettajan omiin sisäisiin mekanismeihin. *”Oltiin vähän niinkun siinä semmoisessa ihmisytydessä”* (O3). Substanssivapaus loi otollisen maaperän eri aineiden aineenopettajien ja luokanopettajien yhteiselle koulutukselle. Yhteinen pohdiskelu eri opettajaryhmien välillä koettiin *”hirveän herkullisena”* (O1). Opettajat pohtivat, että koulutus olisi omiaan purkamaan yhtenäiskouluissa mahdollisia ala- ja yläkoulun välisiä raja-aitoja. Ajatusten jakaminen ja *”omien ajatusten löytäminen toisen suusta”* (O2) oli antoisaa: *”Että todellakin, me tehdään samaa duunia niinkun. Ja meil on samanlaisia ajatuksia, havaintoja ja jollakin vähän uutta, että katoppas toi on tommostakin, niin se on kyllä ollu tosi antosaa. Ei oo yhtään kertaa harmittanu tulla tänne ja hyvällä tuulella lähteny pois että.”* (O2)

Videoinnit näyttivät opettajille oppitunnit uudesta näkökulmasta ja paljastivat asioita, joista he eivät olleet oppituntia pitäessään tietoisia. *”Sillon kun mä katoin vähän sitä omaa tuntiani. Niin et miten paljon siel niinku selän takana oikeesti niinku noinki vähäeleisessä porukassa niinku tapahtuu, kun sä oot selin. Et sillai ois kauheen terveellistä nähä joskus kameralta sitä omaa oppituntia et mitä kaikkee. Et kuin kauan oikeesti joku siellä viittaa siellä selän takana ennen ku. Koska enhän mä tiä kuin kauan sillä on ollu se käsi pystyssä sit kun mä käännyn, ellen mä nää sitä tällai videolta”* (O3). Videointia pidettiin hyvänä mahdollisuutena myös koulutuksen ulkopuolella: *”Vois olla ihan kiva niinku videoida ihan omaan käyttöön. Vaan tiädäkö joskus vaan videoida niinku jostain ryhmistä, että mitä siellä oikeen tapahtuu”* (O5). Videot pakottivat pohtimaan omaa tekemistä, mikä koettiin virkistäväksi ja myös kollegojen oppituntien näkeminen nähtiin antoisana. Opettajat toivat esille, että juuri videoiden katsominen ohjasi keskustelut asian ytimeen ja auttoi välttämään turhaa negatiivisuutta.

Opettajat pitivät työn systemaattista reflektiota tärkeänä. Yhteinen kokemus oli, että reflektiolle ei tule otettua tarpeeksi aikaa eikä se ole aina rakentavaa. Yksinäinen, jäsentymätön reflektio nähtiin jopa kuormittavana tekijänä: *”Ja helposti se [oman pään sisällä tehty reflektio] kääntyy just silleen negatiiviseksi niinkun säkin O1 sanoit, että jos joku tunti menee pieleen niin sitä niinkun kaivelee, että miks en mä niinkun onnistu. Ja miks en mä?”* (O3). Ajatusten jakaminen ryhmän kanssa nähtiin myös hyvinvointia edistävänä asiana: *”Mun mielestä sillä olisi iso vaikutus myös tuohon työssäjaksamiseen, kun todettaisiin yhdessä näitä universaaleja haasteita, mutta ei valittamismielessä vaan reflektoiden”* (O1). Opettajien omista opiskeluaajoista oli jo aikaa ja koulutus nähtiin kangistuneita kaavoja romuttavana. Herättely nähtiin tarpeellisena, jotta *”tulis mietittyä että vedänpö mä tällä nyt eläkeputkeen, vai oisko mussa niinkun jotakin vielä”* (O1).

