

# YHTEISELLÄ MATKALLA OPETTAJUUTEEN MENTRIX-VERTAISRYHMÄMENTOROINTIHANKE

Kati Tikkamäki

Liisa Tietäväinen

Anne Rahkonen

Anna-Maija Kääriäinen

Laura Kuusinen

Ammatillisen opettajankoulutuksen  
kehittämishanke  
Marraskuu 2012  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tikkamäki, Kati; Tietäväinen, Liisa; Rahkonen, Anne; Kääriäinen, Anna-Maija;  
ja Kuusinen, Laura

Yhteisellä matkalla opettajuuteen . Mentrix-vertaisryhmämentorointihanke

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 73 sivua + 11 liitesivua  
Marraskuu 2012

---

Mentrix-kehittämishanke sai alkunsa opettajaopiskelijapienryhmän kiinnostuksesta mentorointiin. TAOKKin opetussuunnitelmaa oltiin juuri uudistamassa, joten syntyi ajatus kehittämishankkeen integroimisesta osaksi opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Toteutustapana päätettiin kokeilla vertaisryhmämentorointia. Vertaisryhmämentorointiin osallistui yhdeksän TAOKK:ssa vuonna 2011 aloittanutta opettajaopiskelijaa.

Vertaisryhmämentorointihankkeen avulla haluttiin selvittää sitä, a) millaisia kriittisiä tekijöitä opettajuuteen kasvamisessa ja opettajana kehittymisessä on tunnistettavissa, b) mitä opetus- ja toteutussuunnitelmissa tulisi huomioida tätä kasvuprosessia ajatellen sekä c) kohtaavatko opiskelijoiden odotukset ja nykyisen opetussuunnitelman tavoitteet keskenään. Mentrix-hankkeen tavoitteina oli edistää osallistujien opettajaopintoja, rakentaa ja vahvistaa opettajaidentiteettiä sekä voimauttaa opiskelijoita saattamaan opintonsa loppuun. Vertaistuen uskottiin myös lisäävän opintojen mielekkyyden ja hyödyllisyyden kokemuksia.

Hankkeen teoriatausta rakentuu opettajaksi kasvua, opettajana kehittymistä ja opetussuunnitelmaa koskevista pohdinnoista, vertaisoppimisesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta sekä situationaalisesta ihmis- ja tietokäsityksestä. Metodologisena lähtökohtana on yhteistoiminnallisuuteen ja osallistamiseen perustuva laadullinen tutkimusote. Päämetodina käytettiin ryhmäkeskustelua.

Mentrix-hankeeseen osallistuneet kokivat TAOKKissa käytettävät opetusmenetelmät omaan ajatteluun ja itseohjautuvuuteen kannustavina. Vertaisryhmäoppiminen koettiin merkityksellisenä ja voimauttavana oppimiskokemuksena. Kriittisenä tekijänä nähtiin opintojen tarjoamat +perus- ja erikoistyökalut+ kohdentuen erityisesti opintojen liikkeellelähtoon ja opetettaviin sisältöihin. Kynnyskäsitteeksi eli opettajaksi kasvamisen kannalta välttämättä ymmärrettäväksi käsitteeksi tunnistettiin tiedon ja oppimisen situationaalisuus. Tulevia opetus- ja toteutussuunnitelmia ajatellen ehdotetaan vertaisuuden ja vertaisoppimisen nykyistä laajempaa ja syvällisempää hyödyntämistä, etenkin havainnointi- ja harjoitustuntikokemusten jakamisessa.

---

Asiasanat: vertaisryhmämentorointi, vertaisoppiminen, opettajana kehittyminen ja kasvaminen, opetussuunnitelman kehittäminen, ryhmäkeskustelut

## SISÄLLYS

1	MENTRIX-HANKKEEN TAUSTA JA TAVOITTEET .....	5
2	OPETTAJAKSI KASVAMINEN JA OPETTAJANA KEHITTYMINEN OPETTAJAOPINNOISSA.....	7
	2.1 Opettajan asiantuntijuus.....	7
	2.2 Opettajan identiteetti .....	9
	2.3 Opettajaksi kehittyminen TAOKKin opetussuunnitelmassa.....	11
	2.4 Vertaisoppiminen . kasvu opettajuuteen yhdessä .....	11
	2.5 Opetussuunnitelma opettajaksi kasvun kehiksenä.....	13
	2.6 Voimaantumista yhdessä.....	15
3	MENTRIX-HANKKEEN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITTEET JA TOTEUTUS	17
	3.1 Mentrix-vertaisryhmämentorointihanke . yhteisen oppimisen tila ....	17
	3.2 Mentrix-hanke ja opetussuunnitelman kehittämistyö.....	19
	3.3 Mentrix-hankkeen toteutus.....	20
	3.3.1 Mentrix -hankkeen valmistelu ja osallistajat .....	21
	3.3.2 Aloitustapaaminen Tulevaisuusverstaassa .....	22
	3.3.3 Keskustelukerrat . kolme näkökulmaa opettajuuteen .....	24
	3.3.4 Miten tästä eteenpäin? . opitun reflektointi ja toimenpideauton rakentaminen.....	25
4	METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA OSALLISTAVA TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISOTE.....	29
	4.1 Merkitysten jakaminen ryhmäkeskustelujen avulla.....	30
	4.2 Aineistoista ja niiden analysoimisesta.....	32
5	MENTRIXIN ANTIA . EVÄITÄ OPETTAJAOPINTOIHIN .....	35
	5.1 Oppimisen virittäminen ja tukeminen .....	35
	5.1.1 Virittäminen .....	36
	5.1.2 Tukeminen .....	37
	5.1.3 Opettajan rooli.....	38
	5.1.4 Oppimisympäristöt .....	39
	5.2 Opettaja työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä .....	40
	5.2.1 Opetus- ja toteutussuunnitelman tavoitteet.....	40
	5.2.2 Opettajan työyhteisö .....	42
	5.2.3 Opettamisen yhteiskunnallinen ulottuvuus .....	45
	5.2.4 Oppimiskokemuksia keskusteluista.....	49
	5.3 Yhteenveto tuloksista ja kehittämissuhteuksista . eväitä opettajaopintojen opetus- ja toteutussuunnitelmiin.....	50
	5.3.1 Opettajuuden perus- ja erikoistyökalut.....	51
	5.3.2 Voimaantuminen osallistujien kokemana .....	55
	5.3.3 Vertaisuus opettajaksi kasvussa .....	57
	5.3.4 Situationaalisuus . ehdotus kynnyskäsitteeksi .....	58
6	MENTRIX-HANKKEEN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN .....	61
	6.1 Osallistujien odotukset .....	62
	6.2 Vertaisryhmämentoroinnin anti.....	63
	6.3 Miten Mentrixiä voisi kehittää jatkossa? .....	66
7	LOPUKSI .....	68
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET .....	75



## 1 MENTRIX-HANKKEEN TAUSTA JA TAVOITTEET

Mentrix-kehittämishanke sai alkunsa 11TaPeC-opettajaopiskelijapienryhmän kiinnostuksesta mentorointiin. Pienryhmän tavoitteena oli toteuttaa mentorointiohjelma joko opettajaopiskelijoille, jo pätevyityneille ja ammatissaan toimiville opettajille tai näille molemmille kohderyhmille. Vastuuopettajamme Päivi Lehtosen kanssa käymissämme keskusteluissa ilmeni, että TAOKKin opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa, ja kehittämishankettamme voisi yhdistää osaksi kyseistä prosessia. Tämän pohjalta ryhmämme alkoi ideoida hanketta, jossa yhdistyisivät mentorointi ja opetussuunnitelman kehittämistyö. Päivi Lehtosen ja Harri Kukkosen ystävällisellä avustuksella kehittelimme ajatusta vertaisryhmämentoroinnista, jota voisi hyödyntää uudistettavan opetussuunnitelman keskeisten teemojen pilotoinnissa. Ohjelman nimeksi valittiin Mentrix, joka erottaa sen perinteisestä parimentoroinnista ja painottaa mentoroinnin feminiinistä puolta.<sup>1</sup>

Vertaisryhmämentorointihankkeen avulla pyrimme selvittämään sitä, a) millaisia kriittisiä tekijöitä opettajuuteen kasvamisessa ja opettajana kehittymisessä on tunnistettavissa, b) mitä opetus- ja toteutussuunnitelmissa tulisi huomioida tätä kasvuprosessia ajatellen sekä c) kohtaavatko opiskelijoiden odotukset ja nykyisen opetussuunnitelman tavoitteet keskenään. Mentrix-hankkeen tavoitteina oli edistää osallistujien opettajaopintoja, rakentaa ja vahvistaa opettajaidentiteettiä sekä lisätä osallistujien voimavaroja opintojen ja muun elämän yhteensovittamisessa. Vertaistuen uskottiin myös lisäävän opintojen mielekkyyden ja hyödyllisyyden kokemuksia. Tukea tavoitteillemme antoi muun muassa Leskelän (2006) tutkimus, jonka mukaan mentorointi edisti aktorien kehittymistä kohti reflektiivistä asiantuntijaa. Käytännön hyötyinä halusimme tarjota osallistujille vertaistuen lisäksi portfolion rakentamista palvelevaa materiaalia sekä yhden opin-  
topisteen valinnaisiin opintoihin.

Kehittämishankkeen lähtökohtana oli avata opettajaopiskelijoiden käsityksiä opiskelusta suhteessa opintosuunnitelmaan. Opintosuunnitelman perusteen pohjalta tapahtuva oppijakohtainen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden

---

<sup>1</sup> Mentoroinnin juuret ovat Kreikan mytologiassa. Kuuluista sotapäällikkö Odysseys pyysi ennen sotaan lähtöään ystäväänsä Mentoria huolehtimaan pojastaan Telemakhoksesta. Mentor ryhtyi tehtävään ja kasvatti, opetti ja neuvoi Odysseuksen poikaa useiden vuosien ajan. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Mentorointi>)

merkittäviin ilmauksiin ja linjauksiin. Opettajan ja opettajaopiskelijan on oltava valmis työstämään ja toteuttamaan tavoitteita yhdessä työyhteisön kanssa. Opettajan käyttämät opetusmenetelmät sisäistyvät opiskelijoiden käsityksiksi siitä, millaista oppimista arvostetaan ja miten pitäisi oppia. Siksi opettajalla ja opettajaopiskelijalla tulee olla kyky analysoida omia käsityksiään opettajan työstä sekä tiedostaa tekemiensä ratkaisujen perusteet. Tämä on osa opettajan ammatillista kasvua. (Luukkainen 2005, 11)

Mentorointia on tarjottu ratkaisuksi uusien opettajien tukemiseksi Suomessa. Sitä pidetään yhtenä keinona edistettäessä kehittämiskeskeistä opettajuutta kouluissa, sillä sen avulla voidaan rakentaa uudelleen työyhteisöjen toimintakulttuuria. Mentoroinnin nykymuodot kun peräänkuuluttavat luopumista hierarkisesta viisauden jakamisesta kohti yhteisöllistä ja osaamisen jakamiseen perustuvaa toimintaa. (Jokinen ym. 2012, 38.) Vertaisryhmämentorointi (*engl. peer-group mentoring*) on nykypäivän mentorointimuoto, joka on kehittynyt nykyiseen muotoonsa 2000-luvun aikana. Sen juuret ovat vahvasti opettajankoulutusta koskevissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa, mutta sen käyttö yleistyy muillakin työelämän osa-alueilla. (Heikkinen ym. 2012, 45.)

Opettajuuteen kasvaminen ja opettajana kehittyminen on prosessi, jota opettajaopiskelijat alkavat käydä läpi heti ensimmäisestä opiskelupäivästä lähtien. Työn ohessa opiskelu ja opettajuuteen kasvaminen on mielenkiintoinen tutkimusmatka minuuteen. Uusi opettaja voi kuitenkin myös kokea voimakasta stressiä ja epäillä kykyjään vaikuttaa oppijoiden oppimiseen ja omaan onnistumiseensa opettajana (Jokinen ym. 2012, 27). Opetussuunnitelma antaa raamit tälle kokonaisuudelle. Kunkin opiskelijan opettajaopinnot rakentuvat yksilöllisesti; opetuskokonaisuuksien toteutustavoissa on yksilöllistä ja ryhmäkeskeistä liikumatilaa.

## 2 OPETTAJAKSI KASVAMINEN JA OPETTAJANA KEHITTYMINEN OPETTAJAOPINNOISSA

Opettajuus-käsite rakentuu useista eri tekijöistä. Opettajuus on kulttuurisidonnaista, ja se saa erilaisen sisällön eri yhteiskunnissa. Opettajuutta muovaavat opettamistyössä tarvittavat taidot, mutta myös yhä enemmän yhteiskunnan kasvavat odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus voidaan kiteyttää käsitteeksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2005, 18.)

Opettajuus syntyy ammatillisen kasvun myötä. Tutkimuskirjallisuudessa ammatillinen kehitys, ammatillinen kasvu ja professionaalinen kehitys katsotaan synonyymeiksi. Opettajaksi kasvuun tarvitaan paitsi osallistumista muodolliseen koulutukseen myös työssä oppimista sekä osallisuutta työyhteisöön ja sen toimintaan. Syvällinen oppiminen on aikaa vievää, ja koulutuksen vaikutus vaihtelee yksilöittäin. (Leivo 2010,18.)

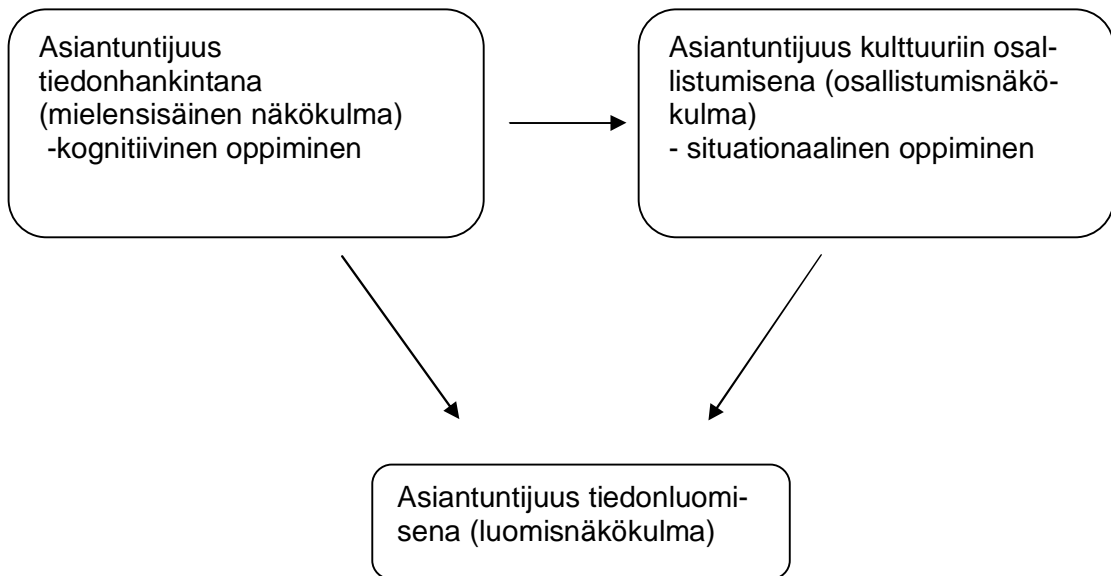
Opettajan ammatillista kasvua ja kehittymistä voidaan pitää holistisena oppimis- ja socialisaatioprosessina. +Ammatillinen kasvu on opettajaksi tulemista, ammatillisen identiteetin rakentumista erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja konteksteissa. Tässä prosessissa on myös keskeistä ammatillisten tietojen ja taitojen, ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen.+ (Leivo 2010, 19.)

### 2.1 Opettajan asiantuntijuus

Opettajuus ja opettajaidentiteetin rakentaminen vaatii asiantuntijuutta ja uusien asioiden omaksumista. Tulevaisuuden yhteiskunnassa ei ole tärkeää asioiden muistaminen ja mieleen painaminen, vaan ajattelu, innovointi ja kyseenalaistaminen. Tärkeitä tavoitteita opettajaopinnoissa ovat oppimisen taito, päättelytaidot, itsereflektion taito, palautteen hyödyntämisen taito, myönteinen analyyttinen kriittisyys, ongelmanratkaisutaidot, luova ajattelu, verkostoituminen, kommunikaatiotaidot, yhteistoiminnallisen oppimisen taito sekä kyky ja halu reagoida vastuullisesti. Laajemmin ajateltuna kyse on elämänhallinnasta, kommuni-

kointitaidoista, taidosta johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä innovaatiokyvystä ja muutoksen kohtaamisesta. (Luukkainen 2005, 60.)

Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, 450. 451.) tarkastelevat asiantuntijuutta kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta.



Kuvio 1. Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkarainen ym. 2002)

Kognitiivisesta näkökulmasta katsoen opettajan asiantuntijuuden ydin on opettajan tieto ja tietäminen. Opettajan teoreettista tietoa on sekä kasvatustieteellinen (johon liittyy myös yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista tietoa) että ammatialaan liittyvä substanssietä. Opettajan asiantuntijuuden näkökulmasta on tärkeää substanssietiedon ja pedagogisen tietämyksen yhdistyminen pedagogiseksi sisältötiedoksi. Kokemuksen kautta tämä opettajan tieto muuntuu käytännölliseksi tiedoksi. Käytännöllinen tieto on automatisoitunutta ja toiminnallista. Usein käytetään myös nimitystä hiljainen tieto . ihminen tietää enemmän kuin osaa kertoa. Opettajan kokemuksellinen osaaminen on laaja-alaista asiantuntijuutta, joka ilmenee käytännöllisinä taitoina, opetustaitoina sekä oppimisen ohjaamisen taitoina. Se sisältää myös sosiaaliset taidot, kommunikaatiotaidot sekä opettajan työn eettiset lähtökohdat. (Leivo 2010, 31. 33.)



Opettajan asiantuntijuus voidaan ymmärtää yksilöllisenä ominaisuutena, mutta ammattilaiseksi kehittyminen edellyttää mahdollisuutta toimia opettajayhteisössä. Oppiminen on situationaalista, ja siksi käytäntöyhteisöissä oppiminen on tärkeää. Käytännön yhteisössä oppiminen tapahtuu osallistumisena ilman kenenkään pyrkimystä ohjata tai opettaa. Vastuu oppimisesta on yksilöllä itsellään. (Leivo 2010, 36. 37.)

Hiljaisen tiedon on nähty paikantuvan tiiviisti yksilöön. Monimutkaisten tietojen ja taitojen välittyminen edellyttää yhteisössä vahvoja vuorovaikutukseen perustuvia verkostoyhteyksiä ja sosiaalisten käytäntöjen jakamista. Opettajien asiantuntijana oppimista edistää työskentely yhdessä kokeneiden uudistajaopettajien kanssa opetustilanteissa, yhteisten kokemusten jakaminen sekä kollektiivinen reflektointi ja teoretisointi. (Leivo 2010, 41.)

Luomisenäkökulmasta asiantuntijuus on dynaamista, yhteisöllistä ja progressiivista ongelmanratkaisua, jolle on luonteenomaista jatkuva pyrkimys ylittää jo saavutettu osaamistaso. Opettajan asiantuntijuus rakentuu asteittain etenevässä, yksilöllisenä ja yhteisöllisenä ongelmanratkaisuprosessina. Siihen liittyy toiminnan säännöllinen reflektointi ja uudelleen määrittely. Onnistuneen kasvatuksellisen tai opetuksellisen tilanteen ratkaisemisen jälkeen asiantuntijaopettaja asettaa itselleen uuden suoriutumistavoitteen ja aikaisempaa monimutkaisemman ongelman. Näin asiantuntija työskentelee lähikehitysvyöhykkeensä ääri rajoilla, ylittää rajojaan ja oppii uutta. (Leivo 2010, 40.)

## 2.2 Opettajan identiteetti

Opettajaksi kasvamisessa on kyse myös identiteetin kehitymisestä. Identiteetti kytkeytyy meidän tärkeinä pitämiimme päämääriin, mitä pidämme työssämme tavoiteltavana ja tärkeänä. Identiteetti vaikuttaa siihen, miten sitoudumme työn eettiseen normistoon ja ammatin kehittämiseen. Ammatti-identiteettiä voidaan kuvata kyseisen ammatin asiantuntijuutena ja professionaalisuutena suhteessa muihin ammatteihin. (Leivo 2010, 41, 45.)

Identiteettikeskustelussa on pohdittu, onko identiteetti pysyvä vai muuttuva ja pirstaleinen. Valistuksen ajalla ajateltiin identiteetin olevan ikään kuin ihmisen ydin, joka on olemassa omalla yksilöllisellä tavallaan koko yksilön olemassaolon ajan. Sosiologinen identiteettikäsite (sodan jälkeinen aika) korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä identiteetin rakentumisessa. Yksilö saavuttaa identiteetin reflektoimalla, mitä muut hänestä ajattelevat. Postmodernissa yhteiskunnassa identiteettiä ei nähdä yhtenäisenä ja pysyvänä vaan tilanteesta toiseen muuttavana ja pirstaleisena. (Leivo 2010, 43.)

Opettajaksi opiskeleva rakentaa käsitystään omasta opettaja identiteetistään keskenään kilpailevien perspektiivien, odotusten ja roolien viidakossa, joita hän kohtaa ja joihin hänen oletetaan sosiaalistuvan. Opiskelija voi ottaa erilaisia identiteettejä riippuen sosiaalisesta tilanteesta. Eri identiteettien välillä on kuitenkin yhteys. Mitä parempi on identiteettien välinen suhde, sitä sopusointuisempi on lopputulos. Ammatillinen kasvu tapahtuu yksilöllisinä kasvutarinoina, joita yksilön tiedot, arvot ja päämäärät muovaavat. Kertomukset ovat osin kollektiivisia, koska niitä muovaavat koulu yhteisöt, joissa opettajat työskentelevät. (Leivo 2010, 45. 46.)

Opettajan identiteettiä jäsennetään aineenhallinnan, pedagogisen ja didaktisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Kokeneet opettajat näkevät ammatillisen identiteettinsä muodostuvan eri asiantuntijuusnäkökulmien yhdistelmästä. Pedagogiseen ulottuvuuteen sisältyy myös opetuksen etiikka ja moraali. Työkokemuksen lisääntyessä opettajien kokema ammatti-identiteetti siirtyi aineenhallinnan asiantuntijuudesta kohti didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta. Käsite omasta ammatillisesta identiteetistä vaikuttaa tutkimusten mukaan opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja heidän kykyynsä ja haluunsa pysyä ajan tasalla kasvatuksellisessa muutoksessa. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu oleellisesti toimijuus. +Opettajilta odotetaan aktiivisuutta omassa ammatillisessa kehitysprosessissaan. Näin identiteetin rakentuminen edellyttää yksilöltä konstruktivistista aktiivisen oppijan roolin sisäistämistä.+ (Leivo 2010, 46. 47.)

### 2.3 Opettajaksi kehittyminen TAOKKin opetussuunnitelmassa

TAOKKin opetussuunnitelmassa koulutuksen kokoavat ideat ovat:

1. Opettajan ajattelu on toiminnan lähtökohta
2. Opettajan kontekstitieto (muodostuu neljästä tietolajista: oma ammattiala, työelämän ja kasvatuksen tutkimus- ja käytännöllinen tieto, pedagoginen sisältötieto, opettajan ammattitieto ja opetustilannetieto)
3. Pedagogisen ajattelun kehittymisprosessi (suunnittelu, opettaminen, opetuksen palaute, reflektointi) ja
4. Opettajuuden kehittyminen. (OPS 2011.)

«Koulutuksessamme opettajan ammatillista kehittymistä tulevaisuuden oppimisen johtajaksi tuetaan tutkivan oppimisen prosessin avulla. Tutkivassa oppimisessä oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi, joka tuottaa uutta ymmärrystä ja tietoa asioista. Prosessin aikana etsitään järjestelmällisesti vastauksia sellaisiin ongelmiin ja kysymyksiin, joita ei kyetä ratkaisemaan aiemmin hankitun tiedon varassa. Lähestymistapa korostaa yksittäisen oppijan aktiivisuuden lisäksi vertaisoppijoiden yhteistyötä . jaettua asiantuntijuutta.+ (OPS 2011, 10. 14.)

Opetussuunnitelma on rakentunut samoille asiantuntijuuden näkökulmille kuin mitä Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, 450. 451) kuviossa 1. esittivät. Koska kyse on opettajien koulutuksesta, tiedon hankinta ja luominen korostuvat. Kulttuuriin osallistumisen osuus toteutuu ainakin jossain määrin havainnointi- ja harjoitustuntien myötä. Osa opiskelijoista toimii opettajina koulutuksen ajan, osalla puolestaan käytännön osallisuus jää opintojen jälkeiseen aikaan.

### 2.4 Vertaisoppiminen . kasvu opettajuuteen yhdessä

Opettajuus ja siihen kasvaminen on polku, jota lähdimme kulkemaan yhdessä. Osalla Mentrrix-hankkeeseen mukaan lähteneistä opettajaopiskelijoista oli usean vuoden mittainen opetuskokemus takanaan, osalla taas opetuskokemusta ei ollut lainkaan. Kukin opettajaopiskelija oli opettajuutensa ja opettajaidentiteettinsä rakentamisen polulla yksilöllisessä vaiheessaan . kokemattomimmat läh-

tivät perusteista, ottamaan opettajuutensa «ensiaskelita», ja kokeneemmat puolestaan halusivat kehittää itseään opettajina ja rakentaa opettajuuttaan uudelleen.

Vertaisryhmämentorointi pohjautuu vertaisoppimiseen. Vertaisoppiminen on yhteisöllinen ja oppilaslähtöinen työtapana, jossa oppija toimii opettajana vertaisilleen ja jossa yhteisö toimii yhdessä jonkin ongelman ratkaisemiseksi (Fawcett & Garton 2005). (vrt. yhteistoiminnallinen oppiminen, ongelmakeskeinen oppiminen). Vertaisoppimisessa oppilaat toimivat yhteisönä, ja oppiminen tapahtuu yhteisön jäsenten välillä keskinäisesti. Oleellista on aktiivinen osallistuminen, sitoutuminen sekä vuorovaikutus ja keskustelu. Vertaisoppiminen kehittää erityisesti ymmärrystä ja ongelmanratkaisutaitoja. (Fawcett & Garton 2005) Vertaisoppimisen suosio opetuksessa on lisääntynyt viime vuosien aikana. Monet tutkimukset tukevatkin käsitystä vertaisoppimisen hyödyistä (esim. Fawcett & Garton 2005, Tan 2003). Tutkimustyö aiheesta jatkuu aktiivisena.

Vertaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki vertaisryhmän jäsenet olisivat tietojensa ja kokemustensa suhteen yhdenvertaisia. Oppimisen potentiaali kun perustuu juuri erilaisuuteen . osallistujien erilaisiin taustoihin, kokemuksiin ja näkemyksiin. Eksistentiaalisella tasolla tarkasteltuna olemme ihmisolentoina kaikki keskenämme vertaisia. Jokaisen elämä on ainutkertaisuudessaan yhtä arvokas. Episteemisellä tasolla, eli asioiden osaamisen ja tietämisen tasolla, puolestaan vertaisuus saa hieman erilaisen sävyn. Toisilla ihmisillä on yleensä enemmän osaamista kuin toisilla, joten tämän määrittelyn mukaisesti ihmiset eivät ole vertaisia keskenään. Vertaisryhmämentoroinnissa kuitenkin jokaisen osaaminen nähdään yhtä arvokkaana . kaikilla osapuolilla on mahdollisuus oppia toisiltaan. Määrällisesti vähemmän kokemusta omaavan osallistujan tieto voi olla yhtä käyttökelpoista tai merkittävää (tai jopa käyttökelpoisempaa ja merkittävämpää) kuin kokeneemman. (Heikkinen ym. 2012, 59. 60.)

