

Pedagogisen osaamisen itsearviointi

Opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea opiskelijoiden valmiuksia arvioida omaa työtään, asiantuntijuuttaan ja sen kehittämistarpeita mutta myös tukea opiskelijoiden arviointiosaamisen kehittymistä tulevana opettajina. Pedagogisen osaamisen kehittyminen on läsnä läpi opintojen. Tämä reflektiotyökalu (ja sen digimuotoinen työkalu Peda.netissä) on luotu tuomaan yhteistä sanastoa pedagogisen osaamisen käsittelyyn ja ohjaamaan opiskelijoita oman kehittymisen systemaattiseen tarkasteluun niin opettajankoulutuksessa kuin opettajan työssäkin toimiessa.

Työkalua voidaan hyödyntää PROpe-työskentelyn pedagogisen osaamisen ydinalueeseen liittyvän työskentelyn ohessa tai tarpeen mukaan yksittäisiä arviointikohteita käyttäen. Käytännössä työkalu on toteutettu Peda.net-ympäristöön, jossa se toimii käyttäjäystävällisesti. Työkalun kehittämistä voit lukea lisää [Kainulainen ym., 2021](#)

Työkalussa on neljä osa-aluetta: 1. Tunnetuki, 2. Ryhmän ohjaaminen, 3. Oppimisen ohjaaminen ja 4. Oppijan oppimiseen kiinnittyminen, toimijuus ja osallisuus. Näiden teemojen alla on useampia alateemoja omina arviointikohteina. Jokaiseen arviointikohteeseen on kirjattu lyhyt tekstikuvaus lähdeviitteineen sekä osaamisen tasoa kuvaavat kriteerit.

Työkalun taustalla on vahvasti Teaching Trough Interaction (TTI; Hamre ym., 2013) -viitekehys ja näin ollen se käy hyvin linjassa VOPA-toimintamallin mukaisen työskentelyn kanssa. Osaamisen tasojen kuvauksissa on pohjautettu lisäksi alla olevassa esimerkikuvauksessa mainittuihin lähteisiin. Huomattavaa on, että kuvausten viimeinen taso on tarkoituksellisesti hyvin vaativa ja sen tavoittelu jatkuu vielä valmistumisen jälkeenkin opettajan työssä.

Lukuohje arviointikohteisiin ja sen kriteereihin:

Pohja: kyky johonkin Viisiportaisen arvioinnin kehyksen (Kainulainen ym., 2021) jaottelu perustuu taitojen oppimisen malleihin ja kognitiiviseen näkökulmaan asiantuntijuuden kehittämisessä (ks. esim. Dreyfus & Dreyfus, 2005; Eteläpelto, 1998)				
1 Hatara osaaminen	2 Kohtalainen osaaminen	3 Hyvä osaaminen	4 Vahva osaaminen	5 Asiantunteva osaaminen
Esimerkkejä Toimit mieluiten ohjeiden varassa. Suhteesi toimintaympäristöön voi olla irrallinen. Omia tietoja, taitoja, motivaatiota/ asennetta tai meta-kognitiivisia taitoja kehitettävä.	Esimerkkejä Pystyt huomioimaan tilanteiden tekijöitä, mutta tavoitteenasettelu tuottaa haasteita. Hyödyt malliesimerkeistä Tiedät ja taidat jo jotain, mutta osaamisessasi on kehitettävää.	Esimerkkejä Asetat tietoisesti tavoitteita ja toimintasi on tuloskeskeistä. Pystyt huomioimaan tilanteiden tekijöitä, osaat jo monia asioita.	Esimerkkejä Pyrit ymmärtämään toimintaympäristöjä. Hahmotat kokonaisuuksia, luotat tieteellisen tiedon ja kokemuksiesi kautta muodostuneeseen ymmärrykseesi. Tiedät ja taidat ja sinulla on myös motivaatiota kehittyä sekä myönteinen asenne kehittymiseen ja sen arviointiin.	Esimerkkejä Sitoudut kehittämään toimintaympäristöjä (esim. omaa oppija/työyhteisöäsi). Toimintaasi ohjaa syvä ymmärrys, jota olet kartuttanut tieteellisen tiedon, kokemus- ja reflektiosi avulla. Seuraat aktiivisesti omaa kehittymistäsi ja sinulla on kattava ennakoinnin, suunnittelun, säätelyn ja arvioinnin taito oman osaamisesi suhteen.

Pedagogista osaamista arvioidaan neljällä eri osa-alueella (tunnetuki, ryhmän ohjaaminen, oppimisen ohjaaminen ja oppijan oppimiseen kiinnittyminen, toimijuus ja osallisuus), jotka puolestaan jakaantuvat osatavoitteisiin seuraavasti:

1. Tunnetuki

- 1.1. Kyky tunnistaa ja huomioida oppilaan akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita
- 1.2. Kyky luoda ja ylläpitää ja tukea vuorovaikutussuhteita, jotka edistävät myönteisen ilmapiirin rakentumista
- 1.3. Kyky tiedostaa ja käsitellä omia kielteisiä tunteita, vuorovaikutusta haittaavia toiminta- ja puhetapoja
- 1.4. Kyky mahdollistaa oppilaan tarpeiden esiin tuleminen ja täyttyminen

2. Ryhmän ohjaaminen

- 2.1. Kyky ohjata ryhmää asettamalla selkeät tavoitteet oppimistilanteille ja niissä käyttäytymiselle sekä kyky toimia proaktiivisesti
- 2.2. Kyky ymmärtää ryhmädynamiikkaa ja ohjaajan roolia sen muotoutumisessa sekä ryhmädynamiikan merkitystä oppimiselle ja ohjaamiselle

3. Oppimisen ohjaaminen

- 3.1 Kyky tukea oppimismotivaation rakentumista

- 3.2 Kyky ymmärtää arvioinnin merkitys oppimisen ohjaamisessa
 3.3 Kyky tuottaa pedagogisesti perusteltuja oppimisprosesseja
 3.4 Kyky huomioida oppijoiden yksilölliset tarpeet ja/tai oppimisprosessien esteettömyys oppimisen ohjaamisessa
 3.5 Kyky suunnitella ja toteuttaa kielitietoista ja monikielisyttä tukevaa pedagogiikkaa
 3.6 Kyky ymmärtää opetuskeskusteluiden merkityksellisyys ja kyky hyödyntää niitä osana opetusta

4. Oppilaan oppimiseen kiinnittyminen, toimijuus ja osallisuus

- 4.1 Kyky ymmärtää oppijan kouluun kiinnittymisen merkitys ja edistää tämän kiinnittymisen kokemusta
 4.2 Kyky tukea osallisuuden ja toimijuuden rakentumista

Itsearviointissa kutakin osatavoitetta arvioidaan viisiportaisesti omilla arviointikriteereillään (2–6 kriteeriä /osatavoite). Kriteerien laadinnassa on pyritty huomioimaan osaaminen ja kehittyminen tiedon, taidon, motivaation ja asenteen sekä metakognition (ennakoinnin, suunnittelun, säätelyn ja arvioinnin taitoa omasta osaamisesta ja kehittymisestä) näkökulmista.

