

# OKLS3239 OSAAMINEN JA ASiantuntijuus

Opetusharjoittelu 3, Harjoitteluraportti

Hanna Hyvönen (19773988)

# Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	3
2 HENKILÖKOHTAISET TAVOITTEET HARJOITTELUSSA	4
3 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN	5
3.1 Minä vuorovaikuttajana?	5
3.2 Tunteiden käsittely vuorovaikutustilanteessa	6
3.3 Millainen olen yhteistyökumppanina	7
3.4 Palautteen vastaanottaminen	7
3.5 Vuorovaikutus oppilaiden kanssa	8
4 PEDAGOGINEN OSAAMINEN	9
4.1 Teoreettisen tiedon hyödyntäminen	9
4.2 Oppilaan osallistaminen	10
4.3 Arviointi	10
4.4 Kehittämiskohteita	11
4.5 Havainnointi	12
4.6 Heterogeenisen ryhmän tukeminen	13
4.7 Oppilaantuntemus	13
LÄHTEET	14

## 1 JOHDANTO

Tämän raportin tarkoituksena on reflektoida teemaharjoittelun aikana ilmenneitä havaintoja ja kokemuksia lähdekirjallisuutta hyödyntäen. Opettajuuden ydinosaamisalueista pohdin erityisesti vuorovaikutusosaamista ja moninaisuuteen liittyvää osaamista sekä pedagogista osaamista. Lisäksi reflektoin raportissa henkilökohtaisten kehittymistavoitteiden toteutumista.

Tämä oli viimeinen opetusharjoitteluni luokanopettajakoulutuksessa, joten se oli minulle myös työelämään suuntaava harjoittelu. Olin harjoittelussa pienessä kyläkoulussa yhdysluokassa, 3.-4. luokan oppilaiden parissa. Sain hyvää kokemusta myös yhdysluokan opettamisesta ja opetuksen eriyttämisestä. Luokanopettajalla oli aiempaa työkokemusta ohjaavana opettajana normaalikoulussa, joten sain ammattitaitoista ohjausta harjoittelun aikana. Koulun työyhteisö oli pieni ja tiivis, joka helpotti sopeutumista harjoitteluympäristöön.

## 2 HENKILÖKOHTAISET TAVOITTEET HARJOITTELUSSA

Teemaharjoittelun alussa pohdin henkilökohtaisia tavoitteita osaamisen kehittämiseksi. Tavoitteenani oli selvittää koulun toimintakulttuuria ja millaisia resursseja heillä on käytettävissä. Toiseksi tavoitteenani oli suunnitella ja opettaa omaa pedagogista osaamista hyödyntäen laaja teemakokonaisuus, jossa opetettava ilmiö tulee aidosti esille. Lisäksi tavoitteenani oli harjoitella oppimisprosessien havainnoimista ja pohtia keinoja havainnoinnin tueksi.

Halusin kehittää harjoittelussa myös suunnittelun taitoa ja tuoda prosessiin rutiinia. Laajana tavoitteena minulla oli muodostaa opettajan työstä kokonaisvaltainen käsitys ja saada kokemusta myös opetuksen ulkopuolisesta työstä. Seuraavissa kappaleissa käsitelen tarkemmin näiden henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumista erityisesti vuorovaikutusosaamisen ja moninaisuuden liittyvän osaamisen sekä pedagogisen osaamisen näkökulmista.

## 3 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ OSAA- MINEN

Ihmissuhdeammattissa, kuten luokanopettajana vuorovaikutustaidot ovat keskeinen osa asiantuntijuutta. Pedagogisen osaamisen rinnalle tarvitaan myös ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtämistä eli vuorovaikutustaitoja. (Rauste von-Wright ym. 2003, 214.)

Tässä kappaleessa käsittelen vuorovaikutusosaamistani ja sen kehittymistä harjoitteluni aikana. Luokanopettajan ammattissa vuorovaikutustaitojen hallitseminen on välttämätöntä erilaisissa työtehtävissä oppilaiden, työyhteisön muiden työntekijöiden ja vanhempien kanssa.