Vertaisoppimisen taustalla on tunnistettavissa samankaltainen oppimisenäkemys kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessa (YTO:ssa). Kummassakin lähestymistavassa on keskeistä aktiivinen osallistuminen ja yhteisvastuullisuus. Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimismuoto, jossa ryhmä oppilaita työskentelee yhdessä hyödyntäen kaikkien ryhmän jäsenten tietämystä. Tavoitteena on op-

pia yhdessä ja samalla oppia oppimaan yhdessä. Erityisen sopivaa yhteistoiminnallinen oppiminen on silloin, kun ryhmässä on taidoiltaan monenlaisia oppilaita. Yhteistoiminnallinen oppiminen on pienryhmätyöskentelyä, jossa ongelmanratkaisun ja tiedollisen oppimistavoitteen lisäksi järjestelmällisesti opitaan ryhmätyötaitoja ja arviointia. Keskeisiä toiminnan periaatteita siinä ovat avoin ja monipuolinen vuorovaikutus, vastuu omasta ja toisten oppimisesta, yhteistyötaitojen kehittäminen, ~~+~~ kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta -periaate (positiivinen riippuvuus) sekä ryhmän ja oman toiminnan arviointi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 88.)

## 2.5 Opetussuunnitelma opettajaksi kasvun kehyksenä

Eri käyttäjät tarkastelevat opetussuunnitelmaa eri näkökulmista. Oppilaitoksen henkilökunnalle opetussuunnitelma on paitsi työväline myös sisäisen kehittämisen ja laadun varmistuksen väline. Opiskelijoille opetussuunnitelma merkitsee lähtökohtaa omien opintojen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Sidosryhmille opetussuunnitelmat antavat tietoa ammattikorkeakoulun tavoitteista ja toimintatavoista, mahdollisista yhteistyöhankkeista ja projekteista. (Helakorpi, S. & Olinuora 1997, 110. 111.)

Opetussuunnitelma heijastaa paitsi yhteiskunnan vaatimuksia myös näkemyksiä oppimisesta. Opetussuunnitelmassa tulisi olla näkyvillä pyrkimys kehittää oppimiskulttuuria, opetuskäytänteitä ja koko pedagogista ajattelua. Nykyisen konstruktivistisen oppimisenäköyksen mukaan oppija on oppimisen subjekti. Samalla asialla on erilainen merkitys kullekin oppijalle, se voidaan käsittää eri tavoin. Ymmärtäminen ja ajattelu ovat keskeisiä oppimisessä. Koska ymmärtäminen on yksilöllistä, saa sama asia erilaisia tulkintoja ja merkityksiä eri ihmisten mielissä. Tästä seuraa, että kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä. Tämän näkemyksen mukaisesti opetussuunnitelma ei voi olla kovin tarkka tavoitteiden ja sisältöjen dokumentti. Opetussuunnitelmaan kirjataan ainoastaan keskeiset tavoitteet ja sisällöt kokonaisosaamisesta. Yksityiskohtaisten tietotavoitteiden sijasta painotetaan yleisiä tavoitteita, kuten elinikäisen oppimisen

edellytysten luomista, sekä alan kulloinkin keskeisten ongelma-alueiden hahmottamista. (Helakorpi, S. & Olkinuora 1997, 106. 108.)

Opetussuunnitelma on myös koulutuksen kehittämisen väline. Siksi opetussuunnitelman laadinta on jatkuva prosessi, johon vaikuttavat yhteiskunnan kehittyminen ja arvoperustan muutokset (Helakorpi, S. & Olkinuora 1997, 111. 112). Kun opetussuunnitelman laadinnan yhteydessä määritellään tavoitteita, tehdään samalla arvoja koskevia päätöksiä. Tällä määrittelyllä on aina seurauksia toimintaan. Ratkaisevaa on se, miten opettaja osallistuu opetussuunnitelman laadintaan. Jos opettaja saa valmiin suunnitelman työnsä pohjaksi, on hänellä edessään sen omaksuminen. Tämä edellyttää tavoitteiden ja myös niiden taustalla olevien arvojen tunnistamista, edelleen niiden hyväksymistä sekä kolmannessa vaiheessa niiden vähittäistä omaksumista ja lopulta sisäistämistä. (Kansanen 1995, 11.)

Deontologisen näkemyksen eli velvoite-etiikan mukaisesti ajatellaan, että arvoista johdetut tavoitteet ovat velvollisuuksien luonteisia ja sitovia. Niitä on noudatettava, koska ne ovat oikeita ja ehdottomia. Opettajan työn perusolemus ymmärretään usein velvollisuusluonteiseksi sikäli, että hän on vastuussa oppilaille ja samalla koko yhteiskunnalle sen mukaisesti kuin yhteiskunta on hänet tähän tehtävään hyväksynyt. Vastuullisuuden kriteerit ilmaistaan opetussuunnitelmassa, jonka tavoitteet ovat näiden velvollisuuksien konkreettisia tulkintoja. Kun opettajat nykyisin yhä enemmän itse osallistuvat opetussuunnitelmien laadintaan, opettajan vastuu ja velvollisuudet kohdataan jo opetussuunnitelman valmisteluvaiheessa.+(Kansanen 1995, 12. 13.)

Näemme opetussuunnitelman opettajan työvälineenä, opetusta raamittavana karttana ja toimintaympäristönä. Opetussuunnitelman toteuttaminen onnistuu parhaiten silloin, kun opettaja voi hyväksyä ja sisäistää sen pohjalla olevat arvot ja tavoitteet; silloin kun hänellä on mahdollisuus itse osallistua opetussuunnitelman laadintaan.

Mentrix mahdollisti myös opetussuunnitelman testauksen ja arvioinnin. Koska osa opettajaopiskelijoista oli toiminut jo opettajina, osa hyvinkin pitkään, he ymmärsivät opetussuunnitelman merkityksen opettajalle ja opiskelijalle. Tässä

omassa kaksoisroolissaan (opettajina ja oppilaina) he kykenivät tarkastelemaan opetussuunnitelmaa sekä opettajan työväliseen että opiskelijan oppimista raamittavana tekijänä. Yhtäältä voitiin tarkastella, toteutuivatko TAOKKin opetussuunnitelman tavoitteet ja arvot osallistujien itse kokemana opetuksessa, ja toisaalta, olivatko ne opettajaopiskelijoiden näkökulmasta hyviä ja tavoiteltavia.

## 2.6 Voimaantumista yhdessä

Yksi tavoitteemme Mentrax-hankkeessa oli edistää opettajaopiskelijoiden opintojen loppuun saattamista ja hyödyntää ryhmäprosessien voimaannuttavaa potentiaalia. Voimaantuminen liittyy läheisesti elämönhallinnan käsitteeseen. Elämönhallinnan käsitteen sisältönä on Antonoskyn (1979, 64) kehittämä koherensstin tunne -käsite, johon liittyy kiinteästi myös voimavarojen tarkastelu. Ihmisellä on käytössään voimavaroja, joiden avulla hän pystyy kohtaamaan vaikeita tilanteita sekä pystyy hallitsemaan ja käsittelemään niitä. (Antonovsky 1979, 64. 100; 1984, 25. 65) Elämönhallinta voidaan liittää ihmisen persoonaan kuuluvaksi sisäiseksi voimavaraksi. Tässä tarkastelussa käytämme sanaa voimaantuminen.

Voimaantumiseen liittyvä käsite on ymmärrettävyys (kognitiivinen ulottuvuus). Se on tunne siitä, että ihminen pystyy tunnistamaan voimavaransa ja kokee ympäristössä tapahtuvat asiat johdonmukaisina ja loogisina. Ihmiselle tulee tunne, että hän hallitsee omia voimavarojaan ja vuorovaikutuksellisen suhteensa ympäristöön. (Antonovsky 1979, 67.)

Toinen keskeinen käsite on hallittavuus (instrumentaalinen ulottuvuus) eli yksilön kyky hallita omat sisäiset voimavaransa. Yksilöllä on tällöin tunne siitä, että omat tai hallittavissa olevat muiden läheisten voimavarat ovat sellaisia, että eri haasteisiin vastaaminen on niiden avulla mahdollista. Yksilöllä on kyky toimia. (Antonovsky 1979, 100. 110.)

Mielekkyys (motivaationaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus), merkityksellisyys ja tarkoituksellisuus määrittävät, onko ihminen halukas ja pystyykö hän käyttämään voimavarojaan erilaisiin sitoumuksiin, velvoitteisiin ja haasteisiin. Mielek-

kyteen liittyy osallistumisen tunne. Ihmiselle on tärkeää osallistua prosessiin, jossa hän voi pohtia omaa tilannettaan, omaa arkeaan ja kokemuksiaan (Antonovsky 1979, 115). Antonovsky pitää tärkeimpänä osa-alueena mielekkyyden kokemista. Tämän jälkeen tulee ymmärrettävyys, ja se luo pohjan hallittavuuden tunteelle (Antonovsky 1984, 120). Opettajan työssä tämä konkretisoituu siten, että ammatillisesti ajan tasalla oleva opettaja tuntee oman alansa, ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisussa sekä käyttää hyödykseen työssään saamaansa palautetta (Luukkainen 2000, 25).



### 3 MENTRIX-HANKKEEN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITTEET JA TOTEUTUS

#### 3.1 Mentrix-vertaisryhmämentorointihanke . yhteisen oppimisen tila

Mentorointi-käsitteen merkitys vaihtelee eri kulttuureissa. Mentorointi voidaan ymmärtää joko ohjaamisen muotona tai erityisenä kehittävän vuorovaikutuksen muotona. (Leskelä 2005, 21. 23.) Perinteinen muoto mentoroinnista on pari-mentorointi, jossa kokeneempi asiantuntija jakaa tietoaan ja osaamistaan, neuvoo ja tukee kehityshaluista nuorempaa kollegaansa. Alun perin mentorointi on viitannut kokeneeseen, tiedolliseen auktoriteettiin, joka ohjaa noviisia. Mentorointi on aina tavoitteellinen, kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jota leimaa henkilökohtaisuus, avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus. (Juusela 2007.) Nykyään käsitykset mentoroinnista ovat muuttumassa hierarkkisista suhteista kohti yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta (Heikkinen & Huttunen 2008). Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat ovat kokeneet mentorointitapaamiset hyödyllisinä muun muassa siksi, että ne ovat tarjonneet mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja ongelmistaan luottamuksellisessa ilmapiirissä, osallistujat ovat kokeneet saaneensa tukea ja rohkaisua ratkaisuilleen sekä he ovat oppineet analysoimaan ja arvioimaan kriittisesti omaa opetustaan. (Jokinen ym. 2012, 38.)

Perinteisten mentorointimääritelmien rinnalle on noussut käsitteitä (mutual mentoring, collaborative mentoring, critical constructivist mentoring, dialogic mentoring ja peer mentoring), jotka korostavat mentoroinnin vastavuoroista luonnetta. Nämä termit viittaavat yleisemmin yhteistyöhön, vertaisuuteen ja vuorovaikutukseen. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204. 205.) Ryhmämentorointi on Leskelän (2005, 41) mukaan eräs mentoroinnin erikoistapaus. Se voi olla esimerkiksi asetelma, jossa yhdellä mentorilla on samanaikaisesti läsnä useita aktoreita, ja näillä on jotakin yhteistä intressiä olla vuorovaikutuksessa mentorin kanssa.

Mentrix-hanke rakentui tasavertaisuuden ja kollegiaalisuuden periaatteille, joten päädyimme kokeilemaan vertaisryhmämentorointia. Vertaisryhmämentoroinnissa toimijat ovat samassa asemassa olevia kollegoita. Heidän kesken ei ole arvostukseen, osaamiseen tai ikään liittyviä riippuvuuksia. Vertaisryhmämentorointi

perustuu dialogisuuden, narratiivisuuden, autonomisuuden, vertaisuuden ja konstruktivismiin periaatteille (Heikkinen ym. 2012). Siinä tieto välittyy yhdessä tekemisen ja dialogin kautta. Dialogin tavoitteena voi olla esimerkiksi se, että yritetään yhdessä ymmärtää ongelmaa tai tilannetta lähestymällä sitä kokonaisuutena, teemana. Jokainen dialogin jäsen kantaa omat ideansa ja ajatuksensa keskusteluun eikä yritä taivutella muita luopumaan kannastaan tai osoita muiden olevan väärässä. Kaikkia kommentteja arvostetaan tärkeinä vihjeinä. (Aho-kas 2010, 14, 22.) Vertaisryhmämentoroinnissa voidaan käyttää ryhmän antamaa apua itsereflektointiin. Se saattaa johtaa tiedostamattomien asioiden alkulähteille, jolloin on mahdollista päästä paremmalle itseymmärryksen tasolle. (Ojanen 2006, 85.) Nämä vertaisuuden tavoitteet tukivat erittäin hyvin Mentrrix-hankkeen tavoitteita.

Yhteistoiminnallisesti opiskeltaessa ryhmä pyrkii saavuttamaan jaetun merkityksen ja yhteisen ymmärryksen keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Jaetut merkitykset ja yhteinen ymmärrys muodostuvat, kehittyvät sekä muuttuvat osallistumisen prosesseissa. Kokemukset ja merkitykset välittyvät kommunikaation avulla. Kommunikaatiolla viitataan kokemusten narratiiviseen muotoon, niiden rationaaliseen analysoimiseen sekä reflektiiviseen toimintaan. Kommunikaation avulla on mahdollista vahvistaa yhteisön erityislaatuista tietämystä tuottamalla uusia näkökulmia (*perspective making*), joten sillä on uuden tiedon luomisprosessien kannalta keskeinen merkitys. Uusien näkökulmien tuottaminen edellyttää kuitenkin erilaisista näkökulmista tietoiseksi tulemistä, niiden näkyväksi tekemistä sekä muiden yhteisön jäsenten kanssa jakamista eli neuvottelemisen prosessien toteutumista. Näkökulmien tuottaminen on edellytys uusien näkökulmien vastaanottamiselle (*perspective taking*). (Boland & Tenkasi 1995, 350. 351.) Tässä prosessissa dialogin merkitys korostuu eli osallistujien tulisi kyetä kuuntelemaan tosiaan (*listening*), arvostamaan itseään ja toisiaan (*respecting*), epäilemään ja olemaan kriittisiä (*suspending*) sekä saamaan äänen ja käyttämään ääntään (*voicing*). (Isaacs 1999.)

Vertaisryhmämentorointi tarjoaa hyvän pohjan yksilölliselle ja kollektiiviselle reflektoinnille. Reflektointi onkin keskeinen opettajan ammatillisen kasvun ja oman työnsä kehittämisen väline. Reflektioon sisältyy ennakkoluuloton, vastuullinen ja vilpitön oman toiminnan, asenteiden, arvojen ja etiikan tarkastelu ja arviointi.

Arviointi liittyy ihmis- ja arvokäsityksiin, yleiseen kasvatustilafilosofiaan, uskomuksiin, koulutustaustaan sekä näkemyksiin oppimisesta ja opettamisesta. Käsitteet kyseisistä asioista heijastuvat opettajien kasvatuksellisiin ja pedagogisiin päätöksiin. Ammattitaitoinen refleктоiva opettaja hallitsee hyvin aineensa, ja hänellä on syvää tietämystä opetussuunnitelman perusteista ja tavoitteista. Hän ottaa huomioon oppilaat yksilöinä, tuntee heidän taustansa ja oppimistyyliänsä ja tekee pedagogiset ratkaisunsa oppilaiden tarpeiden mukaan. Hän tiedostaa ja analysoi henkilökohtaisia arvojaan ja oppilaskokemuksiaan. Refleктоivan opettajan pitää osata perustella opetusmenetelmälliset ja kasvatukselliset ratkaisunsa. Opetustapahtuman tavoitteiden tulee olla selviä ja perusteltuja. (Talvio 2002 158. 159.)

Opettajaopiskelijaryhmät muodostavat opettajaopinnoissa tietämyksen ja identiteetin rakentamisen yhteisöjä, joissa osaamisen kehittämisen rakentaminen toteutuu yhteistyössä muiden yhteisön jäsenten eli toisten opettajaopiskelijoiden kanssa. Mentrix muodosti tämänkaltaisen osaamisen jakamisen yhteisön, josta muodostui osallistujille olennainen tiedon luomisen ja hajautetun kognition . yhdessä oppimisen ja refleктоimisen tila. Tämentyyppiset yhteisöt ovat tärkeitä tietämisen rakentamisen, ylläpitämisen sekä uudelleentuottamisen näkökulmista (Brown & Duguid 2001, 199. 203).

### 3.2 Mentrix-hanke ja opetussuunnitelman kehittämistyö

Mentrix-hankkeen suunnitteluvaihe ajoittui TAOKKin opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Ohjaajamme Päivi Lehtosen ja TAOKKin yliopettajan Harri Kukkonen kanssa käydyissä keskusteluissa sovittiin, että Mentrix-hanke toimisi opetussuunnitelman kehittämistyön pilottihankkeena. Tavoitteenamme oli tuottaa opetussuunnitelman kehittämistä ja mahdollisesti myös opettajaksi kasvun kynnyskäsitteiden ymmärtämistä palvelevaa tietoa.

Kynnyskäsite on toiminut yhtenä keskeisenä TAOKKin opetussuunnitelmatyön tukikäsitteenä. Kukkonen (2011) määrittelee kynnyskäsitteet eri tieteen-, koulutus- ja ammattialojen keskeisiksi käsitteiksi, asioiksi ja ilmiöiksi, jotka opiskelijan on välttämättä ymmärrettävä. Ammattimainen tapa ajatella ja toimia rakentuu

kyseisten kynnyskäsitteiden varaan. Kynnyskäsitteet ovat ikään kuin portteja tai portaaleja, jotka johtavat jäsentämään ja ymmärtämään asioita eri tavalla kuin aiemmin on ollut mahdollista ymmärtää. Ne ovat kuin ikkunoita, jotka avaavat aivan uudenlaisen tavan ajatella jostakin asiasta. Niitä ei voi tottaa haltuun niin sanotun arkiajattelun tai intuitiivisen ymmärtämisen perusteella. Keskeistä kynnyskäsitteiden oppimisessa on kynnysellä oleminen. Se on epävakaata tilaa, jossa opiskelija tempii ja ailahtelee aiemman ja syntymässä olevan ymmärryksen välillä. Kyse ei ole vain uuden tiedon saamisesta, vaan koko ajattelu on muuttumassa. Tunteilla on tässä vaiheessa merkittävä osuus. Oikeastaan on kyse uudenlaisen identiteetin rakentumisesta. Koska paluu entiseen, tuttuun ja turvalliseen tapaan useimmiten kiehtoo, on haasteena epävarmuuden ja jopa ahdistavien tunteiden sietäminen. (Kukkonen 2011 Meyer & Landin 2005 mukaan.)

Kynnyskäsitteet vaikuttavat erittäin mielenkiintoiselta ja olennaiselta tulokulmalta opettajankoulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Niiden rakentuminen on kuitenkin monimutkainen prosessi, ja niiden tiedostaminen, niihin käsiksi pääseminen ja niiden jäljittäminen on erittäin haastavaa. Pohdittuamme Mentrrix-hankkeemme toteutusta ja tavoitteita suhteessa kynnyskäsitteiden haasteellisuuteen, päätimme varsinaisten kynnyskäsitteiden tavoittelemisen sijaan keskittyä selvittämään kynnyskäsitteiden rakentumiseen vaikuttavia, niitä estäviä ja edistäviä tekijöitä sekä niitä puitteita, joissa kynnyskäsitteet rakentuvat.

### 3.3 Mentrrix-hankkeen toteutus

Vertaisryhmän tapaamisissa lähestyttiin opettajuuteen liittyviä ja osallistujien tärkeiksi sekä haastaviksi kokemia asioita opettajankoulutuksen uuteen opetussuunnitelmaan kaavailtujen teemojen näkökulmista. Tapaamisia järjestettiin yhteensä viisi sisältäen ohjelman käynnistävän aloitustapaamisen 3. helmikuuta (3 h) kolme varsinaista ryhmäkeskustelukertaa 17. helmikuuta, 9. maaliskuuta ja 20. huhtikuuta (á 2 h) sekä päätös- ja arviointitilaisuuden 11. toukokuuta (3 h). Aloitus- ja päätöstilaisuudet toteutettiin Tulevaisuusverstas-menetelmällä. Tapaamiset järjestettiin aina opettajaopintojen lähipäivien päätteeksi TAMKin kirjaston neuvotteluhuoneessa. Henkisen ravinnon lisäksi nautimme jokaisella ta-

paamiskerralla kahvia ja teetä sekä pientä suolaista ja makeaa syötävää. Sillä haluttiin turvata energiatasapainon säilyminen sekä edistää miellyttävän ilmapiirin rakentumista.

Vertaisryhmämentoroinnissa korostuu osallistujien yhdenvertaisuus, mikä oli tärkeä lähtökohtana myös Mentrissä. Osallistujista itse kukin toimi välillä mentorin ja välillä aktorin roolissa, toinen toistaan opettaen ja toinen toisiltaan oppien. Ryhmäkeskusteluissa ei ollut varsinaista puheenjohtajaa, moderaattoria, vaan keskustelujen annettiin edetä omaehtoisesti osallistujien kommenttien ja esiin nostamien teemojen mukaisesti.

### 3.3.1 Mentrin -hankkeen valmistelu ja osallistujat

Kohderyhmänä Mentrin-hankkeessa olivat TAOKKin vuonna 2011 opintonsa aloittaneet opettajaopiskelijat. Markkinointi ohjelmasta (liite 1) ja osallistumismahdollisuudesta toteutettiin vuoden 2011 joulukuussa sähköpostiviestien ja vastuuopettajien omille ryhmilleen toteuttamien henkilökohtaisten markkinointien muodossa. Suhteellisen laajasta markkinoinnista huolimatta, ohjelmaan ilmoittautui ainoastaan neljä opettajaopiskelijaa kahdesta eri ryhmästä. Päädyimme toteuttamaan ainoastaan yhden vertaismentorointiryhmän, joka koostui neljästä ohjelmaan ilmoittautuneesta opettajaopiskelijasta sekä viidestä Mentrin-hankkeen toteuttavasta opettajaopiskelijasta eli yhteensä yhdeksästä osallistujasta.

Ryhmään osallistuneiden opetuskokemuksen määrässä oli suuria eroja. Osa osallistujista ei ollut toiminut opetustehtävissä ennen opettajaopintoja lainkaan ja osalle oli kertynyt opetuskokemusta jo useiden vuosien ajalta. Tämä loi heidän omalla pohjallaan vertaisoppimiselle.

### 3.3.2 Aloitustapaaminen Tulevaisuusverstaassa

Mentrix-hankkeen aloitus- ja päätöstapaamiset toteutettiin Tulevaisuusverstaamenetelmällä. Kyseisen menetelmän avulla halusimme saattaa osallistujat tietoisiksi opettajuutensa haasteellisimmista asioista. Kartoitimme samalla osallistujiemme esiymmärrystä sen hetkisestä opettajuutensa tilasta. Halusimme kartoittaa myös sitä, että minkälaisien kysymysten, haasteiden ja ongelmien ääreltä osallistujat Mentrix-prosessiin lähtevät.

Tulevaisuusverstaas on opetusmenetelmä, jossa osallistujat pääsevät toteuttamaan luovuuttaan, ratkomaan ongelmia ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan. Tulevaisuusverstaasta voisi kutsua myös ideatakomoksi tai ajatushautomoksi. Tulevaisuusverstaas on ongelmanratkaisun, ideoiden löytämisen, erilaisten ajatusten ja vaihtoehtojen punnitsemisen, suunnittelun, osallistumisen ja luovuuden oppimisympäristö. Tulevaisuusverstaassa työstetään yleensä vain yhtä teemaa kerrallaan. Erilaisten vaiheiden kautta osallistujat tunnistavat ongelmia, ideoivat tulevaisuuden ideaalitilaa, asettavat tavoitteita ja yhteistoiminnallisesti hakevat realistisia ja toteuttamiskelpoisia ratkaisuja ongelmiin. (Jungk & Müllert 1987; Opinpaja Oy:n koulutusmateriaali.)

Tulevaisuusverstaassa on kolme eri vaihetta: 1. Ongelma- tai teemavaihe, 2. Ihannetilavaihe (mielikuvitusvaihe) sekä 3. Todellistamisvaihe. Yleensä tulevaisuusverstaas toteutetaan yhtenäisenä prosessina eikä eri vaiheita ositeta tai anneta niiden välille muodostua ajallista viivettä. Aikataulullisesti verstaan toteuttaminen yhtenäisenä prosessina ei kuitenkaan ollut tässä tapauksessa mahdollista, joten päädyimme toteuttamaan hieman erilaisen version tulevaisuusverstaasta. Keskityimme aloitustapaamisessa ainoastaan Tulevaisuusverstaan ensimmäiseen vaiheeseen eli ongelmakohtien ja haasteiden tunnistamiseen. Kaksi muuta vaihetta eli ihannetila- ja todellistamisvaihe toteutettiin viimeisellä kerralla, ohjelman päätöstilaisuudessa. Kuvaamme kyseiset vaiheet luvussa 3.3.4.

Aloitustilaisuudessa kartoitimme siis osallistujien näkemyksiä opettajuuteen liittyvistä ongelmakohdista ja haasteista. Tulevaisuusverstaan teemalle tai ongelmalle voidaan asettaa kriteereitä kuten, että teema tai ongelma on kaikille tuttu,

osanottajilla on teemasta tai ongelmasta tietoja tai omakohtaisia kokemuksia, teema tai ongelma on aito (ei siis keksimällä keksitty asia), osanottajilla ei ole olemassa teemaan tai ongelmaan valmiita ratkaisuja, teema tai ongelma on riittävän monitahoinen (sen ratkaisemiseen ei ole yhtä selvää linjaa), teemaan tai ongelmaan ei välttämättä ole yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua ja teema tai ongelma voi jakautua useisiin alaongelmiin (Jungk & Müllert 1987). Kukin osallistuja kirjasi seinällä oleville paperiarkeille niin monta opettajuuteen liittyvää ongelmaa tai haastetta kuin näki tarpeelliseksi.

Ongelmien keruun jälkeen kävimme ne yhdessä läpi varmistaen, että ymmärrämme kirjatut avainsanat samalla tavalla. Ongelmia kirjattiin runsaasti muun muassa arviointiin, ajankäyttöön ja opettajan identiteettiin liittyen. Keskustelun jälkeen leikkasimme paperiarkit osiin ja



Kuva 1. Tulevaisuusverstaassa kerättyjen ongelmien ryhmittelyä

ryhmittelimme yhteistyönä samankaltaiset ongelmat omiin luokkiinsa. Luokittelun tarkoituksena on tunnistaa, mitkä asiat liittyvät toisiinsa ja millaisia suurempia ongelmakimppuja asiaan sisältyy (Mäkelä 2002).