1. Tunnetuki

1.1. Kyky tunnistaa ja huomioida oppijan akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita

Sensitiivisesti toimiva opettaja tunnistaa oppijoiden akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita sekä kohtaa ne tarpeen mukaisella tavalla (Hafen ym., 2015). Tämä edellyttää opettajalta aktiivista oppijoiden monitorointia eli aktiivista seurantaa, jotta oppimistilanteissa sekä ryhmätason että yksilötason tarpeet tulevat huomatuiksi. Opettajan osoittaman sensitiivisyyden on havaittu tukevan oppijoiden motivaatiota ja oppimista (mm. Allen ym., 2012; Rimm-Kaufman ym., 2002).

Suosittelavaa luettavaa:

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013) Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary, *School Psychology Review*, 42, 76-98, DOI: 10.1080/02796015.2013.12087492
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 451–470.
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan, että oppijoilla on akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita, mutten juuri kykene havainnoimaan niitä tai huomioimaan niitä toiminnassani.	Kykenen jossain määrin tunnistamaan oppijoiden akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita ja kykenen jossain määrin havainnoimaan ja huomioimaan niitä toiminnassani.	Tunnistan oppijoiden yksilöllisiä akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita. Pysin aktiivisesti huomioimaan tarpeita omassa toiminnassani ja edistämään oppijoiden yksilöllistä tukemista.	Tunnistan oppijoiden yksilöllisiä akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita ja pystyn erittelemään niitä analyytisesti oppijan kehityksellisen tason näkökulmasta. Tekeväni huomiot ohjaavat omaa toimintaani ja oppijoiden yksilöllistä tukemista.	Erittelen analyytisesti oppijoiden akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita oppijan kehityksellisen tason näkökulmasta ja oppijoiden yksilölliset tarpeet ovat toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Olen kiinnostunut oppijoiden tarpeiden tukemisesta ja aktiivisesti hankkimani tiedon avulla kehitän omaa ja työyhteisöni toimintaa.

1.2. Kyky luoda, ylläpitää ja tukea vuorovaikutussuhteita, jotka edistävät myönteisen ilmapiirin rakentumista

Oppimisympäristössä koettujen lämpimien vuorovaikutussuhteiden on toistuvasti osoitettu edistävän oppijan oppimista ja oppimiseen sitoutumista (mm. Cadima ym., 2010; Pakarinen ym., 2014). Opettaja edistää myönteisen ilmapiirin muotoutumista sanallisen ja sanattoman viestinnän keinoin esimerkiksi kunnioittavalla ja välittömällä vuorovaikutuksella sekä osoittamalla kiinnostusta oppijoita kohtaan ja jakamalla tunnekokemuksia heidän kanssaan (mm. Hafen ym., 2015).

Suosittelavaa luettavaa:

- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- 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 (3), 248–261. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.06.001
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education* DOI: 10.1080/1743727X.2020.1791815

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan lämpimien vuorovaikutussuhteiden merkityksen oppimiselle. En kuitenkaan vielä edistä myönteistä ilmapiiriä aktiivisesti omalla toiminnallani.	Pyrin jossain määrin edistämään lämpimiä vuorovaikutussuhteita ilmaisemalla ja nimeämällä tunteita, edistämällä vastavuoroista kunnioitusta tai myönteisen ilmaisuuden avulla.	Kykenen erittelemään tapoja, joilla voin luoda, ylläpitää ja tukea lämpimiä vuorovaikutussuhteita. Pyrin aktiivisesti edistämään vuorovaikutussuhteita mm. ilmaisemalla ja nimeämällä tunteita, osoittamalla kunnioitusta oppijoita kohtaan ja edellyttämällä sitä heiltä toisiaankin kohtaan.	Erittelen toimintaani ohjaavia tapoja, joilla luon, ylläpidän ja tuen vuorovaikutusta. Pyrin aktiivisesti edistämään omaa ja oppijoideni vuorovaikutusta ilmaisemalla ja nimeämällä tunteita, edistämällä vastavuoroista kunnioitusta ja kannustamalla myönteiseen ilmaisuun eri vuorovaikutussuhteissa.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys vuorovaikutusta rakentavista ja edistävistä toimintatavoista. Kannan vastuuta ja pyrin omalla toiminnallani mallintamaan lämpimien vuorovaikutussuhteiden rakentamisesta työyhteisössäni ja oppijoideni kanssa.

1.3. Kyky tiedostaa ja käsitellä omia kielteisiä tunteita sekä vuorovaikutusta haittaavia toiminta- ja puhetapoja

Opettaja kohtaa työssään tunnekokemuksia laajalla kirjolla, sillä niin positiiviset kuin negatiiviset tunteet ovat kiinteästi osa työtä (mm. Frenzel, 2009). Kyky tunnistaa omat tunteensa on edellytys sille, että voi tietoisesti valita sen, kuinka tunteensa ilmaisee (Gross, 2002). Tunteiden hallinnan keinoin sekä välttämällä negatiivista ilmapiiriä luovia käytänteitä (esim. uhkailua hallintakeinona, omaa epäkunnioittavaa ja/tai passiivis-aggressiivista käytöstä), voidaan edistää suotuisan oppimisympäristön muodostumista.