### 3.1 Minä vuorovaikuttajana?

Olen vuorovaikuttajana suuremmissa ryhmissä aluksi enemmän sivustaseuraaaja. Havainnoin paljon ryhmää ennen kuin otan aktiivisemmin kontaktia ryhmän jäseniin. Uskon, että tämä vaikuttaa myös opettajuuteeni paljon. Ohjaavan opettajan havaintojen mukaan olen luokan edessä hyvin rauhallinen ja olen kuullut saman havainnon myös aiemmissa harjoitteluissa ohjaavilta opettajilta. Luontevinta minulle on olla vuorovaikutuksessa yksittäisten oppilaiden tai pienryhmien kanssa, joka mahdollistuu mielestäni paremmin ryhmätyöskentelyssä ja toiminnallisessa opetuksessa. Sen sijaan koko luokan edessä olen epämukavuusalueella, sillä esillä oleminen ei ole minulle luontaista.

Gerlanderin ja Kostiaisen (2005, 75) mukaan opettajan autonomisuuden vähenemisen myötä oppilaiden kehittyminen itsenäisiksi oppijoiksi ja toimijoiksi mahdollistuu. Toisaalta tällaisissa tilanteissa opettajan tulee pohtia, miten hän ylläpitää autonomisuutta. Tämän kanssa jouduinkin harjoittelun aikana tasapainoilemaan, sillä liiallinen toiminnallisuus ja vastuu oppimisesta aiheutti levottomuutta oppilaissa.

Mieleen jäi erityisesti kokemus kahdenkeskisestä vuorovaikutustilanteesta oppilaan kanssa, jolla oli haasteita käyttäytymisessä. Pidin hänelle opetustuokion ensiaputaidoista, sillä hän ei ollut paikalla koko luokan oppitunnilla. Vuorovaikutustilanne oli mielestäni onnistunut, koska oppilas pääsi näyttämään todellisen minänsä. Koko luokan opetustilanteissa hänellä oli haasteita keskittymisessä ja työrauhan antamisessa, joten oli hienoa kokea onnistunut vuorovaikutustilanne hänen kanssa.

Keskustelut luokanopettajan kanssa harjoittelun aikana auttoivat minua tunnistamaan itseni paremmin vuorovaikuttajana. Luokanopettaja mainitsi useampaan kertaan, että oppitunneillani on rauhallinen ja mukava tunnelma. Minulle se oli yllättävää, koska muistin oppitunneista usein lähinnä oman sisäisen puheen, vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa ja pohdinnan, miten oppitunti on sujunut. Keskustelut luokanopettajan kanssa avasivat minulle oppituntien tunnelmaa ja vuorovaikutustilanteita, joita en ollut itse tiedostanut.

### 3.2 Tunteiden käsittely vuorovaikutustilanteessa

Olen luonteeltani rauhallinen ja pystyn käsittelemään tunteitani mielestäni hyvin vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutustilanteessa havainnoin aktiivisesti toisten tunneilmaisuja ja pyrin ennakoimaan vaikeissa tilanteissa tunnereaktioita. Pyrin tunnistamaan myös omia tunteitani ja sanoittamaan niitä vuorovaikutustilanteessa, jotta välttyttäisiin mahdollisilta väärinkäsityksiltä.

Olen hyvin mukautuvainen vuorovaikutustilanteessa, joka vaatii itseltäni huomiota myös itseni puolustamiseen. Tästä esimerkkinä tulee mieleen viime kevään opetusharjoittelu, jossa toinen opiskelija oli kuuntelemassa pitämäni oppitunnin jälkeen minun ja ohjaavan opettajan keskustelua. Opiskelijan mielestä näytin siltä, etten nauttinut opettamisesta tai luokan edessä olemisesta yhtään. Kommentti tuli niin yllättäen ja oli mielestäni epäkohteliaasti ilmaistu, etten osannut vastata siihen itseäni puolustaen. Silloinen ohjaava opettajani puuttui kuitenkin kommenttiin ja puolusti minua tilanteessa. Tuon kaltaisissa tilanteissa minun täytyy huomioida paremmin itseni puolustaminen ja oman mieleipiteen ilmaiseminen.

