

Tapio Toivanen
Anu Pyykkö
Vilma Berggren

KEHU-hankkeessa kehitetyn toimintamallin tarkoitus ja tavoitteet

Kohokohdat

- KEHU-mallin tavoitteena on tarjota opetusharjoittelun ohjaajille teoriaperustainen kokonaisuus, jonka avulla voi tarkastella opiskelijan ammatillista vuorovaikutusosaamista harjoitteluympäristössä sekä osoittaa opettaja-opiskelijoille heidän mahdollisuutensa oppia ja kehittyä opetusvuorovaikutuksessa. KEHU-malli koostuu tukiaineistoista ja koulutuksista niiden käyttöön. KEHU-tutkimushanke on osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa valtakunnallista Kehittyvä opettajankoulutus -hanketta (2017–2021).
- KEHU-hankkeessa opetusvuorovaikutuksen tarkastelu koostuu kolmesta osa-alueesta: 1) opettajaopiskelijan ammatillinen oheisviestintä, 2) vertaisryhmä ja sen sosiaalinen rakenne ja 3) haastavissa kohtaamisissa toimiminen ja oppimista tukeva palaute. KEHU-hankkeessa jokaisesta osa-alueesta kehitetyt tukiaineistot koostuvat ohjaaville opettajille, osin myös opiskelijoille, tarkoitetusta kirjallisesta materiaalista sekä ohjaustapahtumassa hyödynnettävistä analyysimalleista.
- KEHU-tukiaineiston käyttöä koulutettiin lukuvuonna 2019–2020 Jyväskylän yliopiston ja Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulujen alaluokkien (1.–6.) ohjaaville lehtoreille. Koulutus koostui kolmesta luento- ja toiminnallisten harjoitteiden sekä keskusteluiden pohjalta rakentuneista koulutuskerroista, ja koulutuksesta pyydettiin palautetta.
- Mallin soveltuvuutta ja käytettävyyttä selvitettiin Jyväskylän normaalikoulun alakoulun lehtoreille suunnatulla verkkokyselyllä joulukuussa 2020. Vastausten perusteella KEHU-mallin katsottiin tarjoavan ohjaamiseen teoriaperustaisen ja systemaattisen opetusvuorovaikutuksen tarkastelumallin valituista osa-alueista.

Ryhmämuotoinen opetus erilaisine toiminta- ja työskentely-ympäristöineen sisältää suuren määrän moniulotteisia opettaja-oppilaskohtauksia. Opettajan ja oppilasryhmän välistä opetusvuorovaikutusta sekä sen rakentumista ja laatua on kasvatustieteessä kuvattu opettajan ja oppilasryhmän välisenä didaktisena ja pedagogisena suhteena. Opiskelijoiden toiminta opetusharjoittelussa painottuu usein didaktiseen suhteeseen eli opetuksen organisointiin ja ohjaukselliseen tukeen. Osana opetus- ja kulttuuriministeriön (2017–2021) rahoittamaa Kehittyvä opettajankoulutus -hanketta kehitetty opetusharjoittelijan vuorovaikutusohjauksen KEHU-mallin keskeisenä tavoitteena on ollut rakentaa teorialähtöinen kokonaisuus, jonka avulla opetusharjoittelujen yhteydessä voidaan tarkastella ja edistää tulevien opettajien ammatillista vuorovaikutusosaamista. KEHU-malli koostuu kolmesta ryhmämuotoisen opetusvuorovaikutuksen osa-alueesta: 1) opettajaksi opiskelevan oheisviestinnällisestä vuorovaikutusosaamisesta, 2) oppilasryhmän, sen keskinäisten suhteiden ja ryhmän rakentekijöiden vaikutuksesta sekä 3) haastavista oppilaskohtauksista (ennakoiva ja reaktiivinen toiminta) sekä siihen liittyvistä luokan hallinnasta, lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisesta sekä oppimista ja toimimista tukevasta palautteesta. Jokaista osa-alueelta varten on hankkeessa luotu kirjallinen tukimateriaali sekä analyysimalli, jotka tukevat vuorovaikutusosaamisen käsittelyä osana opetusharjoittelun ohjausta.

Asiasanat: vuorovaikutusosaaminen, nonverbaali välittömyys, opetusviestintä, ryhmätekijät, haastavat kohtaamiset

KEHU-hankkeessa on kehitetty teoriaperusteista mallia opettajaksi opiskelevien vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen.

Taustalla on ollut tutkijoiden esittämä huoli siitä, että opettajat valmistuvat ammattiin ilman riittävää koulutusta opetusviestintään liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (mm. Aspelin & Jonsson, 2019; McCroskey ym., 2001). McCroskeyn, McCroskeyn ja Richmondin (2016) mukaan kaikkien koulutasojen opettajien ammatillinen menestyminen riippuu siitä, kuinka he kommunikoivat nonverbaalisti. Vuorovaikutusosaaminen on osa-alue, johon erityisesti uraansa aloittavat opettajat tuntevat tarvitsevansa tukea (Barmby, 2006).