Suosittelavaa luettavaa:

- Frenzel, T. Goetz, E. J., Stephens, B., & Jacob, B. (2009). Jacob Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. Teoksessa P.A. Schutz, M. Zembylas (toim.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, Springer, New York (2009), s. 129–151
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences, *Psychophysiology*, 39 (2002), pp. 281–291
- Jiang, J. (2019). Teachers' emotions and beliefs: Intertwined with teachers' support for students' psychological needs. *Turun yliopisto*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7752-9>

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
------------------	-----------------------	----------------	-----------------	------------------------

Tiedostan, että opettajana minun tulee tunnistaa ja käsitellä omia kielteisiä tunteitani sekä vuorovaikutusta haittaavia toiminta- ja puhetapoja. Tunteideni säätely ja niiden ilmaisu tuottaa minulle vielä haasteita.	Pyrin tunnistamaan omia kielteisiä tunteitani sekä tilanteita, joissa niitä syntyy. Vuorovaikutustilanteissa huomaa kuitenkin oman kielteisen tunnetilan vaikeuttavan toimintaani ja lisäävän esimerkiksi oppijan uhkailua ja/tai nolaamista hallintakeinona.	Pyrin aktiivisesti tunnistamaan ja reflektimaan omia kielteisiä tunteitani sekä tilanteita, joissa niitä syntyy. En kuitenkaan pysty aina toimimaan rakentavasti, vaan saatan toimia esim. passiivis-aggressiivisesti tai tilanteeseen sopimattomalla tavalla sarkastisesti. Toimituani tilanteeseen sopimattomalla tavalla pyrin kuitenkin kasvattajana toimimaan esimerkillisesti ja käsittelemään tilanteen toisten osapuolien kanssa. Osaan tarvittaessa pyytää anteeksi.	Minulla on kattava ymmärrys kielteisten tunteiden, niiden käsitteilyn ja säätelyn merkityksestä sekä kielteisistä vuorovaikutusta haittaavista puhe- ja toimintatavoista. Ymmärrän mm. sarkasmin tilannesidonnaisuuden ja huomioon sen käytössä oppijoiden kehityksellisen tason. Pyrin omalla esimerkilläni kannustamaan toisia ympärilläni käyttämään rakentavia ja myönteisiä puhe- ja toimintatapoja.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys vuorovaikutusta rakentavista ja edistävistä toimintatavoista sekä tunteiden säätelyn merkityksestä kasvattajana ja yhteisön jäsenenä. Pyrin systemaattisesti ja aktiivisesti kitkemään vahingollista ja heikentävää ilmapiiriä yhteisöissäni.
---	---	---	---	---

1.4. Kyky mahdollistaa oppijan tarpeiden esiin tuleminen ja täyttyminen

Oppijan nähdään sitoutuvan oppimiseensa vapautuneemmin sellaisessa oppimisympäristössä, jonka hän kokee turvallisenä, ennakoitavana ja johdonmukaisena (Bowlby, 1969; Pianta ym., 2012). Itsemääräytymisteorian (Deci & Ryan, 1985, 2000) mukaan puolestaan oppijan motivaatiota ja osallisuuden kokemusta voidaan tukea kohtaamalla yksilön psykologinen tarve kokea itsenäisyyttä, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta (ks. lisää mm. Eccles ym. 1993).

Suosittelavaa luettavaa:

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. Self processes and development (p. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (<https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connel-and-Wellborn-Chapter.pdf>)
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan oppijan turvallisuuden tunteen merkityksen sekä sen, että oppijoilla on tarve kokea autonomiaa, pystyvyyttä sekä yhteenkuuluvuutta. En kuitenkaan kykene juurikaan huomioimaan tarpeiden täyttymistä	Kykenen jossain määrin tunnistamaan tilanteita, joissa oppija kaipaisi tukea turvallisuuden tunteen saavuttamiseksi ja/tai kokeakseen autonomiaa, pystyvyyttä tai yhteenkuuluvuutta. Pyrin jos-	Pyrin aktiivisesti tunnistamaan ja erittelemään oppijan psykologisia perustarpeita (autonomia, pystyvyys ja yhteenkuuluvuus) ja tarjoamaan tukea niiden täyttämiseksi. Ymmärrän turvallisuuden tunteen merkityksen op-	Minulla on kattava ymmärrys ihmisen psykologisista perustarpeista sekä niiden merkityksestä oppimisessa ja sen tukemisessa. Pyrin omalla esimerkilläni kannustamaan toisia ympärilläni rakentamaan oppijoiden au-	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys ihmisen psykologisista perustarpeista sekä niiden merkityksestä. Kannan vastuuta ja pyrin omalla toiminnallani mallintamaan oppijoiden autonomian, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden

omassa toiminnassani.	sain määrin huomioon niitä toiminnassani.	pimissä ja sen ohjaamisessa. Huomioin oppijoiden tarpeet toiminnassani.	tonomiaa, pystyvyyttä ja yhteenkuuluvuutta rakentavia toimintatapoja sekä turvallista oppimisympäristöä.	kokemusten vahvistamista sekä turvallisen oppimisympäristön rakentamista työyhteisössäni ja oppijoideni kanssa.
-----------------------	---	---	--	---

2. Ryhmän ohjaaminen

2.1. Kyky ohjata ryhmää asettamalla selkeät tavoitteet oppimistilanteille ja niissä käyttäytymiselle sekä kyky toimia proaktiivisesti

Selkeät tavoitteet ja niiden yhteinen ymmärtäminen edistävät oppijan työskentelyä (mm. Emmer & Sought, 2001; Pianta ym. 2012). Huolellinen etukäteissuunnittelu, oppimistilanteiden monitorointi sekä oppijan toiminnan seuraminen ja tarpeiden ennakoointi tukevat ohjaajan proaktiivista toimintaa oppimistilanteissa. Myönteiseen palautteeseen keskittyvän ja proaktiivisen ohjauksen on havaittu edistävän oppijan mahdollisuuksia parempiin oppimistuloksiin ja toivottuun käyttäytymiseen sitoutumiseen (mm. Kern & Clements, 2007).

Suosittelavaa luettavaa:

- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practical guide. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior_pg_092308.pdf
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behavior support in middle schools. *European Journal of Special Need Education*, 30, 274–285.
- [Pro-koulu hankkeen verkkosivut](#)

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin selkeiden tavoitteiden merkityksen ryhmän ohjaamisen perustana. Tämä ei kuitenkaan vielä välity omaan toimintaani enkä pysty havainnoimaan ryhmää ohjatakseen sitä tarkoituksenmukaisesti.	Kykenen asettamaan selkeät tavoitteet oppimiselle ja viestimään ne oppijoille jossain määrin. Ryhmänohjaustilanteissa ryhmän toiminnan havainnointi ja ohjaaminen havaintojen perusteella on minulle kuitenkin vielä haastavaa, en pysty ennakoimaan ja siksi tartun tilanteisiin useimmiten silloin kun ne ilmenevät.	Asetan oppimiselle ja ryhmän toiminnalle selkeät tavoitteet ja tuen ryhmää niiden sisäistämisessä. Pyrin havainnoimaan ryhmää aktiivisesti ja ennakoimaan erityisesti haastavia tilanteita. Pyrin antamaan kannustavaa palautetta ohjatakseen ryhmää toimimaan tavoitteiden mukaisesti.	Minulla on kattava ymmärrys selkeiden tavoitteiden ja proaktiivisen toiminnan merkityksestä ryhmän ohjaamisessa ja motivoinnissa. Ohjaustilanteissa havainnoin ryhmää aktiivisesti ja annan kannustavaa palautetta edistääkseni ryhmän tavoitteiden mukaista toimintaa.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys selkeiden tavoitteiden ja proaktiivisen toiminnan merkityksestä ryhmän ohjaamisessa ja motivoinnissa. Kannan vastuuta ja pyrin omalla toiminnallani mallintamaan ja kielentämään proaktiivisia ohjauskäytänteitä työyhteisössäni.

