

Sanni Pöysä
Eija Pakarinen
Anu Kajamies
Marja-Kristiina Lerkkanen

VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena

Kohokohdat

- Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) on tutkimusperustainen ja tiiviisti käytäntöön yhdistyvä ammatillisen kehittymisen toimintamalli.
- VOPA-toimintamallissa kohdistetaan huomio sellaisiin opetusvuorovaikutuksen elementteihin, joiden kautta opettajan on mahdollista edistää oppijoidensa oppimista ja formatiivista arviointia. Keskeisiksi teemoiksi on nostettu 1) opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, 2) ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, 3) palaute ja 4) dialogisuus.
- VOPA-toimintamallin mukaisessa työskentelyssä hyödynnetään tutkimusperustaisesti laadittuja vaiheittaisia kuvauksia kutakin teemaa keskeisesti määrittävistä opetusvuorovaikutuksen elementeistä sekä omasta opetuksesta tehtyjä videotallenteita.
- Lukuvuonna 2019–2020 Jyväskylän ja Turun yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla yhteensä 178 opiskelijaa hyödynsi VOPA-toimintamallia osana opintojaan. Lisäksi kaksi ryhmää työsuhteessa olevia opettajia osallistui VOPA-toimintamalliin pohjautuvaan täydennyskoulutukseen.
- Opiskelijoiden kokemukset VOPA-toimintamallin hyödyntämisestä olivat erittäin myönteisiä. Toimintamallin aiheuttamasta jännityksen tunteesta ja ajallisesta panostuksesta huolimatta VOPA koettiin antoisaksi ja sen nähtiin tukeneen oman opettajuuden kehittymistä huomattavasti.

Tässä artikkelissa kuvataan Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA)-hankkeen (2018–2021) yhteydessä kehitettyä Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallia sekä sen käyttämisestä saatuja kokemuksia. VOPA on tutkimusperustainen ja tiiviisti käytäntöön yhdistyvä toimintamalli, jota niin opettajaksi opiskelevat kuin jo työelämässä olevat opettajat voivat hyödyntää ammatillisen kehittymisen välineenä. VOPA-toimintamallin taustalla on ymmärrys siitä, että laadukas vuorovaikutus edistää oppijoiden oppimista sekä toimii pohjana opettajan toteuttamalle formatiiviselle arvioinnille.

VOPA-toimintamallissa keskitytään neljään opetusvuorovaikutuksen keskeiseen teemaan: 1) opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, 2) ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, 3) palaute ja 4) dialogisuus. Kухunkin teemaan perehdytään VOPA-toimintamallin käytänteiden mukaisesti siten, että ensin on *alustus*, jolloin perehdytään teeman teoreettiseen perustaan sekä tarkastellaan siihen liittyviä opetusvuorovaikutuksen elementtejä VOPA-toimintamallin vaiheittaisten kuvausten avulla (ks. Pöysä ym., 2021). Tämän jälkeen on *toteutus*, jolloin kukin osallistuja reflektoi omaa opetustaan videotallenteelta vaiheittaisiin kuvauksiin peilaten. Lopuksi on *yhteinen reflektio*, jolloin teemaa käsitellään ohjatusti omasta ja vertaisten opetuksesta valittujen videonäytteiden avulla.

Lukuvuonna 2019–2020 VOPA-toimintamalli otettiin käyttöön kahden suomalaisen yliopiston opettajankoulutuslaitoksilla. Opiskelijat kokivat VOPA-toimintamallin hyödylliseksi. Käyttökokemuksiaan kuvatessaan opiskelijat nostivat keskeisesti esille, että oman opetuksen videointi on jännittävää, mutta silti erittäin opettavaista. VOPA-toimintamalliin sisältyviin teemoihin keskittyvä keskustelu koettiin tär-

keäksi, ja kokonaisuutena toimintamalliin sitoutuminen johti oman opettajuuden jäsentämiseen ja kypsymiseen. Arvokkaaksi koettua toimintamallia hyödynnetään jatkossakin näiden kahden yliopiston opettajaopinnoissa, ja sitä pyritään aktiivisesti jalkauttamaan myös laajemmin eteenpäin.

Asiasanat: VOPA-toimintamalli, vuorovaikutus, formatiivinen arviointi, ammatillinen kehittyminen

JOHDANTO

Tässä artikkelissa kuvataan Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin taustaa, tavoitteita ja toteutustapoja. VOPA on tutkimusperustainen käytäntöön yhdistyvä toimintamalli, joka on suunnattu niin opettajaksi opiskelevien kuin jo työelämässä olevien opettajien käyttöön eri koulutusasteilla. Toimintamallin perustana on ymmärrys siitä, että laadukas opetusvuorovaikutus edistää oppijoiden oppimista ja motivaatiota (Pakarinen ym., 2014) ja että systemaattinen perehtyminen erilaisiin opetusvuorovaikutuksen osatekijöihin tarjoaa opettajille työkaluja ammatilliseen kehittymiseen (Allen ym., 2015; Henry & Pianta, 2011). VOPA-toimintamallin keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä sellaisista opetusvuorovaikutuksen elementeistä, jotka edistävät oppimista ja tukevat opettajaa oppimisprosessin aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa.