Minulle on haastavaa toimia esimerkiksi tilanteissa, joissa ilmenee työrauhaongelmia, sillä silloin on vaikeampaa kontrolloida tunteita ja esittää ne rakentavasti oppilaille. Kehityskohteena minulla on vielä tämän harjoittelun jälkeen omien tunteiden kontrolloiminen haastavissa tilanteissa ja niiden esittäminen rakentavasti.

Vuorovaikutustilanteessa minulle on helppoa olla kuuntelijan roolissa ja antaa toisille tilaa ryhmässä. Pystyn ottamaan toisten näkökulman ja tunnetilan hyvin huomioon vuorovaikutustilanteessa. Tämä näkyi harjoittelussa siinä, miten otan aktiivisesti kontaktia yksittäisiin oppilaisiin työskentelyn aikana ja pyrin huomioimaan oppilaita tasapuolisesti.

### 3.3 Millainen olen yhteistyökumppanina

Aiemmin mainitsin, että olen vuorovaikuttajana enemmän havainnoija. Tähän liittyen viihdyn myös hyvin aktiivisen kuuntelijan roolissa. Esitän kyllä rohkeasti myös omia mielipiteitä, mutta vaadin ennen sitä luottamuksen yhteistyökumppaniin. Yhteistyökumppanina pidän ajatuksesta, että työskentelemme yhteisten tavoitteiden eteen ja autamme vastavuoroisesti toisiamme. Harjoittelussa oli kehittävää työskennellä, sillä koin olevani opetustilanteissa yhdessä luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajien kanssa, jolloin myös oma työskentely oli vapautuneempaa. Haluan olla samalla ajatuksen tasolla yhteistyökumppanin kanssa ja vaihtaa aktiivisesti ajatuksia.

Oppilaiden kohtaamisessa haluaisin ainakin pyrkiä Vuorikosken ja Kiilakosken (2005, 331) dialogia korostavaan kasvatustilanteeseen. Sen tavoitteena on tuoda tiedollisen keskustelun rinnalle myös läsnäoloa tunnetasolla. Koulutusjärjestelmän taipuminen dialogin toimintamalleille on kuitenkin vielä tavoite. Tämän havaitsin myös harjoittelun aikana, kun aikataulut määrittävät pitkälti kouluarkea.

Harjoittelun aikana sain kokemuksen myös vanhemman kohtaamisesta, kun osallistuin moniammatillisen työryhmän ja vanhemman sekä oppilaan tapaamiseen. Tapaamisessa keskusteltiin kouluun siirtyneen uuden oppilaan sopeutumisesta uuteen yhteisöön ja kouluarkeen. Longan (2014, 93) mukaan ihmisen sosiaalisen verkoston muuttuminen äkillisesti vaikuttaa merkittävästi identiteettiin ja tekee ihmisestä haavoittuvan. Oppilaasta huokui vuorovaikutustilanteissa havaintojeni mukaan tällainen identiteetin haavoittuvuus. Tapaamisessa pyrittiin vahvistamaan oppilaan identiteettiä ja tukemaan sopeutumista uuteen kouluun tuomalla oppilaan vahvuuksia ilmi. Oli hyödyllistä päästä kuuntelemaan tapaamista opiskelijan roolista, sillä aiemmin mahdollisuutta ei ole ollut.

### 3.4 Palautteen vastaanottaminen

Palautteen vastaanottamisessa on ainakin tapahtunut kehitystä aiemmista harjoitteluista. Edellisessä harjoittelussa palautteen vastaanottaminen oli hankalaa. Tilanteeseen saattoi vaikuttaa oma ammatillinen epävarmuus ja muutokset elämäntilanteessa. Tässä harjoittelussa palautteen vastaanottaminen oli helpompaa ja sen liittäminen ammatilliseen kehittymiseen oli luontevaa. Longan (2014, 54) mukaan palautteenantaminen on asiantuntemuksen jakamista, jota palautteensaaja voi hyödyntää.