2.2. Kyky ymmärtää ryhmadynamiikkaa ja opettajan roolia sen muotoutumisessa sekä ryhmadynamiikan merkitystä oppimiselle.

Ryhmadynamiikalla ja ryhmän ohjaajalla sen muotoutumisessa on keskeinen merkitys ryhmän ilmapiirille ja sen myötä oppimiseen ryhmässä. Siten opettajan tehtävänä on tukea ryhmää tarkoituksenmukaisesti sen eri kehitysvaiheissa ja ymmärtää ryhmän jäsenten välisen ja ryhmien välisen vuorovaikutuksen ilmiötä (ks. esim. Bion 1979; Tuckman 1965; Gałajda 2012.) Opettajan tulee ymmärtää myös oma roolinsa opettajana ja oman ohjaustyönsä vaikutus ryhmään niin oppimisen ja toiminnan ohjauksessa (pintatasolla) kuin ryhmäprosessien ohjauksessa (syvätasolla)(ks. esim. Bion 1979; Nikkola 2011).

- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmadynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Alkuperäisteoksesta *Experiences in groups and other papers* (1961) suomentanut Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. 2003. *Group dynamics in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Saatavilla: <http://assets.cambridge.org/052152/9719/sample/0521529719ws.pdf>
- Gałajda, D. 2012. Teacher's action zone in facilitating group dynamics. *L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 3 - ANO 2012 - 89 - 101* <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10951.pdf>
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. 63 (6): 384–399.

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedän, että ryhmällä on erilaisia kehitysvaiheita, mutta juurikaan osaa huomioida tai tukea ryhmää eri vaiheiden aikana tai en tunnista ryhmän tarpeita. Kykenen keskittymään vain ryhmän pintatason ohjaamiseen. Minun on vaikeaa hahmottaa omaa rooliani ryhmää ohjatukseni ja suhteessa ryhmään.	Tunnistan ryhmän kehitysvaiheiden tunnusmerkkejä sekä muita ryhmän dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä (esim. tapoja olla vuorovaikutuksessa, rooleja ja valtasuhteita). Tiedostan ohjaajan ja ryhmän välisen suhteen moniulotteisuuden ja ryhmän merkityksen oppimiselle ja hyvinvoinnille. En kuitenkaan omassa ohjaustyössäni pysty huomioimaan niitä tai joudun keskittymään niihin muun toiminnan kustannuksella.	Ymmärrän ryhmän merkityksen oppimiselle ja hyvinvoinnille ja pyrin panostamaan ryhmän ohjaamiseen ryhmäprosessien tasollakin. Minulla on keinoja selvittää ryhmän tarpeita ja pyrin vastaamaan niihin. Tiedostan oman toimintani myönteisen ja kielteisen vaikutuksen ryhmään sekä ryhmän vaikutuksen itseäni mutten aina pysty toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla.	Minulla on vahva ymmärrys ryhmadynamiikasta, siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen merkityksestä oppimisen ohjaamisessa. Minulla on lukuisia keinoja ryhmän toiminnan havainnointiin ja tarpeiden tunnistamiseen. Niiden huomiointi luo pohjan oppimisprosessien suunnittelulle. Reflektoin aktiivisesti omaa toimintaani ja suhdettani ryhmään ja sen jäseniin.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys ryhmadynamiikasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Pyrin kehittämään toimintaani jatkuvan reflektoinnin avulla. Kannan vastuuta ja pyrin omalla toiminnallani mallintamaan ryhmadynamiikan ja ryhmän ohjauksen merkityksellisyyttä omassa työyhteisössäni.

3. Oppimisen ohjaaminen

3.1 Kyky tukea oppimismotivaation rakentumista

Nurmen (2013) mukaan oppimismotivaation voi nähdä muotoutuvan syklisenä ja vaihteittain etenevänä motivaatioprosessina. Motivaatioprosessin taustalla vaikuttavat oppijan minäkäsitys sekä aiemmat kokemukset op-

pimistilanteista. Nämä ohjaavat oppijan kiinnostusta ja ennakko-oletuksia omasta oppimisesta jo ennen varsinaisia oppimistilanteita. Prosessi jatkuu, kun oppija saa tietoa suoriutumisestaan uudessa oppimistilanteessa ja arvioi suoriutumiseensa vaikuttaneita seikkoja. Kokemuksen ja arvion perusteella muovautuva minäkäsitys aktivoituu puolestaan tulevissa tilanteissa, ja motivaatioprosessi alkaa alusta. Opettaja voi tukea motivaation rakentumista tarjoamalla tukirakenteita ja oppimista ohjaavaa palautetta oppijan tarpeiden mukaisesti sekä vahvistamalla myönteisiä oppimiskokemuksia (Lerkkanen & Pakarinen, 2018).