VOPA-TOIMINTAMALLIN TAUSTA

Laadukas vuorovaikutus edistää oppimista

Opetusvuorovaikutuksen merkitystä oppijan oppimiselle on tutkittu runsaasti eri näkökulmista. Yksi lähestymistapa perustuu vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehukseen (Teaching through interactions, TTI; Hafen ym., 2015; Hamre ym., 2013), jossa opetusvuorovaikutusta tarkastellaan kolmen osa-alueen – tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen – kautta (Lerkanen & Pakarinen, 2018). Näistä tunnetuki (*emotional support*) kiinnittää huomion opettajan ja oppijoiden välisten vuorovaikutussuhteiden lämpimyyteen, ryhmän ilmapiiriin myönteisyyteen sekä opettajan herkkyyteen oppijoiden tarpeita kohtaan. Toiminnan organisointi (*classroom organization*) puolestaan keskittyy muun muassa opetuksen tehokkuuteen ja siihen, kuinka ryhmää ohjataan ennakkoivasti ja myönteiseen huomiota kiinnittäen sekä oppijan kiinnostusta ja motivaatiota tukien. Ohjauksellinen tuki (*instructional support*) keskittyy taas ohjauksen ja opetuksen laatuun esimerkiksi ymmärtämistä, palautetta ja opetusdialogin edistämistä tarkastelemalla.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että laadukas opetusvuorovaikutus on yhteydessä oppijoiden parempiin oppimistuloksiin (Muhonen ym., 2018; Pakarinen ym., 2011). Lisäksi opetustilanteen vuorovaikutuksen laatu on yhdistetty oppijan korkeampaan motivaatioon ja toiminnallisen,

tunneperäisen sekä kognitiivisen koulun kiinnittymisen kokemuksiin. Esimerkiksi oppimistilanteissa havaitun tunnetuen laadun on todettu olevan yhteydessä muun muassa vahvempaan kiinnostukseen lukemista kohtaan (Salminen ym., 2017) ja vahvempaan tehtäväsuuntautuneisuuteen (Pakarinen ym., 2014) esiopetuksessa ja perusopetuksen alkuvuosina. Yläkoulu- ja perusopetuksen laatu on liitetty puolestaan muun muassa vahvempaan kiinnittymisen kokemukseen (Pöysä ym., 2019; Virtanen ym., 2015).

Formatiivinen arviointi edellyttää vuorovaikutusosaamista

Tutkimuskentällä tunnustetun näkemyksen mukaan formatiivinen arviointi tulisi nähdä keskeiseksi osaksi opettajan työtä (mm. Black ym., 2011). Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimista tukevaa ja ohjaavaa monipuolista palautetta, joka auttaa oppijaa ymmärtämään omaa edistymistään suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä tarjoaa ymmärrystä siihen, kuinka voi edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan (Black & William, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Tällainen formatiivinen arviointi on nostettu myös kansallisella tasolla opetustoimintaa ohjaavissa asiakirjoissa opetustyön perustaksi (Opetushallitus 2014; 2020). Tästä syystä on tärkeää tiedostaa laadukkaan opetusvuorovaikutuksen asema ja mahdollisuudet formatiivisen arvioinnin toteuttamisessa.

Vuorovaikutuksen voi nähdä olevan



VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset (Pöysä ym., 2021) ovat verkossa julkisesti luettavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202105193020>

formatiivisen arvioinnin edellytys, ja juuri vuorovaikutuksen kautta opettaja saa arvokasta tietoa siitä, millaista oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta oppija tarvitsee kehittyäkseen (Black ym., 2011). Se myös mahdollistaa oppijan osallisuuden häntä koskeviin arviointiprosesseihin ja tarjoaa luontevan tilan arviointiin (Black ym., 2011; Black & William, 2018). Laadukkaampaan opetusvuorovaikutukseen panostamisen voikin siksi nähdä tarjoavan opettajalle mahdollisuuksia myös oppijan oppimista edistävään formatiiviseen arviointiin.

VOPA-TOIMINTAMALLI JA SEN TEOREETTINEN PERUSTA

VOPA-toimintamalli on luotu teoreettiseen ja tutkimukselliseen tietoon tukeutuen. Perustana toimii TTI-viitekehys sekä tutkimustieto laadukkaasti opetusvuorovaikutuksen osatekijöistä ja niiden merkityksestä oppijan oppimiselle. Yhtenä VOPA-toimintamallin keskeisistä tavoitteista on myös helpottaa usein haastavaksi osoittautunutta kasvatustieteellisten käsitteiden soveltamista opetusvuorovaikutustilanteisiin (ks. Good & Lavigne, 2017; Tiilikainen ym., 2019). Teorian ja käytännön yhdistämistä edistetään suuntaamalla opetustilanteiden reflektointia keskeisiin vuorovaikutustee-moihin ja niiden kehittymistä tarkemmin kuvaaviin piirteisiin videotallenteita hyödyntäen (ks. Blomberg ym., 2013; Kang & van Es, 2019; Tripp & Rich, 2012).