KEHU-hankkeen tavoitteena ja kehittämistehtävänä on ollut rakentaa teoriaperustainen malli, joka tarjoaa opetusharjoittelun ohjaajille välineitä, joiden avulla voi tarkastella opiskelijan ammatillista vuorovaikutusosaamista harjoitteluympäristössä. Kehittämistyötä on tehty yhteistyössä Jyväskylän ja Helsingin normaalikoulujen ohjaavien lehtoreiden kanssa. Ohjaamismallin pyrkimyksenä on osoittaa opiskelijalle, että hänellä on mahdollisuuksia oppia ja kehittyä opetusvuorovaikutukseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (vrt. Aspelin & Jonsson, 2019).

KEHU on ollut osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa valtakunnallista Kehittyvä opettajankoulutus -hanketta (2017–2021). Ensin se oli osa Helsingin yliopiston Kestävää tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja uutta luovaa opettajien osaamista rakentamassa -kehittämishankekokonaisuutta ja syksystä 2018 osa Jyväskylän yliopiston johtamaa Opettajien arviointiosaamisen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -kehittämishanketta. OPAsa opetustapahtuman laadun tarkasteluun on käytetty oppimisen VOPA-mallia, jossa opetustapahtuman ryhmätasoisten

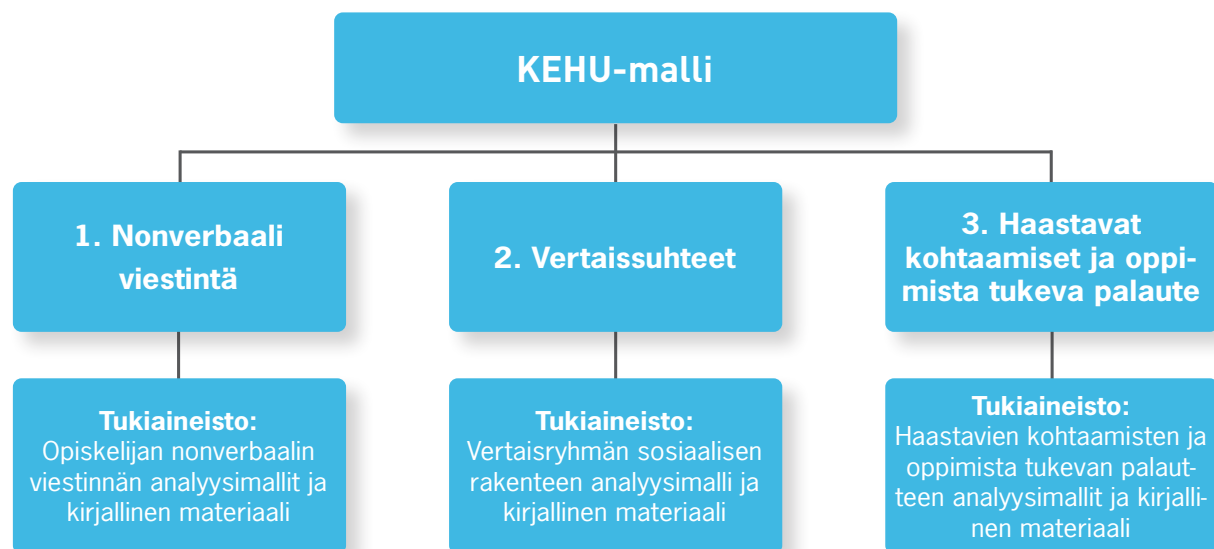
vuorovaikutustekijöiden laatua tarkastellaan tunnetuen, toiminnan organisoiminnin ja ohjauksellisen tuen kautta (Hamre ym., 2013). KEHU on täydentänyt VOPA-mallia tarkastelemalla opettajan ammatillista vuorovaikutusta viestintäprosessina, johon vaikuttavat siihen osallistuvien opettajan ja oppilasryhmän toisiinsa kohdistuvat teot, toiminnot ja suhteet (Kostiainen & Gerlander, 2009).

Viestinnällinen tutkimus hahmottaa opetustapahtumasta sisältö- ja suhdellisuuden (Ruben & Gigliotti, 2016). Sisältöluottavuudella tarkoitetaan sitä, mitä

vuorovaikutusosapuolet sanovat toisilleen (verbaalinen viestintä). Se stimuloi vastaanottajissa ensisijaisesti kognitiivisia merkityksiä: mitä oppilaiden odotetaan oppivan opetuksen sisällöstä? Suhdemerkitykset välittyvät erityisesti nonverbaalisessa viestinnässä, joka antaa vihjeitä siitä, miten viestin sisältö tulisi tulkita (asiallinen, ystävällinen, sarkastinen, ivaileva jne.). Ne stimuloivat vastaanottajissa affektiivisia merkityksiä: mitä tunteita tai asenteita sisältöä sekä opettajaa kohtaan oppilaissa viriää (McCroskey ym., 2016)?