Suosittelavaa luettavaa:

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. Self processes and development (p. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eccles, J., Fredricks, J., & Baay, P. (2015). Expectancies, Values, Identities, and Self-Regulation. In G. Oettingen & P. Gollwitzer (Eds.), *Self-Regulation in Adolescence* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 30-56). Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9781139565790.003
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. (s.181–196). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J. (2013). Motivaation merkitys oppimisessä. *Kasvatus*, 44, 548–554.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin oppijan minäkäsityksen, aiempien kokemusten ja oppimistilanteessa koettujen tunteiden merkitykset oppimismotivaation muodostumiseen sekä ohjaajan mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. En kuitenkaan kykene juurikaan huomioimaan niitä omassa toiminnassani.	Kykenen jossain määrin tunnistamaan tilanteita, joissa oppija kaipaisi tukea oppimismotivaationsa rakentumiseen. Pyrin huomioimaan niitä omassa toiminnassani, mutta pääasiassa keskityn vielä oppimistilanteiden ohjaamiseen.	Pyrin aktiivisesti tunnistamaan ja erittelemään tilanteita, joissa voin tukea oppijan motivaatioprosessia. Ymmärrän oppijan minäkäsityksen ja aiempien kokemusten vaikutuksen ja huomioin ne omassa toiminnassani. Minulla on keinoja edistää myönteisten kokemusten saavuttamista myös oppijoilleni haastavissa tilanteissa.	Minulla on vahva ymmärrys oppimismotivaatioprosessista. Perustan toimintani siihen, että huomioin oppijoiden yksilöllisiä tarpeita. Kannan aktiivisesti myös vastuuta siitä, että tarjoan tarvittaessa tavoitteellisesti oppijoilleni korjaavia kokemuksia motivaatioprosessiin vaikuttavaan minäkäsityksen käsitteelyyn.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys oppimismotivaatioprosessista sekä sen aktiivisen tukemisen merkityksestä. Pyrin omalla toiminnallani mallintamaan ohjaajan roolia oppijan oppimismotivaation rakentumisessa ja edistän työyhteisössäni motivaatiota tukevan toimintakulttuurin kehittämisessä.

3.2 Kyky ymmärtää arvioinnin merkitys oppimisen ohjaamisessa

Arvioinnin tehtävänä on kannustaa, edistää ja ohjata oppijan oppimista sekä tarjota riittävää ja jatkuvaa palautetta oppimisprosessista ja sen etenemisestä. Siten arviointi on myös keskeisessä osassa oppimisprosessin suunnittelussa, se kytkeytyy tavoitteisiin, tekee näkyväksi oppimisprosessin ja auttaa ohjaamaan sitä (ks. esim. Boud 2000; Wiliam 2011). Erilaisilla arvioinnin muodoilla (toteava diagnostinen arviointi, ohjaava ja oppimista edistävä formatiivinen arviointi, osaamista kuvaava summatiivinen arviointi) sekä tarkoituksenmukaisesti kohdennetuilla arviointikriteereillä osallistetaan myös oppijaa oman oppimisensa seuraamiseen. Palautteen antaminen on osa oppijan arviointia ja oppimisen ohjaamista. Tehokas palaute kohdistuu esimerkiksi tehtävän tekoprosesseihin ja tarjoaa oppijalle mahdollisuuden hyödyntää ja soveltaa saatua palautetta oppimiseen laajemmin (Hattie & Timperley, 2007).

Suosittelavaa luettavaa:

- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 71, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kearney, S. 2013. Improving engagement: the use of 'Authentic self- and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 7, 875–891.
- William, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70, 30–34.

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin arvioinnin merkityksen oppimisessä, mutta tämä ei välity toimintaani, jolloin arviointi jää usein irralliseksi osaksi suunnittelemani oppimisprosesseja. Minulle tuottaa hankaluuksia laatia oppimistavoitteiden mukaisia arviointikriteereitä ja antaa tarkoituksenmukaista palautetta oppimisprosessin eri vaiheissa.	Ymmärrän oppimiselle asetettujen tavoitteiden, pedagogisen toiminnan ja arvioinnin yhteyden ja pyrin huomioimaan sen oppimisen ohjaamisessa ja suunnittellessani oppimisprosesseja. Minulle tuottaa kuitenkin hankaluuksia sanoittaa tätä oppijoilleni. Pystyn jossain määrin hahmottamaan osaamisen eri tasoja sekä ohjaamaan ja arvioimaan oppimista niiden mukaan.	Osaan ohjata oppijaa tämän oppimisprosessissa siten, että oppija ymmärtää tavoitteiden, pedagogisen toiminnan ja arvioinnin välisen suhteen. Ohjaan oppijaa seuraamaan oppimistaan ja asettamaan itselleen kehittymistavoitteita oppimisprosessista antamani oikea-aikaisen palautteen tukemana. Hyödynnän oppimisen ohjaamisessa (esim. tehtävien ja oppimisprosessien laadinnassa) erilaisia osaamisen tasoja kuvaavia kriteeristöjä ja erilaisia arviointia tukevia luokitteluita.	Minulla on vahva ymmärrys arvioinnin keskeisestä roolista oppijan oppimisen ohjaamisessa, osaamisen kehittymissä. Tarjoan oppijoille systemaattisesti selkeää palautetta, jota oppija pystyy hyödyntämään muissakin oppimistilanteissa. Pystyn aktiivisesti kehittämään omaa arviointiosaamistani.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys arvioinnin keskeisestä roolista oppijan oppimisen ohjaamisessa, osaamisen kehittymissä sekä arvioinnin yhteiskunnallisesta merkityksestä. Pystyn aktiivisesti kehittämään koulu-yhteisön arviointikulttuuria ja tukemaan kollegoiden arviointiosaamisen kehittymistä.

3.3 Kyky tuottaa pedagogisesti perusteltuja oppimisprosesseja

Opettaja toimii työssään pedagogisen tietonsa ohjaamana ja suunnittelee oppimisprosesseja soveltamalla pedagogista sisältötietoa (ks. König ym. 2014; Oppermann ym., 2016; Shulman, 1986). Pedagoginen tieto rakentuu teoreettisen tiedon lisäksi uskumuksista, mielikuvista, asenteista ja tunteista, minkä vuoksi pedagogisen tiedon ja siihen liittyvien valintojen jatkuva reflektointi on erittäin merkittävää. Pedagogisella sisältötiedolla puolestaan tarkoitetaan oppisisältöihin liittyvän tiedon ja pedagogisen tiedon suunnitelmallista yhdistämistä siten, että oppisisältöön liittyvää tietoa muovataan pedagogisiin tarkoituksiin muun muassa oppijan opetussuunnitelmat, oppimisympäristöt ja -materiaalit huomioiden. (Metsäpelto ym., 2020; Shulman, 1986.)

