



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KIVIOJA ANNIKA & PARKKO ERIKA
VALMENTAMISEN IDEOLOGIAN MAHDOLLISUUDET OPETTAJAN TYÖSSÄ

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2017



Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kivioja Annika, Parkko Erika	
Työn nimi/Title of thesis Valmentamisen ideologian mahdollisuudet opettajan työssä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatin tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 41
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkielman lähtökohtana on selvittää valmentamisen ideologian mahdollisuuksia perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tulkitsemisessa ja opettajan käytännön työn toteutuksessa. Yhtenä perusteluna aihevalinnallemme on koulun kehittämisen tarpeen ajankohtaisuus ja problematiikka. Tutkielman tavoitteena on kehittää omaa opettajuutta ja sen taustalla olevia ajatusmalleja ja asenteita. Toteutamme tutkielman aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä käyttäen lähteinä ajankohtaista valmennusta ja opettajuutta käsittelevää kirjallisuutta ja verkkolähteitä. Yhtenä merkittävänä lähteenä tutkielmassamme on vuonna 2014 julkistettu perusopetuksen opetussuunnitelma.</p> <p>Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkastelee opettajuutta perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) pohjalta. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelemme valmentavan otteen ja tämän hetken opettajuuden yhteyksiä, sekä valmentavan otteen hyödyntämismahdollisuuksia opettajan käytännön työssä. Olemme valinneet tutkielmassamme käytettäväksi valmentavan otteen käsitteen, johon sisältyy esittelemämme valmentamisen ideologia käytäntöineen, keinoineen ja elementteineen.</p> <p>Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) esittää opettajan vuorovaikutuksellisenä toimijana. Opetussuunnitelmassa toistuu opettajan kuvaaminen ohjaajana, jonka tehtävänä kasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi on edistää oppilaan oppimista oppilaslähtöisesti, itseohjautuvuutta vahvistaen. Tällaisiin tavoitteisiin pyritään vuorovaikutuksen ja monipuolisen yhteistyön keinoin, osallistaen opettajien lisäksi sekä oppilaita, vanhempia että koulun muuta henkilökuntaa. Myös valmennuksessa tuodaan esiin valmennussuhteen vuorovaikutuksellisuus. Valmennuksessa pyritään yhä enenevässä määrin yksilön lähtökohdista käsin toteutettavaan toimintaan. Myös onnistumiskeisyys ja palautteen antaminen ovat keskeisessä roolissa hyvässä valmennuksessa.</p> <p>Sekä valmennuksessa että opettajuudessa ja opettajan työn tämänhetkessä kuvauksessa korostuu vuorovaikutuksellisuus. Molemmissa suunta on kohti yksilön ainutlaatuisuuden huomioivaa työkentelyotetta. Näemme valmentavan otteen tarjoavan mahdollisuuksia opettajan työn ja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Mahdollisuudet ulottuvat aina opettajan omiin asenteisiin ja omasta työstä innostumiseen ja motivoitumiseen asti.</p>			
Asiasanat/Keywords Opettaja, opettajuus, ohjaaja, oppilaslähtöisyys, vuorovaikutus, valmennus, valmentava ote, toimintatapa, toimintakulttuuri,			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkielman lähtökohdat	3
3	Tutkielman keskeiset käsitteet	4
3.1	Opetukseen ja opettajuuteen liittyvä käsitteistö	4
3.1.1	<i>Opetus</i>	5
3.1.2	<i>Opettajan työ ja opettajuus</i>	5
3.1.3	<i>Ohjaus</i>	7
3.2	Valmennukseen liittyvä käsitteistö	8
3.2.1	<i>Urheiluvalmennuksen perusideologia</i>	8
3.2.2	<i>Valmennuksellisia menetelmiä työelämässä</i>	11
3.3	Valmentava ote	13
4	Tutkimusmenetelmä	15
5	Opettajuus uudessa opetussuunnitelmassa	17
5.1	Opettaja vuorovaikuttajana	17
5.2	Opettaja ohjaajana.....	18
5.3	Opettaja arvioijana.....	20
6	Valmentava ote opettajan työssä	21
6.1	Opettaja vai valmentaja?	21
6.2	Valmentava opettajuus.....	23
6.3	Kohti onnistumiskeskeisyyttä	24
6.4	Keinoja opettajan oman ammattitaidon ja työhyvinvoinnin kehittämiseen	26
7	Tutkielman tulokset	29
8	Johtopäätökset ja pohdinta	32
9	Lähteet	35

1 Johdanto

Tämän hetken koulujärjestelmä pyrkii vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin. Kehityssuunta vaikuttaa merkittävästi myös opettajan rooliin ja työnkuvaan. Digitalisoitumisen myötä tieto on tänä päivänä helposti ja nopeasti kaikkien saatavilla. Tämä asettaa opettajan ammatin professiona kyseenalaiseen asemaan – dramaattisesti voisimme jopa puhua opettajan roolin vallankumouksesta. Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten myötä opettaja ei toimi enää tiedonjakajan roolissa vaan ennemminkin valmentajana ja oppimisen edistäjänä (Jeronen, 2009, 21).