Kun ongelmat oli luokiteltu, äänestimme siitä, mitkä asiakokonaisuudet ottaisimme jatkotyöstämisen kohteeksi verstaassa. Jokaisella osanottajalla oli kolme pistettä, jotka hän antoi ongelmille sen mukaan, mikä tai mitkä niistä tuntuivat olennaisimmilta ja mitkä eivät saisi jäädä myöhemmän verstaskäsittelyn ulkopuolelle. Äänensä osanottaja kykeni jakamaan usean ehdotuksen kesken tai antamaan ne kaikki yhdelle ehdotukselle. Tämän jälkeen laskimme pisteet yhteen, ja eniten pisteitä saaneet ongelmat jäivät jatkotyöstettäviksi tulevaisuusverstaan seuraaviin vaiheisiin. Seuraavaan työvaiheeseen muodostuneet ongelmateemat olivat: toiminnan arviointi (esim. oman toiminnan arviointi, yksi-

puolinen kokemus), sisältö (esim. +ytimen+ löytäminen, sisältöjen rajaaminen, ajan tasalla pysyminen), aika (mm. ajanhallinta ja ajankäyttö, oman vireystilan vaihtelut), ryhmäprosessit (mm. kirjavat opetusryhmät, motivoitumattomien opiskelijoiden innostaminen), yhteisö (mm. opetus . opettajan vai työyhteisön asia, epävarmuus työllistymisestä, jaetun asiantuntijuuden prosessit) ja opettajan identiteetti (mm. ammatillinen itsetunto, kasvaminen opettajuuteen, hallintantunteen puute).

### 3.3.3 Keskustelukerrat . kolme näkökulmaa opettajuuteen

Keskustelukertojen aiheet muodostuivat uudistettavasta TAOKKin opetussuunnitelmasta. Keskustelukertojen teemat olivat: 1) *opettaja oppimisen virittäjänä*, 2) *opettaja työyhteisön jäsenenä* ja 3) *opettaja yhteiskunnan jäsenenä*. Kysymysten lisäksi keskustelua voidaan herättää ja ohjailta erilaisten tekniikoiden ja virikemateriaalien kautta. Osallistujia voi myös pyytää itse tuomaan virikemateriaalia keskusteluun. (Valtonen 2005, 237. 238.) Ennen jokaista ryhmäkeskustelua pyysimme osallistujia virittäytymään keskusteltavaan teemaan ennakkotehtävän avulla, joka sisälsi joko ajatusten kirjaamista, piirtämistä tai muuta materiaalia (liite 2). Jokaisen keskustelukerran päätteeksi pyysimme osallistujia reflektoimaan oppimaansa *Oppimisen muistilehtisen avulla* (liite 3).

Ensimmäiseen keskustelukertaan (*opettaja oppimisen virittäjänä*) virittävä tehtävänä oli miettiä ja kirjata paperille etukäteen: millaisia ajatuksia, kysymyksiä ja pohdintoja +Opettaja oppimisen virittäjänä ja tukijana+-teema opettajuuden näkökulmasta herättää, miten osallistujat arvioivat siihenastisia opetuskokemuksiin kyseisen teeman näkökulmasta sekä mikä käsiteltävässä teemassa on heidän opettajuutensa näkökulmasta olennaista, tärkeää ja haastavaa.

Ennen toista keskustelukertaa (*opettaja työyhteisön jäsenenä*) pyysimme osallistujia miettimään etukäteen: mikä siihenastisen opettajakokemuksen valossa arvioituna on opettajuuden työyhteisönäkökulmassa heidän mielestään olennaista ja tärkeää, millaisia valmiuksia opettajaopintojen tulisi antaa työyhteisön jäsenyyttä -näkökulmaan sekä millaisia kokemuksia heillä on työyhteisön jäsenyydestä opettajan roolissa. Pyysimme osallistujia kirjaamaan avainsanoja pa-



perille tai piirtämään mind mapin ja ottamaan ajatuspaperinsa tapaamiseen mukaan. Keskustelukerran aluksi jäsensimme ajatuksiamme pareittain isoille paperiarkeille ryhmälumipallo-menetelmää soveltaen, minkä jälkeen aloitimme varsinaisen yhteisen keskustelun kirjausten pohjalta.

Kolmannelle keskustelukerralle (*opettaja yhteiskunnan jäsenenä*) pyysimme osallistujia joko kirjoittamaan tarinan, piirtämään kuvan tai valitsemaan lehtijutun, mielipidekirjoituksen tai artikkelin, jonka avulla he halusivat virittäytyä ja virittää muut osallistujat *”Opettaja yhteiskunnan jäsenenä”*-teemaan. Materiaali pyydettiin ottamaan tapaamiseen mukaan ja esittelemään keskustelun aluksi ryhmälle. Varsinaiset keskustelujen sisällöt kuvaamme luvussa 5.

### 3.3.4 Miten tästä eteenpäin? . opitun reflektointi ja toimenpideauton rakentaminen

Viimeinen eli viides tapaamiskerta koostui Tulevaisuusverstaan Ihannetila- ja Todellistamisvaiheista sekä Mentrix-prosessin arvioimisesta ja päättämisestä. Palautimme aluksi mieleemme ensimmäisellä kerralla työstämämme opettajuuteen liittyvät ongelmateemat (ks. 3.3.2). Niistä jokainen valitsi itselleen merkityksellisimmän ongelman, jota halusi lähteä ratkaisemaan.

Tulevaisuusverstaan toinen vaihe, eli Ihannetila on eräänlaista mielikuvitusleikkiä ja visiointia. Kun ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin ongelmia ja haasteita, toisessa vaiheessa keskeistä on mahdollisuuksien pohtiminen. Kuvitellaan ihannetilaa: toimintaympäristöä sellaisena, että ongelmat on ratkaistu tai haasteet ovat toteutuneet: miltä näyttää, miltä tuntuu, mikä on toisin verrattuna nykyhetkeen. Keskeistä on pohtia, millainen itse tilanne tai ympäristö on, kun ongelmia, haasteita tai uhkia ei ole. Tällöin kaikki on mahdollista, ratkaisuja tai keinoja ei mietitä vielä lainkaan. Käytännössä mielikuvitusvaihe voi tarkoittaa esimerkiksi ryhmän yhteisen kuvan laatimista. Ryhmä voi myös piirtää ja kirjoittaa asioita, jotka kuvaavat tavoiteltavaa ihannetilaa. (Mäkelä 2002.) Mentrixissä osallistujat virittäytyivät luovaan tilaan musiikin, liikkeen ja vesiväreillä maalauksen avulla. Aluksi liikuimme vapaasti klassisen musiikin tahdittamana ja tehden samalla mielikuvitusmatkaa *”ideaalin opettajuuden tilaan”*. Tämän jälkeen

kukin maalasi vesiväreillä ideaalin opettajuutensa maaston, ympäristön tai tilan, joka kuvasti kunkin henkilökohtaista näkemystä opettajuutensa ihannetilasta.



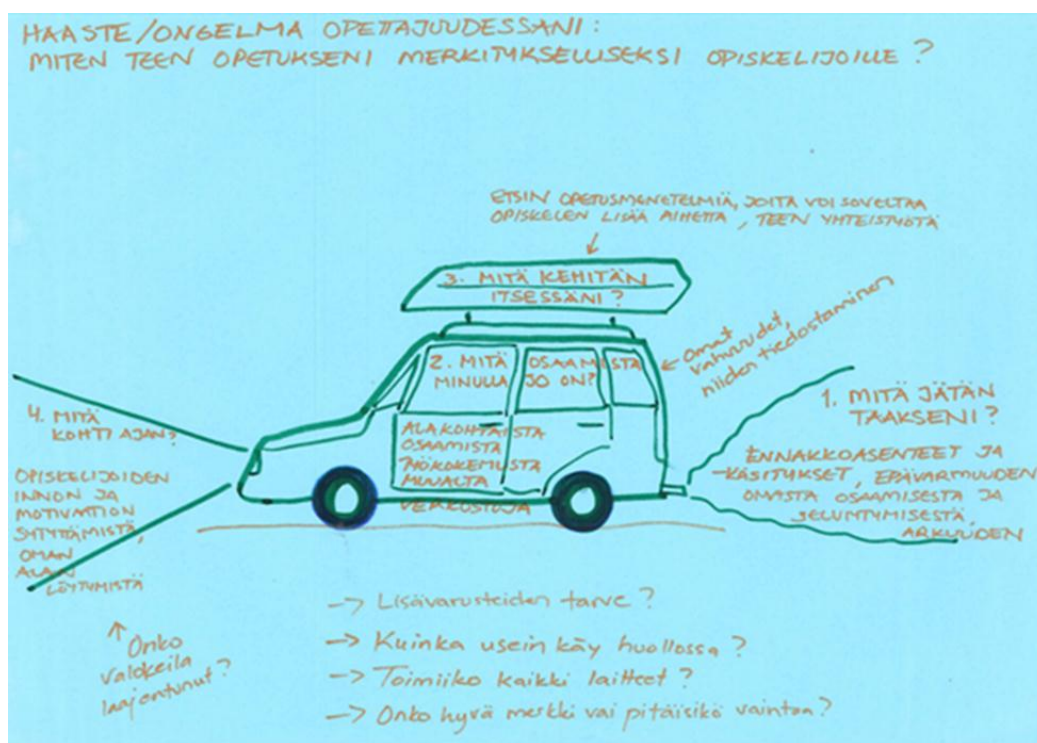
Kuva 2. Eräs näkemys ideaalin opettajuuden maastosta

Todellistamisvai-

heessa keinot ja menetelmät ihannetilaan pääsemiseksi ovat olennaisia. Siinä otetaan askeleita kohti päämäärää. Tässä vaiheessa osanottajat miettivät, mitä päämäärää kohti he haluavat kulkea sekä millaisia askeleita heidän tulee ottaa niihin pääsemiseksi. Todellistamisvaihe voidaan esimerkiksi dokumentoida lomakkeen muotoon. Siihen kirjataan miksi tavoitteen toteutuminen on tärkeää, mitä keinoja ja menetelmiä tavoitteen toteuttamiseksi tarvitaan, kuka tekee mitään, milloin asioita tehdään, millaista apua tai tukea kaivataan jne. Työskentelyn lopuksi eri teemoja työstäneiden verstaaiden kannattaa esitellä omat ihannetilansa sekä todelliset ratkaisuehdotuksensa muille ryhmille. (Opinpaja Oy:n koulutusmateriaalit.)

Mentrixissä toteutimme todellistamisvaiheen rakentamalla toimenpideauton<sup>2</sup>. Siinä kukin osallistuja piirsi A4-arkille auton ja kirjasi auton keskelle valitsemansa opettajuuteen liittyvä ongelman. Tämän jälkeen kukin vastasi neljään ongelman ratkaisemista edistävään kysymykseen: 1) Mitä jätän taakseni?, 2) Mitä jo osaan?, 3) Missä minun pitää kehittyä? sekä 4) Mitä kohti ajan? Seuraavaksi kuvaamme yhden toimenpideautoesimerkin.

<sup>2</sup> Idean toimenpideauton rakentamisesta yksi opettajaopiskelija oli saanut GrapePeople-nimisen yrityksen organisoimasta henkilöstön kehittämispäivästä.



Kuva 3. Esimerkki toimenpideautosta

Kuvassa 3. esitellyn auton piirtänyt opiskelija oli valinnut toimenpideauton haasteeksi kysymyksen: *”Miten teen opetukseni merkitykselliseksi opiskelijoille?”* Toimenpideauton pakokaasuna jäivät taakse ennakoasenteet ja -käsitukset sekä epävarmuus omasta osaamisesta ja selviytymisestä. Jo hankituksi osaamiseksi opiskelija oli kirjannut alakohtaisen osaamisen, muualta hankitun työkokemuksen sekä yhteistyöverkostot. Opiskelija oli listannut kehittämissuunnitelmakeen etsiä lisää sovellettavia opetusmenetelmiä, opiskella lisää aihetta sekä yhteistyön tekemisen. Auton valokeiloissa tavoitteeksi oli kirjattu opiskelijoiden innon ja motivaation sytyttäminen sekä oman alan löytäminen. Lisähuomautuksena, eräänlaisena muistilistana, oli lisäksi pohdittu muun muassa lisävarusteiden tarvetta, huoltotarvetta, laitteiden toimivuutta sekä auton merkin luotettavuutta.

Lopuksi jaoimme toisillemme ajatuslahjat, eli kukin osallistuja oli etukäteen kirjannut tärkeimmän Mentrrix-prosessin aikana oppimansa asian, jonka halusi toiselle osallistujalle lahjoittaa. Tässä yksi esimerkki ajatuslahjasta: *”Tärkein Mentrrix-ohjelmassa oivaltamani asia on verkostoituminen. Jos ei jotain itse vielä osaa tai ymmärrä, saa apua kokeneilta kollegoilta. Opettajuus on matka.”*

Viimeisen tapaamisen päätteeksi keräsimme osallistujilta palautetta ja osallistujakokemuksia yksilöhaastattelujen avulla. Kirjasimme vastaukset ja kirjoitimme ne puhtaaksi jatkotyöstämistä varten. Esittelemme tätä koskevat tulokset luvussa 6.

#### 4 METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA OSALLISTAVA TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISOTE

Kehittämishankkeemme pohjautuu yhteistoiminnalliseen (*co-operative research*) ja osallistavaan tutkimusotteeseen. Yhteistoiminnallinen tutkimus on tutkimusta ihmisten kanssa (*inquiry with people*) heidän tutkimisensa (*inquiry on people*) sijaan. Tutkimusotteen juuret ulottuvat humanistiseen psykologiaan sekä kokemukselliseen oppimiseen. Siinä pyritään pois perinteisestä hierarkkisesti tutkija-tutkimushenkilö-asetelmasta, ja tavoitellaan tasavertaista dialogia ja osallistumista. Tiedon nähdään rakentuvan käytännössä, ja sen ensisijaisena tehtävänä on käytännön palveleminen. Sen avulla syntyvä tieto on tietoa jostakin sekä tietoa miten. Osallistumisen avulla rakentuva tieto määrittyy kokemukselliseksi ja toiminnalliseksi, monimuotoiseksi ja kokonaisvaltaiseksi sekä kollektiiviseksi. Tutkimusotteessa oppiminen ja toiminta nivoutuvat erottamattomaksi kokonaisuudeksi. (Reason 1988, 2, 4, 10, 12.) Nämä samat periaatteet ovat myös toimintatutkimuksen lähtökohtia eli lähestymistapaamme voi kutsua myös toimintatutkimukselliseksi. Toimintatutkimus suuntautuu myös käytäntöihin, pyrkii muutokseen ja osallistaa aktiivisesti hankkeessa mukana olevat henkilöt (Kuula 1999, 12). Uuden tiedon tuottamisen lisäksi tavoitteenamme oli tehdä muutoksia myös käytännössä edistämällä osallistujien opettajidentiteetin rakentumista ja vahvistumista sekä yhdessä rekonstruoimalla näkemyksiämme ja kokemuksiamme opettajuudesta.

Yhteistoiminnallinen tutkimusote ja toimintatutkimus paikantuvat kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen vaiheet voidaan jaotella 1) havaintojen tuottamiseen, 2) havaintojen pelkistämiseen ja 3) arvotuksen ratkaisemiseen (+ymmärtävään selittämiseen+). Tällöin kiinnostuksen kohteena ovat subjektiivisesti koettua todellisuutta koskevat merkitykset ja tulkinnat. Ihminen nähdään omien tunteidensa, ajatustensa, arvojensa ja aiempien elämäkokemustensa ohjaamaksi olennoksi. Todellisuus sinänsä voi olla objektiivista ja mitattavaa, mutta sitä koskeva tietomme on subjektiivista. Ihminen rakentaa kuvan tästä todellisuudesta käyttäen omia käsitejärjestelmiään, tunteitaan, kokemuksiaan ja arvojaan, mistä syystä tietomme on aina subjektiivista ja relativistista. Tietomme on myös kokonaisvaltaista, arvosidonnaista ja huonosti siirrettävää. Korostettaessa tutkittavan subjektiluonnetta, tutkijan tehtävänä on selvit-

tää ihmisten subjektiiviseen maailmankatsomukseen sisältyviä merkityksiä eli heidän tulkintojaan ympäristöstään ja itsestään. Tutkijan on otettava huomioon se, miten tutkittava itse itsensä ymmärtää. (Alasuutari 2007.)

Todellisuuden luonne määrittyy siis intersubjektiiviseksi, jolloin yksilön mieltä tarkastellaan osana laajempaa kontekstia ja tiedon konstruointia sosiaalisesti välittyneenä prosessina. Sosiaalisen mielen nähdään muokkaantuvan ajan kuluessa, sen ollessa vuorovaikutussuhteessa aikaisempaan todellisuuteen. (Bergerin & Luckmann 1994, 32; Leino 1993, 4.) Yksilöä tutkitaan hänen omassa ympäristössään ja hänet sijoitetaan historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiinsa. Tutkimusotteessa ei pyritä niinkään yleistettävään tietoon, vaan tutkitaan muutamia tapauksia, joiden perusteella ilmiötä pyritään ymmärtämään.

#### 4.1 Merkitysten jakaminen ryhmäkeskustelujen avulla

Opettajaopinnot rakentuvat kiinteään vuorovaikutukseen, mistä syystä kunkin opiskelijan opettajaksi kasvua ei ole mielekästä tarkastella erillisenä tästä vuorovaikutuksesta. Tässä yhteydessä oppiminen itsessään nähdäänkin sosiaalisena ilmiönä. Tarkastelun kohteina ovat ryhmän yhteinen oppimisprosessi ja sen tuotokset, eivät niinkään yksittäisen oppijan mielen sisällöt. (Tynjälä 2004, 149.) Tällöin todellisuuden luonne määrittyy intersubjektiiviseksi, jolloin yksilön mieltä tarkastellaan osana laajempaa kontekstia ja tiedon konstruointia sosiaalisesti välittyneenä prosessina. Sosiaalisen mielen nähdään muokkaantuvan ajan kuluessa sen ollessa vuorovaikutussuhteessa aikaisempaan todellisuuteen. (Bergerin & Luckmann 1994, 32; Leino 1993, 4.)

Meadin mukaan tietoisuus, objektiminä ja subjektiminä ilmenevät ja kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tavoitteellinen toiminta itse asiassa vaatii ja edellyttää vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Symbolit kuten kieli ja eleet ovat puolestaan kommunikaation välineitä. (mm. Kauppila 2007, 33. 34.) Kieli, joka on sosiaalisissa suhteissa merkittävässä asemassa, ei ole vain todellisuuden välittäjän roolissa, vaan sillä nähdään olevan myös sosiaalista todellisuutta tuottava ja rakentava merkitys. Tämän tyyppinen lähestymistapa perustuu oletukseen tietyssä historiallisessa hetkessä tietylle ihmisryhmälle ominaisesta tiedos-

ta, jota voidaan kutsua kollektiiviseksi tiedoksi. Tiedon ajatellaan syntyvän sosiaalisissa prosesseissa, jolloin tieto ja sosiaalinen toiminta kuuluvat yhteen. (Burr 1995.)

Hankkeemme keskeinen aineistonkeruumenetelmä oli edellä kuvattuun todellisuuskäsitykseen perustuva ryhmäkeskustelu. Ryhmäkeskustelulla (*group interview, focus group interview, group discussion*) tarkoitetaan järjestettyä keskustelutilaisuutta, johon on kutsuttu joukko ihmisiä keskustelemaan tietyistä aiheista fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti tietyksi ajaksi (Valtonen 2005, 223). Ryhmäkeskustelumethodissa on keskeinen rooli ryhmän vetäjällä eli moderaattorilla. Hänen päätehtävänsä on virittää keskustelulle otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja ennen kaikkea rohkaista ja kannustaa osallistujia keskustelemaan keskenään aiheesta. Perinteisesti moderaattori ei itse aktiivisesti osallistu aiheesta käytävään keskusteluun, vaan siirtää tietoisesti keskusteluvastuun osallistujien hartioille (Madriz 2000 ja Morgan 1993, Valtonen 2005, 223). Mentrrix-ohjelmassa moderaattorin rooli oli vaihtuva eikä niin selkeästi määritelty. Muutama hankkeen toteuttavista opettajaopiskelijoista toimi selkeämmin moderaattorin roolissa ja keskustelukerran käynnistäjänä, mutta käytännössä kaikki osallistujat olivat tasavertaisia keskustelijoita, ja moderaattorin rooli vaihtui keskustelun aikana.

Ryhmässä toteutettu haastattelu tai keskustelu voi olla muodoltaan strukturoitu tai rakenteeltaan avoin. Strukturoitu keskustelu muistuttaa ryhmässä toteutettavaa teemahaastattelua, jolloin haastattelijan ennalta valitsemat teemat ohjaavat keskustelua. Mentrrix-hankkeessa keskustelukertoja raamittivat kehitteillä olevan opetussuunnitelman teemat eli 1) opettaja oppimisen virittäjänä ja tukijana, 2) opettaja työyhteisön jäsenenä sekä 3) opettaja yhteiskunnan jäsenenä. Ryhmän tuottama aineisto ryhmäkeskustelussa perustuu vuorovaikutukseen, jolle luodaan tietyt ehdot jo ryhmän koostamiskriteerien kautta (Valtonen 2005, 228). Ryhmän osallistujien valintaan vaikuttaa tutkimuskysymys. Ryhmän jäsenten tulisi jossain mielessä edustaa +samaa+, jotta heillä olisi jonkinlainen yhteinen pohja ja intressi keskustella aiheesta toistensa kanssa. Hyvin toimiva ryhmä vaatii yhteisen tehtävän ja yhteisen tavoitteen.

Ryhmäkeskustelun on usein luonnehdittu muistuttavan tavoitteeltaan tavallista, vilkasta ja arkista kahvipöytäkeskustelua. Se, että moderaattori osallistuu keskusteluun ja ohjaa sitä, vaikuttaa kuitenkin keskustelun luonteeseen; harvoin kahvipöytäkeskustelua ohjaa vetäjä. Ryhmäkeskustelun ideaalilanteessa kaikki osallistuvat keskusteluun. Aina se ei kuitenkaan onnistu, sillä puheliaimmat henkilöt voivat dominoida keskustelua. Myös vaikenija voi dominoida keskustelua, sillä hiljaa oleminen ei ole koskaan neutraali vaihtoehto (Valtonen 2005, 236). Pyrimme osallistamaan kaikki keskusteluun ja antamaan äänen jokaiselle osallistujalle. Ensisijaisesti halusimme kuulla oman pienryhmämme ulkopuolisten opiskelijoiden näkemyksiä ja mielipiteitä, joten toimimme itse painotetummin kysyjän kuin vastaajan rooleissa.

Ryhmäkeskustelu on prosessi, joka elää eri vaiheiden läpi. Ryhmän alkuvaihe voi olla erityisen jännitteinen. Esimerkiksi aloituskierron, jossa kaikki osallistujat esittelevät itsensä keskustelun kohteena olevan aiheen kautta, voi purkaa alussa vallitsevaa epävarmuutta. Myös tarjoilut edistävät ryhmäytymistä. (Valtonen 2005, 232.) Mentrax-ohjelmassa tutustuimme toisiimme tutustumista edistävän nimilapun avulla. Parit haastattelivat toisiaan etukäteen annettujen kysymysten avulla (esim. mikä haastateltavasta piti tulla isona, mitä hän harrastaa jne.) ja esittelivät haastattelemansa henkilön muulle ryhmälle. Jokaisella keskustelukerralla järjestimme lisäksi kahvitarjoilun ja kastettavaa. Vuorovaikutus ryhmässä toimi hyvin, ja keskustelu oli edellä kuvatun mukaisesti kahvipöytäkeskustelua muistuttavaa vilkasta ja avointa ajatusten vaihtoa.

#### 4.2 Aineistoista ja niiden analysoimisesta

Analyysi juontaa juurensa kreikan sanasta *analysis*, joka merkitsee vapauttamista, hajottamista tai purkamista, ongelman erittelyä sekä palaamista ja poistumista. Analyysin voisi siis ajatella tarkoittavan tekstin vapauttamista kahleistaan ja sen monimerkityksellisyyden saattamista kuuluviin. (Lehtonen 1998, 131.)

Aineistoina tässä kehittämishankkeessa olivat dokumenttimateriaalina TAOKKin opetus- ja toteutussuunnitelmat, keskustelukertojen nauhoitetut ryhmäkeskuste-



lut, tapaamisista osallistujien kirjoittamat Oppimisen muistilehdet, Tulevaisuusverstaassa työstetyt flapit ja koosteet sekä osallistujien palautehaastattelut (á 15. 20 min).

Pääaineistoina olivat ryhmäkeskustelut, jotka olivat pituudeltaan keskimäärin 1,5 h. Ryhmäkeskustelun tuottamaa aineistoa voi lähestyä monin tavoin ja lopullisen analyysin kohde voi muuttua tutkimuksen edetessä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa viestitään ja tulkitaan viestejä monin eri tavoin, moninaisten vihjeiden ja merkkien avulla. Vaikka vuorovaikutus on ryhmäkeskustelun erityinen piirre, niin raportointivaiheessa vuorovaikutuksellisen aineiston esiintuominen on haasteellista (Wilkinson 1998, Valtonen 2005, 240). Ryhmäkeskusteluissa kiinnostuksen kohteena eivät ole niinkään yksilölliset kognitiot, vaan jatkuvat neuvotteluprosessit, joissa sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten vuorovaikutteisen määrittelyn tuloksena. Ryhmähaastattelun avulla pyritään selvittämään useiden ihmisten samankaltaisia ja tosistaan eroavia näkemyksiä. Ryhmässä toteutettava keskustelu antaa parhaimmillaan mahdollisuuden myös erilaisten äänten esiin saattamiselle sekä yhtäaikaiselle kuulemiselle. Ryhmäkeskustelut mahdollistavat aiheen käsittelyn lisäksi myös ryhmädynamiikan tutkimisen (Steyaert & Bouwen 1994, 124.), mikä ei tässä yhteydessä kuitenkaan ollut tutkimuksen kohteena.

Käytimme analyysimetodina aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Se on menetelmä, jonka avulla voidaan tehdä havaintoja dokumenteista ja analysoida niitä systemaattisesti. Dokumenttien sisältöä kuvataan tai selvitetään sellaisenaan. Analyysissa on olennaista, että tutkimusaineistosta erotetaan samanlaisuudet ja erilaisuudet. Aineistoa kuvaavien luokkien tulee olla toisensa poissulkevia ja yksiselitteisiä. Tekstin sanat tai muut yksiköt luokitellaan samaan luokkaan merkityksen, tarkoituksen, seurauksen tai yhteyden perusteella. (Ryan & Bernard 2000, 769. 793.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi käynnistyy yleensä yhteenvetojen tekemisellä ja kiinnostuksen kohteena olevien sisältöjen ja teemojen erottelemisella kokonaisaineistosta. Tämän jälkeen analyysi etenee tyypillisesti luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 92. 93.) Käytännössä oma analysointiprosessimme eteni seuraavasti: *Kuuntelimme* keskustelut use-

aan kertaan. Keskusteluja ei purettu tekstiksi sanasta sanaan, vaan sisältö tiivistettiin muutaman sivun mittaisiksi tiivistetyiksi kuvauksiksi. Tiivistelmistä poimimme tutkimustehtävän kannalta olennaisimman aineksen *alleviivaamalla* ja *värikoodaamalla* tekstejä sekä laatimalla mind mappeja. Tiivistettyjen kuvausten työstämisen jälkeen *ryhmittelimme* eli *teemoittelimme* aineiston aluksi tutkimustehtävämme kysymysten (a. c) mukaisesti ja tämän jälkeen luokittelemalla aineiston yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntakategorioiden alle. Osa aineistosta luokiteltiin myös TAOKKin opetus- ja toteutussuunnitelman teemojen mukaisesti. Näiden työvaiheiden avulla rakensimme varsinaiset kehittämissuositukset.