Kuvio 1

Opettajaksi opiskelevan vuorovaikutusosaamisen ohjaamisen teoriaperusteisen KEHU-mallin rakenne



KEHU-MALLIN OSA-ALUEET JA NIIDEN PERUSTEET

Kuviossa 1 kuvatussa KEHU-mallissa ja sen tueksi luodussa opetusharjoittelun ohjaamisen aineistossa tarkastellaan kolmea opetusvuorovaikutuksen osa-aluetta: 1)

opettajaksi opiskelevan ammatillista oheisviestinnällistä vuorovaikutusosaamista, 2) oppilasryhmän, sen keskinäisten suhteiden ja ryhmän rakennetekijöiden merkitystä sekä 3) haastavissa oppilaskohtaamisissa toimimista (ennakoiva ja reaktiivinen toiminta), lämpimän pedagogisen suhteen

rakentamista sekä palautetta, joka tukee oppimista ja toimimista. KEHU-tukiaineisto koostuu ohjaaville opettajille, osin myös opiskelijoille, tarkoitetusta kirjallisesta taustoittavasta materiaalista sekä ohjaustapahtumassa hyödynnettävistä analyysimalleista.

Opettajaksi opiskelevan ammatillisen nonverbaalin vuorovaikutusosaamisen ohjaamisen analyysimalli

Opettajan ammatillinen osaaminen koostuu aineenhallinnasta, pedagogisesta osaamisesta ja vuorovaikutusosaamisesta (McCroskey & McCroskey, 2016). KEHUssa yhtenä vuorovaikutusosaamista kuvaavana käsitteenä on käytetty nonverbaalia välittömyyttä (*nonverbal immediacy*), jonka Andersen (1979) on määrittänyt opettajan ja opiskelijoiden välistä psykologista etäisyyttä vähentäväksi kommunikaatiokäyttäytymiseksi. Hän kuvasi opettajan nonverbaalin välittömyyden ei-sanalliseksi käyttäytymisrakenteeksi, joka ilmenee opetustilanteissa aktiivisena liikkumisena luokkahuoneessa (etäisyysviestintä), hymyilynä ja positiivisina pään eleinä, katsekontakteina, vartalon eteenpäin suuntautuvina asentoina, rentoutena ja avoimuutena, positiivisina ja tarkoituksenmukaisina eleinä ja kosketuksina.

Andersen (1979) kehitti malleja, joilla näitä vuorovaikutusta rakentavia ilmiöitä voitaisiin tarkastella järjestelmällisesti, ja pyrki samalla myös selvittämään niiden vaikutusta oppimistuloksiin. Hänen tutkimushavaintonsa osoittivat merkittävää yhteyttä opettajan ei-sanallisen välittömyyden ja oppilaiden emotionaalisen oppimisen välillä.

Andersenin tutkimukset ovat synnyttäneet maailmanlaajuisen opetusviestinnällisen tutkimussuuntauksen (McCroskey ym., 2016). Tutkimustulosten mukaan opettajan nonverbaalilla välittömyydellä on positiivinen yhteys oppilaiden oppimismotivaatioon sekä emotionaaliseen ja kognitiiviseen oppimiseen (mm. McCroskey ym., 2016; Mottet ym., 2016). Andersenin luomaa analyysimallia ovat myöhemmin kehittäneet Gorham ja Zakahi (1990) 14 osa-aluetta käsittäneellä Nonverbal Immediacy Measure (NIM) -mallilla, McCroskey ja muut (1995) kymmenen osa-alueen NIM:n tarkastelumallilla sekä Richmond ja muut (2003) edelleen kahdeksan osa-alueen Nonverbal Immediacy Scale-Observer Report (NIS-O) -analyysimallilla.

KEHUn opetusharjoittelun analyysimallissa tarkastelun kohteena ovat 1) etäisyysviestintä eli vaihteleva etäisyys ja sijoittuminen suhteessa oppilaisiin, 2) tarkoituksenmukainen liikkuminen tilassa, 3) katsekontaktien määrä ja laatu, 4) kehon asennot, rentous, suuntautuminen sekä vuorovaikutusta tukevat eleet, 5) positiiviset ilmeet, hymyt ja pään eleet sekä 6) vaihteleva äänen käyttö. KEHU-tukiaineistossa muistutetaan ohjaajia myös tekijöistä, joita tutkimus (mm. Richmond ym., 2003) on määritellyt kuuluviksi *opettajan sanalliseen välittömään viestintään*. Sanallisen välittömyyden tarkastelumallit kuvaavat sitä, miten ja millaisia asioita opettajat sanovat opiskelijoille. Sanallista välittömyyttä lisää se, että opettaja käyttää *oppilaiden etunimiä*, antaa *positiivista palautetta* oppilaiden toiminnasta, on *valmis yhteisiin keskusteluihin* oppilaiden kanssa tuntien aikana ja/tai niiden ulkopuolella, on valmis *paljastamaan jotakin henkilökohtaista itsestään* (esim. ottamalla opetukseen

liittyvän esimerkin omasta elämästään), kysy oppilaiden mielipiteitä, *rohkaisee* heitä vastaamaan sekä käyttää puhuessaan ilmaisuja ”me” ja ”meidän luokkamme”. Myös opettajan ja oppilaiden välisellä *huumorilla* on merkitystä oppilaiden välittömyyden kokemukseen.