VOPA-toimintamalli sisältää neljä opetusvuorovaikutuksen keskeistä teemaa: 1) opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, 2) ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, 3) palaute ja 4) dialogisuus.

Näistä ensimmäisessä nostetaan esille TTI-viitekehysten tunnetun osa-alueen keskeisiä piirteitä ja toinen kohdentuu TTI-viitekehysten toiminnan organisoinnin osa-alueeseen. TTI-viitekehysten kolmas osa-alue, ohjauksellinen tuki, on edustettuna VOPA-toimintamallin kahdessa viimeisessä teemassa, palautteessa ja dialogisuudessa.

VOPA-toimintamallissa keskeisenä työvälineenä on kutakin teemaa erikseen käsittelevät, taulukkomuotoon laaditut *VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset* (ks. Pöysä ym., 2021). Niiden tavoitteena on kuvata kyseistä teemaa keskeisesti määrittäviä opetusvuorovaikutuksen elementtejä sekä esimerkkejä siitä, miten opetusvuorovaikutusta voi kehittää orastavasta tasosta (vaihe 1) osaavaan tasoon (vaihe 3). Kutsumalla näitä eri tasoja vaiheiksi tuetaan ajatusta opetusvuorovaikutuksen kehittyvästä luonteesta. Vaiheittaisten kuvausten laatimisessa hyödynnettiin TTI-viitekehystä ja sen pohjalta luotuja opetusvuorovaikutuksen laadun arviointiin kohdistuvia havainnointityökaluja (ks. Haffen ym., 2015; Hamre ym., 2013) ja ammatillisen kehittymisen menetelmiä (Allen ym., 2015) sekä muuta teemaan liittyvää tutkimustietoa.

Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri

Opettajan sensitiivisyyden ja myönteisen ilmapiirin on toistuvasti osoitettu olevan merkityksellistä eri-ikäisille oppijoille (Pakarinen ym., 2014; Pöysä ym., 2019). Oppijan kohtaamisen tärkeyttä on selitetty muun muassa sillä, että turvallisessa ympäristössä oppija vapautuu oppimaan (ks. kiintymyssuhdeteoria; Bowlby, 1978),

sekä sillä, että tällainen ympäristö tarjoaa oppijalle mahdollisuuksia kokea itenäisyyttä, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta (ks. itsemääräämisteoria; Deci & Ryan, 2000). Myös TTI-viitekehys pohjautuu näihin keskeisiin teoreettisiin näkökulmiin (ks. Hamre ym., 2013).

VOPA-toimintamallissa tämän teeman käsittelyllä on kaksi rinnakkaista tavoitetta. Ensinnäkin tarkoitus on edistää opettajan tai opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä kohdistamalla huomio siihen, että opettajan sensitiivisyys edellyttää tietoisuutta oppijoiden tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä pyrkimystä vastata niihin. Toisena tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, että myönteinen ilmapiiri rakentuu luokan ihmissuhteista ja oppijoiden kokemasta turvallisuuden tunteesta.

Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi VOPA-toimintamallin vaiheittaisissa kuvauksissa (ks. Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, Pöysä ym., 2021) keskitytään esimerkiksi siihen, missä määrin opettaja panostaa oppijoidensa havainnointiin ja tunnistaa tuen, avun tai huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä ja minkälaista keskinäistä kunnioitusta vuorovaikutuksessa on havaittavissa. Aiempien opetuksen videointoja ammatillisen kehittymisen välineenä tarkastelevien tutkimusten perusteella (mm. Kang & van Es, 2019; Tripp & Rich, 2012) VOPA-toimintamallin ajateltiin tarjoavan välineitä sensitiivisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä tukevan vuorovaikutuksen kehittymiseen. VOPA-toimintamallin nähdään tarjoavan työkaluja näin ollen sellaisen ilmapiirin luomiseen, jossa oppijat rohkenevat tuoda tarpeitaan esiin ja opettaja pyrkii sensitiivisesti havaitsemaan niitä, minkä voi nähdä tukevan opettajaa for-

matiivisessa arvioinnissa (vrt. Black ym., 2011).

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi

Tämän teeman keskeisenä tavoitteena on kiinnittää huomio toimintatapoihin, joilla opettaja voi ennakoivasti ohjata ryhmää ja motivoida oppijoita. Kattava tutkimusnäyttö puoltaa sitä, että oppijat hyötyvät selkeistä toiminta- ja oppimistavoitteista, joiden noudattamisesta huolehditaan johdonmukaisesti, onnistumisiin keskittyen ja myönteiseen palautteeseen panostuen (Hamre ym., 2013; Kern & Clements, 2007). Koska tällä tavoin voidaan edistää niin oppijoiden oppimista ja motivoitumista kuin toivottuun käyttäytymiseen sitoutumistakin (Pakarinen ym., 2011), pyritään VOPA-toimintamallilla aiempien ammatillista kehittymistä koskevien tutkimusten ohjaamana (ks. Kang & van Es, 2019; Tripp & Rich, 2012) vahvistamaan tähän liittyvää opettajan tietoisuutta ja osaamista.

Ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin vaiheittaisissa kuvauksissa (ks. Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, Pöysä ym., 2021) huomioidaan toisaalta se, missä määrin luokan käyttäytymisodotuksista ja oppimistavoitteista viestitään selkeästi niin, että oppijat ovat niistä tietoisia (ks. Hamre ym., 2013). Toisaalta keskeistä on myös se, kuinka opettaja pystyy olemaan toiminnassaan proaktiivinen esimerkiksi tekemällä havaintoja, tarjoamalla myönteiseen toimintaan keskittyvää palautetta, rytmittämällä opetusta tilanteeseen sopivalla tavalla sekä myös oman kehollisen viestintänsä kautta (Kern & Clements, 2007; McCroskey ym., 2016).

Koska nämä osatekijät ovat yhteydessä oppijan toimintaan, kiinnitetään huomio myös oppijoiden kiinnittymiseen ja siihen, missä määrin oppijat osallistuvat aktiivisesti ja kohdentavat huomionsa opitunnin toimintoihin (Hamre ym., 2013). Ryhmän toiminnan organisoinnin ja motiivoinnin teema nähdään keskeiseksi formaatiivisen arvioinnin toteuttamisen kannalta, koska sujuva ryhmän organisointi selkiyttää oppijoille oppimisen tavoitteita ja luo edellytyksiä oppimiseen keskittymiseen (Hamre ym., 2013). Tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn kiinnittyneen oppijan arviointi antaa puolestaan opettajalle tietoa siitä, mihin oppija sillä hetkellä parhaimmillaan pystyy.

Palaute

Tässä teemassa kiinnitetään opettajan tai opettajaksi opiskelevan huomio siihen, että opetusvuorovaikutuksessa on hyvä huomioida palautteen rooli oppimisen ohjaamisessa, oppijan ymmärryksen ja itseohjautuvuuden edistämisessä sekä oppijan aktivoinnissa. Taustalla on käsitys siitä, että palautteella on keskeinen asema opettajan tarjoamassa ohjauksellisessa tuessa (Hamre ym., 2013), ja palaute on myös yksi formatiivisen arvioinnin muoto (Black ym., 2011). VOPA-toimintamallin kautta pyritään edistämään myös opettajan ymmärrystä siitä, että koska palaute on osa opetusvuorovaikutusta, on oppijalla myös itsellään aktiivinen rooli palautteen saajana (Black ym., 2011; Hamre ym., 2013; Opetushallitus, 2020).

Vaiheittaisten kuvausten (ks. Palaute, Pöysä ym., 2021) kautta tuetaan opettajan tai opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä ohjaamalla huomio siihen,

missä määrin hän opettaessaan tarjoaa palautetta hyödyntämällä oppijoiden vastauksia ja laajentamalla niitä esimerkiksi jatkokysymyksiä esittäen, sekä siihen, onko oppijoilla mahdollisuuksia toimia tuestusti omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (Hamre ym., 2013). Pyrkimys on vahvistaa opettajan ymmärrystä palautteen antamisesta myös keskittymällä siihen, mihin palautetta kohdennetaan ja millaisia oppimisen taitoja palaute tukee (Hattie & Timperley, 2007).

Dialogisuus

Tämän teeman tavoitteena on monipuolistaa opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsitystä siitä, kuinka yhteistä ymmärrystä edistävien opetusdialogien syntymistä voidaan edistää päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Taustalla vaikuttavat niin tutkimusnäyttö opetusdialogien merkityksestä oppijan oppimiselle (Muhonen ym., 2018) kuin ymmärrys dialogisuutta määrittävistä kumulatiivisuuden, tarkoituksenmukaisuuden, kollektiivisuuden, vastavuoroisuuden ja kannustavuuden periaatteista (ks. Alexander, 2006).

VOPA-toimintamallin vaiheittaisissa kuvauksissa (ks. Dialogisuus, Pöysä ym., 2021) keskitytään siihen, miten opettaja pyrkii sitouttamaan oppijat aktiivisiksi vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen osapuoliksi (Hafen ym., 2015). Keinoiksi nähdään muun muassa avointen kysymysten esittäminen sekä oppijoiden vastausten huomiointi. Keskeistä on myös oppijoille kohdistettu rohkaiseva palaute, joka kannustaa heitä tuomaan esille osaamistaan ja mielipiteitään (Alexander, 2006).

VOPA-toimintamallilla pyritään tukemaan näihin liittyvää ammatillista osaamista, koska keskustelevan vuorovaikutuksen nähdään tarjoavan tilaa ja mahdollisuuksia formatiiviselle arvioinnille sekä luovan tilaa dialogisesti etenevälle opetukselle (Alexander, 2006; Black ym., 2011).