## 5 MENTRIXIN ANTIA . EVÄITÄ OPETTAJAOPINTOIHIN

Mentrixin avulla pyrimme siis selvittämään sitä, a) millaisia kriittisiä tekijöitä opettajuuteen kasvamisessa ja opettajana kehitymisessä on tunnistettavissa, b) mitä opetussuunnitelmassa tulisi huomioida tätä kasvuprosessia ajatellen sekä c) kohtaavatko opiskelijoiden odotukset ja nykyisen opetus- ja toteutussuunnitelman tavoitteet keskenään. Kuvaamme tulokset keskustelujen jäsentäneiden teemojen mukaisesti.

### 5.1 Oppimisen virittäminen ja tukeminen

TAOKKin ammatillisen opettajankoulutuksen opetus- ja toteutussuunnitelmien 2011. 2012 ja 2012. 2013 mukaan opiskelu aloitetaan näkökulmasta +Opettaja soihdunkantajana . opettaja oppijana+. Vireillä oli uusi opetussuunnitelma, jonka ensimmäiseksi näkökulmaksi oli hahmoteltu teemaa: +Opettaja oppimisen virittäjänä ja tukijana+. Vuosien 2011. 2012 ja 2012. 2013 opetussuunnitelmissa oppimisen virittämiseen ja tukemiseen liittyvää sisältöä on pääasiassa näkökulma 2:n (NK2:n) opinnoissa. NK2:ssa opettajankoulutuksen yleistavoitteista painottuu oppimisen ohjaajana ja kasvattajana kehittyminen (OPS 2011, 17). Teoriaopiskelua toteutetaan tutkivan oppimisen menetelmällä itsenäisesti, pienryhmissä sekä opettajan johdolla lähipäivissä tai verkon välityksellä. Opintoihin sisältyy runsaasti opetuksen havainnoiteja ja opetusharjoittelua oppilaitoksissa sekä opetusviestinnän kurssi. NK2:sta pohjustetaan edeltävän NK1:n opinnoilla, joissa syvennyttään oppimisen teoriaan ja elinikäisenä oppijana kehittymiseen (OPS 2011, 16).

Oppimisen virittäminen ja tukeminen perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan kukin oppija rakentaa tiedon itse mielessään ja poimii informaation aikaisemman kokemushistoriansa ohjaamana (konstrukttiivinen oppimiskäsitys) (Tynjälä, 2004). Tietoa ei siis voida välittää oppijalle valmiina pakettina, vaan oppija on aktiivinen ja utelias tietorakennelmiensa luoja. Pohjimmiltaan oppimisen halu syntyy siitä, että ihminen pyrkii oppimisen avulla saavuttamaan jotain merkityksellistä ja tärkeää itselleen.

Oppimisen virittämisen tarkoituksena on auttaa oppijaa orientoitumaan ja motivoitumaan opiskeltavaan asiaan. Virittäminen alkaa siitä, että opettaja selvittää opiskelijan esiyymmärryksen eli lähtötason. Jo opittujen asioiden mieleen palauttaminen aktivoi opiskelijaa aiheeseen. Esiyymmärryksen selvittäminen ja opetuksen mukauttaminen lähtötasoon sopivaksi on tärkeää motivaation säilymisen kannalta. Esimerkiksi liian vaativalta tasolta aloitettu opetus voi estää oppimisen ja vaikuttaa negatiivisesti opiskelumotivaatioon. Liian tutuilta tuntuvien asioiden opettaminen voidaan puolestaan kokea turhauttavana, koska silloin ei koeta opittavan riittävästi uutta. Sopivan haasteelliset tehtävät pitävät opiskelumotivaation yllä. Motivaation ylläpitäminen liittyy myös keskeisesti oppimisen tukemiseen. (Opettajan opas (ABC) 2008.)

Opettaja oppimisen virittäjän ja tukijana -keskustelussa pohdittiin keinoja opiskelijoiden kiinnostuksen ja motivaation herättämiseen ja ylläpitämiseen, keskusteltiin opettajan omasta virittäytymisestä sekä arvioitiin opettajaopintojen tähänastista antia.

### 5.1.1 Virittäminen

Virittäminen sanana kiinnosti keskustelijoita. Oppimisen virittämistä verrattiin radion tai muun laitteen virittämiseen niin, että laitteesta saadaan paras teho irti. Se on myös oppimisen ohjaajan eli opettajan tehtävä: auttaa oppijaa virittymään optimaaliseen oppimisen tilaan ja auttaa säilyttämään hyvä oppimisen vire.

*✦Mato koukkuun ja kalastamaan: virittäminen on niin kuin houkuttelua, joku sellainen täky, mihin se oppija havahtuu. Ja virittäminen on sen luontoista, että oppijassa syntyy ahnauden tunne, hän haluaa haukata sen asian, joka on tulossa, hän haluaa tulla siitä kylläiseksi. Ettei käy niin, että se oppija haukkaa, mutta se meneekin jotenkin ohi, koukku nostetaan nenän edestä pois ja hän ei ehtinytkään tarttua siihen, tai sitten se virittäminen tapahtuu niin, että pala on niin iso, ettei se suu avaudukaan oppija, se oppija on liian pieni eikä saakaan otetta.✦*

Pohdittiin, onko virittäminen opettajan vai oppijan asia: *✦Onko nälkä olemassa vai onko opettajan tehtävä herättää nälkä? Syntykö se siinä, kun näkee sen,*

*haistaa sen herkun, jos ei ole ollut aikaisemmin tietoinen, että tarvitsee sen herkun?*+Kaikki eivät miellä opittavaa asiaa aina *#herkuksi+*, vaan joku voi jopa inhota jotakin asiaa. Opettajan tehtävä on löytää toisenlaisia näkökulmia, joista saa liittymäkohtia kiinnostaviin, hyviin ja merkityksellisiin asioihin.

Osallistujien kokemus oli, että opettajan tarvitsee virittää ensin itsensä. Asiaan innostunut opettaja tempaa mukaansa oppijat. Oman energiatason nosto on tärkeää etenkin silloin, kun pitää samaa kurssia uudelleen.

### 5.1.2 Tukeminen

Oppimisen tukemista perusteltiin sillä, että kun virittäytyneisyys opittaville asioille on tapahtunut, oppimisvire pitää saada säilymään. Innostus saattaa muuten jäädä vain lyhytkestoiksi *#leimahdukseksi+*. Jos *#tuli+* pääsee sammumaan, niin joudutaan käyttämään aika paljon aikaa virittämisen alusta aloittamiseen. *#Tuli+* sammuu, jos pedagoginen suunnittelu jätetään tekemättä. Tukemalla vire/tuli saadaan pysymään sopivan kokoisena ja tuottamaan lämpöä rakenteisiin. *#Mehevä hiillos pysyy pitkään, lisätään vain muutama klapi silloin tällöin.*+

Oppimisen tukemista tarkasteltiin monelta kannalta, ja siihen löydettiin erilaisia keinoja. Opetettavan sisällön rajaamista pidettiin tärkeänä. Opettajan on löydettävä asian ydin, jonka hän tarjoaa tiiviissä paketissa. Opiskelijat voivat tehdä siihen omat rönksynsä eli soveltaa asioita. Tavoitteena on tukea oppijan omaa ajattelua.

Pitäisi miettiä, mitä opiskelijat tekevät opetettavalla tiedolla ja miten se liittyy muuhun: *#Tietosisältöjä lisätään joka vuosi eikä mitään jätetä pois. Opiskelijan hauduttelulle ja asioiden työstölle ei jätetä aikaa, vaan opettaja tuuppaa sisältöä, kun se kaikki on tärkeää. Vähemmän, mutta ymmärtävää oppimista on parempi kuin iso määrä ulkoa opeteltua tai knoppitietoa.*+Ymmärtävää oppimista tukee asiayhteyksien osoittaminen ja kokonaisuuksien esittäminen sirpaleisen tiedon jakamisen sijaan.

Ryhmässä keskusteltiin myös siitä, millaista on olla aloittelija. Osaavan on tavattoman vaikea ymmärtää sellaista ihmistä, jolla ei ole sitä tietoa, mikä itsellä on. Siksi itseltä (opettajalta) helposti unohtuu, paljonko uusien asioiden omaksuminen vie aikaa, eikä osaa antaa oppijoille tarpeeksi aikaa opetettavien sisältöjen haudutteluun.

### 5.1.3 Opettajan rooli

Opettajan arvoilla ja asenteilla on suuri merkitys opiskeluilmapiirille. On eri asia paakutella akateemisia henkseleitään+ opiskelijoiden edessä kuin laskeutua heidän tasolleen ja luottaa, että oppiminen syntyy yhdessä. Paljon kouluelämää seurannut osallistuja oli havainnut, että opiskelijoiden mielestä parhaita opettajia ovat nöyrät, jopa itseään vähättelevät opettajat.

Opettajan työ, etenkin korkea-asteella, on usein autonomista yksilötyötä. Reflektoidakseen omaa toimintaansa, pitäisi kuitenkin nähdä toisten opettajien työskentelyä. Muuten omaa tasoaan on vaikea tunnistaa. Kokeneiden opettajien kollegiaalinen tuki onkin aloittelevalla opettajalle tärkeää. Tuleva opettaja oppii kollegoiltaan asennetta, ja hänen valmiutensa opettajuuteen kasvavat. Myös opettajalla on oltava oikeus olla aloittelija. Aloittelija-asenteen voi nähdä jopa resurssina, sillä aloittelija näkee monia asioita kuin ulkopuolisen silmin.

Jos ei ole ennen opettanut, niin mistä aloittaa uutena opettajana? Kokeneelle opettajalle oli kiinnostavaa lähteä pohtimaan merkityksellistä oppimista opintojen alussa. Aloittelevalla opettajalle NK1:n teema +Elinikäisenä oppijana kehittyminen+ei sen sijaan tuntunut antavan riittävää evästystä ainakaan ensimmäisen syyslukukauden aikana. Siirtyminen kokeneen ammattilaisen roolista aloittelevan opettajan rooliin oli osoittautunut joillekin ryhmäläisistä yllättävän vaikeaksi. Uuden työyhteisön ja harjoittelun ohjaajan vähäinen tuki olivat osaltaan vaikeuttaneet opettajana toimimista.

Ryhmäläisiä askarrutti se, voitaisiinko jotenkin paremmin *auttaa uusia alalle tulijoita pääsemään sisälle opettamisen maailmaan. Entä, jos teorian sijaan lähdetäisiinkin liikkeelle käytännön tekemisestä? Miten teoria ja käytännön tekeminen*

*saataisiin sidottua opintojen alusta alkaen paremmin toisiinsa?* Kaikille opiskelijoille kun tarjotaan nyt samaa. Onko se tarpeen? Entä missä on AHOT eli Aikaisemmin Hankitun Osaamisen Tunnistaminen? Oppilaitoksen näkökulmasta on aina suuri haaste tarjota erilaisen kokemustaustan omaavien opiskelijoiden tarpeisiin sisältöjä niin, että jokainen kokisi ne mielekkäiksi juuri itselleen.

Ihminen peilaa merkityksiään toisesta ihmisestä. Motivaatio tulee siitä, kun ymmärtää käsiteltävän sisällön merkityksellisyyden. Yksi tärkeimmistä oivalluksista monelle Mentrissä oli se, että opettajalla tulee olla kyky antaa oppijalle mahdollisuus omaan oivaltamiseen. Osallistujille syntyi ymmärrys siitä, että opettaja ei ole oppimisen keskiössä.

#### 5.1.4 Oppimisympäristöt

Opettaja tarvitsee sosiaalisia taitoja ja verkostoja sekä uskoa jaettuun asiantuntijuuteen. Niitä tarvitsevat myös ammattiin opiskelevat opettajaopiskelijat. Verkostoja on hyödyllistä rakentaa jo opiskeluaikana, sillä niiden varassa alkaa rakentua elinikäinen oppiminen. Verkostojen luomisessa voi ja kannattaa hyödyntää esimerkiksi sosiaalista mediaa (mm. LinkedIn tai yhteisblogien julkaiseminen).

Työssäoppimisjaksot aidossa työympäristössä ovat olennainen osa nykypäivän ammatillista koulutusta. Myös ammattiopettajilla on työelämäjaksoja, joissa syntyy yhteyksiä työelämään. Opettajalle on terveellistä olla itse oppijana, jotta pysyy asettumaan oppijan asemaan. Samalla saa kokemuksen oppimisympäristön esteettömyyden asteesta. Oppimisympäristön tulisi olla mahdollisimman esteettön niin, että opiskelu olisi mutkatonta niillekin, joilla on jokin oppimista vaikeuttava tekijä kuten dysleksia, lukihäiriö tai hahmotushäiriö. Samankaltaisia haasteita kun voi olla opettajillakin.

TAOKKissa käytetty Moodle verkko-oppimisympäristö herätti keskustelua ryhmässä oppimisympäristön esteettömyyden näkökulmasta. Monen kun oli ollut vaikea löytää sieltä etsimäänsä tietoa. Toisinaan oli ollut myös vaikeuksia hahmottaa, mitä tehtäviä piti tehdä ja missä järjestyksessä. Enemmän vaikeuksia

tuntui olevan niillä opettajaopiskelijoilla, jotka eivät päässeet harjoittelemaan Moodlessa liikkumista käyttäjätunnusten toimimattomuuden vuoksi heti opintojen alussa. Riittävä ennakkotutustuminen tulevaan oppimisympäristöön nähtiin välttämättömänä, sillä se vähentää paineita opintojen seuraavissa vaiheissa. *Osallistujien mukaan TAOKKin Moodlen rakennetta tulisikin muokata käyttäjäystävällisemmäksi ja helpommin hahmotettavaksi.* Lisäksi TAMKIn opettajaopinnoissa tehtävät palautetaan Moodlessa vain opettajalle tai oman opiskelijaryhmän keskustelualueille. Yksi osallistujista totesi: *+Me muut ei nähdä toistemme tuotoksia. Ehkä se on joku perinne.+Voisiko siis ainakin osaa tehtävistä avata myös toisten ryhmien nähtävälle?*

## 5.2 Opettaja työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä

### 5.2.1 Opetus- ja toteutussuunnitelman tavoitteet

Lähtiessämme keskustelemaan teemoista +Opettaja työyhteisössä+ ja +Opettaja yhteiskunnan jäsenenä+, kyseisiä aiheita ei ollut vielä käsitelty omissa opinnoissamme. Se, miten kyseisiä osa-alueita tullaan opinnoissa käsittelemään ja toteuttamaan, oli keskusteluun osallistuneille opettajaopiskelijoille keskusteluhetkellä vielä avoin kysymys. Tästä syystä tarkastelu on syytä aloittaa opetussuunnitelman asettamista tavoitteista.

Nykyisen opetussuunnitelman kolmas näkökulma, +Opettaja kalastajana+, sisältää kolme osa-aluetta: opettajan työyhteisö, opettaja yhteiskunnassa ja opettaminen monimuotoisissa oppimisympäristöissä. Työyhteisö- ja yhteiskunnallista näkökulmaa opettajan työssä käsiteltiin Mentrix-hankkeessa pääosin kahdella keskustelukerralla (9.3. ja 20.4.). Molempien kertojen aikana keskustelu liikkui osa-alueiden rajapinnoilla. Esimerkiksi opettajan etiikkaa koskevat kysymykset koettiin vähintäänkin yhtä paljon yhteiskunnallisiksi kuin työyhteisön asioiksi.

Seuraava taulukko pyrkii antamaan kuvan nykyiseen opetussuunnitelmaan sekä toteutussuunnitelman NK3-näkökulmaan kirjatuista opettajan koulutuksen tavoitteista. Mukana on myös lain ja asetuksen antamia tavoitteita, toisin sanoen yhteiskunnan koulutukselle asettamat tavoitteet.



Taulukko 1. Koulutuksen tavoitteet TAOKKin opetussuunnitelman, toteutussuunnitelman ja lain näkökulmasta

Opetussuunnitelman tavoitteet	Toteutussuunnitelman tavoitteet (tummennetut +Opettaja yhteiskunnassa+ osion tavoitteita, kursivoidut +Opettaja yhteisössä+ osion tavoitteita)	Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, <a href="#">Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003</a>
Opettajaopiskelija	Opettajaopiskelija osaa	Opiskelija saa mm.
ottaa vastuuta oman oppilaitoksensa sekä oman opetusalan ammattiin kasvattamisesta	<b>tunnistaa yhteiskunnan koulutukselle asettamien tavoitteiden ja periaatteiden merkityksen opettajan työssä sekä soveltaa työssään koulutuspoliittisia tavoitteita ja toimia yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä.</b>	käsityksen tehtäväalueen merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti  kyvyn hahmottaa ongelmakokonaisuuksia ja kehittää omaa alaansa.
osaa suunnitella, organisoida, toteuttaa ja arvioida oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä.	suunnitella ja toteuttaa laajahkoja opetuskokonaisuuksia erilaisissa oppimisympäristöissä  kuvata ja arvioida erilaisia opetusprosesseja sekä pohtia niiden tarkoituksenmukaisuutta  tunnistaa opettajan ammatissa kasvamisen keinoja ja näkökulmia, soveltaa niitä opetuksessaan	tiedot ja taidot työhön ja yrittäjyyteen
havaitsee oppijoiden sosiaalisia ongelmia, oppimisvaikeuksia ja syrjäytymisuhkaa sekä osaa toimia niiden vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi	<b>kuvata syrjäytymisvaaraa aiheuttavia tekijöitä, tunnistaa syrjäytymisvaarassa olevia opiskelijoita ja toimia syrjäytymistä ennaltaehkäisevällä tavalla</b>	kasvaa tasapainoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.  tiedot ja taidot harrastamiseen sekä elinikäiseen oppimiseen
omaa valmiuksia kansainväliseen yhteistyöhön ja työskentelyyn monikulttuurisessa oppilaitoksessa	<b>tunnistaa omia valmiuksiaan ja tarkastella omaa käyttöteoriaansa monikulttuurisessa työympäristössä</b>	viestintä- ja kielitaitoa
osallistuu ja vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen	<b>kuvailla median merkitystä yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kasvattajana, hyödyntää mediaa opetuksessaan sekä arvioida median merkitystä oman ammattialansa näkökulmasta.</b> pohtia oman koulutus- ja ammattialansa yhteiskunnallista merkitystä	
ymmärtää yhteisöllisyyden merkityksen yhteistyön ja osaamisen vahvistajana sekä osallistuu ja vaikuttaa työyhteisönsä toimintaan	<i>tunnistaa kollegiaalisen työyhteisön merkityksen voimavarana opettajalle ja toimia erilaisissa yhteisöissä ja kehittää yhteisön toimintaa opettajan jaksamista tukevaksi</i>  <i>kuvata työyhteisön toimintatapoja erilaisissa tilanteissa ja arvioida niiden tuloksellisuutta</i>	taidot yhteistyöhön (oppilaitosten kesken sekä) yrityselämän kanssa.
toimii opettajana eettisesti ja vastuullisesti.	<i>kuvata opettajantyön vaativuutta, vastuuta ja eettisiä periaatteita, perustella ja analysoida niitä sekä toimia niiden mukaisesti</i>	
	<b>Osa-alueen sisältöalueina: monikulttuurisuus ja kansainvälisyys, kansalaisvaikuttaminen, yrittäjyys ja kestävä kehitys.</b>	

## 5.2.2 Opettajan työyhteisö

TAOKKin toteutussuunnitelmassa ‐Opettaja työyhteisössä+ osa-alueen tavoitteiksi on asetettu, että opiskelija osaa

- 1) *tunnistaa kollegiaalisen työyhteisön merkityksen voimavarana opettajalle ja toimia erilaisissa yhteisöissä ja kehittää yhteisön toimintaa opettajan jaksamista tukevaksi*
- 2) *kuvata opettajan työn vaativuutta, vastuuta ja eettisiä periaatteita, perustella ja analysoida niitä sekä toimia niiden mukaisesti*
- 3) *tunnistaa opettajan ammatissa kasvamisen keinoja ja näkökulmia, soveltaa niitä opetuksessaan. (TOTS 2011, TOTS 2012.)*

‐Opettaminen monimuotoisissa oppimisympäristöissä+ osa-alueen osaamista-voitteen lisäksi on asetettu, että *opettajaopiskelija osaa kuvata työyhteisöjen toimintatapoja erilaisissa tilanteissa ja arvioida niiden tuloksellisuutta*. Kaikki edellä esitetyt tavoitteet on koottu taulukkoon 1.

Työyhteisöllä viitataan usein pieneen ryhmään, jossa vallitsee jatkuva vuorovaikutus. Määrittelystä riippuen työyhteisö voi toisaalta tarkoittaa myös koko työpaikkaa, sen osastoa tai tiimiä. Työyhteisö on ihmisten muodostama yhteenliittymä, jossa toimitaan tavoitteellisesti yhdessä ja tehdään yhteistyötä tietyissä tulosuuntautuneissa toiminnoissa (Perkka-Jortikka 1998). Useimmat haluavat kokea kuuluvansa työyhteisöönsä, tulevansa hyväksytyiksi ja tuntevansa työyhteisössä turvallisuutta, arvostusta ja kunnioitusta ihmisinä ja työntekijöinä (Vartia 1994). Työntekijän hyvinvoinnin ja konkreettisen työn tekemisen kannalta työyhteisö on työelämän keskeisin yksikkö (Perkka-Jortikka 1998). Koulun työyhteisön muodostavat oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta. Korppoon (2003) mukaan työntekijöiden jaksaminen edellyttää, että työyhteisössä vallitsee suvaitsevaisuus ja työntekijät säilyttävät oman yksilöllisyytensä. Tämän lisäksi tärkeitä tekijöitä ovat yhteisön jäsenten tieto todellisesta tilanteesta ja tavoitteista sekä ihmisten halu kuulua ryhmään.

Mentrix-hankkeen kaikilla keskustelukerroilla työyhteisö liittyi keskusteluihin joko suoraan tai välillisesti. Toisella keskustelukerralla pääaiheena oli ‐Opettaja työyhteisön jäsenenä+, mutta aihetta sivuttiin myös kolmannella keskustelukerralla

työyhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta. Aiheista puhuttiin monin sanakääntein, sillä keskustelijat mielsivät työyhteisön hyvin eri tavoin. Toiselle työyhteisö merkitsi yhteistyötä lähimmän kollegan kanssa, toiselle taas hieman laajempaa opettajajoukkoa. Laajimmillaan työyhteisöön kuuluivat myös kansainväliset yhteistyöverkostot. Selvästi työyhteisön määrittelyyn vaikutti koulutusala. Teknisellä alalla työyhteisö käsitettiin suppeammaksi kuin esimerkiksi humanistilla tai luovilla aloilla. Kouluasteella ei sen sijaan tuntunut olevan vaikutusta työyhteisön laajuuteen. Esimerkiksi korkeakouluissa työskentelevät opettajat määrittelivät työyhteisön hyvin erikokoiseksi. Myös yksilön rooli työyhteisössä vaikuttaa siihen, miten hän työyhteisön määrittelee. Esimerkiksi vieraileva tuntiopettaja määrittelee työyhteisön eri tavoin kuin kokenut opettaja, asiantuntija tai esimies. Työyhteisöissä auktoriteetin nähtiin syntyvän substanssiosaamisen kautta.

#### Työyhteisön merkitys opettajan voimavarana

Työhyvinvointi nousi yhdeksi keskeiseksi teemaksi neljännellä keskustelukerralla. Todettiin, että opettajan hyvinvointi sekä työyhteisön hyvinvointi ovat vahvasti sidoksissa keskenään. Hyvinvoivassa työyhteisössä on yhteistyötä ja keskustelua, halua auttaa sekä empatiakykyä. Nämä kaikki vaikuttavat suoraan yksittäisten opettajien työhyvinvointiin. Lisäksi toimivien yhteistyöverkostojen todettiin vaikuttavan opettajan työssä jaksamiseen; esimerkiksi hyvillä suhteilla oppilaiden vanhempiin on iso merkitys. Tärkeäksi voimavaraksi koettiin myös itsensä kuunteleminen sekä eläminen *«ässä hetkessä»*. Työyhteisöissä vallitseva kilpailu nähtiin hyvin eri tavoin. Osa keskustelijoista oli sitä mieltä, ettei toimivassa työyhteisössä saa tai voi olla kilpailua. Osa keskustelijoista oli taas sillä kannalla, että pieni kilpailu työyhteisössä kehittää toimintaa ja motivoi.

#### Opettajan työn vaativuus ja vastuu

Ensimmäisellä tapaamiskerralla Tulevaisuusverstaassa nousivat työyhteisöön liittyviksi ongelmiksi opettajan ammatillinen itsetunto, auktoriteetti sekä negatiivisen palautteen vastaanottaminen. Keskusteluissa opettajan työn todettiin olevan yksinäistä, mutta toisaalta yksinäisyys nähtiin myös positiivisesti itsenäisyy-

tenä, omatoimisuutena ja vapautena. *✦Kukin opettaja hoitaa itsenäisesti oman tonttinsa.* Opettajan työhön liittyy tietynlainen vapaus päättää asioista, jos ajatellaan esimerkiksi opetuksen tuntisisältöjä ja materiaaleja. *✦Mä tykkään siitä, että saa itse säädellä niitä juttuja mitä opettaa, se tuo sitä vapautta työhön.* Opettajan tulisi nähdä opettaminen muuttuvana prosessina, jonka muutoksen tarvetta voi peilata joko oppilaista tai esimiehestä. Keskusteluissa opettajan työ todettiin vaativaksi, sillä erilaiset roolit, arvot, arvostukset ja resurssit asettavat reunaehdoja työlle. Keskustelua herätti myös opettajan oikeus opettaa ja kasvat-  
taa. Todettiin, että yhteiskunnan arvot määrittelevät hyvin paljon opettajan työtä.

### Yhteisöllisyys ja yhteistoiminta työyhteisössä

Keskusteluissa pohdittiin työyhteisöjen kulttuuria sekä työyhteisöjen tapaa toimia tai olla toimimatta. Erityisen hyvin työyhteisön kulttuuri tulee esiin silloin, kun yhteisöön tulee uusi tai ulkopuolinen jäsen. Kokemattomampi opettaja tarvitsee tukea aloittaessaan opettajan työt. Eräs keskustelija kuvasi tilannetta näin: *✦Meillä kaikilla, jotka on käynyt heittämissä keikkaa, on kokemus, että on tyrmistyttännyt, miten joudut joka asian lypsämään ja rautakoukulla kaivamaan, kukaan ei sano vapaaehtoisesti mitään, mikä hyödyttäis ja jouduttais sun opetukseen pääsyä.* Toiset kaipaavat tukea enemmän kuin toiset.

Keskustelua käytiin myös työyhteisöjen pedagogisista visioista sekä vuorovaikutuksesta. Kaikki keskustelijat olivat yhtä mieltä siitä, että työyhteisöissä tulisi olla yhteinen pedagoginen visio ja työyhteisön tulisi olla keskusteleva. Keskustelut ja reflektointi esimiehen ja kollegoiden kanssa nostavat opetuksen tasoa ja parantavat samalla työyhteisön avoimuutta. Vuorovaikutuksella on työyhteisöissä iso merkitys, mikä vaikuttaa osaltaan opettajien jaksamiseen. Työyhteisössä tulisi aina vallita kaikkia osapuolia hyödyttävä winwin-tilanne. Tämän toteuttaminen nähtiin tosin haasteena, sillä koulua ei välttämättä voi ajatella rajattuna työyhteisönä. Siihen kun kytkeytyy aina väistämättä muita kouluja ja/tai työyhteisöjä sekä yhteiskunnallinen ulottuvuus.