Vertaisryhmän sosiaalista rakennetta osana luokahuonevuorovaikutusta tarkasteleva analyysimalli

Koululuokassa oppiminen ja toimiminen tapahtuu pääosin ryhmämuotoisesti. Se korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä osana oppimisympäristöä ja luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Oppilaiden vertaissuhteista muodostuu vertaisryhmiä, sillä oppilailla on luontainen tarve kuulua osaksi laajempaa yhteisöä sekä saada sosiaalista hyväksyntää muilta (Bukowski ym., 2018; Rubin ym., 2015). KEHU-mallin tukiaineistossa vertaisryhmää ja sen vaikutusta luokahuonevuorovaikutukseen tarkastellaan ryhmään vuorovaikutuksessa syntyvien sosiaalisten rakenteiden kautta, joita ovat mm. normit, statukset, roolit ja koheesio. Nämä rakenteet määrittävät ryhmässä ilmenevää dynamiikkaa, ja niistä muotoutuu ajan kuluessa suhteellisen pysyviä rakenteita, jos niiden olemassaoloon ei puututa (Johnson & Johnson, 2017).

Ryhmän rakenne ja sen mahdollistamat kokemukset luovat tärkeän kehityksellisen kontekstin oppilaille koululuokassa. Jokainen oppilas ei kuitenkaan automaattisesti pääse osaksi vertaisryhmää tai -suhteita vaan jäsenyys aukeaa sosiaalisen valinnan kautta. Tähän valintaan vaikuttavat mm. ryhmän rakenne, oppilaan toiminta sekä sosiaalinen kompetenssi. Pahimmassa tapauksessa ryhmän rakenteet

mahdollistavat ja ylläpitävät negatiivisia ilmiöitä, kuten torjuntaa, kiusaamista tai yksinäisyyttä, jolloin oppilas jää vertaisryhmän tarjoamien positiivisten kokemusten ulkopuolelle. Näillä vertaisten kanssa saaduilla kokemuksilla voi olla kauaskantoisia seuraamuksia, sillä vaikutukset voivat heijastua aikuisuuteen asti. (Bukowski ym., 2018; Kiuru ym., 2014.) Vertaisryhmän rakenteet vaikuttavat näin sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän hyvinvointiin, oppimiseen ja toimintaa luokassa (ks. Farmer ym., 2018).

Vertaisryhmän rakenteella on vaikutusta myös opettajan toimintaan luokassa. Tutkimusten mukaan opettajalla on keskeinen asema ja vastuu vertaissuhteiden mahdollistamisessa, kehittämisessä ja ylläpidossa sekä luokan sosiaalisen dynamiikan ohjaamisessa (ks. Braun ym., 2019; Hendrickx ym., 2016). Opettajilla ei kuitenkaan välttämättä ole aikaa tai tietotaitoa ohjata luokan vertaissuhteista koostuvaa ryhmää (Ryan ym., 2015). Tällöin opettajan merkitys saattaa muodostua jopa negatiiviseksi, sillä opettajan vaikutus vertaisryhmään ei häviä. Farmer ja muut (2011) ovat ottaneet käyttöön käsitteen näkymätön käsi (*invisible hand*) viitaten sillä opettajan toimintoihin ja niihin prosesseihin, joiden kautta opettaja ohjaa ja vaikuttaa vertaissuhteisiin ja -ryhmään luokassa. Nämä toimet saattavat olla opettajalle itselleenkin tiedostamattomia.

Opettajan on mahdollista selvittää vertaisryhmän sosiaalista rakennetta sekä oppilaiden välisiä sidoksia esimerkiksi sosiometrian avulla. Tutkimusten mukaan sosiometrinen mittaus voi paljastaa opettajan havainnointia laajemman kuvan oppilaiden välisistä suhteista ja ryhmän tilanteesta (Shin ym., 2014). KEHU-tukiaineistossa

ohjataan käyttämään sosiometrisen mitauksen perinteistä tapaa, jossa oppilaita pyydetään nimeämään luokkakavereitansa tietyin kriteerein.