Suosittelavaa luettavaa:

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and teacher education*, 38, 76–88.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020, 21. helmikuuta). Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. doi: 10.31234/osf.io/52tcv. Verkossa: psyarxiv.com/52tcv
- Oppermann, E., Anders, Y., & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174–184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Minulla on pedagogista tietoa ja sisällöllistä tietoa, mutta niiden yhdistäminen toimiviksi pedagogisiksi ratkaisuuksi tuottaa vaikeuksia enkä aina pysty perustelemaan toimintaani.	Pystyn jossain määrin yhdistämään pedagogista ja sisällöllistä tietoa ja hyödyntämään tietoa oppimisprosessia koskevia valintoja tehdessäni. Minulle tuottaa kuitenkin vaikeuksia perustella valintojani ja ratkaisujani enkä aina tiedosta toimintani taustoja.	Osaan hyödyntää sekä pedagogista että sisällöllistä tietämystäni taroituksenmukaisella oppimisprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Reflektoin pedagogisia ratkaisujani aktiivisesti kehitykseni.	Minulla on vahva ymmärrys oppimisprosesseja määrittävästä pedagogisesta ja sisällöllisestä tiedosta. Päivitan ja lisään aktiivisesti opetustyössä tarvittavaa tietoa ja osaan argumentoida oppimisprosesseja koskevia valintojani.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys oppimisprosesseja määrittävästä pedagogisesta ja sisällöllisestä tiedosta. Haastan työyhteisöni päivittämään ja lisäämään ymmärrystään oppimisen ohjaamisesta tarvittavasta tiedosta ja kehittämään aktiivisesti pedagogista sisällötietoaan.

3.4 Kyky huomioida oppijoiden yksilölliset tarpeet ja/tai oppimisprosessien esteettömyys oppimisen ohjaamisessa

Oppimisprosessien suunnittelun lähtökohtana on tietämys sekä opetusryhmän että oppijoiden yksilöllisistä vahvuuksista ja tuen tarpeista (Aalto ym., 2019). Ohjaajan tehtävänä on tunnistaa yksilölliset kehitysvaiheet ja yksilöllinen osaaminen sekä ohjata oppijaa näiden tarpeiden mukaan (Aro & Lerkkanen, 2019). Samalla opettaja voi näin kehittää omaa työtään sekä kerätä tietoa systemaattisesti tutkivalla työotteella (Aro, 2018; Kinnunen ym., 2021). Oppimisprosessi voidaan myös suunnitella suoraan esteettömäksi siten, että se sopii lähtökohtaisesti jokaiselle oppijalle ja he pystyvät etenemään prosessissa omien edellytystensä mukaisesti (esim. McGuire ym. 2006; Mikola 2011). Tukeminen merkitsee yhteisöllisten ja oppimisympäristöihin liittyvien ratkaisujen lisäksi oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista.

Suosittelavaa luettavaa:

- Aalto, E., Heikkilä, R., Järvenoja, M., Kuosmanen, M., Lehtinen, A., Lerkkanen, M.-K., Luukomaa, S., Mononen, S., Mustonen, S., Nousiainen, T., Raittila, T.-L. & Saario, J. LUKILOKI – Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon ohjaamiseen. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10 (6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/lukiloki-virtaa-ja-valineita-luku-ja-kirjoitustaidon-ohjaamiseen>
- Aro, M. 2018. Tukivastemalli ja tuen vaikuttavuuden seuranta. Jyväskylän yliopisto. LUKILOKI-hankkeen materiaalit. Saatavilla: <https://youtu.be/NsDASj0wT>
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. 2019. Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti, 252–289.
- Kinnunen, A. M., Aro, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(2), 106–115.

- McGuire, J., Scott, S. S. & Shaw, S. F. 2006. Universal Design and Its Applications in Educational Environments. Remedial and Special REducation. Volume 27, Number 3, May/June 2006, 166–175. Saatavilla: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07419325060270030501?casa_token=6zpFA4S0kscAAAAA:7sH1O_3eKP_Kq9skfvx04y7PA-LrjS_DA-mCjVHy-9xqZg77qiMyd8-9qU2F6AaQ8kp-b_wzaV4YHM
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf>
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.

<https://peda.net/p/esa.tuupanen%40edu.mikkeli.fi/erityisopetus/tjtvsl/tjtvsl:file/download/16dfde1391b8ba784d3a0c8bf97d7ea39c1d543c/Tukivastemalli%20ja%20tuen%20vaikuttavuuden%20seuranta.pdf>

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin oppijoiden yksilöllisten tarpeiden, osaamistasojen sekä kehitysvaiheen merkityksen oppimisen ohjauksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, mutta tämä ei välity toimintaani. Minulle tuottaa hankaluuksia tunnistaa tuen tarpeita, kohdistaa ohjausta ja tukea tarkoituksenmukaisesti ja arvioida tuen vaikutusta.	Kykenen jossain määrin tunnistamaan oppijoiden erilaisia tarpeita, osaamista ja kehityksellisiä vaiheita. Pysin huomioimaan niitä ohjatesani oppimista, mutta taitoni yksilöllistä tai laatia esteetöntä opetusta tarvitsee vielä harjoitusta.	Pysin aktiivisesti tunnistamaan ja erittelemään oppijoiden tarpeita, osaamista ja yksilöllistä kehitystä. Hyödynnän havaintojani ja tietojani pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa sekä oppimisen ja tukitoimien vaikutusten arvioinnissa. Teen aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti moniammatillista yhteistyötä tukeakseni oppijoitani heidän tarpeis- saan.	Toimin tutkivan työotteen mukaisesti ja kartoitan aktiivisesti oppijoideni tarpeita, osaamista ja yksilöllistä kehitystä. Oppimisen ohjaukseni perustuu yksilöllistäviin ratkaisuihin tai laadin oppimistilanteet esteettömäksi niin, että ohjaus sopii lähtökohtaisesti kaikille. Havainnoin ja arvioin ohjaukseni ja annetun tuen vaikutusta aktiivisesti osallistaen myös oppijani.	Toimintaani ohjaa tutkiva työote, jolloin kehitän työtäni ja ohjaustaitoani systemaattisella tiedonkeruulla oppijoideni tarpeista, osaamisesta ja kehityksestä. Tämän myötä pyrin jatkuvasti kehittämään omia ja työyhteisön ohjauskäytänteitä.

3.5 Kyky suunnitella ja toteuttaa kielitietoista ja monikielisyyttä tukevaa pedagogiikkaa

Kielitietoinen pedagogiikka edellyttää opettajalta ymmärrystä kielen merkityksestä oppijan identiteetin rakentamisessa, kaikessa oppimisessa sekä eri oppiaineiden tiedonmuodostuksessa. Aallon (2020) mukaan kielitietoinen opettaja 1) osaa tarkastella koulun toimintakulttuuria siitä näkökulmasta, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia se luo kaikille oppijoille, 2) hallitsee keinoja eritellä oppijan tilanteista kielitaitoa ja tukea sen kehittymistä, 3) tuntee opettamiensa tiedonalojen kielelle ja tekstikäytänteille tyypillisiä piirteitä, 4) tuntee kielitietoisuuden opetuksen periaatteet, 5) osaa luoda aktiviteetteja, jotka tukevat oppijan toimijuutta ja kehittävät kielitaitoa osana oppiaineiden sisältötiedon oppimista, 6) ymmärtää monikielisyyden kehittyvänä taitona elinikäisen oppimisen näkökulmasta sekä 7) osaa tukea ja hyödyntää oppijoiden monikielisiä resursseja oppimisessa.