Palautteenantajana pidän perussääntönä sitä, että liitän palautteen aina ihmisen toimintaan tai tuotokseen. Haluan esittää palautteenannossa myös oppimistilanteen tavoitteet ja ohjata oppilasta peilamaan tuotostaan tai toimintaansa niihin. Tällöin voisi toteutua myös Longan (2014, 54) mainitsema yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja rakentavan ilmapiirin luominen.

### 3.5 Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Harjoittelun alussa käytin viikon oppilaiden havainnoimiseen ja heihin tutustumiseen. Alussa minulla oli vain hyvin vähän ennakkotietoja oppilaista, joten pystyin tekemään havaintoja ilman ennakkoletuksia. Tässä vaiheessa pystyin mielestäni tiedostamaan aika hyvin omat asenteeni ja aloitin havainnoinnin oppilaiden ja opettajan sekä oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Haluan nähdä oppilaat aitoina ja pyrin näkemään kaikista oppilaista positiiviset puolet.

Gerlanderin ja Kostiaisen (2005, 79) mukaan opettajalla on tärkeä rooli luottamuksellisen vuorovaikutuksen rakentamisesta luokkaan. Opettaja omalla esimerkillään ja luokan yhteisten sääntöjen avulla ohjaa oppilaita, miten puhutaan toisille ja millaista vuorovaikutusta luokassa ei sallita. Opettajana tavoitteenani on tiedostaa edellä mainitut asiat toiminnassani ja haluan olla johdonmukainen vuorovaikutustilanteissa. Harjoittelussa ohjaava opettajani sanoi kuvaavasti, että opettaminen on päätösten tekemistä. Vuorovaikutustilanteissa päätösten tekeminen mielestäni korostuu, sillä opettajana eteen tulee oppilaiden riitatilanteita ja monia muita ristiriitoja, joissa vaaditaan johdonmukaisia päätöksiä.

Vuorovaikutus lasten kanssa on minulle luontevaa ja olen kiinnostunut lasten maailmasta. Tässä harjoittelussa oli hienoa huomata, että oli luontevampaa viestiä myös haastavien lasten kanssa, kun olin tietoisempi heidän taustastaan. Havainnoinnin aikana kehittynyt oppilaantuntemuksen myötä oppilaiden huomioiminen erityisinä ja omanlaisina oli helpompaa.

## 4 PEDAGOGINEN OSAAMINEN

Rauste von-Wright ym. (2003, 214) painottavat, että vuorovaikutteisen työn ammattilaisen tulisi olla valmis kehittämään osaamistaan jatkuvasti. Luokanopettajan ammatissa tulisi hallita keskeiset sisällöt, menetelmät sekä ongelmanratkaisutaidot. Tässä kappaleessa käsitellän pedagogista osaamista eri näkökulmista, ja sen kehittymistä harjoittelun aikana. Olen kehittänyt pedagogista osaamista aiemmissa opetusharjoitteluissa ja pedagogisilla opintojaksoilla. Näin opintojen loppuvaiheessa pedagoginen osaaminen on jo suhteellisen hyvällä tasolla, mutta löysimme myös paljon kehitettäviä asioita harjoittelun aikana.

### 4.1 Teoreettisen tiedon hyödyntäminen

Rauste-Von Wrightin, Von Wrightin ja Soinin (2003, 215-216) mukaan teoria ja käytäntö jäävät monissa koulutuksissa vielä erillisiksi kokonaisuuksiksi. Sen seurauksena teorian tiedon soveltaminen käytännön tilanteissa voi olla opiskelijoille vielä haastavaa. Opettajan ammatissa vaaditaan kuitenkin teorian tiedon jäsentyneisyyttä, jotta käytännön työ on perusteltua.

Teemaharjoittelun aikana tarvitsin vielä aika paljon ohjausta teoreettisen tiedon soveltamisessa käytännössä. Ohjaava opettajani antoi ohjeistusta siihen, miten hyödynnän teoreettista tietoa oppimisprosessien suunnittelussa. Sain useita monisteita, jotka ohjasivat oppimisprosessien suunnittelussa, ohjaamisessa ja arvioinnissa. Eniten käytin työskentelytaitoja ja opetusmenetelmiä esitteleviä monisteita, jotka olivat todella hyödyllisiä oppimisprosessien suunnittelussa. Ne selkeyttivät ajattelua työskentelytaitojen ja opetusmenetelmien laajasta kentästä ja toivat monipuolisuutta oppimisprosesseihin sekä Rauste-von Wrightin ym. (2003, 215-216) mainitseman perustellun pohjan käytännön työlle.