HAASTAVIA KOHTAAMISIA JA OPPIMISTA TUKEVAA PALAUTETTA OSANA AMMATILLISTA VUOROVAIKUTUSTA TARKASTELEVA ANALYYSIMALLI

Oppilaan haastava käyttäytyminen sekä tuen tarve sosioemotionaalisissa taidoissa voivat haastaa opettaja-oppilassuhteen rakentamista (Eisenhower ym., 2007). Vaikeat vuorovaikutustilanteet, konfliktitilanteet tai yhteisymmärryksen puute voivat herättää sekä opettajassa että oppilaisissa ristiriitaisia ja kielteisiä tunteita (Hargreaves, 2000; Muhonen ym., 2016). Haastavan käyttäytymisen näkökulmasta opettajan rooli luokkahuoneen vuorovaikutuksessa näyttäytyy keskeisenä (Jeffrey ym., 2013). Opettajalla tulisi olla valmiuksia ja toimintamalleja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen. Siksi on jo harjoitteluvaiheessa tarpeen tarkastella sitä, mitä haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan, sekä sitä, millä keinoilla näitä tilanteita voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään tai mitä keinoja ja toimia opettajaksi opiskeleva voi käyttää näitä tilanteita kohdatessaan.

Tutkimusten mukaan oppilaan haastavaan käyttäytymiseen ei ole tuloksellista vastata rangaistuksilla ja aggressiolla (Lewis ym., 2008). Oppilaiden ohjaamisen ei siis tulisi keskittyä pelkästään käyttäytymisen kontrollointiin ja uudelleen oh-

jaamiseen (reaktiivinen toiminta) vaan fokuksena tulisi olla positiivisen oppimisympäristön luominen (ennakoiva toiminta). Oppilaiden sitoutumista oppimiseen ja työskentelyyn tukee opettajan antama jatkuva formatiivinen palaute. Kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaat saavat yllättävän vähän suullista ja nonverbaalia myönteistä ja oppimista tukevaa palautetta oppitunneilla. Myönteinen palaute koostui tutkimusten mukaan pääosin suuntaamattomista tai rutiininomaisista sanallisista palautteista (esim. Hyvä! OK! Kyllä!) tai oheisviesteistä (esim. nyökkäys, hymy).

Taulukko 1

Oppilaan tai oppilasryhmän haastavan käyttäytymisen ilmenemismuodot (Campbell & Anderson, 2011; Karhu, 2018)

Haastavan käyttäytymisen ilmenemismuoto	Selite
Häiritsevä käytös	Oppilas tekee asiattomia ääniä, kuten ääntelee ja jutustelee tai oppilas käyttää tavaroita väärään tarkoitukseen esim. kirjan paiskominen
Väärä sijainti	Oppilas ei ole siellä, missä ohjeiden mukaan pitäisi olla
Tottelemattomuus	Oppilas kieltäytyy suullisesti noudattamasta opettajan ohjeita, tai ei toimi ohjeen mukaisesti kymmenen sekunnin sisällä
Negatiivinen verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus	Oppilas kommentoi loukkaavasti muita, lyö, potkii, nipistelee tai heittelee tavaroita

Oppilaan tai oppilasryhmän haastavalle käyttäytymiselle määritettiin neljä erilaista ilmenemismuotoa, jotka on kuvattu taulukossa 1. Analyysimallissa haastaviksi luokitelluiksi luokitellaan tilanteet, joissa a) opettaja joutuu puuttumaan joko sanattoman viestinnän keinoin (esim. katsoo, koskee, keskeyttää oman toimintansa) tai sanallisen viestinnän keinoin (kutsuu nimellä, antaa ohjeen, kieltää) jollakin tavalla oppilaan tai oppilasryhmän haastavan käyttäytymiseen tai joissa b) oppilaan (tai oppilaiden) haastava käyttäytyminen häiritsee toisen oppilaan, oppilasryhmän tai koko luokan toimintaa siten, että se suuntautuu pois tavoitteen mukaisesta toiminnasta. Haastavaksi käyttäytymiseksi ei luokiteltu oppilaan sisäänpäin suuntautunutta toimintaa, esimerkiksi vetäytymistä tai ahdistuksen kokemista (Greene, 2018). Haastavaksi käyttäytymiseksi ei määritellä myöskään sellaista toimintaa, jossa yk-

sittäinen oppilas ei keskity tai tekee omaan, mutta johon kukaan toinen oppilas tai opettaja ei reagoi tai se ei vaikuta opetustapahtumaan (Räty, 2019).

KEHU-KOULUTUKSET JA TUKIAINEISTON PILOTOINTI

Opetusharjoittelun ohjaamisen KEHU-tukiaineistoa ja analyysimallien käyttöä koulutettiin ja kokeiltiin syksyllä 2019 ja alkukeväästä 2020 Jyväskylän yliopiston (N = 28) ja Helsingin yliopiston Viikin (N = 20) normaalikoulujen alakoulujen ohjaavien lehtoreiden kanssa. Kokeiluvaiheen tavoitteena oli tarkastella, a) miten kehitetty KEHU-malli soveltuu opetusharjoittelun ohjaamiseen ja b) tukeeko malli ammatillisen vuorovaikutusosaamisen ohjaamista opetusharjoittelussa.