VOPA-toimintamallin käytänteet

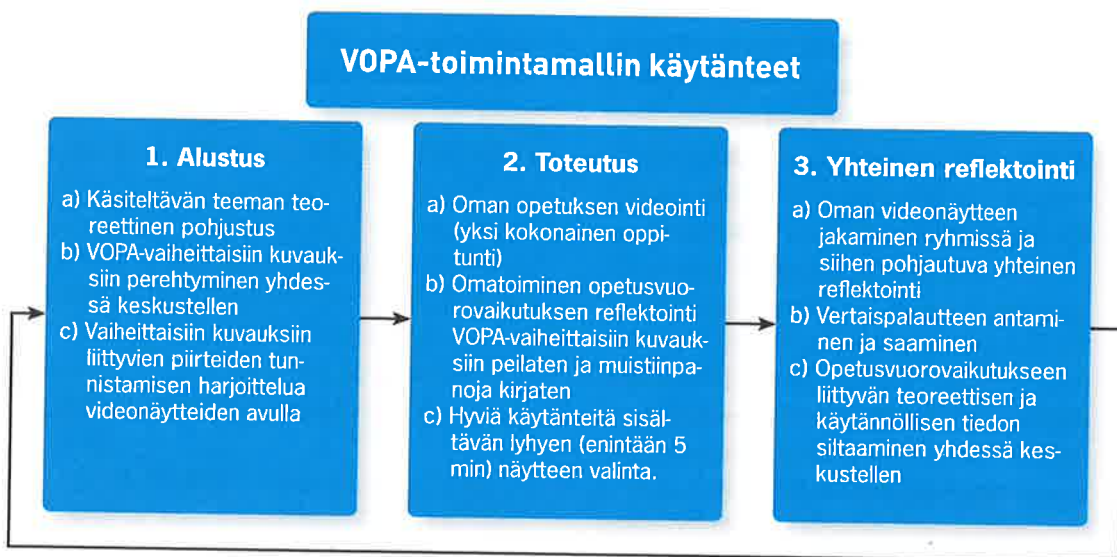
Aiemman tutkimuskirjallisuuden (mm. Allen ym., 2015; Baecher ym., 2013; Kang & van Es, 2019) pohjalta VOPA-toimintamallin käytänteet sisältävät kolme osaa: 1) alustus, 2) toteutus ja 3) yhteinen reflektio (kuvio 1). Alustuksessa luodaan ymmärrystä käsillä olevasta teemasta tarkastelemalla sen teoreettista taustaa ja teemaan liittyviä opetusvuorovaikutuksen elementtejä. VOPA-toimintamallin vaiheittaisten kuvausten käyttöä myös harjoitellaan käytännön videoesimerkeillä, jotta huomio

opitaan kohdistamaan juuri käsillä olevaan teemaan (ks. Baecher ym., 2013). Keskeistä on ymmärtää, miten kyseinen teema ja sen piirteet ilmenevät opetusvuorovaikutuksessa ja miten niitä voisi vahvistaa omassa opetusvuorovaikutuksessa.

Alustuksen jälkeen VOPA-toimintamallissa siirrytään itsenäiseen työskentelyyn perustuvaan *toteutukseen*. Tätä varten opettaja tai opettajaksi opiskeleva tekee videotallenteen omasta oppitunnistaan. Hänen tehtävänä on katsoa videotallenne rauhassa noin 15 minuutin jaksoissa ja reflektoida havaitsemaansa opetusvuorovaikutusta VOPA-toimintamallin vaiheittaisiin kuvauksiin verraten ja muistiinpanoja kirjaten (vrt. Kang & van Es, 2019). Koko oppitunnin katsottuaan osallistuja valitsee enintään viisi minuuttia kestävän näytteen tilanteesta, jossa hän kokee onnistuneensa.

Kuvio 1

VOPA-toimintamallin käytänteet



Lopuksi osallistujat kokoontuvat käsittelemään kokemuksiaan ohjatusti vertaistensa kanssa. *Yhteisessä reflektiossa* hyödynnetään osallistujien valitsemia videonäytteitä ja niiden pohjalta käytävää keskustelua, jotka toimivat ammatillisen kehittymisen välineenä (ks. Allen ym., 2015; Tripp & Rich, 2012). Tavoitteena on saavutetun ymmärryksen sanallistaminen teoriaa ja käytäntöä yhdistäen (vrt. Tiilikainen ym., 2019; Toom ym., 2019). Näin osallistujia pyritään kannustamaan huomioimaan opetusvuorovaikutuksen keskeisiä piirteitä ja hyödyntämään niitä formatiivisessa palautteessa.

VOPA-TOIMINTAMALLIN SOVELTAMINEN OPETTAJANKOULUTUKSEEN

Lukuvuoden 2019–2020 aikana VOPA-toimintamalli otettiin käyttöön Jyväskylän yliopiston ja Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksilla. Jyväskylän yliopistossa toimintamallia käytti osana opintojaan kaikkiaan 98 opiskelijaa (viisi ryhmää luokanopettajaopiskelijoita ja kaksi ryhmää aineenopettajaopiskelijoita) sekä yhteensä kahdeksan työelämässä toimivaa luokan- ja aineenopettajaa kahdelta eri koululta (kaksi koulukohtaista ryhmää). Turun yliopistossa toimintamallia hyödynsi 80 luokanopettajaopiskelijaa (neljä ryhmää). Jokaista VOPA-toimintamalliin sisältyvää teemaa ei käsitelty kaikissa ryhmissä, vaan valitut teemat hieman vaihtelivat riippuen ryhmän tarpeista (2–4 teemaa/ryhmä). Aikataulurajoitteiden vuoksi osa ryhmistä erosi toisista myös siten, että teemoja käsiteltiin yhden sijaan kaksi samanaikaisesti.