Oppimisprosessien suunnittelussa kehitykseni oli mielestäni huomattava, sillä sain mahdollisuuden käyttää pedagogista osaamista ja ajattelua vapaammin kuin aiemmissa harjoitteluissa. Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 316) kritisoivat koulutuksen yleistä ajatusta opiskelijoista kohteina, jotka eivät pysty asettamaan itse tavoitteitaan. Tässä harjoittelussa oli hienoa huomata, että pääsin kehittämään ja toteuttamaan omaan pedagogiseen ajatteluun perustuvaa opetusta oppikirjakeskeisen opetuksen sijasta. Asetin ennen harjoittelua tavoitteeksi ilmiölähtöisen jakson suunnittelemisen ja toteuttamisen.

Harjoittelun päättyessä huomasin, että olen rakentanut ilmiöpohjaisen ja loogisesti etenevän jakson koulun toivoman luontoretkiteeman ympärille.

## 4.2 Oppilaan osallistaminen

Alakouluikäisten oppilaiden kohdalla oppilaiden osallistaminen pedagogisen prosessin suunnitteluun on mielestäni kunnianhimoinen ajatus. Ajattelen, että oppilaiden ennakkokäsitysten kartoittaminen on osaltaan oppilaiden osallistamista pedagogisen prosessin suunnitteluun. Opettaja ja oppilaat voivat ennakkokäsitysten kartoittamisen jälkeen pohtia, mitä asioita täytyy vielä harjoitella ja mitä jo osataan. Mielestäni oppilaita voidaan pyytää asettamaan tavoitteita esimerkiksi jaksolle ennakkokäsitysten pohjalta, jolloin oppilaat jo osallistuvat suunnitteluprosessiin.

Oppilaiden osallistamisessa olen mielestäni kehittynyt paljon edellisiin harjoitteluihin verrattuna. Ohjaavan opettajan kanssa pidimme onnistuneena jakson ensimmäistä tuntia, jolla oppilaiden osallistaminen ja aktiivisen oppimisen ajatus toteutuivat. Oppitunnilla oppilaat harjoittelivat suunnistamista koulun sisätiloissa. Jokaiselta rastilta he saivat jokamiehenoikeuden kuvana. Kun kaikki rastit olivat löytyneet, oppilaat saivat opettajalta jokamiehenoikeudet lauseina. Seuraavana tehtävänä heidän täytyi yhdistää kuvaan oikea lause. Lopuksi he vielä testasivat netissä jokamiehenoikeuksien osaamista. Oppitunnilla oppilaiden osallisuus toteutui ja siinä yhdistyi hyvin jakson sisältötavoite eli jokamiehenoikeudet ja taitotavoite eli suunnistaminen sisätiloissa. Oppitunnilla vahvistettiin oppilaan luonnollista halua toimia aktiivisesti omassa ympäristössään (Lonka 2014, 96).

## 4.3 Arviointi

Woolfolkin (2016, 500-501) mukaan arvioinnissa oppilaille tulisi painottaa kokeeseen opiskelun sijasta oppimista ja ymmärtämistä sekä soveltamista arkipäivän tilanteisiin. Suunnittelemani ja toteuttamani jakso mahdollisti mielestäni oppimisen ja opitun soveltamisen käytännössä. En asettanut oppilaiden määränpääksi koetta, vaan luontoretki oli tilaisuus osoittaa opittuja tietoja ja taitoja. Olisin voinut tuoda jakson tavoitteita vielä näkyvämmäksi oppilaille jakson alussa ja painottaa arvioinnin olevan ensisijaisesti oppimisen ja ymmärtämisen kartoittamista.