## Opettajan ammattiin kasvaminen

Keskusteluissa nousivat esiin myös opettajaksi kasvun kriittiset kohdat liittyen työyhteisöön. Osallistujat kävivät myös jonkin verran keskustelua siitä, miten opettajaopintoja voisi kehittää työyhteisön näkökulmasta. Ehdotuksena nostettiin esille *jaetun asiantuntijuuden ja verkostojen käyttäminen, opettajien vuorovaikutustaitojen lisääminen sekä tiedon lisääminen työelämästä*. Koulujen tulevaisuuden työyhteisöissä on enemmän jaettua asiantuntijuutta ja yhteisopettajuutta. *+Oppiminen ja opettaminen on yhteisöllistä.+* Opettajakoulutuksen tulisi opettaa tämän tapaiseen työskentelyyn esimerkiksi *monialaisten kurssien suunnittelun kautta*. Opettajaopiskelijoiden tulisi saada myös *valmiuksia siihen, miten kollegoita motivoidaan yhteisölliseen opetukseen ja miten avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja yhteisöllisyyttä voisi lisätä työyhteisössä*. *+Muutos on niin rajua, että siihen pitäisi valmentaa+ Me koulutetaan erilaisia oppijoita, jotka on esimerkiksi diginatiiveja, jotka on tottuneita, kuin kala vedessä, kompleksisissa tilanteissa+ vanha pedagoginen juttu, että pitää palastella oppiminen sopiviksi suupalloiksi, pureskella opiskelijoille valmiiksi ja suurin piirtein oksentaa mössö suuhun+ ne (opiskelijat) äänestää jaloillaan+ autenttiset oppimistilanteet on sellaisia, ettei niitä voi kukaan yksinään opettaa.+*

*Opetusharjoittelu voisi jatkossa sisältää työyhteisöjen toimintakulttuurin havainnointia*. Opettajaopintojen toivottiin lisäksi antavan *konkreettisia työkaluja kurssi- ja tuntisuunnitteluun sekä sanastoa ja käsitteitä*. Myös *opetusharjoittelun kollektiivinen käsittely laajentaisi* opettajaopiskelijoiden tietoa erilaisista työyhteisöistä ja niiden toimintakulttuureista. Edellä mainitut kehittämisehdotukset liittyivät opettajien opetuskokemukseen. Keskustelujen myötä todettiin, että *opintojen tulisi tarjota hieman erilaisia työkaluja kokeneemmille ja työuraansa aloittaville opettajille*.

### 5.2.3 Opettamisen yhteiskunnallinen ulottuvuus

*+Sokrateen mukaan tieto on arvokkain lahja jonka yksilö voi saavuttaa ja se tulisi valjastaa yhteiskunnan hyväksi.+ (Leskelä 2005).*

Taulukkoon 1. oli koottuna +Opettaja yhteiskunnassa+ osa-alueeseen liittyviä tavoitteita opetussuunnitelmamme, toteutussuunnitelmamme sekä lain näkökulmasta. Toteutussuunnitelmassa tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija osaa tunnistaa yhteiskunnan koulutukselle asettamien tavoitteiden ja periaatteiden merkityksen opettajan työssä sekä soveltaa työssään koulutuspoliittisia tavoitteita ja toimia yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Opettajaopiskelijaa voidaan katsoa jossain mielessä kaksoisroolista ammattikorkeakouluasetuksen näkökulmasta. Yhtäältä se asettaa tavoitteita opettajaopiskelijalle annettavalle opetukselle ja toisaalta hänen itsensä antamalle opetukselle.

Koulutuspoliittisia tavoitteita on kirjattu hallitusohjelmaan. Niitä ovat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo, elinikäinen oppiminen, monikulttuurisuus, koulutuksen ja työelämäyhteyksien vahvistaminen, aktiivinen kansalaisuus ja tietoyhteiskuntakehityksen edistäminen. (Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011. 2016.)

Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun määrittämät tavoitteet ovat linjassa yhteiskunnan asettamien tavoitteiden kanssa. Sisältöihin ei kuitenkaan ole kirjattu suoraan mitään opettajan yhteyksistä työelämään eikä opettajan kasvatajaroolista (ellei tämän ajatella sisältyvän opettajan etiikkaan). Nämä teemat nousivat ryhmämme keskustelussa voimakkaasti esille. Varsinaisista tämän osa-alueen sisällöistä syrjäytymisen ehkäiseminen ja media nousivat parhaiten esille, osaa sisällöistä vain sivuttiin. Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys olivat erästä keskustelukertaa edeltäneen lähiopintopäivän teema, mutta ne eivät keskusteluissa nousseet lainkaan esiin . siitä huolimatta vai juuri siitä johtuen?

Keskusteluissa esille nousseita teemoja olivat: opettajan rooli yhteiskunnassa, työssä jaksaminen, kasvatusvastuu, työelämäyhteydet, ristiriitaiset odotukset (mm. syrjäytyminen ehkäisemisen osalta), opettajan työn arvostus mediassa, yhteiskunnan antamat resurssit, vuorovaikutustaidot sekä etiikka. Osa näistä oli sijoitettu opetussuunnitelmassamme työyhteisö-teeman alle kuten etiikka ja työssä jaksaminen.

## Opettajan rooli ja jaksaminen

Opettajan rooli yhteiskunnassa koettiin yhtäältä arvostettuna ja tavoiteltavana ja toisaalta julkisen arvostelun kohteena olemisena. Kun opettajan työ sujuu odotetusti, opettaja nauttii arvostusta. Sen sijaan ongelmatilanteissa vanhemmat sekä media usein käyvät hyökkäykseen koulua ja opettajaa vastaan. Yhteiskunnan koettiin ikään kuin jättäneen opettajat vanhempien ja median armoille. Opettajan virheisiin puututaan herkästi, mutta jos vanhemmat kiusaavat, tekevät opettajan työn mahdottomaksi, opettajalla on vähän keinoja selvitä vaikeista vanhemmista. Vanhemmat ovat saaneet asiakkaan aseman, heillä on oikeus vaatia ja arvostella. Jopa niissäkin tapauksissa, joissa opettaja katsoo vanhempien vaatimusten olevan ristiriidassa lapsen edun kanssa.

Elämme kilpailuyhteiskunnassa. Opettajan työssä nähtiin myös yhä enemmän kilpailuasetelmia. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän ja yhä erilaisempaa osaamista, minkä seurauksena opettajat joutuvat keskinäisiin kilpailuasetelmiin. *+Kilvoittelu, se on mennyt liiallisuuksiin, se jopa häiritsee itse työsuoritusta.+* Ryhmässä pohdittiin, että pärjäävätkö itse asiassa itsekkäät ja narsistiset persoonat opetustyön markkinoilla nykyään parhaiten. Entä miten menestyvät tunnolliset ja niin sanotut kiltit persoonat?

## Kasvatusvastuu ja työelämäyhteydet

Kasvatusvastuu koettiin voimakkaana nimenomaan toisen asteen koulutuksessa. *+Sitten tää kasvatuksellinenkin ajattelu, et miten se kytkeytyy osaksi tätä opettajuutta ja yhteiskuntaa. Haluaako opettaja nähdä itsensä myös kasvattajana?+Koulutuksen alkuvaiheessa nuorten ohjaaminen opiskelu- sekä työelämätaidoissa vaatii opettajalta yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja nuoren ja heidän vanhempiansa kanssa toimittaessa. Toisaalta myös opettajan omat yhteydet työelämään ovat tärkeitä. *+õ kentän asiantuntijuuden hyödyntäminen myös siinä opetuksessa, että siitä opetuksesta saadaan elävää.+*Opettajan tulisi kyetä olemaan se *+välilläkappale+*, joka liittyy nuoren työelämään. Opettajan tulisi olla tietoinen niistä mahdollisuuksista ja vaatimuksista, jotka nuoria odottavat ammattiopintojen jälkeen. Mitä parempi kontakti jo opiskeluaikana saadaan työ-*

elämään, sitä helpompaa siirtymävaihe nuorelle tulee olemaan. Nimenomaan työelämäjaksojen toteuttamiseen ja ohjaamiseen toivottiin opettajakoulutuksen antavan lisää valmiuksia.

Koulutuspoliittisena tavoitteena on koko ikäluokan kouluttaminen. Oman vaikeutensa muodostavat HOJKS-oppilaat. Opettajan vastuulla kun on viedä koko ryhmää opinnoissa eteenpäin. Myös erityisoppilaille tulisi antaa samat mahdollisuudet paitsi opiskeluun, niin myös koulutuksen jälkeiseen sijoittumiseen yhteiskuntaan, jotta he eivät syrjäytyisi. Opettajan työtä erityisoppilaiden parissa vaikeuttaa resurssien puute ja oppilaiden kiinnittymistä työelämään välityömarkkinoiden puute. Opettajalta vaaditaan, mutta yhteiskunta ei huolehdi omasta osuudestaan resurssien ja työllistämisen muodossa. Kertooko tämä jotain yhteiskunnan arvoista ja arvostuksesta, ryhmässämme kysyttiin.

#### Etiikka ja vuorovaikutustaidot

Opettajan etiikkaan kuuluu olla kiinnostunut paitsi oman substanssiosaamisensa välittämisestä oppilaalle niin myös siitä, mitä arvoja ja asenteita hän opetuksessaan välittää. Hänen kuuluu olla kiinnostunut siitä, mitä opiskelijalle tapahtuu koulun jälkeen, millainen kansalainen hänestä kasvaa ja kuinka hän suoriutuu ja sijoittuu yhteiskunnassa. Opettajan käyttöteorian selkiyttäminen, sisäistäminen ja tarkastelu nähtiin tärkeänä . kuten koko opettajaopintojen ajan onkin tähdennetty. Ryhmän mielestä oman opettajuutensa kasvuun erittäin merkittävää apua antaa toisten opettajien toiminnan havainnointi. Näiden havaintojen jakaminen ja siten kokemusten moninkertaistaminen olisi opettajaopinnoissa erittäin tärkeää. *+Mä olin kauhean odottavainen, kun käytäväkeskusteluissa odotettiin lähipäivää että niin siellä käytävillä tuli hirveän kiinnostavia kokemuksia, mitä kukakin oli havainnut jossain ja sit mä pidin suorastaan itsestään selvänä, että ne otetaan jotenkin esille, mutta eiö +*

Tärkeänä koettiin myös se, miten opettaja kohtaa oppilaan, kuinka hän ohjaa ryhmää, entä kuinka yksilöä sekä kuinka hän tunnistaa oppilaiden erilaiset tarpeet ja osaa tukea oppilaitaan. Eräs keskustelijoista nimesi tämän taidon *+ihmisen tunnoksi+.* Tämä ilmenee siinä, miten opettaja osaa toteuttaa ohjauskeskus-



telun, millaiset ovat hänen ryhmänohjaustaitonsa jne. *«Ohjauskeskustelu . ensinnäkin keskustelu - siinähan on useita osapuolia, aina vähintään kaksi. On ilmennyt se, että kun ollaan kysytty, kävittekö keskustelunō Kyllä me käytiin. No se on ollut opettajan yksinpuhelu, jossa opiskelija on ollut hiljaa.»* Opetus- ja ohjaustyössä kaikki keskinäinen kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat erittäin tärkeitä. Eri kouluasteilla ja aloilla tilanne on kuitenkin erilainen. Teknisillä aloilla vuorovaikutustaitoja koskevaa opetusta annetaan vähäisesti. Sosiaali-, terveys- ja humanistisilla aloilla tilanne on parempi. On kuitenkin eri asia ohjata nuorta kuin nuorta aikuista. Ryhmämme toivoikin yksimielisesti vuorovaikutustaitoja koskevan opetuksen lisäämistä opettajaopintoihin.

Kaiken kaikkiaan *«Opettaja yhteiskunnan jäsenenä»* -teema nosti esille yleisiä kysymyksiä opettajana olemisesta nyky-yhteiskunnassa: Miten opettajana toteutan yhteiskunnan antamaa opetus- ja kasvatuserittämättöyttä? Miten itse näen oman roolini? Miten toimin eettisesti? Entä miten toimin vuorovaikutuksessa oppilaitoksen ulkopuolelle ja ohjauksellisesti oppilaiden kanssa?

#### 5.2.4 Oppimiskokemuksia keskusteluista

Oppimisen muistilehdissä opettajan roolia työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä käsiteltiin kolmen keskustelukerran yhteydessä. Keskustelukerralla, jolloin aiheena oli opettaja työyhteisön jäsenenä, oli oppimisen muistilehdissä paljon pohdintaa opettajan työyhteisöstä. *«Työyhteisöllä on iso merkitys muun muassa jaksamiselle, itsetunnolle ja osaamiselle.»* Oppimistapahtumana oli kuvattu keskustelua työyhteisön tärkeydestä ja työyhteisön määrittelystä sekä siitä, miten eri tavoin kukin työyhteisön ymmärtää. Osallistujien muistilehtiin oli kirjoitettu hienoja oivalluksia ja johtopäätöksiä. *«Opin tunnistamaan opettajan itsenäisen työskentelyn tason, joka paljolti liittyy substanssiosaamiseen ja opetusmenetelmiin; sekä yhteisön tason, jonka kuuluu antaa tukea ja turvaa opettajalle sekä yhteisöllisen oppimisen kulttuuria.»*

Toimintasuunnitelmissaan osallistujat suunnittelivat muun muassa harjaantua liikkumaan autonomisuuden ja yhteisöllisyyden tasoilla luontevasti ja katsomaan avoimemmin silmin yhteistyömahdollisuuksia työyhteisössä. Lisäksi toimintasuunnitelmissa oli mainittu toisten auttaminen työyhteisössä sekä yhteisen ym-

määräyksen varmistaminen. Muistilehtien oppimistapahtumana mainittiin esimerkiksi havainto, että kaikki opettajat tarvitsevat verkostoja tuekseen selvitäkseen opettamisesta. Keskustelua käytiin opettajan jaksamisesta ja hyvinvoinnista työssään, kilpailusta, keinojen vähyydestä sekä yhteiskunnan tuen puutteesta. Johtopäätöksinä oli mainittu opettajan kontaktien ja verkostojen merkitys erityisesti työelämään sekä työyhteisön yhteistyö. Toimintasuunnitelmaksi oli kirjattu oman työelämätuntemuksen hyödyntäminen opetuksessa sekä yhteistyöverkoston ylläpitäminen ja laajentaminen. *+Opin, että opettajan työn ei pitäisi olla niin yksinäistä puurtamista. Pitäisi olla enemmän yhteisöllisyyttä ja kollegiaalista tukea.+* Uudelle työyhteisön jäsenelle työyhteisön tulisi tarjota työnohjausta, lojallisuutta ja kollegiaalisuutta. Muistilehdessä oli mietitty miten opettaja voisi välttyä *+sopeutumasta+* osaksi työyhteisöä, jossa ohjaus ja yhteisön tuki ontuu tai puuttuu kokonaan.

Opettajan työn yhteiskunnallista ulottuvuutta oli oppimisen muistilehdissä käsitelty työyhteisöä vähemmän. Merkintöjä löytyi ainoastaan sen tapaamiskerran jälkeen, jolloin keskustelun aiheena oli ollut opettaja yhteiskunnan jäsenenä. Osallistujat olivat pohtineet opettajan työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Työelämän kilpailun koventuessa keinot vähenevät ja yhteiskunnan puolelta rajat tiukkenevat. Muistilehdissä oli pohdintaa siitä, miten opettajalla tulisi olla kontakteja ja verkostoja ympäröivään maailmaan, erityisesti työelämään. Verkostojen luomiseksi ja ylläpitämiseksi metataidot ovat välttämättömiä ja niitä tulisi kaikkien opiskella. Opettajan pitää kyetä kommunikoimaan monella eri tasolla. Opettajan työn yhteiskunnallinen ulottuvuus kiteytyi hyvin erään osallistujan kirjoitukseen: *+Opettajalla on suuri rooli vaikuttaa - mikäli kykenee ja haluaa.+*

### 5.3 Yhteenveto tuloksista ja kehittämis ehdotuksista . eväitä opettajaopintojen opetus- ja toteutussuunnitelmiin

Mentrix-hankkeeseen osallistuneilla oli erilaisia ja eritasoisia oppimisen tavoitteita ja oppimiskokemuksia. Tarkkaa käsitystä siitä, millaisia ennako-odotuksia opettajaopiskelijoilla oli opiskelujen alkaessa, meillä ei ollut. Emme pyytäneet esimerkiksi ennakotehtäviä luettavaksemme. Keskusteluissa kävi kuitenkin ilmi, että varsinkin opettajana kokemattomimmat olivat odottaneet varsin konkreettisia välineitä opettajan työhön . apua opetuksen suunnitteluun, organisoin-

tiin ja toteutukseen. Oppimiskokemuksina mainittiin asioita hyvin käytännönläheisistä opetuksen toteutukseen liittyvistä asioista metataitojen ja opettajan identiteetin kehittämiseen. Etenkin kokeneet opettajat mainitsivat oppimiskokemuksenaan useita pedagogisen ymmärryksen syvenemiseen liittyviä asioita.

Nykyisen opetussuunnitelman rakennetta ei sinällään arvosteltu, vaan huomio kiinnittyi enemmänkin toteutustapojen, sisältöjen järjestyksen ja painotusten arviointiin. Seuraavaksi kokoamme yhteen edellä kuvattuja Mentrrix-hankkeen tuottamia tuloksia opettajaksi kasvun kriittisistä sisällöistä ja tekijöistä. Yksityiskohtaiset tulos- ja kehittämisselostukset löytyvät liitteistä 8 ja 9.

### 5.3.1 Opettajuuden perus- ja erikoistyökalut

#### Liikkeellelähtö

Yksi kriittinen tekijä opettajaopinnoissa on opiskelijoiden pedagogisen tietämyksen ja kokemuksen lähtötaso ja teemat, joista opinnoissa lähdetään liikkeelle. Jokaisella, etenkin aikuisopijalla, on runsaasti aikaisempaa tietoa ja kokemuksia. Välillä oppiminen on tahatonta ja tiedostamatonta. Merkityksellisessä oppimisessa erot tulevat siitä, että ovatko oppijat tietoisesti jäsentäneet niitä merkityksiä, joita aiemmat kokemukset ovat heille tuottaneet. Aikaisempi tieto ei myöskään välttämättä ole jäsentynyt käsitteellisesti, vaan kyse voi olla lähinnä arkitiedosta. Asioiden merkitys ohjaa käsittelemään tietoja kokonaisuutena ja kulttuurisessa asiayhteydessään jo silloin, kun oppijoilta puuttuu perustaitoja (Hakkarainen ym. 2005).

Merkityksellisellä oppimisella on kolme perusedellytystä: 1) oppijalla tulee olla aiempaa tietoa, joka on merkityksellistä uuden informaation kannalta, 2) tarvitaan myös merkityksellistä materiaalia, joka sisältää olennaiset käsitteet ja lähtökohdat ja 3) oppija itse valitsee merkityksellisen oppimisen. Oppijan tulee siis tehdä tietoinen valinta suhteuttaakseen uutta tietoa siihen tietoon, jota hänellä ennestään on. (Novak 1998.) Asioille syntyy merkitys silloin, kun hahmotetaan kuinka asiat liittyvät toisiinsa.

Opettajaopiskelijoiden kohdalla merkityksellinen tieto rakentuu aikaisemman opettamista ja oppimista koskevan tiedon pohjalta. Valikoiva tarkkaavaisuus kohdentuu aikaisemman kokemuksen perusteella helpoimmin tuttuihin ja mielenkiintoisiksi koettuihin sisältöihin. Opettajaopiskelijajoukko on hyvin heterogeeninen . taustalla on erilaisia ammattialoja, opintoja ja koulutusta sekä erilaisia elämäntilanteita. Ennen kuin opetusta ja oppimista käsittelevät teoreettiset käsitteet muuttuvat merkitykselliseksi tiedoksi, opettajaopiskelijalla pitää olla ymmärrys opettamisen peruskäsitteistä ja työn arjesta kuten opetus- ja toteutussuunnitelmista. Opettajan työn arjesta ja konkreettisista esimerkeistä liikkeelle lähteminen palvelisi etenkin opettajuuden polun alussa olevia opettajaopiskelijoita parhaiten.

Opetussuunnitelman kehittämistä ajatellen ensimmäisen lukukauden opiskeluun kaivattiin teorian ja käytännön eli kokemuksellisen oppimisen nivomista vielä enemmän toisiinsa. Opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskelija tarvitsee sekä käytännön tietoa että käsitteitä. Se, missä määrin ja millaista käytäntöjä koskevia tietoja ja käsitteitä tarvitaan, vaihtelee eri työuran vaiheessa olevien opettajien kesken. Kokemattomampi opettajaopiskelija tarvitsee alussa enemmän perustyökaluja, kokeneempi kaipaa jo erikoistyökaluja. Joillekin osallistujille useat pedagogiikan käsitteet olivat opintojen alkaessa uusia ja vaikeita omaksua. Vähemmän opetuskokemusta omaavan tulee aluksi ymmärtää, mitä tarkoittavat esimerkiksi käsitteet opetussuunnitelma ja tuntisuunnitelma, ja vasta sen jälkeen hänellä on tarttumapintaa ja kykyä omaksua abstrakteja pedagogisia käsitteitä kuten muun muassa merkityksellinen oppiminen. Opiskelija tarvitsee peruskäsitteitä pedagogisen ajattelun omaksumiseen, sillä kieli on ajattelun väline. Jokainen opiskelija lähtee opintoihin omasta yksilöllisestä pisteestään, myös kasvatustieteen perustiedot vaihtelevat.

Uuden opetussuunnitelman ensimmäisen näkökulman voisi myös ajatella tarjoavan enemmän liikkumavaraa oppimisen ja opettamisen näkökulman vuorotteluun kuin nykyinen, jossa ensimmäisen lukukauden ajan syvennyttiin kohdenetusti oppimisen kysymyksiin. Jos lähdetäisiinkin liikkeelle opettamisen kysymyksistä, ja vasta sen jälkeen edettäisiin oppimisen kysymyksiin.

Yleisesti ottaen tutkivan oppimisen menetelmän koettiin antavan suhteellisen suuren vapauden opiskelijoille toimia parhaaksi katsomallaan tavalla. Kyseinen menetelmä ohjaa harjoittelemaan ryhmässä oppimista ja miettimään tietoisesti omaa tapaansa oppia.

### Opetettavat sisällöt

Opetettavat sisällöt herättivät runsaasti keskustelua. Keskustelimme vilkkaasti siitä, mikä on opettajuuden kannalta olennaista ja relevanttia tietoa. *Viestintä-opintojen* koettiin esimerkiksi antaneen erityisesti kaivattua konkreetista tietoa opettajan työssä tarvittavista taidoista kuten äänen käytöstä ja vuorovaikutuskäyttäytymisestä. *Vuorovaikutustaidot* nähtiinkin olennaisina perustaitoina opettajan työssä. Niitä nähtiin tarvittavan työn joka käänteessä . oppilaiden kanssa, yhteistyössä työyhteisön jäsenten kanssa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Nykyään opettaja tarvitsee myös yhä enenevässä määrin tietoa *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisesta ja tukemisesta*. Tähänkin aihealueeseen toivottiin saatavan konkreettisia työkaluja . miten toimia erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohdalla? Oppimisen ja opetuksen työelämäyhteyksistä kaivattiin myös opetettavia sisältöjä, esimerkiksi työssäoppimiseen liittyen. Hyödyllisiä aiheita tuleville opettajille olisivat myös *yhteis- ja samanaikaisopettajuus, asiantuntijuuden jakaminen sekä avoimuuden ja suvaitsevaisuuden edistäminen työyhteisöissä*. Yleensä ottaen monien valinnaisten opintojen sisältöjen koettiin antaneen eniten käyttökelpoista ja olennaista tietoa opettajuudesta ja opettamisesta.

Työuransa eri vaiheessa olevilla opiskelijoilla on erilaisia mieltä askarruttavia kysymyksiä, mistä syystä on tärkeää räätälöidä opetettavia sisältöjä opettajanpolulla eri vaiheessa oleville opiskelijoille. Se, mikä on itse kullekin merkityksellistä tietoa, etenkin opintojen alussa, on vahvasti sidoksissa opetuskokemuksen määrään. Toisaalta pidemmälle opettajuudessaan edenneet kokivat saaneensa haastetta niin tutkivan oppimisen metodista kuin käytännön kokemusta itse oppijana olemisesta. Samoin merkittäviä oppimiskokemuksia koettiin saadun merkityksellisen ja innostavan oppimisen teemoista. Kokeneemmat opettajaopiskelijat kokivat saaneensa kyseisistä teemoista suoraan sovellettavia ja merkityk-

sellisiä ajatuksia omaan opettajuuteensa. Vähemmän opetuskokemusta omaaville kyseisten teemojen hyödyntäminen oli huomattavasti vaikeampaa. Heillä kun ei ollut aiempaa kokemusta, johon suhteuttaa kasvatustieteellisiä käsitteitä.

Opintojen aloittaminen konkreettisemmalla lähestymistavalla, esimerkiksi suoraan havainnoinneilla, olisi auttanut kokemattomampia pääsemään sisältöihin paremmin kiinni. Vai onko niin, että koska opettajaopintoihin hakiessa opiskelija saa paljon pisteitä opettajakokemuksesta, sitä oletetaan lähes kaikilla jo olevan?

### Havainnoinnit, harjoittelut ja työyhteisöt

Havainnointien, harjoitteluiden ja niiden reflektointien koettiin konkreettisesti edistävän opetustaitojen oppimista. Näissä ohjeistuksen nähtiin toimivan hyvin, antavan suuntaa havainnoinneille. Ohjeista koettiin saatavan suuntaa sille, mitä kannattaa havainnoida muista ja itsestään. Ohjeistuksiin sisäänrakennettujen tavoitteiden nähtiin ruokkivan itsereflektiota.

Kokemattomampi opettaja tarvitsee konkreettista tukea aloittaessaan opettajan työt harjoitustuntien muodossa. Onko tämän tuen tarjoaminen missä määrin opettajaopintojen vai sen työyhteisön tehtävä, jossa harjoittelu tapahtuu? Opetustyökokemusta vähemmän omaavalle opiskelijalle opetusorganisaatiossa toimiminen ei ole itsestään selvää. Pitkään opettajana toimineelle se taas on luonteva toimintaympäristö, ja käytännöt ja rutiinit ovat tuttuja.

Toteutus suunnitelma NK2:n osaamistavoitteisiin on kirjattu, että opiskelija osaa valita, suunnitella ja toteuttaa ammatillisiin oppilaitoksiin soveltuvia opetus- ja oppimisjärjestelyjä. Etenkin vähemmän opetuskokemusta omaavien opiskelijoiden kokemuksena kuitenkin oli, että he joutuivat opetustilanteisiin melko kylmiltään, vailla tilanteiden edellyttämiä tietoja ja taitoja. Osa koki myös valmiutensa opetustyöyhteisöissä toimimiseen puutteellisiksi.