Suosittelua luettavaa:

- Aalto, E. & Kauppinen, M. 2011. Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Saatavilla: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4453/4204>
- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. 2019. Monikielisen oppijan matkassa. Verkko-sivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>

- Cummins, J. 2017. Multilingualism in Classroom Instruction: “I think it’s helping my brain grow.” Scottish Languages Review 33, 5–18.
- Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli 29 (1), 1–14. Saatavilla: <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4789/4487>.
- Honko, Mari & Mustonen, Sanna 2018: Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 9 (5). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59602>.
- Honko, M. & Mustonen, S. 2018. Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen. Finn Lectura: Helsinki.
- Lehtonen, Heini 2009. Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyyden ilmiöitä. – J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.), Kielet kohtaavat. Tietolipas 227, 161–190. Helsinki: SKS.
- Moate, J. 2017. Language considerations for every teacher. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 8(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/language-considerations-for-every-teacher>
- Tarnanen, M., Kauppinen M. & Ylämäki A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa - näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Luettavissa verkossa osoitteessa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>

1 Hatara osaaminen	2 Kohtalainen osaaminen	3 Hyvä osaaminen	4 Vahva osaaminen	5 Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin kielen välittäjäroolin vuorovaikutuksessa sekä sisältöjen ja taitojen opetuksessa. Koen erittäin vaikeaksi oppijoiden kielellisen identiteetin ja monikielisyyden tukemisen. Koen erittäin vaikeaksi oppijoideni ohjaamisen ja osallistamisen tilanteissa, joissa oppisisällöt ja niiden käsittely vaativat kielentämistä.	Tiedostan kielen välittäjäroolin vuorovaikutuksessa sekä sisältöjen ja taitojen opetuksessa. Kykenen jossain määrin tunnistamaan ja hyödyntämään tilanteita tukea oppijoiden kielellistä identiteettiä ja monikielisyyttä. Koen vaikeaksi oppijoideni ohjaamisen ja osallistamisen tilanteissa, joissa oppisisällöt ja niiden käsittely vaativat kielentämistä.	Ymmärrän kielen välittäjäroolin vuorovaikutuksessa sekä sisältöjen ja taitojen opetuksessa. Pystyn melko hyvin erittelemään oppijoiden kielellisiä taitoja ja tiedonalojen tekstikäytänteitä. Osaan melko hyvin tukea oppijoiden monikielisyyttä sekä kielellisten taitojen kehittymistä. Pysin ohjaamaan ja osallistamaan oppijointani sekä sosiaalisissa tilanteissa että oppisisältöjen käsittelyssä kielen-tämään ajatuksia ja tietoja sekä kehittämään oppimisen taitojaan.	Minulla on vahva ymmärrys kielen välittäjäroolista vuorovaikutuksessa sekä sisältöjen ja taitojen opetuksessa. Pystyn erittelemään oppijoiden kielellisiä taitoja ja tiedonalojen tekstikäytänteitä. Tuen monipuolisesti oppijoiden monikielisyyttä sekä kielellisten taitojen kehittymistä. Ohjaan ja osallistan oppijointani sekä sosiaalisissa tilanteissa että oppisisältöjen käsittelyssä kielentämään ajatuksia ja tietoja sekä kehittämään oppimisen taitojaan.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys kielen tehtävistä ja sen asemasta osana kokonaista toimintaympäristöä. Pystyn erittelemään analyytisesti oppijoiden kielellisiä taitoja ja tiedonalojen tekstikäytänteitä. Pysin omalla toiminnallani mallintamaan kielitietoisien ja monikielisen opetuksen periaatteita ja edistän niiden merkityksen ymmärrystä ja toteutumista omassa työyhteisössäni.

3.6 Kyky ymmärtää opetuskeskusteluiden merkityksellisyys ja kyky hyödyntää niitä osana oppimista

Opetuskeskustelut ja oppimista tukeva dialogi ovat oppijan oppimisen kannalta merkityksellisiä (Muhonen ym. 2018). Alexander (2008) erittelee keskustelun ja dialogin siten, että keskustelussa keskitytään jakamaan ideoita, ajatuksia ja tietoja tai ratkotaan ongelmia, kun taas dialogissa tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentaminen kumuloituvien kysymysten avulla eri mahdollisuuksia pohtien. Alexanderin (2006) mukaan dialogisuuden periaatteet opetuksessa ovat 1) Kollektiivisuus: Oppijat ja opettaja keskustelevat ja työskentelevät yhdessä joko pienemmissä ryhmissä tai koko ryhmän kesken. 2) Vastavuoroisuus: Opettaja ja oppijat kuuntelevat toisiaan ja ottavat huomioon eri näkökulmia. 3) Kannustavuus: Oppijat esittävät ajatuksiaan vapaasti ilman “väärän vastauksen” pelkoa. Kaikki auttavat toisiaan yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. 4) Kumulatiivisuus: Opettaja ja oppijat huomioivat toistensa ideoita ja kokemuksia ja rakentavat niiden varaan uutta asiaa opiskeltaessa. 5) Tarkoituksenmukaisuus: Opetusvuorovaikutusta suunnitellaan siten, että se edesauttaa oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Opetuskeskusteluiden laatua voi edistää huomioimalla dialogisuuden periaatteita.