Viime syksynä valtakunnallisesti käyttöön otettu uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa aiempaa enemmän oppilaiden näkemistä aktiivisina toimijoina – oppilas toimii, oppii sekä hakee itsenäisemmin tietoa. Opettajan rooliksi jää enemmänkin tarjota erilaisia työkaluja oppimiseen ja olla kyseessä olevan oppimisprosessin ohjaaja. Olisiko tällaista ohjauksellista toimintaa mahdollista ymmärtää tutkimalla kontekstia, jossa ohjaus on ollut perusteena jo pidemmän aikaa. Kyseisellä kontekstilla tarkoitamme valmennuksen maailmaa ja sen eri toimintaympäristöjä.

Koulun kehittäminen on yhteiskuntaamme jatkuvasti puhututtava aihe. Koulun kehittämisessä opettajien toiminnan kehittämisellä on merkittävä osa (Rajakaltio 2014, 8). Valmentavan otteen ajankohtaisuus toimi toisena perusteluna aihevalinnallemme. Alkujaan urheilumaailmasta peräisin oleva käsite on ollut jo pidemmän aikaa tuttu myös liike-elämän yhteyksissä. Valmentava ote on hiljalleen löytämässä tietään myös koulumaailmaan. Näemme yhteneväisyyksiä opettajan ja valmentajan työnkuvassa. Opettaja ja valmentaja ovat samanlaisia toimijoita: molemmat toimivat vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Opettajaa voidaankin verrata yrityksen esimieheen tai urheilujoukkueen valmentajaan – hän on se, joka antaa välleen suunnan ja tavoitteet (Hyytiä & Mikkola 2012, 36).

Aihevalintamme kumpuaa puhtaasti omista kokemuksistamme ja mielenkiinnon kohteistamme. Vahvan urheilijataustan tuomat kokemukset valmennuksen alaisena olemisesta yhdistettynä tulevaisuuden ammattiimme, ovat herättäneet meidät miettimään samankaltaisten toimijoiden toisilleen tarjoamia mahdollisuuksia. Valmentavasta otteesta opettajan työssä ja näin ollen valmentavasta opettajuudesta on olemassa vasta vähän tutkimustietoa,

minkä vuoksi halusimmekin keskittyä juuri kyseiseen aiheeseen. Valmentava ote voidaan kuitenkin nähdä erittäin potentiaalisena työtapana tulevaisuuden opettajuutta ajatellen – Kallio (2016) toteaaakin valmentavan otteen olevan ”uuden ajan opettajuuden ydin” (Kallio 2016, 53). Tutkimalla valmentavaa otetta ja siihen liittyvää käsitteistöä pyrimme löytämään uusia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen sekä opetussuunnitelman tulkitsemiseen ja tätä kautta käytännön opetustyön toteutukseen.

Aloittaessamme tätä tutkielman prosessia, näimme kandidaatintutkielman tarjoavan hyvän mahdollisuuden oman opettajuutemme kehittämiseen. Tavoitteena on lähdekirjallisuuteen ja uuteen opetussuunnitelmaan (2014) tutustumalla sekä yhdessä keskustelemalla pohtia nykyajan opettajuutta ja sen muutosta. Katse kääntyy etenkin toimintamalleihin ja toimintatapahoihin, opetuksen sisältöjen sijasta. Olemme tyytyväisiä aihevalintaamme varsinkin sen ajankohtaisuuden sekä omakohtaisuuden vuoksi. Nämä syyt yhdistettynä aiheen tämänhetkisen tutkimuksen niukkuuteen, motivoivat meitä työskentelemään aiheen parissa. Toivomme, että tutkielmastamme tulee olemaan hyötyä itsemme lisäksi myös muille nyt ja tulevaisuudessa opettajan työssä toimiville, niin ammatillisessa kuin koulutuksellisessakin mielessä.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tässä tutkielmassa tutkimme valmentamisen ideologian sovittamista koulumaailmaan sekä sen hyötyjä opettajan työnkuvan toteuttamisessa. Opettajan työnkuvaa tutkimme vuonna 2014 julkistetun perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta. Tutkielmamme pääasiallinen tarkoitus on etsiä yhteyksiä koulumaailman sekä urheilu- ja liike-elämän kenttien väliltä. Näiden yhteyksien kautta tarkastelemme valmennuksellisuuden hyödynnettävyyttä koulukontekstissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisena opettajuus näyttäytyy uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014)?
2. Miten valmentavaa otetta on mahdollista hyödyntää opettajuuden toteuttamisessa?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessamme luomme kuvaa opettajuudesta uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) nojautuen. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelemme, millaisia mahdollisuuksia urheilumaailman ja liike-elämän valmennuksellinen ideologia tarjoaa nyky-yhteiskunnassa toimivalle opettajalle. Pohdimme mahdollisuuksia opetussuunnitelman tulkitsemisen, opettajan oman työhyvinvoinnin edistämisen sekä koulun toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta.

Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jossa tavoitteena on selittää ja ymmärtää käsiteltävää aihetta ja ilmiötä. Toteutamme tutkielmamme kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa Salmisen (2011) mukaan pyritään aiemmin tehtyjä tutkimuksia tiivistämällä antamaan kattava kuva käsiteltävästä aiheesta (Salminen 2011, 7). Tutkimusmenetelmänä käytämme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tässä analyysimenetelmässä tutkitavasta ilmiöstä pyritään saamaan sanallinen, selkeä ja tiivistetty kuvaus. Aineiston laadullisessa tarkastelussa ensimmäiseksi pilkotaan aineisto osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. Prosessista voidaan erottaa kolme eri vaihetta: aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä teoreettisten käsitteiden luominen. Keskeistä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on yhdistellä käsitteitä ja tätä kautta saada vastaus tutkimustehtävään. Koko prosessi perustuu toteuttajan omaan tulkintaan ja päättelyyn. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 103–108, 112.)

3 Tutkielman keskeiset käsitteet

Tässä luvussa käsittelemme ja määrittelemme tutkielmamme kannalta keskeiset käsitteet. Valitsemamme käsitteistö pohjautuu tavoitteeseemme tarkastella sekä koulumaailmassa että valmennuksessa toteutettua toimintaa ja toiminnan piirteitä. Olemme jakaneet valitsemamme käsitteet kahteen osioon. Ensimmäisessä osiossa määrittelemme tutkielmamme kannalta opettajuuteen liittyviä käsitteitä lähtien liikkeelle koulumaailmaan perinteisesti liitettävästä opetuksen käsitteestä. Kuvaus tämän hetken opettajasta ja opettajuudesta johdattaa meidät ohjauksen käsitteeseen, joka korostuu vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) opettajan toimintaa kuvailtaessa. Näille kolmelle käsitteelle valitsemallemme määrittelyjärjestyksellä pyrimme kuvaamaan käsitteiden kehityksessä tapahtunutta ja tapahtuvaa suuntaa.

Luvun toisessa osiossa määrittelemme valmennukseen liittyvää käsitteistöä. Tarkastelemalla urheiluvallennuksen perusideologiaa saamme kokonaiskäsityksen siitä, mitä valmennukseen yleisesti ottaen kuuluu. Luvun lopuksi perehdymme valmentavan otteen näkymiin työelämässä avaamalla erilaisia työelämässä käytettyjä valmennuksen muotoja. Kolmannen alaotsikon alla määrittelemme valmentavan otteen käsitteen, jota käytämme läpi tutkielman.

3.1 Opetukseen ja opettajuuteen liittyvä käsitteistö

Syvälle yhteiskuntaamme ja näkemyksiimme juurtunut näkemys opettajuudesta ja opettajan roolista on muutoksen kourissa, mikä aiheuttaa hämmennystä sekä meissä vasta ammattiin opiskelevissa, että jo kauemmin opettajuuden kentällä toimivissa opettajissa. Lähi vuosina on yleistynyt ilmiö, jossa opettajaksi kouluttautuneet henkilöt siirtyvät pois työkentältä jo uran alkuvaiheessa (Kauppinen 2014, 5). Sekä käyttämästämme lähdekirjallisuudesta, että perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) nousee vahvasti esiin opettajalta vaadittu jatkuva itsensä ja työskentelynsä kehittäminen. Kehittyminen edellyttää innostavia tavoitteita, onnistumisen kokemuksia ja haasteiden kautta esteiden voittamista. Kyseiset tapahtumat edistävät yksilön itseluottamuksen ja työhön motivoitumisen kehittymistä, mitkä sen sijaan näyttelevät merkittävää roolia työhyvinvoinnissa. (Carlsson & Forssell 2012, 27; Honkonen & Salovaara 2013.) Hyvin työssään viihtyvät opettajat edistävät tur-

vallisen ja mukavan oppimisympäristön syntymistä myös oppilaiden näkökulmasta (Honkonen & Salovaara 2013; Paunonen–Ilmonen 2005, 103–106).