Opetusharjoittelun ohjaajat Jyväskylässä ja Helsingissä koekäyttivät aineistoa KEHU-mallin mukaisesti luokanopettaja-opiskelijoiden ohjaamisessa samaan aikaan menossa olleissa opetusharjoitteluisa. Koulutukset sisälsivät kolme kolmen tunnin koulutuskokonaisuutta, joissa kussakin keskityttiin yhteen KEHUn osa-alueeseen, sillä poikkeuksella, että nonverbaalin viestinnän analyysimallia kerrattiin myös kolmannella koulutuskerralla. Koulutuskerrat rakentuivat luennoista, toiminnallisista harjoituksista sekä keskusteluista.

Ensimmäinen koulutus- ja kokeilujakson aiheena oli *Analyysimalli opiskelijan nonverbaalin välittömyyden tarkastelua varten*. Kymmenkohtaista analyysimallia koulutettiin ja koekäytettiin käymällä läpi eri osa-alueet ja tarkastelemalla niitä videonäytteistä ja valokuvista. Käytettävyyttä testattiin uudestaan kolmannella koulutuskerralla videonäytteellä, jota kaikki lehtorit analysoivat samanaikaisesti. Videoanalyysin koottuja tuloksia tarkasteltiin sekä keskiarvoina että keskihajontana. Tulosten pohjalta osa-alueet tiivistettiin analyysin ja ohjaamisen helpottamiseksi kuuteen osa-alueeseen. Kosketus nonverbaalisena toimintana ei ollut mukana tässä tarkastelussa, mutta se lisätään Jyväskylän ohjaavilta lehtoreilta saadun palautteen pohjalta lopulliseen alakoulun malliin. Ylemmillä kouluasteilla tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajat eivät todennäköisesti kosketa oppilaita useastakaan syystä (vrt. Richmond ym., 2003).

Toinen koulutuskerta käsitteli ryhmän sosiaalista rakennetta ja sen vaikutusta luokkahuonevuorovaikutukseen. Teorian ja käytännöllisten harjoitusten avulla tarkasteltiin vertaisryhmään syntyviä rakenteita, niiden vaikutusta oppilaisiin ja toi-

mintaan luokassa sekä opettajan mahdollisuuksiin ohjata ja muokata tätä sosiaalista dynamiikkaa. Ohjaavat lehtorit tutustuivat samalla *vertaisryhmän sosiaalinen rakenne* -analyysimalliin, joka perustuu sosiometrisen mittauksen teettämiseen luokassa sekä tulosten läpikäymiseen yhdessä opiskelijan kanssa ryhmäilmiöihin liittyvien käsitteiden sekä niihin liittyvien kysymysten avulla. Pyrkimyksenä on kiinnittää opiskelijoiden huomio ryhmätekijöiden merkitykseen opetusvuorovaikutuksessa.

Kolmas koulutus- ja kokeilujakso keskittyi haastavien opettaja-oppilaskohtaamisen tarkasteluun teorian ja käytännön harjoitusten avulla. Ohjaaja koulutettiin käyttämään *uudelleenohjaamisen keinot* -analyysimallia, jonka avulla he voivat yhdessä opetusharjoittelijoiden kanssa tarkastella sitä, millaista haastavaa toimintaa luokassa mahdollisesti ilmenee, mitkä ovat sen tunnuspiirteitä, mitkä ovat mahdollisia syitä ja millä keinoilla opetusharjoittelija voi pyrkiä toisaalta ennalta ehkäisemään haastavaa käyttäytymistä ja toisaalta uudelleenohjaamaan sitä. *Oppimista tukeva palaute* -analyysimallin avulla voidaan puolestaan tarkastella yksittäisen oppitunnin tai muutaman oppitunnin mittaisissa jaksoissa harjoittelijan antaman suullisen ja/tai oheisviestinnällisen oppimista tukevan palautteen määrää ja laatua sekä kiinnittää hänen huomiotaan palautteen merkitykseen oppilaiden oppimisessa ja positiivisen oppimisilmapiirin luomisessa.

Koulutuskerroista kerättiin ja kirjattiin suullinen palaute. Jyväskylän normaalikoulusta kerättiin myös kirjallinen verkkopalaute keväällä 2020 ja syksyllä 2020. Viikin normaalikoulussa verkkokysely jäi pitämättä, koska lähiharjoittelu keskeytyi keväällä Covid-19-pandemian vuoksi.

Kirjallinen loppukysely on siirtynyt Viikin osalta syksylle 2021.