Opettajat pitivät oleellisena sitä, että osallistuivat koulutukseen vapaaehtoisesti. Kun koulutukseen oli lähtenyt omasta halusta, se ei tuntunut niin kuormittavalta: *”Tää on musta hirveen tärkeä pointti, että miten saatais [koulutus] myytyä niin että tuntuis että se lähtee minusta, mä saan valita. ... Että se jo lähtökohtaisesti on sisäisesti motivoitunutta”* (O1). Opettajat arvostivat sitä, että päinvastoin kuin suurin osa koulutuksista, joihin he olivat osallistuneet, tämä lähti liikkeelle omasta työstä, omista opetusryhmistä sekä niiden reflektoinnista: *”Sillai jos aattelee niitä ulkopuolisten niinkun pakotettuja [koulutuksia], niin sehän tulee jo niinku lähtökohtaisesti usein semmonen negatiivinen fiilis, koska sut käsketään työpäivän jälkeen jäämään johonkin tiettyyn fokukseseen ja se ei lähe niinkun susta eikä sun tunneista”* (O3). Avoimeksi jäi kysymys siitä, mikä olisi koulutuksen anti, jos siihen lähtisi vastentahtoisesti. *”Joku vois olla aika paljon vaikeempi saada niinkun. Enkä mä tiä mitä siitä sitte, jos ei siit koe niinkun saavansa. Jos ei pysty kuvittelemaankaan, että tän tyyppinen työskentely tois hyvää itselle tai siitä nauttisi tai saisi jotain niin”* (O4).

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin täydennyskoulutuksessa esille nousseita vuorovaikutuksessa tapahtuvan formatiivisen arvioinnin haasteita sekä opettajien ratkaisuja ja suhtautumistapoja niihin. Haasteet koskivat lähes yksinomaan opettajien arviointiosaamisen ylimpiä tasoja – kompromissien tekemistä sekä omaa arvioijaidentiteettiä. Opettajan arviointiosaamisen kahta muuta tasoa – arvioinnin perustietoja ja opettajan käsityksiä – koulutukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet haastaviksi. Käytännön arviointiosaamisen voidaan määrittellä olevan kykyä tehdä kompromisseja, toisin sanoen löytää kussakin tilanteessa tasapaino ympäristön, tutkimustiedon ja omien käsitysten aiheuttamien jännitteiden välillä (Xu & Brown, 2016). Kun koulutuksessa paneuduttiin videosimerkkien avulla juuri käytännön työhön, on

ymmärrettävää, että haasteet nousivat opettajien keskusteluissa merkittävään rooliin.

Kaikissa analyysin tuloksena löydettyissä ryhmissä näkyy jokin ristiriita. Yleisimmin jännite syntyi siitä, että käytännön realiteetit eivät vastanneet opetussuunnitelman vaatimuksia tai opettajan omaa käsitystä hyvästä oppimisesta ja arvioinnista. Tähän liittyviä teemoja olivat opettajan rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan, hallita ryhmää, tukea jokaisen oppilaan oppimista, tutustua oppilaisiin, pystyä vastaamaan kaikkien tarpeisiin ja jaksaa itse eri vaatimusten ristipaineessa. Näiden lisäksi ristiriitaa aiheutti opettajan, oppilaan, huoltajan ja muun ympäristön oppimis- ja arviointikäsitteiden erot. Opettajat olivat aiemman tutkimuksen (Metsäpelto ym., 2017; Tan ym., 2020) kanssa samoilla linjoilla siitä, että kiire ja luokan rakenteelliset tekijät kuten oppilasryhmän koko ja heterogeenisuus, vaikeuttavat palautteen antamista ja dialogia. Dialogisuuden nähdään parantavan oppilaiden oppitunnille kiinnittymistä (Alexander, 2018), mutta haasteena opettajat mainitsivat oppilaiden käsityksen oppimisesta opettajajohtoisena toimintana, jonka vuoksi nämä eivät mieltäneet dialogia oppimistilanteeksi, eivätkä siksi välttämättä motivoituneet siitä. Perinteinen oppimiskäsitys aiheutti haasteita myös palautteen suhteen. Toisin kuin joissain tutkimuksissa on hvaittu (Winstone ym., 2020), tämän tutkimuksen opettajat olivat halukkaita antamaan roolia oppimisen ja palautteen osalta oppilaille, mutta kokivat vaikeudeksi oppilaat ja huoltajat, jotka pitivät parempana perinteistä opettajajohtoista palautetta. Opettajat olivat kirjallisuuden (Pakarinen ym., 2018; Uusikylä & Atjonen, 2007) kanssa samaa mieltä siitä, että oppilaantuntemus on rakentavan vuorovaikutuksen kannalta oleellista. He myös tunnistivat että opettajan oma jaksaminen vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun – niin palautteeseen dialogisuuteen kuin sensitiivisyyteenkin – mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Penttinen ym., 2020).