3.1.1 Opetus

Opetus on yksi kasvatuksen maailman peruskäsitteistä. Sen läheisiä sukulaiskäsitteitä ovat kasvatustavoitteiden määrittäminen, kasvatus, sivistys sekä koulutus, jotka kaikki liittyvät yhteiskunnan uusiutumiseen. Uusiutumiseen Kansanen (2004) viittaa jokaisen sukupolven pyrkimykseen kasvatustavoitteiden määrittämiseen seuraava sukupolvi niin eteväksi, että se pystyy sivistysperinnön ja -pääoman seuraaville sukupolville siirtämisen lisäksi uudistamaan ja kehittämään saatua sivistysperintöä. Vastuun tästä prosessista yhteiskunta on siirtänyt koulutusjärjestelmällemme, jonka keskeisimpänä instituutiona toimii koulu. (Kansanen 2004, 7).

Opetuksen käsite juontaa juurensa pitkälle historiaan. Koskenniemi ja Hälinen ovatkin määritelleet jo vuonna 1970 opetuksen koulun elämänpiiriin sijoittuvaksi interaktiotapahdukseksi, jolla kasvatustavoitteiden määrittämisessä suunnissa tähdätään oppilaiden persoonallisen kehittymisen edistämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 101). Hirsjärvi on vuonna 1982 määritellyt opetuksen tarkoitukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on saada aikaan oppimista (Hirsjärvi 1982, 131). Lahdes (1997) tiivistä opetuksen olevan suunniteltua toimintaa, jonka tarkoituksena on oppimisen avulla luoda oppilaalle edellytykset tavoitteiden saavuttamiseen (Lahdes 1997, 14).

Atjonen ja Uusikylä (2005) tuovat opetuksen käsitteen määrittelyyn hieman tuoreempaa näkökulmaa – heidän mukaansa pedagogista vuorovaikutusta voi olla vain koulussa. Vaikka vuorovaikutus on yksi opetuksen olennaisimmista piirteistä, opetuksella ei kuitenkaan voida lukea mitä tahansa vuorovaikutusta. (Atjonen & Uusikylä 2005, 21.) Aikaisemman työnkuvansa mukaisesti opettaja nähdään opetustilanteessa edelleen keskeisenä oppimistilanteiden rakentajana sekä työskentelyn muokkaajana ja suuntaajana (Vehviläinen 2014).

3.1.2 Opettajan työ ja opettajuus

Pelkän opettaja-käsitteen sijaan tarkastelemme opettajan työtä sekä opettajuutta, joka on huomioitava tarkasteltaessa opettajaa professiona. Opettajuuden käsite ei ole yksiselitteinen, koska se koostuu useista eri tekijöistä (Luukkainen 2005, 17/2004, 91; Kauppinen

2010, 48; Rasehorn 2009, 259). Se on erilaista jokaisessa yhteiskunnassa ja näin ollen kulttuurisidonnaista (Kauppinen 2010, 48–50; Luukkainen 2004, 91; Luukkainen 2005, 17; Rasehorn 2009, 262–264). Juurikin opettajuus ja sen sisälleen kätkemä profession määritelmä voidaan nähdä olevan muutoksessa yhteiskunnassamme (Kauppinen 2014).

Tietojen ja taitojen välittäminen ei ole opettajan ainoa pääasiallinen tehtävä. Yhteiskunnan taloudellisten sekä sosiaalisten muutosten vaikuttaessa päivä päivältä voimakkaammin opettajan työn arkeen, korostuvat myös ammatin eettiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Välijärvi (2006) tuo ilmi saman piirteen sanomalla opettajan työn olevan oppilaiden, kollegojen ja vanhempien välillä tapahtuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta. Vuoropuhelua tapahtuu koko ajan kasvavassa määrin myös muun yhteiskunnan kanssa. (Välijärvi 2006, 21.) Aarnio (2010) määrittelee opettajana toimimisen ytimeksi vuorovaikutustaitojen jatkuvan kehittämisen. (Aarnio 2010, 157–158).