Tässä artikkelissa kuvataan koke-

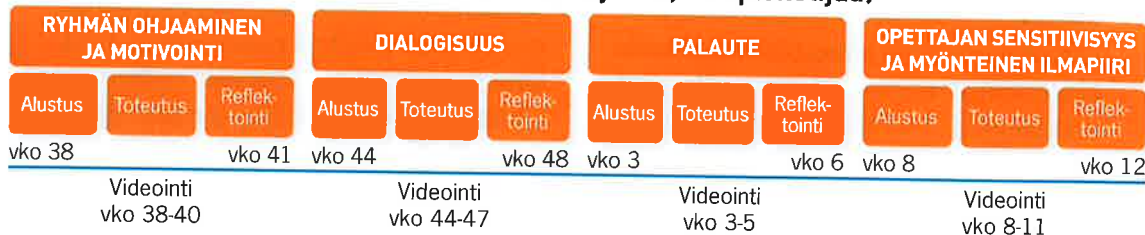
muksia VOPA-toimintamallista Jyväskylän ja Turun yliopistoissa kerättyjen aineistojen pohjalta. Jyväskylän yliopistossa tutkimusaineistoa kerättiin 15 opiskelijan ryhmästä, jolla VOPA-toimintamallin mukainen työskentely sisällytettiin osaksi Opettajakoulutuslaitoksen järjestämää opintokokonaisuutta lukuvuoden 2019–2020 aikana (kuvio 2). Tässä artikkelissa Jyväskylän yliopiston osalta aineistona käytettiin opintokokonaisuuden päätteeksi pienryhmissä käytyjen palautekeskusteluiden litteraatteja. Näissä palautekeskusteluissa opiskelijat keskustelivat annettujen avointen kysymysten ohjaamina VOPA-toimintamalliin liittyvistä kokemuksistaan.

Turun yliopistossa tutkimusaineistoa kerättiin 76 opiskelijalta, joilla VOPA-toimintamallia sovellettiin opetusharjoitteluun integroituna keväällä 2020. Tässä artikkelissa Turun yliopiston osalta aineistona hyödynnettiin VOPA-toimintamalliin liittyvissä tapaamisissa käytyjä keskusteluja, opiskelijoiden kirjoittamia harjoitustöitä sekä kyselyvastauksia. Kokemukset eri yliopistoissa olivat siinä määrin yhtenevät, että tässä yhteydessä Jyväskylän ja Turun yliopistojen opiskelijoiden kokemuksia ei ollut tarvetta eritellä, vaan tuloksissa esitellään keskeisimpiä yhteisiä havaintoja, ja ne on hyvä huomioida myös jatkossa VOPA-toimintamallia sovellettaessa.

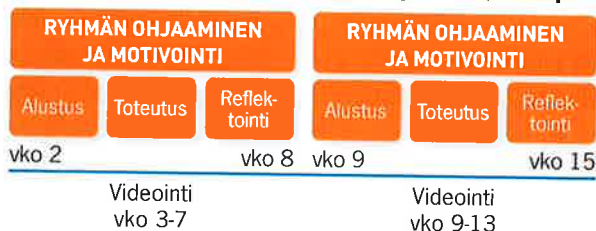
Kuvio 2

Esimerkkejä VOPA-toimintamallin soveltamisesta opettajankoulutukseen

Jyväskylän yliopisto yliopisto, 2019-2020 (1 ryhmä, 15 opiskelijaa)



Turu yliopisto, kevät 2020 (4 ryhmää, 80 opiskelijaa)



Oman opetuksen videointi on jännittävää, mutta opettavaista

VOPA-toimintamallille keskeistä on oman opetuksen videointi, sen katsominen ja reflektointi itsenäisesti sekä lyhyen näytteen jakaminen ryhmän kanssa (Kang & van Es, 2019; Seidel ym., 2011). Sekä Jyväskylän että Turun ryhmissä annetuissa palautteissa nostettiin esille, että videoiminen tuntui etenkin ensimmäisten teemojen käsittelyn yhteydessä jännittävältä. Huolta aiheutti videoinnin tekninen sujuminen, mutta erityisesti oman videonäytteen näyttäminen toisille. Samalla videointeihin suhtauduttiin kuitenkin myös kiinnostuneesti, ja yleisesti ajateltiin, että niistä voi huomata asioita, joihin ei ole opettaessaan kiinnittänyt huomiota.

Aiempaan tutkimuskirjallisuuteen (Kang & van Es, 2019; Tripp & Rich,

2012) pohjautuvien odotusten mukaisesti VOPA-toimintamallin yhteydessä omasta opetuksesta tehdyt videot koettiin antoisina ja opettavaisina. Palautekeskusteluissa pohdittiin esimerkiksi, kuinka opetus-tilanteen yhteydessä keskitytään herkästi epäonnistumisen kokemuksiin ja juuri videoiden kautta sekä vaihteittaisia kuvauksia hyödyntämällä opiskelijat huomasivat herkemmin myös onnistumisen hetket. Onnistumisten jakaminen koettiin tärkeäksi. Opiskelijat huomasivat toistensa videoilta erilaisia tapoja saavuttaa oppimistavoitteet, ja vertaisilta löydettiin myös konkreettisia keinoja lisätä omia onnistumisia jatkossa (ks. Metsäpelto ym., 2017; Seidel ym., 2011; Slot ym., 2016).