Suosittelavaa luettavaa:

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Exploring talk in school*, 2008, 91–114.
- Alexander, R. J. (2008). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk.
- Hannula, M. (2012). Dialogia etsimässä - pienryhmäkeskusteluita luokassa. JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 446. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehesvuori, S., Ramnarain, U., & Viiri, J. (2018). Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms : Enhancing Learner-Centredness through Dialogicity. *Research in Science Education*, 48 (5), 1049-1069. doi:10.1007/s11165-016-9598-7
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55 (April), 143-154. doi:10.1016/j.tate.2016.01.007

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin dialogisuuden liittyviä periaatteita ja merkityksiä oppimiselle. Tämä ei kuitenkaan vielä välity omaan toimintaani enkä pysty toteuttamaan opetustani tavoitteellisesti dialogisuuden periaatteita noudattaen.	Kykenen jossain määrin suunnittelemaan opetusta huomioiden dialogisuuden liittyviä periaatteita. Pyrin huomioimaan niitä myös toiminnassani.	Pyrin aktiivisesti tunnistamaan ja erittelemään opetuksen dialogisuuden periaatteita. Ymmärrän opetusdialogien arvon oppimiselle ja edistän useampien periaatteiden toteutumista osana opetustani.	Minulla on kattava ymmärrys dialogisuuden periaatteiden merkityksestä. Kunniotan oppijoiden ajattelua ja pyrin aktiivisesti edistämään yhteisen ymmärryksen rakentamista. Tarjoan oppijoille systemaattisesti mahdollisuuksia opetusdialogeille ja olen valmis tarttumaan oppijoilta nouseviin keskustelun aiheisiin.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys dialogisuuden periaatteista sekä opetusdialogien mahdollisuuksista. Pyrin omalla toiminnallani mallintamaan dialogisuuden periaatteita ja edistän opetusdialogin merkityksen ymmärrystä ja toteutumista omassa työyhteisössäni.

4. Oppijan oppimiseen kiinnittyminen, toimijuus ja osallisuus

4.1 Kyky ymmärtää kiinnittymisen merkitys ja edistää oppijan kiinnittymisen kokemusta

Oppijan kokemus kouluun ja oppimiseen kiinnittymisestä on tutkimusten mukaan yhteydessä oppijan koulunestytukseen sekä vähäisempään koulupudokkuuteen (Fredricks ym. 2004; Wang ym. 2019).

Kiinnittymisen nähdään muodostuvan eri osa-alueista, joista kolme keskeisintä on behavioraalinen kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen ja kognitiivinen kiinnittyminen (Wang ym. 2011). Behavioraalinen kiinnittyminen kuvaa sitä, missä määrin oppijat osallistuvat oppimista edistävään toimintaan sekä noudattavat koulun normeja ja toimintakäytänteitä. Emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa puolestaan sitä, miten oppija kokee koulun ja suhtautuu siihen tunnetasolla (esim. viihtymisen ja kuuluvuuden kokemus). Kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa puolestaan koulunkäyntiin tai oppimiseen annettua panosta (esim. tavoitteenasettelua) ja/tai oppijan käyttämiä strategioita (esim. oppimistekniikat ja työskentelytavat).

Suosittelavaa luettavaa:

- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.
- Pöysä, S. (2020). Students' situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors. *JYU dissertations*.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102.
<https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Hatarata osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan, että kouluun kiinnittyminen sisältää erilaisia osa-alueita ja kiinnittyminen edistää oppijan oppimista. En kuitenkaan vielä kykene havaitsemaan kiinnittymisen merkkejä tai edistämään oppijan kiinnittymistä omalla toiminnallani.	Tunnistan jossain määrin oppijan kouluun kiinnittymisen piirteitä ja huomaan tilanteita, joissa kiinnittymistä olisi hyvä tukea. Pystyn satunnaisesti edistämään oppijan kiinnittymistä omalla toiminnallani tunnetuen, ryhmän ohjaamisen ja/tai oppimisen ohjaamisen keinoin.	Ymmärrän oman toimintani merkityksen oppijan kouluun ja oppimiseen kiinnittymisessä sekä pyrin tietoisesti tukemaan oppijoiden behavioraalista, emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä.	Minulla on vahva ymmärrys kouluun kiinnittymisen merkityksestä yksilölle ja hänen oppimiselleen. Toimintaani ohjaa kiinnittymistä edistävät käytänteet.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys oppijoiden kouluun kiinnittymisestä sekä niiden merkityksestä yksilölle ja hänen oppimiselleen. Kannan vastuuta ja omalla pyrin toiminnallani mallintamaan ja kielentämään kiinnittymistä edistävien käytänteiden vahvistamista työyhteisössäni.

4.2 Kyky tukea osallisuuden ja toimijuuden rakentumista

Osallisuuden ja toimijuuden kokemusta vahvistetaan tarjoamalla oppijoille mahdollisuuksia oman oppimisprosessin ja ryhmän toiminnan suunnitteluun. Osallisuudesta huolehditaan myös tarjoamalla oppijalle kokemuksia yhteenkuuluvuudesta sekä yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. Toimijuuden tukemisessa on tärkeää mahdollistaa oppijoille myös muita keinoja vaikuttaa aktiivisesti ja intentionaalisesti omaan elämäänsä ja sen eri osa-alueisiin ja tavoitella itselleen merkityksellisiä asioita. (Ks. esim. Alanko 2010; Engeström 2006; Jääskelä ym. 2016; Rajala 2016.)

Luettavaa

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55–72.
- Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. *Building activity theory in practice: Toward the next generation*, 1, 1-43.
- Isola, A. M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa.
- Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. (2016). Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(5), 812–819.
- Rajala, A. 2016. Toward an agency-centered pedagogy A teacher's journey of expanding the context of school learning. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 395. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/162742/towardan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin osallisuuden ja toimijuuden merkityksen oppijalle. Tämä ei kuitenkaan välity omaan toimintaani enkä vielä tunnista sopivia tilanteita oppijoiden osallistamiselle.	Kykenen jossain määrin tunnistamaan ja hyödyntämään tilanteita, joissa voin tukea oppijoiden osallisuutta esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia tehdä valintoja ja päätöksiä oppimisensa suhteen.	Pyrin tietoisesti tukemaan oppijoiden kykyä vaikuttaa aktiivisesti ja intentionaalisesti omaan oppimiseensa ja tavoitella niissä itselleen merkityksellisiä asioita. Ohjaan aktiivisesti oppijoitani tekemään tarkoituksenmukaisia valintoja ja päätöksiä sekä toimimaan oppijana autonomisesti ja vastuullisesti kouluyhteisössään.	Minulla on vahva ymmärrys toimijuudesta ja osallisuudesta sekä niiden merkityksestä yksilölle ja hänen oppimiselleen. Toimintaani ohjaa oppijaa osallistavat ja toimijuutta edistävät käytänteet.	Sitoudun kehittämään toimintaympäristöjä (esim. omaa oppija-/työyhteisöäni). Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys, jota olen kartuttanut tieteellisen tiedon, kokemusteni ja reflektioni avulla. Seuraan aktiivisesti omaa kehittymistäni ja minulla on kattava ennakkoinnin, suunnittelun, säätelyn ja arvioinnin taito oman osaamiseni suhteen.