Opetussuunnitelma korostaa yhdessä oppimista ja vertaisoppimista. Kuitenkin havainnoinnit ja harjoittelut jäävät nykymallissa vain opiskelijan ja opettajan tai

opiskelijan ja harjoittelun ohjaajan väliseksi tapahtumiksi. Lähes jokainen opiskelija oli odottanut näiden kokemusten jakamista lisäksi vertaisryhmissä. Havainnointi- ja harjoittelukokemusten jakamisessa voisi hyödyntää myös eri opettaja-opiskelijaryhmien opiskelijoita.

Opettajaopiskelijat toivoivat myös saavansa valmiuksia siihen, miten avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja yhteisöllisyyttä voisi lisätä työyhteisössä sekä miten motivoida kollegoita yhteisölliseen opetukseen. Opettajaopiskelijoiden työelämäyhteyksien vahvistamiselle ja verkostojen rakentamiselle toivottiin nykyistä parempia puitteita ja mahdollisuuksia. Yksi mahdollisuus tämän oppimiseen olisi se, että havainnointitunnit sisältäisivät painotetummin ja kohdennetummin työyhteisöjen toimintakulttuurin havainnointia. Tämäntapaiseen työskentelyyn voitaisiin valmentaa myös moniammatillisissa opettajaopiskelijaryhmissä tehtävien kursisuunnittelutehtävien avulla. Opintokäynnit ja kutsutut asiantuntijavierailijat tarjoaisivat myös mahdollisuuksia kyseisiin tavoitteisiin pääsemiseksi.

### 5.3.2 Voimaantuminen osallistujien kokemana

Keskusteluissa ja Tulevaisuusverstas-kerroilla kävimme läpi asioita, jotka liittyvät opettajuuteen ja voimaantumisen kokemukseen. Oman toiminnan arviointi, vähäinen kokemus, asioiden rajaaminen sekä ytimen löytäminen nousivat selkeästi esiin Mentrix-tapaamisissa. Lisäksi ajankäyttö, oman vireystilan vaihtelut, motivoitumattomien opiskelijoiden innostaminen ja kohtaaminen koettiin opettajuuteen liittyvän elämänhallinnan haasteena.

*"Syväallinen ymmärrys itsestä opettajana, miten teen opetukseni merkitykselliseksi opiskelijalle? Ammatillinen itsetunto, mitä on opettajuus, opettajuuteen kasvaminen, ymmärrys, oman identiteetin hyötykäyttö."*

Mentrix-tapaamiset koettiin kuitenkin hyödyllisinä, sillä niissä pohdittiin teemoja ja sisältöjä suhteessa siihen kontekstiin, jossa kukin opettajana työskenteli tai opetusharjoitteluaan toteutti. Myös opettajuuteen liittyvien tuntemusten läpikäynti koettiin voimaannuttavana. Se, että antaa aikaa itselleen ja opettajaksi kasvulleen, oli monelle osallistujalle tärkeä havainto. On tärkeää ymmärtää se,

mitä jättää taakseen ja mitä haasteita tunnistaa edessään. Omien vahvuuksien tunnistaminen on edellytys opettajana kasvamiselle. Oman toiminnan tarkkaileminen nähtiin kokonaisuudessaan hyödyllisenä. Haasteena nähtiin kuitenkin jatkuva itsensä kehittäminen. Toisaalta jatkuva kehittyminen nähtiin myös oman innostuksen ja motivaation lähteenä.

Opettajan on tärkeä kyetä hallitsemaan omat sisäiset voimavaransa. Keskusteluissa tuli esiin ajatus siitä, että millaisia valmiuksia tähän tulisi saada opettajaopintojen myötä. Moni tunnisti keskustelujen myötä itsessään asioita, joita ei aiemmin ollut huomannut. TAOKK-opinnot ja käytännöt suhteutuivat keskustelujen myötä osaksi teorian tietoa, ja teoriaopinnot puolestaan valottuivat ja konkretisoituivat jaettujen kokemusten myötä syvemmin ja laajemmin.

Oma itsetunto kasvaa, kun huomaa, että oppii hallitsemaan ja osallistumaan. Oman opettajaidentiteetin kasvun kannalta on tärkeää, että oma itsetunto on terve ja on vahva persoonallisuus. Tunnistettujen kehittämisalueiden nähtiin elävöittävän opettajuuteen kasvamista. Opettajaopinnoissa voimaannuttavana kokemuksena koettiin tunne opetustilanteen hallinnasta. Opettajanakin on kuitenkin oikeus olla aloittelija. Toisaalta, mitä pidempään on ollut opettajana, sitä vaikeampaa on asettua oppijan asemaan. Työyhteisöjen erilaisuus nähtiin haasteellisenä tulevalle opettajalle. Erilaisten yhteisöjen ymmärtämisen nähtiin antavan pohjaa hallinnan tunteelle.

Suuri haaste tulevaisuuden opettajakoulutukselle on se, että miten kehittää peruskoulutusta niin, että nykykoulutuksen saanut osaa ja jaksaa olla tulevaisuuden yhteiskunnan tulkki? Opettajaidentiteetin kasvulle nähtiin tuovan hallittavuutta sen, että jaksaa pitää huolta omasta ammattitaidostaan ja olla niin sanotusti ajan hermoilla. Hallittavuuden tunnetta nähtiin vahvistavan myös se, että ottaa selvää eri mahdollisuuksista ja hyödyntää koulutusta sekä nauttii uudesta ammatista. Henkilökohtaisesti koettujen ongelmien miettiminen koettiin hallittavuutta heikentävänä tekijänä.

Tapaamisia pidettiin hyvänä mahdollisuutena pysähtyä miettimään ja kirjamaan asioita ja ajatuksia. Kun kirjoittaa asioita näkyväksi, niin ne saavat oikeanlaiset mittasuhteet. Tunnistaa, että muutkin ajattelevat asioista samoin. Tapaa-



misten kautta tuli oppi siitä, ettei ole ongelmiansa kanssa yksin. Jatkossa on hyvä tehdä asioita itselleen näkyväksi ja puhua niistä avoimesti. Keskustelut opettajan työn haasteista ja tavoitteista avasivat osallistujille kokonaisnäkemystä opettajuuteen. Tämän kautta oivallettiin, että opettajalla on suuri rooli vaikuttaa, mikäli kykenee ja haluaa.

Opettajan tulee tunnistaa ajoissa, kun tarvitsee ohjausta ja apua opettajaksi kasvamisessa. Monelle osallistujista kyseessä on uusi ammatti tai nykyistä ammattia täydentävä pätevyys. Toimenpideauton työstämisen avulla tunnistettiin ja ymmärrettiin se, mitä itse kunkin tulee tehdä jatkossa. Tämän koettiin osaltaan lisänneen elämänhallinnan ymmärrettävyyttä.

Mentrix-hankkeen tulokset ovat yhteneväiset Luukkaisen (2005) ajatusten kanssa. Luukkaisen (2005, 13) mukaan opettajuusidentiteetti kehittyy opettaja-opiskelijan alkaessa itse analysoida omaa opiskeluaan, työnsä päämäärää ja siihen pääsemistä. Nämä elementit ovat myös tärkeä osa elämänhallintaa. Tämän analyysin tekeminen on tulevaisuudessa yhteisöllistä toimintaa, yhteistä pohtimista, jossa erilaiset näkemykset rikastuttavat toisiaan ja erilaiset osaamiset täydentävät toisiaan. Tällä voidaan löytää keinoja tukea opettajia ja kehittää opettajakoulutuksen sisältöjä ja toimintatapoja.

### 5.3.3 Vertaisuus opettajaksi kasvussa

Vertaiskokemusten hyödyntäminen ja verkostoitumisen edistäminen opettaja-opinnoissa sisältää vielä hyödyntämättömiä resursseja. Nykyinen käytössä oleva pienryhmätyöskentely oppimismuotona luo hyvän pohjan vertaisoppimisen kehittämiseksi. Yksi vertaisoppimista edistävä toimintatapa on yhteistoiminnallisen oppimisen mukainen opetuksen organisoiminen pitkäkestoisiin perusryhmisiin (ts. kotiryhmä) ja sen rinnalla toimiviin vapaamuotoisiin ja muodollisiin ryhmiin. Vapaamuotoisissa ryhmissä opiskelijat työskentelevät kutakin tehtävää varten kootussa väliaikaisessa ryhmässä. Ryhmä voi olla koossa muutamasta minuutista muutamiin tunteihin tai viikkoihin.

Erona perinteiseen yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmäjakoon tarjoamme perusryhmien rinnalle työskentelymuodoksi väliaikaisia tai pidempikestoisia vertaisryhmiä. Niitä voidaan muodostaa oman opintoryhmän (esim. 11TaPeC) sisällä tai opintoryhmien välillä (esim. 11TaPeC ja 11TaPeB). Tavoitteena on rakentaa ryhmiä, jotka palvelevat vertaisuuden kokemusta esimerkiksi opettajakokemuksen (vähäinen vs. pidempi kokemus) ja/tai opetusasteen (esim. korkeakoulu vs. ammatillinen aste) perusteella. Oppimisen sisällöt ja teemat vertaisryhmissä voivat koskea lähes mitä tahansa, esimerkiksi valmistautumista harjoitustunteihin, käyttöteorioiden käsittelyä, havainnointikokemusten jakamista jne. Erityisesti näkisimme tämäntyyppisen vertaisryhmätyöskentelyn sopivan havainnointi- ja harjoitustuntikokemusten käsittelyyn. Nykymuodossaan kun ne ovat melko yksilölähtöisesti toteutettuja . kukin suorittaa niitä itsekseen ja kirjaa kokemuksiaan päiväkirjoihinsa ja portfolioonsa. Tällä toteutustavalla nähtäisiin saavutettavan opettavien sisältöjen omakohtaistuminen+ ja merkityksellistyminen kunkin opettajaopiskelijan kohdalla. Lisäksi tämä palvelisi opettajaopiskelijoiden verkostoitumista yli oman opiskelijaryhmän rajojen.

#### 5.3.4 Situationaalisuus . ehdotus kynnyskäsitteeksi

Emme tavoitelleet Mentrax-hankkeellamme suoranaisesti tietoa opettajaksi kasvun kannalta kriittisistä kynnyskäsitteistä. Hankkeemme alussa koimme tämän tehtävän liian haasteelliseksi. Pohdittuamme tuloksiamme kuitenkin uudelleen ja uudelleen, aloimme tunnistaa keskeisen opettajuuteen ja opettajaksi kasvuun liittyvän käsitteen. Huomasimme tämän käsitteen toistuneen keskusteluissamme usein ja olleen aivan keskeinen opettajuuden ymmärtämiselle. Löydöksemme oli situationaalisuus-käsite, jota rohkenemme tulostemme perusteella ehdottaa jopa kynnyskäsitteeksi.

Identiteettimme muodostumisessa situationaalisuuden merkitys korostuu. Olemme aina jonkun yhteiskunnan jäseniä, suhteessa työhömmme työntekijöitä, suhteessa vanhempiimme lapsia ja lapsiimme vanhempia. Opettajuus situationaalisuuden muotona merkitsee sitä, että ihminen on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa toisiin ihmisiin. Tällöin opettajuuden kannalta on oleellista opettajan asettuminen opiskelijan ja ryhmän situaatioon, hänen omalle toimin-

nalleen antamat merkitykset ja niiden muodostuminen sekä kykynsä oivaltaa opiskelijan oppimisen situationaalinen luonne (Kolkka 2001, 36. 37.)

Situationaalisen oppimisen (situated learning) lähestymistavassa korostuu oppimisen tarkasteleminen suhteessa niihin sosiaalisiin tilanteisiin ja ympäristöön, joissa se kulloinkin toteutuu. Ympäristön muodostavat kulttuuri, aika, paikka ja tapahtumatilanne. Oppiminen toteutuu yhteisön jäseneksi kasvamisen prosessissa eli oikeutetun perifeerisen osallistumisen (engl. *legitimate peripheral participation*) kautta. Käsite oikeutettu (*legitimate*) viittaa kuuluvuuden tunteeseen. Perifeerinen (*peripheral*) viittaa puolestaan jäsenten erilaisiin ja vaihteleviin sijaintimahdollisuuksiin yhteisössä. Tästä esimerkkinä voidaan mainita noviisi, joka omaksuttuaan tietoja ja taitoja etenee vähitellen yhteisön reuna-alueilta kohti yhteisön täysjäsenyyttä. Perifeerinen osallistuminen on siis sijoittumista kulloinkin kyseessä olevaan sosiaaliseen maailmaan. Tarkastelussa korostuu oppijan välitön osallistuminen yhteisöön sekä sosiokulttuuristen käytänteiden omaksumisen tärkeys tietojen ja taitojen oppimisessa. Prosessissa on kyse noviisien ja ammattilaisten, toimintojen, identiteettien sekä tiedon ja käytännön välisistä suhteista. (Lave & Wenger 1991, 29, 35. 36.)

- “ Opettajaopiskelijat kokivat, että osallisuus opettajayhteisössä on juuri se, miten opettajuus rakentuu ja millä opettajuuteen pääsee kiinni. Keskeistä on ymmärtää ja tunnistaa miten opettajuus ymmärretään, ja miten sitä toteutetaan juuri kulloinkin kyseisessä olevassa yhteisössä. Mitkä ovat ne tavoitteet, arvot, asenteet ja normit, jotka ohjaavat kyseisen yhteisön toimintaa?
- “ Opettajan asiantuntijuus (substanssiosaaminen ja pedagoginen osaaminen) nähdään rakentuvan tietyissä olosuhteissa (situaatiossa). Tämä asiantuntijuus ei kuitenkaan siirry (transferoidu) automaattisesti toisiin tilanteisiin ja situaatioihin. Opettaminen nähdään siis situationaalisena, tiettyyn hetkeen ja ryhmään kietoutuvana ja paikantuvana . siihen liittyviin ulkoisiin olosuhteisiin, oppimisympäristöihin, arvoihin, asenteisiin, vuorovaikutussuhteisiin ja yhteistyötapoihin. Tästä johtuen halu kuulla ja jakaa havainnointi- ja harjoittelukokemuksia oli osallistujien keskuudessa suuri. Haluttiin ikään kuin toisten kautta jakaa mahdollisimman paljon ja

erilaisia situaatioita sekä siten tulla tietoiseksi oman tietämyksen situationaalisuudesta.

- “ Oppijoiden tiluaation ymmärtäminen ja tunnistaminen vaativat vuorovai-  
kutustaitoja . niitä ryhmässä perättiin opetukselta. Myös erään osallistu-  
jan käyttämä käsite ihmisen tunto+liittyy tähän.
- “ Situationaalisuus ja merkityksellisyys kytkeytyvät toisiinsa: Mikä merkitys  
kulloinkin opettavalla asialla on oppijalle ja minkä merkityksen hän sille  
antaa? Merkityksellinen oppiminen . kenelle ja millä tavalla merkitykselli-  
nen? Keskusteluissa nousi esiin myös halu saada aikaan merkityksellistä  
oppimista. Haasteena opettajalla on löytää ne sisällöt ja menetelmät, joil-  
la oppimisesta tulee oppijalle merkityksellistä.

Oleennaista opettajuudessa on se, miten käyttöteoria ja kynnyskäsitteet aktivoi-  
tuvat ja ilmenevät käytännön toiminnassa, opettajan toteuttamassa oppimisen  
ohjaamisessa. Tieto ei vielä riitä, vaan opettajalla pitää olla teoreettisen tiedon  
ja käytännöllisen tiedon yhteen punovaa tietämistä (*knowing*). Tietämisessä on  
kyse aktiivisesta, tietyssä ajassa ja paikassa toteutuvasta prosessimaisesta tie-  
dosta. Tällöin huomio kiinnittyy tiedon eri lajeista niihin systeemeihin, joiden vä-  
lityksellä tietäminen ja tekeminen rakentuvat.

Tietäminen on luonteeltaan välillistä eli artefaktien avulla välittyvää sekä infor-  
maatio- ja kommunikaatioteknologisen kehityksen sekä uusien taloudellisten ja  
organisationaalisten rakenteiden myötä muuttuvaa. Se on myös situationaalista  
eli tulkinnallista, kollektiivista ja kulloinkin kyseessä olevaan aikaan, paikkaan ja  
kontekstiin kiinnittyvää. Kollektiivisesta toiminnasta muodostuu tietämisen pe-  
rusta. Neuvottelun ja uudelleentuottamisen prosessien seurauksena tietäminen  
on jatkuvassa liikkeessä ja siten aina väliaikaista. Tietämisestä tekee kiistan-  
alaisen tiedon ja valtasuhteiden kytkeytyminen toisiinsa. (Blackler 1995, 1021,  
1040. 1042; Gherardi & Nicolini 2000, 330.) Tietämisen käsitteessä yhdistyvät  
tieto ja oppiminen. Tietäminen ja oppiminen nähdään sekä prosesseina että  
prosessien tuotoksina (Blackler 1995, 1038). Erilaiset vertaisryhmät, tässä ta-  
pauksessa vertaisryhmämentorointi, voivat toimia keskeisinä apuvälineinä tie-  
tämisen rakentumisessa ja jakamisessa.

## 6 MENTRIX-HANKKEEN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN

Mentrix-hankkeen tavoitteina oli edistää osallistujien opettajaopintoja, rakentaa ja vahvistaa opettajaidentiteettiä sekä edistää osallistujien voimaantumista. Vertaistuen uskottiin myös lisäävän opintojen mielekkyyden ja hyödyllisyyden kokemuksia. Käytännön hyötyinä halusimme tarjota osallistujille vertaistuen lisäksi portfolion rakentamista palvelevaa materiaalia sekä yhden opintopisteen valinnaisiin opintoihin. Saavutimme Mentrix-hankkeella runsaasti arvokasta tietoa opettajaksi kasvusta sekä kasvun kannalta kriittisten kynnykskäsitteiden muodostumiseen vaikuttavista tekijöistä ja reunaehdoista. Löysimme myös opettajaksi kasvun kannalta kriittisen kynnykskäsitteen.

Vertaisryhmämentorointi perustuu toimivaan vuorovaikutukseen. Hyvä vuorovaikutus ei kuitenkaan synny itsestään. Sille on oltava hyvät edellytykset ja tilaa. Hyvä ja turvallinen ilmapiiri ovat keskeisiä tekijöitä. Vuorovaikutusosapuolten on uskallettava tuoda esiin ajatuksiaan. (Kupias 2007,128). Ryhmädynamiikan lait vaikuttavat vuorovaikutusilmapiiriin ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen. Kukin ryhmän jäsen vaikuttaa omalla olemassaolollaan ja toiminnallaan ryhmän dynamiikkaan. Tilanteiden ja jäsenten tulkintojen vaihteluista muodostuu ryhmän jatkuvasti prosessissa oleva dynamiikka. Dynamiikka syntyy, kun useat ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään samassa toimintatilanteessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32. 37)

Aiemmissa mentorointiohjelmissa ovat kehittyneet erityisesti osallistujien tietoisuus oman työn lähtökohdista ja taustaolettamuksista sekä kriittisestä suhtautumisesta niihin. Lisäksi kehittymistä on tapahtunut realistisessa ammatillisessa itsetuntemuksessa ja oman työtyylin löytämisessä sekä henkilökohtaisen kehittymisperspektiivin hahmottumisessa. (Ahokas 2010, 25.) Mitä sitten Mentrix-osallistajat kokivat prosessista saaneensa? Hankimme Mentrix-kehittämiss-hankkeesta palautetta haastatteleamalla osallistujia viimeisen keskustelukerran päätteeksi. Myös Mentrix-kehittämishankkeen toteuttajat vastasivat seuraaviin kysymyksiin. Kysyimme palautehaastatteluissa:

1. Millaisin odotuksin osallistuja lähti mukaan?
2. Mikä hänelle oli antoisinta?

3. Mitkä ovat hänen päällimmäiset oppimiskokemuksensa?
4. Mitä kehitettävää hän Mentrix-hankkeessa tunnistaa?

### 6.1 Osallistujien odotukset

Mentrix-hankkeen järjestäjäopiskelijat olivat kahdessa roolissa: vertaisryhmämentorointi -hankkeeseen osallistujina sekä ohjelman järjestäjinä, ja heillä oli odotuksia kummankin roolin näkökulmasta. Mentrix-keskusteluilta odotettiin uusia näkökulmia opettajuuteen, kokemusten jakamista opettajan työstä ja opettajankoulutuksesta, vertaistukea, muihin opiskelijoihin tutustumista sekä tilaisuutta verkostoitua.

Vertaisryhmämentorointi pienryhmissä oli menetelmänä järjestäjillekin uusi, joten siihen liittyi monia kysymyksiä. Saadaanko osallistujia mukaan, syntykö osallistujien välille toivottua keskustelua, häiritseekö keskustelujen nauhoittaminen tai jaksavatko osallistujat keskustella vielä lähipäivien päätteeksi? Vertaisryhmämentorointi oppimismenetelmänä tuntui sekä kiehtovalta että haastavalta.

Yhdeksästä ryhmään osallistuneesta neljä oli puhtaasti osallistujan roolissa ilman järjestäjävastuuta. Heillä oli omasta taustastaan ja lähtökohdistaan johtuen odotuksia, jotka olivat keskenään aika erilaisia:

- ” Yksi Mentrixin osallistuneista opiskelijoista kertoi lähteneensä mukaan ohjelmaan, koska ei tuntenut saaneensa peruslähipäivistä riittävästi eri näkökulmia opintoihin. Opiskelijalla oli myös toiveita, että Mentrix-ryhmän avulla hän löytäisi uuden raikkaan toteutustavan portfolioon.
- ” Toinen opiskelija lähti Mentrixin hakemaan välineitä opettajuuteen. Hän odotti vapaata yhdessäoloa ja kokeneempien tukea omaan opettajuuteen kasvamiselle. Hän halusi löytää omat vahvuutensa. Mielessä oli myös ikävän opettajakokemuksen nollaus ja toisenlaisen opettajuuden löytäminen.

- ” Kolmas Mentrixiin osallistunut opiskelija kertoi lähteneensä mukaan, koska tunsikin olleensa hukassa pedagogisen ajattelun kanssa. Hän toivoi, että Mentrix voisi auttaa löytämään oikeanlaisen näkökulman teoreettiseen ajatteluun, sillä toistaiseksi hän ei ollut löytänyt minkäänlaista teoreettista kontaktipintaa opinnoilleen.
- ” Neljäs osallistuja on ollut aikaisemmin mentoroitavana. Hän halusi ottaa kaiken irti lähipäivistä. Myös prosessi kiinnosti, sillä hän piti mentorointia käyttökelpoisena työyhteisöissä. Nyt tuli tilaisuus saada kokemus erilaisesta toteutustavasta, sillä aiempi kokemus oli parimentorointimuoto. Osallistuja halusi auttaa opiskelijakollegoja, vertaisiaan. Osallistumisesta annettava opintopistekin kiinnosti sekä halu kehittää TAOKKin opettaja-opintoja.

## 6.2 Vertaisryhmämentoroinnin anti

Palautehaastattelujen perusteella osallistujien odotukset Mentrix-hankkeeseen osallistumisen osalta olivat pääosin toteutuneet, jopa ylittyneet. Jotakin oli jäänyt alkuperäisistä odotuksista toteutumatta, mutta sen sijaan oli saatu muuta kuin, mitä oli osattu edes odottaa.

Portfolioonsa aineistoa toivonut opiskelija kertoi viimeisellä keskustelukerralla portfolion olevan hahmollaan ja suunnitteli hyödyntävänsä keskustelukerroilla mietityttämään jääneitä näkökulmia, muistiinpanoja, ajatuksia, tuntemuksia, oivalluksia ja kysymyksiä portfolioissaan. Mentrix-keskustelukertojen parasta antia oli ollut se, että tapaamisissa oli rauhassa päässyt istahtamaan asioiden ääreen. Lähipäivät tuntuivat usein liian hektisiltä. Erityisen antoisaa opiskelijan mielestä oli keskustella eri taustoilta ja eri kokemuspohjalta tulevien ihmisten kanssa. Tällöin keskustelujen kontrastit tulivat laajalta skaalalta. Opiskelija kertoi tuntevansa olonsa omassa opiskeluryhmässään hieman ulkopuoliseksi joutuksen ryhmän heterogeenisuudesta, mutta Mentrix-ryhmään hän kertoi samastuneensa helposti.

Toinen opiskelija koki saaneensa keinoja opettajaksi kasvamisen tukemiseen, kokeneempien apua ja konkreettisia esimerkkejä käytännön työhön.

Kolmas opiskelija totesi olevansa Mentrixin jälkeen edelleen melko hukassa pedagogiikassa, joten tässä mielessä Mentrix ei vastannut hänen odotuksiaan. Tosin hän itse arveli poissaolojensa vaikuttaneen asiaan, sillä hän ei päässyt osallistumaan kaikkiin tapaamisiin. Sen sijaan hän kertoi saaneensa Mentrixistä jotain aivan muuta mitä oli lähtenyt alun perin hakemaan; keskustelut olivat mielenkiintoisia, hyvähenkisiä, ajatuksia herättäviä ja toivat vaihtelua arkeen.

Neljäs opiskelija koki ryhmämentoroinnin mielenkiintoisena toteutustapana. Tapahtui *»vertaisvoimaantumista»*. Mitä enemmän antaa, sitä enemmän saa. Yllätyksenä tuli myös se, että raskaan lähipäivän jälkeen lähti voimaantuneena pois. Opiskelijaa kiinnosti yhteisöllinen tiedon rakentaminen. Sillä tavoin luodaan motivoiva ja tuloksellinen tiedon luomisen tila, jossa ei hierarkiaa, dominoivuutta tai muita yhteistä tiedon rakentamista häiritseviä asioita. Opiskelijan mielestä Mentrix-hanke onnistui siinä hyvin. Hän oli pystynyt antamaan sen, mitä oli ryhmälle halunnut antaa. Ryhmässä oli säilynyt välittömyys ja vallinnut avoin ilmapiiri ja luottamuksellisuus. Ryhmäytyminen oli tapahtunut helposti, vaikka kaksi *»ulkopuolistakin jäsentä»* (toisesta opintoryhmästä) oli tullut mukaan. *»On ollut mielenkiintoista pysähtyä pohtimaan, että mikä tämänkaltaisen ilmapiirin on saanut aikaan? Prosessi on huolella mietitty, joka voi olla yksi tekijä. Lisäksi kokonaisuus oli hyvin suunniteltu ja hyvin toteutettu. Oppijalle luottamusta herättävä.»*

Kaikkien osallistujien palautteissa nousi esiin keskustelujen antoisuus. Osallistujien erilaisuus ja eritaustaisuus koettiin rikastuttavana: *»Oli todella valaisevaa huomata, miten eri tavalla ihmiset asioista voivat ajatella tai asioita määritellä.»* Osallistujien erilaiset substanssit ja työtehtävät toivat monipuolisuutta ja mielenkiintoa keskusteluun. Eri koulutusalojen ja -asteiden erot tulivat hyvin esille. Samoin eroja löytyi toimintakulttuureista muun muassa työyhteisön ja työelämysuhteiden alueelta.

Dialogin tasavertaisuus toteutui hyvin. Sekään ei haitannut, että osa oli kaksoisroolissa, järjestäjinä ja osallistujina, ja että aluksi kaikki eivät tunteneet toisiaan.



Ventovieraat ihmiset alkoivat hyvin luontevasti jakaa kokemuksiaan ja näkemystään. Eräälle osallistujalle keskustelu tuotti tärkeän huomion: sen, ettei ole tunteidensa ja kokemustensa kanssa yksin. Samalla monet asiat selkiytyivät itselle. Keskustelujen koettiin syventäneen myös lähipäivien ja erilaisten opiskelehtävien antia.