KEHU-TUKIAINEISTOJEN KÄYTTÄMISESTÄ SAADUT KOKEMUKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Jyväskylän normaalikoulun alakoulun lehtorit saivat kaikki kolme osa-aluetta käsitteäen kirjallisen KEHU-tukiaineiston luonnoksen koekäyttöön 7.10.2020 järjestetyssä etäkoulutuksessa. Heitä pyydettiin koekäyttämään tukiaineistoa opetusharjoittelujen ohjaamisessa ja vastaamaan käytettävyyttä koskeneeseen verkkokyselyyn joulukuussa 2020. Verkkokyselyn vastausten avulla tarkasteltiin KEHU-hankkeen kehittämistehtävää, KEHU-mallin soveltuvuutta ja käytettävyyttä ammatillisen vuorovaikutusosaamisen ohjaamisessa, kaikilla kolmella opetusvuorovaikutuksen osa-alueella. Kyselyn vastausprosentti oli 39 (11/28).

1. Nonverbaalin viestinnän analyysimallia olivat käyttäneet kaikki kyselyyn vastanneet ohjaajat, joko sellaisenaan (3 vastaajaa) tai osittain ja soveltaen (8 vastaajaa). Kymmenen vastaajan mielestä osa-alueiden rajaaminen aiemmasta kymmenestä kuuteen oli ohjaamisen näkökulmasta onnistunut ratkaisu. Tosin samat kymmenen vastaajaa koki, että koskettaminen olisi syytä lisätä seitsemänneksi osa-alueeksi alakoulun harjoitteluympäristössä. Vastaajien mukaan aineiston tarjoama tukimateriaali ja analyysimalli jäsensi ohjaustilanteita ja synnytti ohjauskes-

kusteluja nonverbaalin viestinnän merkityksestä. Osa ohjaajista oli käyttänyt ohjauksen tukena videoita oppitunteja ja opetustilanteista otettuja valokuvia. Haasteita analyysimallin käytössä kysyttäessä nimesi yksi vastaajista sellaiseksi palautteen kertomisen ohjattavalle. Muuten mallin käyttö koettiin selkeäksi ja sujuvaksi. Kehittämissuositukseksi tuli mallin sähköinen versio nykyisen paperisen sijaan.

2. Vertaisryhmän sosiaalista rakennetta selvittävää analyysimallia oli hyödyntänyt kahdeksan ohjaavaa opettajaa, joko sellaisenaan (3), soveltaen (3) tai osittain (2). Kolmesta ohjaavasta opettajasta, jotka eivät käyttäneet mallia, ainakin yksi oli käyttänyt analyysimallia aiemmassa harjoittelussa ja halusi palata siihen tulevissa harjoitteluisissa. Ohjaavat opettajat kokivat mallin auttavan opiskelijoita hahmotamaan oppilasryhmän tilannetta ja mahdollisia haasteita ja tuovan ohjaajalle konkreettisen välineen näiden läpikäymiseen. Kehittämissuositukseksi tuotiin esiin sosiometriseen mittaukseen tarkoitetun kysymyspatteriston laajentaminen.
3. Haastavissa kohtaamisissa toimimisen analyysimallia oli käyttänyt kolme ohjaajaa sellaisenaan, viisi osittain tai soveltaen ja neljä ei lainkaan. Hyötynä nähtiin se, että ohjaamiseen ja palautteeseen sai tutkimustietoa käytännön osaamisen rinnalle. Mallin luokittelu jäsensi asiasta käytyjä ohjaamiskeskusteluja,

kun kuvausten avulla harjoittelijan kanssa pystyi pohtimaan erilaisia tunti-ilanteita. Haasteita analyysimallin käytölle ei nimetty, mutta siitä toivottiin myös sähköistä versiota. Kokeilujakson aikana opettajat saivat käyttöönsä myös oppimista tukevan palautteen analyysimallin, jonka otti käyttöön sellaisenaan kolme ja osittain tai soveltaen kuusi ohjaajaa. Hyötyinä mainittiin se, että sen avulla tuli laskettua opetusharjoittelijan oppitunneilla antaman positiivisen palautteen määrää. Tukiaineistossa käytetyt feedback- ja feed-forward-käsitteet aukesivat harjoittelijoille ja toivat uudenlaista ajattelua ja pohdintaa ohjauskeskusteluihin. Varsinaisia haasteita mallin käytössä ei ollut, mutta osa-alueen tarpeellisuutta pohdittiin, koska rinnakkaisessa VOPA-mallissa palaute on myös omana osa-alueenaan.