Harjoittelun aikana arviointiprosessi osoittautui minulle haastavana, sillä siihen ei ole aiemmissa harjoitteluissa syvennytty. Harjoitteluiden aikana arviointiprosessi on ollut helppo ohittaa, sillä päävastuu arvioinnista on ollut kuitenkin luokanopettajalla. Tässä harjoittelussa sain kuitenkin paljon ajatuksia siitä, miten arviointiprosessin voisi toteuttaa, vaikka toteutus ei ollut vielä johdonmukainen. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 168-168) mukaan opetustyössä arviointiprosessi muodostuu oppijoiden ennakkokäsitysten kartoituksen ja opetusprosessin aikana tapahtuvien muutosten ympärille. Arviointiprosessissa selvitetään opetusprosessin aikana tapahtuvia muutoksia suhteessa alkutilanteeseen. Tähän perusajatukseen rakentuu myös ajatukseni arviointiprosessista, jonka pohjalta hahmotan myös arvioinnin monitahoisuutta.

Teemaharjoittelun aikana ohjaava opettajani avasi minulle hyvin arvioinnin, tavoitteiden ja työtapojen kehämäistä suhdetta toisiinsa. Tämä myös Rauste-von Wrightin ym. (2003, 188-189) avaama hahmotelma arvioinnista korostaa arvioinnin ja tavoitteiden välistä yhteyttä. Tämän olen varmasti käytännön tasolla ymmärtänyt ja myös toteuttanut sitä aiemmissa harjoitteluissa, mutta teoreettisesti se selkeytyi tässä harjoittelussa.

#### 4.4 Kehittämiskohteitani

Opetusmenetelmistä tärkein kehittämiskohteeni tuli ilmi aikana erityisesti opettajajohtoisessa opetusmenetelmässä. Huomaan, että tarvitsen kysymystekniikassa ja opetuspuheessa vielä harjoitusta ja reflektointia. Pohdimme ohjaavan opettajani kanssa erityisesti kysymystekniikan ja opetuspuheen merkitystä oppilaiden aktiivisuuteen ja osallistumiseen. Ohjaava opettaja ohjasi minua tunnistamaan kysymystekniikan, joka kannustaa oppilaita kertomaan heidän erilaisia tulkintojaan ja käsityksiään opitavasta aiheesta. Rauste von-Wright ym. (2003, 168) tukevat ajatusta, jossa opetuksen tavoitteena on tuoda esiin erilaisia tulkintoja ja käsityksiä aiheesta. Esimerkiksi muutamalla matematiikan tunneista onnistuin kysymystekniikalla aktivoimaan oppilaita selittämään käyttämiään erilaisia kertolaskujen laskustrategioita. Kyky selittää osoittaa, että ilmiö on ymmärretty ja ymmärrys pystytään välittämään toiselle (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 318).

Toinen tärkeä kehittämiskohteeni on työrauhan ylläpitäminen, johon sain enemmän varmuutta harjoittelun myötä. Longan (2014, 95) mukaan oppilaan heikko minäpystyvyys tai toimijuuden puute

voivat johtaa häiritsevään käytökseen luokassa. Näin ollen oppilaan toimijuuden ja minäpystyvyyden tukeminen luovat myös työrauhaa luokkaan. Tämän huomasin myös harjoittelun aikana, kun toimijuutta vahvistavilla oppitunneilla työrauha oli parempi. Työrauhaongelmat ilmenivät useimmiten oppitunneilla, joilla opetus oli opettajajohtoisempaa.

Kolmas kehittämiskohteeni on arviointiprosessin muodostaminen osaksi oppimisprosessia ja erilaisien arviointimenetelmien soveltaminen. Jakson aikana pyrin tuomaan oppimistavoitteita esille, mutta olisin voinut tehdä sitä vielä johdonmukaisemmin. Saavutin Rauste-von Wrightin ym. (2003, 189) esittelemässä arvioinnin mallissa tavoitteen asettamisen tason. Mallissa korostetaan oppilaiden arviointia suhteessa oppimistavoitteisiin. Harjoittelun aikana olisin voinut tuoda aktiivisemmin esille tätä oppilaiden arviointia suhteessa tavoitteisiin. Tämän lisäksi olisin halunnut toteuttaa arviointia motivoivalla tavalla. Longan (2014, 234) mukaan tällä tavoin autetaan oppilaita tunnistamaan vahvuuksiinsa ja kehittymisalueitaan.