Pienryhmätyöskentely tarjosi tilaisuuden tutustua lähemmin opiskelutovereihin: *+Keskusteluissa pääsi syvemmälle toisten ajatusmaailmaan, oppi jotain uutta kanssaihmisistä.+* Kokemusten jakaminen keskustellen mahdollisti eläytymisen toisten kokemuksiin jopa niin, että: *+untuu melkein kuin olisin ollut itse tilanteessa mukana. Esimerkiksi Itselleni suhteellisen vieras koulutyöyhteisö alkoi tuntua käsin kosketeltavan konkreettiselta kokeneiden opettajien tarinoiden myötä.+*

Vertaisryhmämentoroinnin voima on sen yhteisöllisyydessä. Mentrrix vahvisti käsitystä osaamisen jakamiseen ja yhteiseen tiedon rakentamiseen perustuvan prosessin toimivuudesta ja hyödyllisyydestä. Kun itse jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan, saa muilta vielä enemmän. *+Tarvitsen muita kehittyäkseni yksilönä, ja tarvitsemme toisiamme kehittääksemme asioita eteenpäin.+*

Mentrrixissä käytettiin monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Esimerkiksi viiritäytymistä ja aiheeseen johdattelevia tehtäviä tai asioiden kiteyttämistä toteutettiin eri kerroilla erilaisin välinein ja menetelmin (Tulevaisuusverstas, mind map, lehtileikkeet, musiikki, maalaaminen, toimenpideauton työstäminen jne). Muutama mainitsi oppineensa Mentrixin aikana myös monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä.

Keskustelujen nauhoittaminen osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi. Se oli veraton ja lahjomaton apuväline aineiston keräämisessä, mutta sillä oli toinenkin merkitys. Erään osallistujan mukaan keskustelujen äänittäminen auttoi keskittymään asiaan karsimalla turhan puhumisen pois. Samalla puheenvuorot jakaantuivat tasaisemmin ja kukin puhuja kiteytti ajatuksiaan.

Mentrrix-osallistujien kokemat oppimiskokemukset ja hyödyt ovat samansuuntaisia muihinkin vertaisoppimisryhmiin osallistuneiden kokemien hyötyjen kanssa.

Esimerkiksi haastatteluissa, joissa on selvitetty opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden kokemuksia ohjatuista vertaisryhmistä, painottuivat ryhmän voimauttava ja aktivoiva vaikutus, ryhmä tunteiden jakamisen, jaksamista ja motivaatiota edistävänä tilana sekä mahdollisuus tietojen ja taitojen jakamiseen. Lisäksi vertaisryhmän nähtiin normalisoivan yksilöllisiä kokemuksia, sillä muut ryhmään osallistuneet olivat samankaltaisessa tilanteessa ja heillä koettiin olevan samankaltaisia pulmia ja haasteita. (Penttinen & Plihtari, 2011.)

### 6.3 Miten Mentrxiä voisi kehittää jatkossa?

Osallistujat olivat yksimielisiä Mentrxin kaltaisen vertaisryhmämentoroinnin käyttökelpoisuudesta. Osallistuja, jolla oli kokemusta myös parimentoroinnista, piti Mentrxin kaltaisen ryhmämentoroinnin onnistumismahdollisuuksia parempina kuin perinteisen parimentoroinnin.

Itse prosessiin ja toimintatapoihin oltiin tyytyväisiä. Sisällöllisesti tuli muutamilta sen suuntaisia toiveita, että teema voisi olla rajatumpi ja että keskustelu suunnattaisiin nopeammin kaikkein kriittisimpiin aiheisiin. Siis niihin, joihin opettaja-opiskelijat tarvitsevat apua, ja jonka takia he ovat tulleet keskustelemaan.

Erään osallistujan mielestä Mentrxiissä käytettyjä työtapoja voisi käyttää laajemminkin eri yhteyksissä. Tyyliiltään rentouttavat tavat sopivat esimerkiksi työpajoihin, täydennyskoulutukseen ja työhyvinvointipäiviin. Usea toivoi vertaisryhmämentoroinnin sisällyttämistä yhdeksi työskentelytavaksi ammattiopettajaopintoihin. Vertaisryhmämentorointia pidettiin käyttökelpoisena esimerkiksi opetushavainnointien ja -harjoittelun purkuun: *Varsinkaan NK1:n havainnoinneista ja -harjoitteluista saatuja kokemuksia ei jaeta missään. Kuitenkin ollaan opintojen alussa, ja varmasti jokainen kaipaisi aikaa ja tilaisuutta keskustella toisten opiskelijoiden kokemuksista.*

Ryhmässä ideoitiin, että vertaisryhmämentoroinnin voisi integroida osaksi opettajaopintoja yhdeksi vapaamuotoisemmaksi osaamisen kehittämisen ja jakamisen muodoksi. Voitaisiin rakentaa eri opiskelijaryhmien opiskelijoista koostuvia pienryhmiä eri perustein (esim. sama koulutusaste, saman verran opetuskoke-

musta jne.). Ryhmä muodostaisi muutamia keskustelukertoja jäsentävät teemat, joiden äärelle ryhmät kokoontuvat valitsemanaan aikana ja valitsemassaan paikassa. Siitä voisi tulla kullekin osallistujalle Mentrixin tapaan yksi opintopiste.

## 7 LOPUKSI

Opettajan työ on tulevaisuuden rakentamista. Siksi tulevaisuuden hahmottaminen ja sen hallintaan ja suuntaamiseen tarvittavien välineiden, työkalujen pohjittaminen ovat opettajuuden identiteetin kasvun tukemiseksi välttämättömiä. Merkittävä vaihe rakennustyökalujen hankkimiselle ovat opettajaopinnot. Opettajaopintojen opetus- ja toteutussuunnitelmat ovat ne raamit joissa työkalujen ja välineiden hankkiminen toteutuu. Ne myös ohjaavat vahvasti sitä, millaisia työkaluja ja välineitä opettajien ajatellaan työssään tarvitsevan.

Oppiminen on sosiaalista toimintaa. Oppiminen tarvitsee tuekseen tuntuman siitä, miten muut toimivat, tekevät ja ajattelevat. Kaikki nämä ovat havaintoja, joiden avulla opiskelija kehittää omaa osaamistaan ja jaettua asiantuntijuuttaan. Lisäksi verkostoasiantuntijuuteen kasvaminen vaatii myös verkostoissa tapahtuvaa oppimisprosessia. Mitä kompleksisemmasta ongelmasta on kysymys, sitä tärkeämpää on useiden oppijoiden yhteinen ongelmanratkaisu. Yhteistoiminnallisuus on koko postmodernin aikakauden ilmentymä, ryhmäoppiminen on osa elinikäisen oppimisen taitoja. Opetussuunnitelmassa tulee siis olla verkostoasiantuntijuuden kehittymismahdollisuuksia (Helakorpi 1997, 109).

Millaisen vuorovaikutuksen avulla oppimiseen pyritään? Tavoitteet ja vaadittavat suoritukset kuvataan yleensä yksikössä, yksittäisen opiskelijan toimintoina. Koska työelämä perustuu nykyisin yhdessä toimivien tiimien osaamiseen, olisiko aika saada opetussuunnitelmaan myös tiimien osaamisen tavoitteita ja tiimeistä vaadittavien suoritusten kuvauksia täydentämään yksilöllisiä tavoitteita ja yksilöllisiä suoritusvaatimuksia? (Helakorpi 1997, 109.)

Leivo (2010, 48) käsittää opettajan ammatillisen identiteetin kerroksellisena yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa erilaisissa sosiaalisissa asetelmissä rakentuvana jatkuvana prosessina. Aikuisopiskelijan ammatillinen identiteetti rakentuu menneisyyden ja nykyisyyden kokemusten ja ennakoimansa tulevaisuuden pohjalta. Ammatillinen identiteetti kytkeytyy vaihtelevasti eri asiantuntijuustiedon näkökulmiin. Ammatillinen identiteetti on yhteydessä identiteetin sosiaaliseen ulottuvuuteen, mutta siinä on aina mukana myös identiteetin persoonallinen puoli. Opettaja on osa sosiaalista ja kulttuurista yhteisöä, mutta yksittäinen

opettaja on myös itsenäinen toimija. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, johon liittyy vahvasti minuus ja tunteet, ja jossa henkilökohtainen persoonallisuuden kasvu on tärkeää. Omaan itseen ja työhön liittyviä mielikuvia, sitoumuksia, arvoja ja asenteita opettaja joutuu arvioimaan ja muokkaamaan yhä uudestaan. Näemme kyseisten tavoitteiden saavuttamisessa vertaisryhmämentoroinnin yhtenä erittäin potentiaalisena oppimis- ja toimintamuotona.

Mentrix-hanke tarjosi tilaisuuden tarkastella opettajuutta monelta eri kannalta keskustelukertojen teemojen mukaisesti. Lisäksi osallistujat toivat kuhunkin teemaan kokemustensa kautta omat näkökulmansa. Asioiden jakaminen mahdollisti samaistumisen toisen kokemukseen ja toisaalta havahdutti huomaamaan näkökulmia tai asioita, joita itse ei ollut tullut ajatelleeksi. Mentrix-keskustelut tarjosivat monipuolisen ja moniulotteisen kuvan opettajuuteen, mikä osaltaan tuki monen tärkeäksi kokeman opettajaidentiteetin kehittymistä.

Mentrix-hankkeeseen osallistuneet kokivat, että yleisesti ottaen TAOKKissa hyödynnetään sellaisia opetusmenetelmiä, jotka kannustavat omaan ajatteluun. Tulevia opetus- ja toteutussuunnitelmia ajatellen ehdotamme vertaisuuden ja vertaisoppimisen nykyistä laajempaa ja syvällisempää hyödyntämistä, etenkin havainnointi- ja harjoitustuntikokemusten jakamisessa. Mentrix-hankkeeseen osallistuneille opettajaopiskelijoille vertaisryhmäoppiminen oli merkityksellinen ja voimaannuttava oppimiskokemus, joka edesauttoi opettajaksi kasvamista ja opettajana kehittymistä.

## LÄHTEET

- Ahokas, M. 2010. Opettajien kokemuksia vertaismentoroinnista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Antonovsky, A. 1979. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1984. The Sense of Coherence as a Determinant of Health. Teoksessa: J.D. Matarazzo, S.M. Weiss, J.A. Herd & M.E. Miller (Toim.), Behavioral health: A handbook of health enhancement. New York: Willey. 114. 129.
- Blackler, F. 1995. Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. Frank Blackler. The Management School, Lancaster University, U.K.
- Berger P. & Luckmann T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. (The Social Construction of Reality, 1966.) Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Boland, Jr. R.J & Tenkasi, R.V. 1995. Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing. *Organization Science*, Vol. 6, No. 4, 350. 372.
- Brown, J.S & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*. March/April 2001 vol. 12 no. 2 198. 213.
- Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. Great Britain: TJ Press.
- Fawcett L.M & Garton A.F. 2005 The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *Br J Educ Psychol*. 2005 Jun;75 (Pt 2): 157-69. School of Psychology, Edith Cowan University, Australia.
- Gerhardi, S. & Nicolini, D. 2000. To Transfer is to transform. *Organization*, Vol. 7, No. 2, 329-348.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448. 464.
- Heikkinen, H., & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. (Eng. Tacit knowledge, mentoring and peer support.) In: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (Eds.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 203. 220. . Ref.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 108. 120.

- Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Juva: Bookwell.
- Helakorpi, S. Mentorointi ja hiljainen tieto. Verkkojulkaisu. Viitattu 14.11.2012. [http://openetti.aokk.hamk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Tyoelam\\_aosaaminen/Mentorointi.pdf](http://openetti.aokk.hamk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Tyoelam_aosaaminen/Mentorointi.pdf).
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Isaacs, W. 1999. Dialogue and the Art of Thinking Together. A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life. New York: Currency/Doubleday.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, H. Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. Markkanen, I. ja Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Juva: Bookwell Oy.
- Jungk, R. & Müllert, N.R. 1987. Tulevaisuusverstaat. Suomen Lataamo. Luovuutta suunnitteluun . osallisuutta toteutukseen 1999. Työkirja lasten ja nuorten työpajoihin ja suunnittelupiireihin. Sisäasiainministeriö, Suomen kuntaliitto, Viherympäristöliitto.
- Juusela, T. 2007. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa: Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino. 9. 23.
- Kauppila R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys. Juva: PS-kustannus.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis. Nro 825. Väitöskirja.
- Korppoo, L. 2003. Työyhteisö työkyvyn tukena. Teoksessa Antti-Poika, M., Martimo, K-P & Husman, K. (toim.) Työterveyshuolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 148. 154.
- Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011. 2016. Kehittämissuunnitelma (KESU). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1. Viitattu 14.11.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>.

- Kukkonen, H. 2011. #Kynnyskäsitteet opetussuunnitelmatyön tukena. Älyllinen epävarmuus ja hämillään olo oppimisen edistäjinä.+Luento-diat. 18.11.2011.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Palmenia.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Leino, J. 1993. Origins and varieties of constructivism. Teoksessa P. Kupari & L. Haapasalo (toim.) Constructivist and curriculum issues in school mathematics education. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja, B; 82. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja. Jyväskylä: Bookwell.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Acta Universitatis Tamperensis. Nro 1090. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: Bookwell.
- Madriz, E. 2000. Focus groups in feminist research. Teoksessa: denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. Handbook of qualitative research. Thousands Oaks: Sage.
- Meyer & Landin. 2005. "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge . Linkages to Ways of Thinking and Practising" in Improving Student Learning . Ten Years On. C.Rust (Ed.), Oxford: OCSLD.
- Morgan, D.L. (toim.) 1993. Successful focus groups. Advancing the state of the art. Newbury Park: Sage.
- Mäkelä, R. 2002. Yhteisöllisyydestä. Perusteluja, tulkintoja, menetelmiä. Kiljan opisto. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Novak, J.D. 1998. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum & Assoc.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Helsinki: Yliopistopaino.



- Opettajan opas (ABC) 2008. Viitattu 28.10.2012  
[http://www.oulu.fi/opetkeh/opettajille/perustehtava\\_A.htm](http://www.oulu.fi/opetkeh/opettajille/perustehtava_A.htm).
- Opinpaja Oy:n koulutusmateriaali Tulevaisuusverstas-työskentelyä koskien.
- OPS 2011. Ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2011. 2013. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- OPS 2012. Ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2012. 2014. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Perkka-Jortikka, K. 1998. Reilu peli työelämässä. Helsinki: Edita.
- Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena - ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Reason, P. 1988. Introduction. Teoksessa P. Reason (toim.) Human inquiry in action. Lontoo: SAGE.
- Ryan G.W & Bernard. 2000. Data Management and Analysis Methods. Densin and Yvonna Lincoln, Eds. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Steyaert, C. & Bouwen, R. 1994. Group methods of organizational analysis. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.) Qualitative methods in organizational research. Lontoo: Sage, 123. 146.
- Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä . kuka, mitä, miten ja miksi? Tutkimus opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten ylläpitäjänä sekä kasvatustieteellisen teorian ja käytännön yhdistäjänä. Teoksessa P. Uusikylä, (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen ja tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 151. 172.
- Tan, O. S. 2003. Problem-based learning innovation: using problems to power learning in the 21<sup>st</sup> century (Singapore, Thomson Learning).
- TOTS 2011. Ammatillisen opettajakoulutuksen toteutussuunnitelma 2011. 2013. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- TOTS 2012. Ammatillisen opettajakoulutuksen toteutussuunnitelma 2012. 2014. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen tiedonrakentamisen perusteita. Tampere: Tammerpaino.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut . Millainen metodi? Teoksessa: Ruusu-  
vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku-  
tus. Jyväskylä: Vastapaino.

Vartia, M. 1994. Työpaikan ihmissuhteet ja konfliktitilanteiden käsittely. Teok-  
sessa Lindström, K. (toim.) Terve työyhteisö. kehittämisen malleja ja me-  
netelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos. 196. 210.

Wilkinson, S.1998. Focus groups in feminist research: power, interaction, and  
the co-construction of meaning. Women´s Studies International Forum  
21:1.

## MENTRIX-OHJELMAN MARKKINOINTIKIRJE

**Vertaistukea opettajaopintoihin E löytöretki opettajuuteen**

*Kaipaisitko vertaistukea opettajaopintoihisi ja opettajaksi kasvamiseen?  
Tai potkua Portfolion käynnistämiseen?*

Apua tarjolla Mentrrix-ohjelmamme avulla.

*Mikä Mentrrix on?*

Mentrrix on kehittämishankkeen puitteissa toteuttamamme opettajaopiskelijoiden vertaismentorointiohjelma, jonka tavoitteena on antaa työkaluja opettajaksi kasvussa.

*Mitä ohjelmaan osallistuminen sinulta edellyttää?*

Muutaman tunnin mittaisia tapaamisia on kevään (2012) aikana yhteensä viisi (5), joista kaksi on ohjelmaan osallistuvien yhteistapaamisia ja kolme vertaisryhmän omaa tapaamista. Tapaamiset pyritään järjestämään opettajaopintojen lähipäivien jatkeeksi.

Käytännössä sinulta edellytetään aktiivista osallistumista ja sitoutumista vertaismentorointiryhmäsi tapaamisiin ja yhteistapaamisiin sekä prosessin dokumentoimista oppimispäiväkirjan avulla (materiaalit tulevat kehittämishakkeen tutkimuskäyttöön).

Ohjelma käynnistetään yhteistapaamisella tammikuussa 2012.

*Miksi ohjelmaan kannattaisi lähteä mukaan?*

*Saat oivan mahdollisuuden vertaistukeen opettajaopintojesi edistämiseksi.*

*Työstät ja keräät aineistoa samalla omaan portfolioosi.*

*Lisäksi saat yhden opintopisteen valinnaisiin opintoihisi.*

*Saat ainutlaatuisen mahdollisuuden opettajuuden pohtimiseen ja kehittämiseen.*

Ota yhteyttä pian. Ohjelmaan mahtuu rajallinen määrä opettajaopiskelijoita!

Yhteydenottoasi odottaen,

TAPEC11 . ryhmän opettajaopiskelijat Anne, Kati, Laura, Liisa ja Maija

Ilmoittautumiset ja lisätiedot: Kati Tikkamäki, [kati.tikkamaki@gmail.com](mailto:kati.tikkamaki@gmail.com)

## KESKUSTELUJEN ENNAKKOTEHTÄVÄT

### 1. Keskustelukerta

+Ennen ensimmäistä keskustelukertaamme pyydämme sinua miettimään ja kirjaamaan paperille etukäteen: millaisia ajatuksia/kysymyksiä/pohdintoja opettaja oppimisen virittäjänä ja tukijana -teema sinua opettajuuden näkökulmasta arviointuna herättää? Miten arvioisit siihenastisia opetuskokemuksiasi kyseisen teeman näkökulmasta? Entä mikä käsiteltävässä teemassa on oman opettajuutesi näkökulmasta olennaista, tärkeää ja haastavaa.+

### 2. Keskustelukerta

+Ennen toista keskustelukertaamme pyydämme sinua miettimään tähänastisen opettajakokemuksen valossa mikä opettajuuden työyhteisönäkökulmassa on mielestäsi olennaista/tärkeää, millaisia valmiuksia opettajaopintojen tulisi antaa työyhteisön jäsenyyss -näkökulmasta sekä millaisia kokemuksia sinulla on työyhteisön jäsenyydestä opettajan roolissa. Kirjaa esim. avainsanoja paperille tai piirrä mind mapin mukaan tapaamiseen. +

### 3. Keskustelukerta

+Ennen kolmatta keskustelukertaamme pyydämme sinua joko kirjoittamaan tarinan, piirtämään kuvan tai valitsemaan lehtijutun/mielipidekirjoituksen/artikkelin tms. jonka avulla haluat virittäytyä aiheeseemme: Opettaja yhteiskunnan jäsenenä. Ota materiaali mukaan tapaamiseen ja valmistaudu esittelemään se muulle ryhmälle.+

## OPPIMISEN MUISTILEHTI

MENTRIX-vertaismentorointiohjelma / kevät 2012

**OPPIMISEN MUISTILEHTI koskien tapaamista (päivämäärä):** \_\_\_\_\_

**Oppiminen ei ole sattumanvaraista, siitä tulee tehdä tietoinen prosessi. Sen tukemiseksi voi käyttää tätä muistilehteä. Käy seuraavat vaiheet läpi:**

1. Ajattele juuri päättynyttä tapaamista, ja valitse siitä jokin sinulle merkityksellinen osakokonaisuus.
2. Kirjoita lyhyt kuvaus siitä, mitä tuon jakson aikana tapahtui. Keskity tässä vaiheessa pelkästään kuvailemaan tapahtumaa.
3. Listaa seuraavaksi tapahtuneesta tekemäsi johtopäätökset, eli mitä opit tuon jakson aikana. Älä rajaa johtopäätösten määrää tai pohdi niiden käyttökelpoisuutta.
4. Päätä lopuksi, mitä oppimistasi asioista sovellat tulevaisuudessa, miten kenties muutat toimintatapojaasi. Laadi toimintasuunnitelma, jossa kerrot mitä aiot tehdä ja milloin. Kirjoita suunnitelma realistiseksi ja toteuttamiskelpoiseksi.

**1. Oppimistapahtuma**

**3. Johtopäätökseni/mitä opin**

**2. Yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitä tapahtui valitsemani jakson aikana**

**4. Toimintasuunnitelmani**



## OPPIMISEN MUISTILEHTIKOOSTE 3.2.2012

3.2.	1. Oppimistapahtuma	2. Yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitä tapahtui valitsemani jakson aikana	3. Johtopäätökseni / mitä opin	4. Toimintasuunnitelmani
1	Opittavan asian kiinnittäminen kokemusmaailmaan - sisäistäminen	Kimmon pohdinta herätti miettimään ratkaisuja abstraktien asioiden ja käsitteiden omaksumiseksi.	Käytännön opetusharjoittelua kannattaa yrittää hyödyntää myös opettajuuteen liittyvien vaikeiden käsitteiden omaksumiseen.	Teorian ja käytännön harjoittelun vuorottelu ja lomittaminen.
2	Tulevaisuusverstas ongelmien purku	Tulevaisuusverstas aiheena oli "Mitä ongelmia/haasteita tunnistat opettajuudessasi tällä hetkellä?". Kun osallistujien vastaukset oli koottu yhteen, tehtiin tulkintaa vastauksista.	Todella erilaiset näkökulmat ja ongelmat, joita ei ole tullut ajatelleeksi opettajuudessa on "ongelma" joita itselläni on, mutta joita en ole tunnistanut.	Tarkkailen omaa toimintaani - onko / ja kuinka suuria nämä ongelmat ovat omalta osaltani.
3	Opettajuuden haasteet Oman ajankäytön hallinta	Kerättiin elämällistä tietoa ja kokemuksia omasta opettajuudesta ja sen haasteista. Tuntui niin kuin antaisi jotain sisältään, itseä ajatteluttavaa asiaa, yleiseen pohdintaan. Se auttoi miettimään asiaa sen omassa kontekstissaan.	Usealla on ajankäytön hallintaongelmia ja mihiin on hyvä valmistautua ennalta. Kaikkea voi tapahtua.	Käyn läpi omia tuntemuksiani opettajuudesta. Pohdin mitä opettajuus minulle merkitsee. Annan itselleni aikaa opettajuuteen kasvamiseen.
4	Ongelmien kartoitus ja kokoaminen (opettajuus)	Omien ongelmien pohtiminen. Kirjaaminen fläppitaululle. Muiden kirjaamien ongelmien lukeminen ja pohdinta. Ongelmien läpikäynti ääneen ja tarkennukset tarvittaessa. Ongelmien "paloittelu" ja ryhmittely. Ryhmien otsikointi. Ongelmien tärkeyden "tähditys".	Useita fokuksia. Eri tason tarkastelukulmia. Laaja aihepiiri. Sekavuuden ja jäsentymättömyyden alttius.	Opettajuuden ytimen etsintä. Itselle keskeisten sisältöjen ja kysymysten kirkastaminen. Tavoitteen asettaminen ja "uuden opettajuuden" tutkimusretken aloittaminen.
5	Yhteisen ymmärryksen löytäminen ongelmasta, johon halutaan vastaus ohjelman myötä.	Tulevaisuuden verstas työmenetelmällä löydettiin ja työstettiin yhteisesti ne ongelmakysymykset joihin halutaan vastaukset. Esittelykierroksella saatiin iloinen tunnelma ja esiteltiin toinen toisemme.	Tulevaisuuden verstas työmenetelmää. Verkostoiduin uusien ihmisten kanssa.	Osallistun jokaiseen istuntoon ja annan mahdollisimman hyvän panokseni kokonaisuuteen.
6	Henkilökohtaisesti koettujen ongelmien miettiminen. Oli hyvä pysähtyä miettimään ja kirjata ajatuksia näkyville paperille.	Pohdin omaa opettajuuttani ja kokemuksiani opettajana. Mietin mitkä asiat koen ongelmallisiksi. Kun kirjoittaa asian näkyväksi, niin se saa oikeanlaiset mittasuhteet. Mietin kokevatko muut samoja asioita ongelmaksi vai ovatko minun ongelmiani kovin erilaisia.	Osa ongelmista osoittautui niin pieniksi, etten edes kirjannut. Opin, että kaikilla on ongelmia.	Jatkossa voi olla hyvä kirjoittaa ajatuksia herättäviä ongelmia ylös ja tehdä ne "näkyviksi". Kenties jo opetusharjoittelua ennen voisi pohtia mahdoll. ongelmia ja niiden ratkaisua. Ja harjoittelun jälkeen kirjata ylös mahdoll. uudet ajatukset.
7	Lappujen teemojen jäsentely ja äänestys	Leikattiin yhteiset fläppipaperit aiheiksi, jotka järjestettiin teemoiksi ja nämä arvotettiin yhteisöllisesti tähdillä, löytyi kolme "tärkeintä".	Menetelmän. Konkreettinen. Yhteisöllinen. Tasapuolinen. Voimauttava.	Hyvä ryhmäytävä tehtävä tehtäväksi opiskelijoiden kanssa -> osaamistavoitteet -> tiedot, taidot, asenteet, informaali nonformaali osaaminen, hiljaisen tiedon yhteisöllinen kokoaminen, demokraattinen käsittely -> tätä voisi käyttää osana HOPS-ohjausta - henkilökohtaiset tavoitteet vs. ryhmän tai ohjelman tavoitteet.
8	Opettajuuden ongelmien listaaminen.	Ryhmä listasi fläppipaperille itselleen tärkeitä ongelmia opettajuudessa.	Opin näkemään kuinka moninaisia näkökulmia opettajuuteen on.	Odotan keskustelua pedagogisesta ajattelusta Mentrix -ryhmässä tulevilla tapaamiskerroilla.