Opiskelijat nostivat esiin myös sen, että opetusvuorovaikutuksen pohtiminen yhdessä oli selvästi itsenäistä pohdiskelua hedelmällisempää (ks. Kang & van Es.,

2019). Turvalliseksi koetussa ryhmässä videoiden jakamisesta muodostui pääosin myönteinen kokemus, ja lopulta opiskelijoiden kehittämisehdotukset VOPA-toimintamallia kohtaan keskittyivätkin eniten siihen, että videoiden yhteiselle katsomiselle pitäisi olla enemmän aikaa ja videonäytteiden olisi hyvä olla pidempiä. Opiskelijat pohtivat myös sitä, että videoita voisi katsoa esimerkiksi 3–5 opiskelijan pienryhmissä, jotta ehdittäisiin katsoa kaikkien opiskelijoiden videonäytteet kaikista käsitellyistä teemoista.

Teemoihin keskittyvä keskustelu koettiin tärkeäksi

Niin omien kuin vertaisten videonäytteiden yhteydessä käytävää keskustelua pidettiin omaa ammatillista kehittymistä tukevana (Kang & van Es., 2019). Keskustelun nähtiin auttavan kullekin teemalle keskeisten piirteiden hahmottamista ja lisäävän näin ymmärrystä asioista, joihin on omassa opetusvuorovaikutuksessa hyvä kiinnittää huomiota (ks. Toom ym., 2019; Tripp & Rich, 2012). Opiskelijat nostivat esille esimerkiksi, että opetusvuorovaikutuksen kehittämisen kautta he saavat välineitä oppilaiden aitoon kuuntelemiseen, kaikkien oppilaiden osallistamiseen sekä oppilaiden erilaisuuden joustavampaan huomioimiseen.

VOPA-toimintamallin mukaisesti yhteisissä tapaamisissa ja videonäytteiden pohjalta käydyissä keskusteluissa keskityttiin ensisijaisesti hyvin käytänteisiin ja vertaisille tarjottiin palautetta myönteisiin huomioihin keskittyen (vrt. Slot ym., 2016). Palautekeskusteluissa vertaispalautteen saamista kuvattiinkin motivoivana ja omaa toimintaa vahvistavana koke-

muksena. Vertaispalautteen antamisen myös koettiin vahvistavan toimintamalliin sisältyvien teemojen tuntemista. Joissakin palautekeskusteluissa opiskelijat pohtivat samalla sitä, että tutussa pienryhmässä videoista olisi voinut tarkastella myös kehittämiskohteita ja onnistumisen esteitä hyviin käytänteisiin keskittymisen lisäksi.

Oma opettajuus jäsentyi ja kypsyi

VOPA-toimintamallin toteutukseen liittyvissä palautekeskusteluissa ja harjoitustöissä opiskelijat kuvasivat, että VOPA-toimintamalli oli edistänyt omaa ammatillista kehittymistä huomattavasti. Videointien ja keskusteluiden tarjoamien kehitysmahdollisuuksien lisäksi useimpien opiskelijoiden kuvauksissa nousi esille myös se, että VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset (ks. Pöysä ym., 2021) jäsensivät oman toiminnan reflektointia ja yhteistä käsittelyä. VOPA-toimintamallin käytänteiden koettiin tarjoavan mahdollisuuksia oman osaamisen tietoiseen ja pitkäjänteiseen kehittämiseen omien vahvuuksien ja kehittymisen kohteiden tunnistamisen kautta (ks. myös Toom ym., 2019).

Kokonaisuutena VOPA-toimintamallin hyödyntäminen osana opintoja oli jäsentänyt opiskelijoiden omaa näkemystä opettajan moniulotteisesta työstä vuorovaikutusammattina (Blömeke ym., 2015). Sen koettiin esimerkiksi lisänneen ymmärrystä omien opetusvuorovaikutustaitojen kehittämisen tärkeydestä ja siihen liittyvien teoreettisten käsitteiden ymmärrystä sekä siltaamista käytäntöön (ks. myös Tiilikainen ym., 2019). Sitoutumisen VOPA-toimintamallin hyödyntämiseen koettiin lisänneen myös omaa pystyvyyden kokemusta, ja

näin ajallinen panostus tätä kohtaan nähtiin tarpeelliseksi.