KEHU-tukiaineistoja piti omassa ohjaustyössään tarpeellisena kokonaisuutena seitsemän vastaajaa ja osittain neljä vastaajaa. Kaikki vastaajat painottivat aineiston olevan tarpeellinen ja toimiva malli, ja siitä nostettiin esiin mm. seuraavia seikkoja: ”Opiskelijoilta on saatu erittäin paljon kiitosta konkreettisista nonverbaalisista ja verbaalisista keinoista, joita käytetään apuna erityisesti haastavan käyttäytymisen tukena”, ”Lisämateriaalista Kehu-sivuilla (www.kehuprogram.fi/tukiaineisto) oli opiskelijoille todella paljon apua ja tukea. Ohjasin ennen harjoittelun alkua noille sivuille tutustumaan ja olivat löytäneet tuolta hyvää tietoa itselleen ja näin käynnisti jo tietoisensa itsereflektion ennen tuntien pitämistä”, ”Kokonaisuus on valtavan

hyvä ja tarpeellinen materiaali – ehdottomasti!”

Kokeiluvaiheessa ohjaavilta lehtoreilta saatu suora ja kirjallinen palaute sekä heidän kauttaan välittynyt opiskelijapalaute vahvistavat käsitystä vuorovaikutusosaamisen ohjaamisen tuen tarpeellisuudesta osana opetusharjoittelua. KEHU-mallin katsottiin tarjoavan ohjaamiseen teoria-perustaisen ja systemaattisen opetusvuorovaikutuksen tarkastelumallin valituista osa-alueista. KEHU-hanke vastaa osaltaan Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton tulevaisuuden opettajankoulutukselle asettamia tavoitteita, joista yksi keskeinen on se, että opetusharjoitteluissa tulee painottaa substanssiosaamisen lisäksi taitoa kohdata oppijat yksilöinä sekä kykyä toimia muuttuvissa tilanteissa (SOOL, 2019).

Kirjoittajatiedot:

Tapio Toivanen, dosentti, draamakasvatuksen yliopistonlehtori, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Anu Pyykkö, KM, tohtorikoulutettava, KEHU-hankeavustaja, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Vilma Berggren, KM, KEHU-hankeavustaja, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

LÄHTEET

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp. 543–559). Transaction Books.
- Aspelin J., & Jonsson A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development, 27*(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research, 48*, 247–265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Braun, S. S., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Gest, S. D. (2019). Predicting elementary teachers' efforts to manage social dynamics from classroom composition, teacher characteristics, and the early year peer ecology. *Social Psychology of Education, 22*(4), 795–817. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09503-8>
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Campbell, A., & Anderson, C. M. (2011). Check in/Check out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(2), 315–326. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-315>
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology, 45*, 363–383. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.002>
- Farmer, T., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Farmer, T. W., Talbott, B., Dawes, M., Huber, H. B., Brooks, D. S., & Powers, E. E. (2018). Social dynamics management: What is it and why is it important for intervention? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1063426617752139>
- Gorham J., & Zakahi W. R. (1990). A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring process and product. *Communication Education, 39*(4), 354–368. <https://doi.org/10.1080/03634529009378815>
- Greene, R.W. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education, 94*(4), 22–27. <https://doi.org/10.180/00094056.2018.1494430>
- Hamre, B. K., Pianta R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Jones. S., Brown, J., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of effective teaching in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal, 113*, 461–487.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. N., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education, 53*, 30–40.
- Jeffrey, A. J., Auger, R. W., & Pepperell, J. L. (2013). "If we're in trouble they're always there": A qualitative study of teacher-student caring. *The Elementary School Journal, 114*(1), 100–116. <https://doi.org/10.1086/671062>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12. ed.). Allyn & Bacon.
- Karhu, A. (2018). Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2014). Task-focused behavior mediates the associations between supportive interpersonal environments and students' academic performance. *Psychological Science, 25*(4), 1018–1024. <https://doi.org/10.1177/0956797613519111>
- Kostiainen, E., & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009 (s. 6–25). Jyväskylän yliopisto.
- Lehtomäki S., & Mikkilä-Erdmann M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2018 (s. 10–25). Jyväskylän yliopisto.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 715–724.

- McCroskey, J. C., Heisel, A. D., & Richmond, V. P. (2001). Eysenck's BIG THREE and communication traits: Three correlational studies. *Communication Monographs*, 68, 360–366. <https://doi.org/10.1080/03637750128068>
- 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). California: The SAGE Publications.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R. A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 44, 281–290. <http://www.jamescmccroskey.com/publications/162.pdf>
- Mottet, T. P., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2016). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1779866>
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. E. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self- and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51, 504–515. <https://doi.org/10.1080/01463370309370170>
- Rubén, B. D., & Gigliotti, R. A. (2016). Leadership as social influence: An expanded view of leadership communication theory and practice. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(4), 467–479. <https://doi.org/10.1177/1548051816641876>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (pp. 175–222). John Wiley & Sons Inc.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and group. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons Inc.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
- Räty, C. (2019). Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla. Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142917>
- Shin, N., Kim, M., Goetz, S., & Vaughn, B. E. (2014). Peer and teacher reports of child friendships. *Social Development*, 23, 178–195. <https://doi.org/10.1111/sode.12043>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (28.3.2021). Tavoitteet opettajan koulutukselle -ohjelma. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tavoitteet>