## OPPIMISEN MUISTILEHTIKOOSTE 17.2.2012

17.2.	1. Oppimistapahtuma	2. Yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitä tapahtui valitsemani jakson	3. Johtopäätökseni / mitä opin	4. Toimintasuunnitelmani
1	Puhuttiin paljon opettajaopiskelijan valmiuksista virittää ja tukea oppimista. Teorian omaksumisen ja käytännössä oppimisen (harjoittelun avulla) välinen dialogi alkoi kiinnostaa.	Kasvatustieteiden kieli ja käsitteet ovat niin eri tason asioita kuin eri ammattialojen substanssitieta, että osalla ammattiopettajaopiskelijoita oli vaikeuksia saada otetta ope- opinnoista, jotka aloitettiin teorian opiskelulla.	NK1:n kirjallisuutta lukiessani tuli toisinaan vastaan ajatuskulkuja, jotka kuulostivat kummalliselta liturgialta. Ne olivat jotain sellaista, mihin itselläni ei ollut omakohtaista kosketuspintaa.	Nyt NK2:n aikana pitää vaan yrittää punoa mahdollisimman paljon yhteen teoriaa ja käytännössä opittua. - Ja keskittyä sellaiseen helposti käytäntöön sovellettavaan teoriaan. Monimutkaisimmat kasvatustieteiden alan "haahuilut" saavat puolestani edelleen jäädä sen alan ammattilaisille.
2	Ehkä omalta osaltani tärkein osakokonaisuus oli - kyky antaa oppijalle mahdollisuus omaan oivaltamiseen.	Ajatus lähti Heidiltä, joka kertoi kuinka monet hyväksi koetut opettajat vähättelevät omaa osaamistaan ja löytävät opettamisestaan aina jotain parannettavaa. Siitä itse tulin ajatelleeksi nöyryyttä opettamisessa, sitä ettei pidä itseään täydellisenä osaajana, valmiin tiedon jakajana – besser wisserinä. Opettajan tulisi mahdollistaa opiskelijalle oivaltamisen ilo ja samalla myös erehtymisen mahdollisuus ja sitä kautta oppiminen. Eli päädyimme keskustelussa hyvän opettajan kykyyn pidättää neuvojaan.	Oppimisen tukeminen ei ole valmiiden vastausten antamista. Opettaja ei ole oppimisen keskiössä: Oppimisen tukeminen on perustietojen antamista – ikään kuin suuntaviivojen, mutta etenemisestä ja mahdollista harhapoluista vastaa oppija itse.	Ajattelin, että tähän liittyy nimenomaan <b>olennaiseen keskittyminen</b> . Mikä opetettavassa on tärkeintä, mitä ovat ne asiat, joista rakentuvat suuntaviivat. Ne on kyettävä opettamaan mahdollisimman hyvin. Sen jälkeen on mallettava antaa opiskelijoille rauha työstää itse oppimaansa, kyettävä kuulemaan opiskelijoiden ajatuksia ilman, että itse on "pääroolissa", antamassa ohjeita tai sanomassa kuinka asiat oikeasti ovat. Täytyy antaa opiskelijan reflektoida oppimaansa.
3	Keskustelu opettajasta oppimisen virittäjänä ja syyttäjänä oli mielenkiintoisinta.	Keskusteltiin annetusta aiheesta ja esiteltiin mitä ajatuksia kenellekin oli tullut mieleen. Asiat kytkeytyivät lomittain toisiinsa: oppiminen syttyy innostuksesta ja ilosta, jota pitää pitää yllä. Tarvitaan aikaa haudutella asioita ja saada kytkös miten opittua asiaa voi oikeasti käyttää.	Opettajan tulisi jatkuvasti kehittää itseään, jotta oma innostus ja motivaatio säilyy. Vain silloin voi virittää muiden oppimista.	Rajaan paremmin aiheita, jotta jää aikaa opiskella jokin asia syvällisemmin ja haudutella sitä.
4	Keskustelu.	Keskusteluun osallistuminen aktiivisuus vaihteli. Osa oli aktiivisempia. Olisin haklunnut kuulla useampien mielipiteitä enemmän.	Muiden näkökulmia - osallistujien intressit vaihtelevat laajasti.	Huomioida muita osallistujia enemmän ja "heittää palloa" keskusteluun osallistumiseksi.

## OPPIMISEN MUISTILEHTIKOOSTE 9.3.2012

9.3.	1. Oppimistapahtuma	2. Yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitä tapahtui valitsemani jakson aikana	3. Johtopäätökseni / mitä opin	4. Toimintasuunnitelmani
1	Opettajan itsenäisyys vs. yhteisöllisyys ja yhteisyys ja "jeesaamisen" kulttuuri.	Hahmotettiin opettajan roolia hyvin itsenäisenä suhteessa opetukseen, mitä pidettiin myönteisenä. Toisaalta yhteisön tasolla kaivattiin enemmän yhteisyyttä ja "jeesaamisen" kulttuuria siinä vaiheessa, kun uusi opettaja aloittaa työnsä ja tulee yhteisön jäseneksi.	Opin tunnistamaan opettajan itsenäisen työskentelyn tason, joka paljolti liittyy substanssiosaamiseen ja opetusmenetelmiin; sekä yhteisön tason, jonka kuuluu antaa tukea ja turvaa opettajalle sekä tukea yhteisöllisen oppimisen kulttuuria.	Harjaantua liikkumaan autonomisuuden ja yhteisöllisyyden tasoilla luontevasti tilanteen ja tarpeen mukaan. Näitä asioita pureksitaan lisää NK3:ssa.
2	Keskustelu työyhteisön tärkeydestä ja työyhteisön määrittelystä. Eri ihmisille työyhteisö merkitsee eri asioita.	Kirjoitimme pareittain ajatuksia opettajuudesta ja työyhteisöstä fläppipapereille. Kierreltiin lukemassa ja kommentoimassa toisten kirjoituksia.	Työyhteisöllä on iso merkitys mm. jaksamiselle, itsetunnon ja osaamiselle. Yhteistyö on tulevaisuuden juttu!	Katson avoimemmin silmin yhteistyömahdollisuuksia työyhteisössäni.
3	Fläppitauluesitysten avaamiskeskustelu.	Keskustelimme avoimesti opettajuuden työyhteisönäkökulmasta.	Sain uusia näkökulmia ajatteluuni.	Odotan innolla NK3:a ja yritän olla avoin muutoksille ajattelussani.
4	Opettaja työyhteisön jäsenenä.	Sain tuoda esiin ajatukseni siitä, millaisia valmiuksia saan opettajaopintojen myötä. Tunnistin itsessäni asioita, joita en aiemmin ole huomannut.	Perusasioiden avaaminen tärkeää -> opettajuuden identiteetin syveneminen.	Avaan enemmän itsenäisesti peruskäsitteitä niin että ymmärrän ops:n. Tuntisuunnitelmissa huolehdin perusasioiden selvittämisen oppilaitoskohtaisesti.
5	Kokonaiskysymys: Mitä opettajaopintojen tulisi sisältää, että valmiudet työyhteisöön liittymiselle paranevat?	Tuli useita eri ajatuksia siitä, mitä pitäisi oppia, harjoitella ja miten. - käsitteiden avaus, - suunniteltu havainnointi, - tekemällä harjoittelu, esim. suunnitelmia yms.	Konkretiaa siihen miten valmistan opiskelijoita työyhteisöön siirtymiseen.	Konkretia, samalla tapaa kuin itse haluaa valmistautua työelämään yritän auttaa toisia.
6	Huomio siitä, miten eri tavoin työyhteisö kullekin näyttää, miten kukin työyhteisön ymmärtää.	Kimmo kertoi omaa näkemystään työyhteisöstä, se oli hyvin erilainen kuin oma käsitykseni/kokemukseni työyhteisöstä. Pysähdyin ajattelemaan erilaisia työyhteisöjä.	Työyhteisö on yksilöllinen kokemus, se tarkoittaa yksilöille eri asiaa. On myös todella erilaisia työyhteisöjä.	Muistuttaa itseäni siitä, ettei pidä itsestään selvänä että osallistujat puhuvat samasta asiasta. Ymmärryksen varmistaminen tärkeää!
7	Mentrix -kokoontuminen.	keskustelua + fläppikirjoittelua, opettaja työyhteisössä -aihe: - eri näkökulmat, - käytännön ratkaisut, - back to basics, - yksinkertainen on kaunista, tyvestä puuhun, OPS:t ja HOPS:t, nopeaa harjoittelua yhdessä, monialaisesti, maailma on kompleksinen -> tarvitaan yhteistyötä.	TAOKK-opinnot, käytäntö limittyväksi teoriaan - osittain hyvää, kentällä hankittu AHOT + akateeminen puoli	Omassa toiminnassa winwin - tilanteiden tunnistaminen.



## OPPIMISEN MUISTILEHTIKOOSTE 20.4.2012

20.4.	1. Oppimistapahtuma	2. Yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitä tapahtui valitsemani jakson aikana	3. Johtopäätökseni / mitä opin	4. Toimintasuunnitelmani
1	Keskustelu, joka johti pohtimaan mitä opettajalta vaaditaan. Mikä on opettajan rooli yhteiskunnassa?	Olin valmistautunut pohtimalla, kuinka opettajaan kohdistuu ristiriitaisia odotuksia. Toisaalta yhteiskunta on antanut legitimittiin kasvattaa nuoret yhteiskunnan jäseniksi (sosialisaatio, arvot, tiedot ja työelämän vaativat taidot). Toisaalta kaikki eivät voi näitä saavuttaa, mutta myös heillä on oikeus oppia. Heidi (?) puhui työelämään kasvattamisesta ja kontaktien merkityksestä. Itselläni tämä kytkeytyi Typassa tekemääni haastatteluun, jossa urasuunnittelija kertoi, että osa asiakkaista on käynyt ns. normitutkinnon, mutta mukautettuna. Tällaisella todistuksella ei pääse töihin, koska välityö-markkinat ovat minimaaliset. Opettaja tarvitsee kontakteja ympäröivään maailmaan kytäkseen auttamaan opiskelijalle omalle "polulle".	Opettaja ei elä vain luokassa, ryhmän kanssa vaan opettajalla tulisi olla kontakteja, verkostoja ympäröivään maailmaan, erityisesti työelämään. Tämän onnistumiseksi opettajalle metataidot ovat välttämättömiä, niitä tulisi kaikkien opiskella. Täytyy kyetä kommunikoimaan monella eri tasolla.	Omalta alaltani työelämän tuntemukseni on vahva. Mietin, miten voin hyödyntää sitä opetuksessa. Oma verkostoa täytyy yrittää pitää yllä ja laajentaa, koska sillä on merkitystä. Ns. metataidoissa on varmasti parantamisen varaa. Kaikkinainen vuorovaikutuksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen – lukemalla, osallistamalla koulutuksiin ja ennen kaikkea suunnitelmallisesti harjoittelemalla. Pidän asian mielessä ja kiinnitän siihen huomiota valmistautuessani mm. opetustilanteisiin ja kokouksiin.
2	Mentrix -ryhmän keskustelu aiheesta opettaja yhteiskunnan jäsenenä. Kokemusten vaihtoa aiheesta, yhteinen ideointi kehittämistarpeista. Erityisesti ennakkotehtävien käsittely.	Jokainen kertoi vuorollaan miten keskustelemaan oli virittäytynyt. Oli opettavaista kuulla erilaisia näkökulmia/lähestymiskulmia aiheeseen -> Miten kukin oli lähestynyt aihetta eri tavoin.	Erilaisia tulokulmia, sisältöjä/tapoja tarkastella asiaa.	Perehdyin aiheeseen eri lähteistä lisää. Lehdistä, googlesta jne. Toteutan jatkossakin tämäntyyppisen ennakkotehtävän.
3	Keskusteltiin opettajan roolista osana yhteiskuntaa lähtien liikkeelle jäsenten esiin tuomista artikkeleista.	Käytiin läpi jäsenten esille tuomat aiheet ja keskusteltiin niistä. Keskustelu velloi avoimesti ja miellyttävästi teemojen ympärillä.	Opin useita uusia näkökulmia aiheeseen opettaja osana yhteiskuntaa.	Odotan innolla NK3:a ja pohdin teemaa jatkossa.
4	Keskustelua opettajasta yhteiskunnan jäsenenä etukäteen valittujen artikkelien ja lehtijuttujen pohjalta.	Keskustelua opettajan jaksamisesta ja hyvinvoinnista työssään, kun kilpailu kovenee, keinot ovat vähissä ja yhteiskunnan puolelta rajat tiukkenee.	Opinnoissa pitää keskittyä hankkimaan lisää viestintä/neuvottelutaitoja, koska niiden avulla voi hoitaa työtä paremmin.	Lisää viestintäkursseja valinnaiseksi.
5	Toiminnallinen, aktiivinen aloitus. Keskustelu opettajasta yhteiskunnan jäsenenä.	Olin ajatellut opettajan asemaa ja roolia historian eri aikoina vs. nykypäivänä. Keskustelu oli avaava ja opettajuuden monet haasteet esiin tuova. -> työelämän tarpeet ja opettajuuden kehittämisen tarpeet jää pohdittamaan.	Opettajalla on suuri rooli vaikuttaa - mikäli kykenee ja haluaa.	Nostan aihetta esille työssäni.
6	Opin, että kaikki opettajat tarvitsevat verkostoja tuekseen selvitäkseen opettamisesta.	Keskusteltiin opettajan työn haasteista ja tavoitteista.	Opin, että opettajan työn ei pitäisi olla niin yksinäistä puurtamista. Pitäisi olla enemmän yhteisöllisyyttä ja kollegiaalista tukea.	Pyrin tunnistamaan ajoissa, kun tarvitsen apua/ohjausta opettajuudessani. Tämä on minulle uusi ammatti...

## OPPIMISEN MUISTILEHTIKOOSTE 11.5.2012

11.5. 1. Oppimistapahtuma	2. Yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitä tapahtui valitsemani jakson aikana	3. Johtopäätökseni / mitä opin	4. Toimintasuunnitelmani
1 Metrix –osallistujan haastattelu	Sovimme, että jokaista "ulkopuolista" osallistujaa haastatellaan - pyydetään arviointia Mentrixistä. Haastattelin Heiniä. Kysyin häneltä, miksi hän oli osallistunut, mitkä olivat hänen odotuksensa? Yksi hänen ilmoittamistaan syistä oli "Negatiivisen kokemuksen nollaus, erilaisen opettajuuden kokemus" Olimme keskustelussa kuulleet Heinin kokemuksia syksyllä 2011, jolloin hän ensimmäistä kertaa elämässään toimi opettajana ammatillisessa oppilaitoksessa. Kokemus oli ollut erittäin negatiivinen. Työnohjaus, lojaalisuus ja kollegialisuus oli puuttunut lähes kokonaan. Työ oli tuntunut vaikealta, jopa mahdottomalta. Tähän pahaan oloon Heini oli hakenut ja saanutkin apua vertaismentoroinnista.	Olen ajatellut mentorointia lähinnä yksilön oman ammatillisen kehittymisen ja kasvamisen välisenä. Meillä on jo pohja ja mentorointi antaa jatkolle suuntaa ja potkua. Mutta sehän voi olla myös Heinin ajatusmallin mukaan uusi alku, keino pyyhkiä pois jotain jonka ei halua itseensä tarttuvan. Huono kokemushan ei johtunut Heinin omasta toiminnasta vaan oli kokemus muiden opettajuudesta. Miten selviä jatkossa vastaavista tilanteista ja kuinka vältyn "sopeutumasta" osaksi tuollaista työyhteisöä.	Ainakin tutkin, mitä mentoroinnista olikaan kirjoitettu. Edelleenkin mietin, kuinka hyödyllistä on jakaa havainnointi –kokemuksia toisten kanssa. Negatiivisten toimintamallien välttäminen on helpompaa jos niitä saa yhdessä käsitellä ja saa tukea erilaisten toimintatapojen käyttöön.
2 Haaste tai ongelma opettajuuteen liittyen	Piirsin auton hahmoon Mitä jätän taakseeni, mitä osaamista minulla jo on, mitä kehitän itsessäni ja mitä kohti ajan.	Huomaan olevani viehätynyt yhdessä tekemisestä – yhdessä oppimisesta. Tavoitteena on suuntautua opettajakokemuksista opiskelijajakeskeisyyteen.	Jatkuva luenointi on oikeastaan aika tylsää. Opiskelijakeskeisempiä menetelmiä rinnalle ja sijaan. Sopiva tyyli ja opetusmenetelmien kokoonpano löytyy kokeilemalla, tosin teorian tieto on siinä hyvänä tukena ja "selkänäojana". Ei kun harjoittelemaan.
3 Opettajuusauton piirtäminen.	Auton piirtäminen. Ohjeistettiin oman auton piirtäminen annettujen teemojen mukaan ja valitsemani ongelmaa käsitellen.	Tavan jäsentää ongelma/haaste. Tavan tunnistaa haasteeseen liittyviä muuttujia. Tulevaisuusorientaatio.	Aion käyttää oppimaani autometaforaa. Aion omaksua tulevaisuuteen rakentavasti orientoituvan lähestymistavan.
4 Mieleen palauttamista. Aiheiden/teemojen läpikäynti. Käsitely.	Maiseman kuvittelu -> työ -> rentouden tunne. Tunne siitä, että uusia näkökulmia avautuu aiheeseen.	Rauhoittuminen ja mielikuvat auttaa jäsentämään.	Käytän tietoisesti mielikuvia ja rauhoittumista niin itseni kuin opiskelijoiden kanssa.
5 Rauhallisuus ja seesteisyys. Ihanneoppimisympäristö.	Pitää tuntea omat vahvuutensa voidakseen kasvaa opettajuuteen. Kehittämisaalueet tulevat haasteiksi, mutta elävöittävät osaltaan opettajuutta.	Opin sen, että voin olla hyvin erilainenkin ollakseen hyvä. Kaikki ovat hyviä tavallaan.	Aion jatkaa edelleen kasvamista opettajuudessani. Otan selvää eri mahdollisuuksista hyödyntää koulutustani ja nautin uudesta ammatistani.
6 Luova ideointivaihe.	Kaikki maalasivat innoissaan ihannemaastoa paperille ja lähtivät prosessiin mukaan.	Kannattaa käyttää luovia menetelmiä jatkossakin.	ks. Kohta 3. Käytän vesivärimaalausta muussakin opetuksessa.
7 Mentrixin lopputapaaminen. Keskustelua eri kertojen aiheista/ensimmäisen kerran ongelmista sekä mieleenjääneistä asioista.	Ensin käytiin läpi tiivistelmät ed. kertojen keskusteluista. Sitten palattiin tulevaisuusverstaan haasteisiin. Sitten etsittiin haasteisiin ratkaisuja taiteen välityksellä. Lopuksi osallistujien haastattelu.	Tarvitaan rauhaa ja aikaa, niin asiat jäsentyvät kokonaisuuksiksi paremmin.	Yritän tehostaa oppimispäiväkirjan kirjoittamista, sillä asioiden oma pohdiskelu on tarpeellista. Päiväkirjaan voi palata uudeleen ja voimaantua. Myös asioiden jakaminen muiden kanssa on tärkeää.
8 Ymmärrys siitä, mitä jätän taakseeni ja mitä on edessä.	Autokuvan avulla ymmärsin mitä minun tulee tehdä jatkossa -> yhdistää saamani kokemuspalat rohkeasti yhteen.	Rohkeus olla oma itseni ja uskoa opettajuuteeni.	Yhdistän palat toisiinsa. Ja keskityn nykyisyyteen, en tavoittele kuuta vaan minulle riittää se kivi sieltä maan rajasta :)

## TULOSTEN YHTEENVETO 1/2

YKSILÖ	YHTEISÖ
<p><b>Opettajan asema ja vastuu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-opettajuus ja yhteiskuntavastuu → #helikopterinäkökulma+opettajuuteen</li> <li>-opettajan kasvatusvastuu: #Tulevaisuuden sukupolvi kasvaa tämän päivän luokkahuoneissa.+</li> <li>-opettaja roolimallina</li> <li>-Opettajan työ on itsenäistä ja autonomista, jos ajatellaan opetuksen tuntisisältöjä ja materiaaleja.</li> <li>-opettaminen muuttuvana prosessina. Muutoksen tarvetta voi peilata joko oppilaista tai esimiehestä.</li> </ul> <p><b>Opettajan vuorovaikutus-, itsesääntely- ja reflektioidot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ohjauskeskustelut, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, yhteistyö työelämän kanssa, ryhmänohjaustaidot, puheeksiotto-aidot, opiskelijoiden mielipiteiden arvostus, positiivinen palaute, nöyryys</li> <li>-tietoisuus omista arvoista, oman käyttöteorian tiedostaminen ja tunnistaminen</li> </ul> <p><b>Opettajan kokemus ja osaaminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Miten osaan oman substanssini . riittääkö osaamiseni sisältöjen valintaan?</li> <li>-opettaja itse oppijana, kyky asettua oppijan asemaan</li> <li>-opettajan virittäytyminen opetustehtävään, oman energiatason nostaminen</li> <li>-itsensä kehittäminen, jotta oma innostus ja motivaatio säilyy</li> <li>-opetustaito: menetelmät, oppisisältö, opetuksen sovittaminen opiskelijoiden tarpeisiin</li> <li>- kokemus opintojen merkityksellisyydestä.</li> <li>-opettajaopiskelijoiden erilaiset taustat (eri ala, eri koulutus, eri määrä työkokemusta),</li> </ul>	<p><b>Työyhteisöjen moninaisuus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Työyhteisön voi ymmärtää monin eri tavoin . toiselle työyhteisöä ovat vain oppilaat, toiselle kollegat, kolmannelle kansainväliset yhteistyöverkostot.</li> <li>- Rooli työyhteisössä vaikuttaa työyhteisön määritelmään (vieraileva tuntiopettaja vs. vakihenkilökunta)</li> <li>-Koulua ei välttämättä voi ajatella rajattuna työyhteisönä, sillä siihen kytkeytyy aina muita kouluja tai yhteisöjä.</li> </ul> <p><b>Kollegiaalinen tuki ja jaettu asiantuntijuus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Kollegiaalinen tuki on tarpeen uudelle opettajalle</li> <li>-Opettaja tekee työtä paljon yksin. Pitäisi nähdä myös toisten opettajien työskentelyä, jotta voisi peilata siihen omaa tapaansa opettaa.</li> <li>-Vuorovaikutuksella on työyhteisöissä iso merkitys.</li> <li>-Työyhteisössä tulisi aina vallita kaikkia osapuolia hyödyttävä winwin-tilanne.</li> <li>-Tulevaisuuden työyhteisöissä kouluissa on enemmän jaettua asiantuntijuutta ja yhteisopettajuutta.</li> </ul> <p><b>Työhyvinvointi ja kilpailu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Kilpailu työyhteisöissä . kuinka kääntää työyhteisön sisäinen kilpailu ulospäin?</li> <li>-Työyhteisöissä syntyy auktoriteetti substanssiosaamisen kautta.</li> <li>-työpaikkakiusaaminen . narsisti työpaikalla</li> <li>-Kenen vastuulla on työhyvinvoinnista huolehtiminen . yksilön, työyhteisön vai yhteiskunnan?</li> </ul> <p><b>Työyhteisöjen pedagoginen visio?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Työyhteisöissä tulisi olla yhteinen pedagoginen visio. Organisaation työskentely vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten työntekijöitä kannustetaan tai miten palautetta annetaan ja saadaan.</li> </ul>

## TULOSTEN YHTEENVETO 2/2

### YHTEISKUNTA

#### ***Opettajuuden yhteiskuntavastuu ja resurssit***

-Mitä merkitsee nuorten koko ikäluokan kouluttaminen ja yhteiskuntatakuu opettajan kannalta? → Kun jokaiselle nuorelle taataan opiskelupaikka, tilanne tulee entistä haastavammaksi opettajan näkökulmasta.

-Kuinka opettaja suoriutuu tehtävästään näillä resursseilla?

-ryhmäkoot . resurssoinnin riittävyys

#### ***Trendit ja julkisuuskuva***

-yhteiskunnassa vallitsevat trendit ja niiden heijastuminen opetukseen . piilo-opetussuunnitelmat

-julkisuuskuva opettajuudesta → Kuva on yksipuolinen ja puutteellinen, yksittäiset virheet ja tapaukset vahvasti esillä . taustat (esim. vanhempien epäasiallinen käytös) olisi tuotava esille.

-positiivisia asioita tärkeä tuoda esille

#### ***Opettajan oikeudet vs. velvollisuudet***

esim. opettajan vaihtolovelvollisuus suhteessa vanhempiin, jos kyseessä on lapsen+etu

#### ***Opintojen työelämäyhteydet***

-opettajan työelämäyhteydet ja muut verkostot, opettajan työelämäjaksot

-opiskelijoiden ammattialansa verkostojen luomisen tukeminen

-AHOT = Aiemmin Hankitun Osaamisen Tunnistaminen

-Reaalimaailma ja opiskelu eroavat toisistaan paljon, opintojen kautta ei aina synny realistista kuvaa opiskeltavasta alasta

#### ***Opettajuuden kansainvälisyys***

-Oppilaitoksen (OPSin) näkökulmasta on suuri haaste tarjota kaikille eri taustaisille opiskelijoille mielekästä ja merkityksellistä sisältöä.

-oppimisympäristön esteettömyys

-Opettajan työtä raamittavat kansainväliset laatukriteerit, jotka määrittävät hyvän pedagogisen osaamisen. Laatujärjestelmät ovat työkaluja, joihin opettaja peilaa osaamistaan.

-Kansainvälistyvillä koulutusmarkkinoilla opettajan on hyvä tunnistaa mahdolliset partnerit sekä mahdollisuudet.

## KEHITTÄMISEHDOTUSKOOSTE

Kehittämisehdotukset YKSILÖ	Kehittämisehdotukset YHTEISÖ	Kehittämisehdotukset YHTEISKUNTA
<b>Opettajaopintojen holistisuus</b>		
<p><b>Tavoite:</b> aikaisemman osaamisen aukipurkaminen ja kunkin yksilöllisen kokemustaustan huomioiminen</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> -opettajaopiskelijoiden AHOT-suunnitelmien laatiminen. -pien- ja vertaisryhmien hyödyntäminen opetuksessa</p> <p><b>Tavoite:</b> perustyökalujen+ tarjoaminen aluksi ja vastasen jälkeen siirtyminen erikoistyökaluihin+ (=teoreettisia käsitteitä kuten merkityksellinen oppiminen)</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> lähteä opettajuuden oppimisessa liikkeelle peruskäsitteistä, esim. opetussuunnitelma ja tuntisuunnitelma</p> <p><b>Tavoite:</b> kunkin yksilöllisen kokemustaustan huomioiminen</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> käyttöteorian ja aikaisemman opetuskokemuksen käsitteleminen pienryhmässä</p>	<p><b>Tavoite:</b> opettajaopiskelijan tukeminen harjoitustunteihin valmistautumisessa ja niiden toteutuksessa</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> -harjoitustunteihin valmistaminen -ohjaavien opettajien fasilitointitaitoihin panostaminen</p> <p><b>Tavoite:</b> työyhteisönäkökulman vahvistaminen opettajaopinnoissa</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> -monialaisten kurssien suunnitteluharjoituksia pienryhmissä -opetettavia sisältöjä mm. yhteisopettajuudesta, asiointituntisuuden jakamisesta sekä avoimuuden ja suvaitsevaisuuden edistämisestä työyhteisöissä sekä vuorovaikutustaidoista (mm. palautteen antaminen, konfliktien hallinta) -havainnointituntien kohdistaminen painotetummin työyhteisöjen toimintakulttuurin havainnointiin</p>	<p><b>Tavoite:</b> opettajaopinnot osana jatkumoa: alkupolku, edellinen oppilaitos, työelämä</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> -AHOT-suunnitelmat -harjoitustehtäviä jotka tukevat jatkumo -ajattelua</p> <p><b>Tavoite:</b> työelämäyhteyksien vahvistaminen</p> <p><b>Käytännön toteutus:</b> -opettajaopiskelijoiden työelämäyhteyksien ja verkostojen rakentumisen edistäminen esim. opintokäyntien ja vierailujen sekä vierailijoiden avulla -opetettavia sisältöjä esim. työssäoppimisesta</p>