#### 4.5 Havainnointi

Harjoittelu alussa sain keskittyä havainnoimiseen ja ensimmäisen päivän ajan havainnoin oppilaita ilman ennakkotietoja. Parista oppilaasta sain hieman ennakkotietoja ennen oppitunteja. Havainnoijan roolissa kiinnitän ensimmäisenä huomiota oppilaiden sekä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Ensimmäisen päivän jälkeen jaoin ohjaavan opettajani kanssa ajatuksia havainnoista, ja hän kertoi lisää oppilaista.

Olen kehittynyt tekemään havaintoja oppilaista myös oman opetuksen aikana, vaikka oma käyttäytyminen ja opetuspuhe vaativat vielä paljon huomiota. Ohjaava opettajani havaitsi oppitunneilla, että käyn selvästi paljon pohdintaa opetukseni aikana. Matematiikan tunnit olivat mielestäni hyviä tilaisuuksia kehittää havainnointikykyä ja oppilaiden omien kokemusten ja havaintojen käsittelemistä.

#### 4.6 Heterogeenisen ryhmän tukeminen

Sain harjoittelussa lisää kokemusta heterogeenisen ryhmän oppimisen tukemisesta, sillä harjoittelin yhdysluokassa. Lisäksi luokassa oli oppilaita, jotka kuuluivat tehostetun tuen piiriin. Harjoittelun aikana aktiivisen havainnoinnin myötä sain käsityksen siitä, millaisia tukitoimia luokan oppilaat tarvitsevat oppimiseen. Hakkaraisen ym. (2004, 102) ja Longan (2014, 81-82) mukaan oppilailla on erilaiset itsesääntelyn taidot, joihin opettaja pyrkii vastaamaan säätelemällä opetustaan oppilaiden taitojen tason mukaisesti. Harjoittelun aikana oppitunneilla pystyin oppilaantuntemuksen myötä tukemaan oppilaita, joilla itsesääntelyn taidot olivat heikompia. Opettajajohtoisissa opetustilanteissa oppilaat, joilla itsesääntelytaidot olivat hyviä, saattoivat turhautua kontrolloituun etenemiseen. Toisaalta tarjosin toiminnallisilla tunneilla vapautta myös itsesääntelytaidoiltaan vahvoille oppilaille. Tällaisissa tilanteissa pystyin antamaan tukea enemmän oppilaille, jotka sitä tarvitsivat.

#### 4.7 Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemuksen lisäämisessä auttoi ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut, joissa puhuimme päivän havainnoista ja oppilaiden taustoista. Toisaalta oppilaantuntemusta kasvatti myös tutustuminen oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin, jotka olivat osaltaan myös ristiriidassa havaintojeni kanssa. Oppilaiden ennakkotietoja ja -taitoja selvitin monesti kyselemällä ja havainnoimalla oppilaiden työskentelyä. Oppilaiden tuen tarpeet työskentelytaidoissa havaitsin varhaisessa vaiheessa ja pystyin tukemaan niitä jakson aikana.

Esimerkiksi matematiikassa selvitin oppilaiden kertolaskujen osaamista pienellä testillä, jonka avulla huomasimme oppilaiden tarvitsevan vielä kertausta kertolaskun käsitteen ymmärtämisestä. Jakson aikana huomasin myös sen, että joidenkin oppilaiden kohdalla kertolaskun käsitteen ymmärtäminen edellytti tukea ja havainnollistamista useaan kertaan. Tähän liittyen Hakkarainen ym. (2004, 87) kirjoittavat, että on havaittu ihmisten ennakkokäsityksen muuttamisen olevan haastavaa.

## LÄHTEET

Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännittyneisyys opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteissa.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Helsinki: WSOY.

Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Tampere: Vastapaino.

Woolfolk, A. 2007. Educational Psychology. Boston, Mass: Allyn and Bacon.