Keskustelut koskivat myös opettajan identiteettiä, sillä niissä prosessoitiin epätäydellisyyttä opettajan identiteetin osana. Moniin edellä esitettyihin haasteisiin esitettiin ratkaisuja ja osaratkaisuja, mutta toisaalta todettiin, että ristiriidat ovat pysyvä osa opettajan työtä. Tämä johtuu osin siitä, että opettajat toimivat ennakoimattomassa, moniulotteisessa toimintaympäristössä, joka vaatii lukuisten tekijöiden tilannekohtaista huomioimista (Borko, 2008). Ristiriitojen kanssa tasapainoilu on osa opettajan arviointiosaamista (Xu & Brown, 2016). Arviointiosaaminen ei ole taito, joka kerran haltuun ottamisen jälkeen kantaa uran loppuun saakka, vaan muutokset opettajan toimintaympäristössä luovat tarpeen hakea omiin käsityksiin, toimintatapoihin ja identiteettiin tasapainoa. On myös tarpeen tiedostaa, että vaikka yksittäisiin haasteisiin on löydettävissä ratkaisuja, arviointityön ristiriitaisuus on pysyväluonteista ja vaatii opettajalta epätäydellisyyden hyväksymistä. Näin ollen arviointiin kohdistuvan koulutustarjonnan tulisi tiedon tarjoamisen lisäksi tarjota mahdollisuuksia reflektoida sen yhteensopivuutta opettajan oman ajattelun, käytännön työn ja arvioijaidentiteetin kanssa. Myös tämän tutkimuksen osallistujat pitivät yhteistä reflektiota erittäin hedelmällisenä.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, kokivatko opettajat koulutuksen vastaavan tarpeisiinsa. Opettajat kokivat koulutuksen myönteisenä ja arvostivat sitä, että siinä tarkasteltiin heidän omaa arkityötään. Ajatusten jakamista kollegojen kanssa pidettiin antoisana ja videoiden nähtiin olevan oivallinen työväline rakentavaan reflektioon. Kokemukset olivat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa jonka mukaan opettajat pitävät yhteistä pohdintaa työkavereiden kanssa ensiarvoisen tärkeänä (Desimone, 2009) sekä arvostavat sitä, että täydennyskoulutus liittyy tiiviisti omaan käytännön työhön (Metsäpelto ym., 2017; Postholm, 2012) ja pureutuu omiin toimintamekanismeihin (Korthagen, 2017). Vaikka keskustelut painottuivat haasteisiin, opettajat eivät kokeneet koulutusta kielteisenä vaan päinvastoin näkivät sen vahvistavan omaa osaamistaan ja työhyvinvointiaan. Tutkimuksen mukaan omien tunteiden ja ongelmien

jakaminen kollegojen kanssa onkin oleellinen osana opettajan oppimista (Korthagen, 2017). Ristiriitojen yhteinen tunnistaminen ja punnitseminen koettiin hedelmällisenä. Keskusteluissa nousi esille ongelmien lisäksi kokonainen ratkaisujen kirjo ja syntyi syvällistä pohdintaa niistäkin asioista, joihin ratkaisua ei löytynyt.

Vuorovaikutus ja yhteinen reflektio ovat toimivan täydennyskoulutuksen oleellisia tekijöitä (Korthagen, 2017). Arvioinnin muutosvaiheissa on tärkeää antaa opettajille mahdollisuus päivittää tiedollinen osaamisensa, esimerkiksi viimeisimmissä opetussuunnitelmamuutoksissa tavoitteiden ja arviointikriteereiden sekä itse- ja vertaisarvioinnin uudistuneet vaatimukset. Pelkkä tiedon tarjoaminen ei kuitenkaan riitä, sillä tiedolliset muutokset aiheuttavat tarpeen punnita uudelleen omia käytännön ratkaisuja ja arvioijaidentiteettiä, mikä vaatii reflektiota ja keskustelua kollegoiden kanssa. Tämän täydennyskoulutuksen perusteella vuorovaikutteisen arvioinnin reflektointi koetaan erittäin hyödylliseksi ja mahdollisuuksia siihen tulisi tarjota opettajille laajemminkin.

Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa täytyy pitää mielessä, että osallistujat olivat valikoitunut otos. Opettajilla oli pitkä työkokemus ja he olivat motivoituneita edelleen kehittämään osaamistaan. Niinpä reflektion syvyys ja laajuus sekä koulutukseen sitoutuminen eivät välttämättä ole samoja kaikilla opettajilla. Voi kysyä, mitä lisäarvoa saavutettiin tarkastelemalla haasteita, jotka nousivat esille omaan ammatilliseen kehitykseen suuntaavan keskustelun tuloksena. Haasteista voitaisiin saada toisenlainen kuva, jos koulutus olisi keskittynyt pelkästään niihin. Tässä tutkimuksessa saatiin kuitenkin selville niitä ristiriitoja, jotka tulivat esille käytännön työssä ja päästiin siten käsiksi opettajan käytännön arviointiosaamiseen (vrt. Xu & Brown, 2016). Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ryhmässä tapahtuvia keskusteluja, olisi jatkossa kiinnostavaa tarkastella myös yksittäisten opettajien reflektiota ja heidän tarjoamiaan ratkaisutai toimintatapoja. Näin voitaisiin saada tietoa kollegojen välisen keskustelun potentiaalista.

Tutkimuksemme mukaan kokeneetkin opettajat kokevat vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin haastavaksi. Heillä on haasteisiin laaja ratkaisuvalikoima, mutta siitä huolimatta työ ei ole ristiriidatonta, vaan vaatii priorisointia ja välillä ”vähiten huonon” vaihtoehdon valitsemista. Tutkimuksemme perusteella käytännön työn syvälinen pohdinta yhdessä kollegojen kanssa tukee opettajien arviointiosaamista. Yhteinen pohdinta edesauttaa arvioinnin ristiriitojen jäsentämistä ja käsittelyä sekä tukee opettajan arvioijaidentiteetin rakentumista. Niinpä opettajien arviointiosaamiseen kohdistuvien täydennyskoulutusten tulisi tarjota tiedon lisäksi mahdollisuuksia oman työn reflektioon.

Lähteet

- Alexander, R. (2006). Towards dialogic teaching (3. painos). Dialogos.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, (33)5, 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475-489. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1017680>
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. (2019). “Että tietää missä on

- menossa.” *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko H., Roberts S. A., & Shavelson R. (2008). Teachers’ Decision Making: from Alan J. Bishop to Today. Teoksessa P. Clarkson & N. Presmeg (toim.), *In Critical Issues in Mathematics Education* (s. 37–67). Springer.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6). <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Cohen, L., Manion, I., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. painos). Routledge Falmer.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dweck, C. (2007). The Perils and Promises of Praise, *Educational Leadership*, 65(2), 34–39.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Hafen, C. A., Hamre, B., Allen, J. P., Courtney, A. B., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system—secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35, 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(3), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heikkinen, H. L. T., & Aho, J., & Korhonen, H. (2015). Ope ei saa oppia. opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017) Early career teachers’ sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and

- perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lehesvuori, S., Hähkiöniemi, M., Jokiranta, K., Nieminen, P., Hiltunen, J., & Viiri, J. (2017). Enhancing Dialogic Argumentation in Mathematics and Science. *Studia Paedagogica*, 22(4), 55–76. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-4>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- Metsäpelto, R.-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(1), 6–20.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students’ academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. 10.2.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 96.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children’s achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology* 39, 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2011). Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children’s academic preskills. *Educational Psychology*, 31(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.517906>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Viljaranta, J. & von Suchodoletz, A. (2021). Investigating bidirectional links between the quality of teacher–child relationships and children’s interest and pre-academic skills in literacy and math. *Child Development*, 92(1), 388–407. <https://doi.org/10.1111/cdev.13431>

- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. L. Christenson & A. L. Reschly (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365–386). Guildford Press.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review* 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Tan, F. D. H., Whipp, P. R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2020). Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, 87, [102930]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102930>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. 4. painos. WSOY.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Winstone, N., Pitt, E, & Nash, R. (2020). Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Ennakkojulkaisu lehden verkkosivulla. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1748569>