TULEVAISUUDEN SUUNTAVIIVOJA

Myönteiset kokemukset VOPA-toimintamallin hyödyntämisestä lukuvuonna 2019–2020 johtivat siihen, että niin Jyväskylän kuin Turun yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla toimintamalliin perustuva työskentely on jatkossa osa luokanopettajien ja myös joidenkin aineiden aineenopettajien opintoja. Jyväskylän yliopistossa VOPA-toimintamallia hyödynnetään osana opintoihin sisältyviä opetusharjoitteluita siten, että eri teemojen käsittely jakautuu eri harjoitteluihin. Turun yliopistossa puolestaan jatketaan kuviossa 2 esillä olleen toteutustavan mukaisesti pyrkien vähitellen löytämään VOPA-toimintamallille enemmän tilaa opinto-ohjelmissa. Näin sekä Jyväskylän että Turun yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla VOPA-toimintamalliin perustuva työskentely koskettaa vähitellen kaikkia luokanopettajaopiskelijoita. Samalla tässä artikkelissa kuvatut kokemukset osoittivat sen, että opiskelijat käsittelivät VOPA-toimintamallin teemoja formatiivisen arvioinnin näkökulmasta verrattain vähän. Formatiivisen arvioinnin sanallistamiseen ja esille nostamiseen on näin ollen syytä kiinnittää jatkossa enemmän huomiota opettajankoulutuksen yhteydessä toteutettavassa VOPA-toimintamalliin pohjautuvassa työskentelyssä.

Tässä artikkelissa keskityttiin opiskelijoiden ryhmistä saatuihin kokemuksiin. On kuitenkin huomattava, että vastaavia myönteisiä kokemuksia VOPA-toimintamallin ja sen kaltaisten mallien hyödyntämisestä on saatu myös kentällä työskentelevien

opettajien parissa (esim. Metsäpelto ym., 2017). Toimivaksi koetun toimintamallin jalkauttamista niin yliopistojen sisällä kuin niiden ulkopuolelle pyritään jatkossa aktiivisesti edistämään. Myös VOPA-toimintamallin vaikuttavuutta tutkitaan jatkossa tarkemmin. VOPA-toimintamallin mukainen työskentely avaa näkökulmia opetusvuorovaikutuksen moninaisuuteen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin eri oppimisympäristöissä ja eri koulutusasteilla.

KIITOKSET

VOPA-toimintamallin kehittämisestä ovat vastanneet Jyväskylän yliopiston OPA-hankkeen tutkijat ja sitä on sovellettu Jyväskylän ja Turun yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla sekä normaalikouluilla. Kirjoittajien lisäksi VOPA-toimintamallin kehitystyössä ovat olleet Sami Lehesvuori ja Laura Ketonen Jyväskylän yliopistosta, Tapio Toivanen Helsingin yliopistosta, sekä Marja Vauras ja Anna Eskola Turun yliopistosta. Lisäksi haluamme kiittää Jyväskylän normaalikoulun opettajia, jotka ovat antaneet palautetta VOPA-toimintamallia kehittäessä sekä kaikkia opiskelijoita ja opettajia, jotka lukuvuonna 2019–2020 sitoutuivat toimintamallin käyttämiseen.

Kirjoittajatiedot:

Sanni Pöysä, KT, tutkijatohtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Eija Pakarinen, PsT, apulaisprofessori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Anu Kajamies, KT, yliopistotutkija, Ihmistieteiden tutkijakollegium ja Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Marja-Kristiina Lerkkanen, KT, professori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto sekä Centre for Learning Environment, Stavangerin yliopisto, Norja

- Alexander, R. (2006). Towards dialogic teaching. (3. ed.) Dialogos.
- Allen, J., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner – Secondary intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489. <https://doi.org/10.1080/19345757.2015.1017680>
- Baecher, L., Kung, S.-C., Jewkes, A. M., & Rosalia, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 36, 189–197. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.001>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S.-Y. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2–3), 71–123. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.591654>
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90–114.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). Looking in classrooms. (11. ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627519>
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henry, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Effective teacher-child interactions in children’s literacy: Evidence for scalable, aligned approaches to professional development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Volume 3, 308–321. Guilford Publications.
- Kang, H., & van Es, E. A. (2019). Articulating design principles for productive use of video in preservice education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 237–250. <https://doi.org/10.1177/0022487118778549>
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Lerikainen, M.-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 181–196). PS-kustannus.
- McCroskey J. C., McCroskey L. L., & Richmond, V. P. (2016). Nonverbal communication in instructional context. In M. L. Patterson & V. L. Manusov (Eds.), *Handbook of nonverbal communication* (pp. 364–377). SAGE Publications.
- Metsäpelto, R.-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Lerikainen, M.-K., Salminen, J., & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(1), 6–20.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerikainen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students’ academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf

- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology* 39, 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2011). Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children's academic preskills. *Educational Psychology*, 31(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/014434310.2010.517906>
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202105193020>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2017). Development of preacademic skills and motivation in kindergarten: a subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers in Education*, 33, 451–479. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353673>
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Slot, P. L., Cadima, J., Salminen, J. E., Pastori, G., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, University of Jyväskylä. Report to European Commission
- Tiilikainen, M., Karjalainen, J., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). The complex zone of constructivist teaching: A multi-case exploration in primary classrooms. *Research Papers in Education*, 34(1), 38–60. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1402080>
- Toom, A., Tiilikainen, M., Heikonen, L., Leijen, Ä., Mena, J., & Husu, J. (2019). Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 25(5), 536–552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652162>
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35, 963–983.