Opettajan toimikentästä riippumatta keskeisemmäksi opettajan tehtäväksi Opettajien ammattijärjestö OAJ (2014) määrittelee tukemisen. Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajan arvostettu rooli oppilaan oppimisen tukijana ulottuu pitkälle historiaan. Opettajan merkittäväksi tehtäväksi kulttuurisen perinnön välittämisen lisäksi on jo pitkään käsitetty ihmisen kasvun tukeminen itsenäisesti ajattelevaksi ja toimivaksi kansalaiseksi. (Välijärvi 2006, 10–11, 25). Tukeminen toteutuu opettajan perustehtävissä – opettamisessa sekä arvioinnissa ja näiden kautta tapahtuvassa yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi kasvattamisessa. (Rasehorn 2009, 260). Biesta (2015) mainitsee kasvatuksen ja näin opettajan työn sosialisatioon perustuvan näkökulman – kasvatuksen kautta mallinnetaan kulttuurisia tapoja olla ja toimia. Näin ollen kasvatuksella on siis mahdollisuus vaikuttaa oppilaan persoonaan positiivisesti mutta myös negatiivisesti. (Biesta 2015, 4.) Opettajalta oppilaille välittyvällä esimerkillä on merkittävä rooli koulun arjessa. Oppilaiden kehittymisen turvaamisen näkökulmasta opettajalta edellytetään jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja kehittämistä. Välijärvi on vuonna 2006 määritellyt tulevaisuuden opettajuudeksi jatkuvan uuden etsimisen ja kokeilemisen. (Välijärvi 2006, 21–22.)

Jotta oppiminen olisi tuloksellista, vaaditaan opettajalta oppimisprosessin hallintaa ja johtamista. Opettaja voidaan käsittää pedagogiseksi johtajaksi. (Honkonen & Salovaara 2013, 236; Salo 2009, 117.) Kyse ei ole niinkään määräämisen ja käskemisen kautta tapahtuvasta johtamisesta, vaan kyvystä luoda optimaalinen oppimisympäristö (Salo 2009, 117). Paitsi

että pedagoginen johtaminen on merkittävää toimintaa oppilaiden kannalta, on se myös tärkeä työyhteisön voimavara. Näin ollen lähes kaikki koulun arjen muodostavat käytännöt ja tavat voidaan lukea pedagogisen johtamisen alaiseksi toiminnaksi. (Honkonen & Salovaara 2013, 236–240). Tutkielmamme kannalta keskeistä on mainita pedagoginen johtaminen yhtenä rakennuspalikkana pohdittaessa yhteisöllisyyttä, joka sen sijaan näyttäytyy koulun arjessa tiimimäisenä työskentelynä, tekemisen hengen luomisena, vuorovaikutuksen lisääntymisenä ja vastavuoroisena oppimisena. Näiden toimien avulla voidaan edistää koulun yhteisen strategian ja asetettujen tavoitteiden toteutumista. (Honkonen & Salovaara 2013, 236–240.)

3.1.3 Ohjaus

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tuodaan ilmi oppilaan aktiivinen toimijuus sekä hänen kykynsä tavoitteiden asettamiseen ja oman oppimisen arviointiin. Oppilaan itsenäisempi asema oppijana vaatii opettajalta tehokasta ja päämäärätietoista ohjausta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) pohjalta ohjauksen käsitteen määrittely on kuitenkin ongelmallista, sillä se näyttäytyy lähinnä toimintaa kuvaavana verbinä ilman tarkempaa määrittelyä. Opetussuunnitelmassa esiteltyjä, opettajaan liitettäviä ohjaustehtäviä tarkastelemme tutkimuskysymyksissä.

Ohjaus määritellään vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, jossa ihmiset kohdataan ottaen huomioon heidän erilaiset taidot, tiedot, tunteet sekä reaktiot. Pohjimmiltaan on kyse pedagogisesta ja sosiaalisesta toiminnasta. Ohjauksen yksi ominaispiirteistä on liikkeelle lähtö ohjattavan omista päämääristä tai tilanteista, minkä kautta luodaan tiivis kontakti ohjattavan omiin kokemuksiin ja maailmaan. Onnistunut toteutus edellyttää kunnioittavaa, rakentavaa kohtaamista ja dialogista vuorovaikutusta. (Onnismaa 2007, 26; Vehviläinen, 2014, 17.) Vehviläinen (2014) tuo esiin ohjauksesta puhuessaan seuraavanlaisia verbejä: ohjattavan toimijuuden vahvistaminen, kehittyminen, kasvaminen, oppiminen, harjaantuminen ja kypsyminen. Ohjausta voidaan toteuttaa esimerkiksi oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosessien näkökulmista. (Vehviläinen 2014, 7, 12, 27, 33.)

Ohjauksen kohteena voi olla joko yksilö tai ryhmä. Ryhmäohjausprosessissa ohjauksen kohteena oleva ohjausryhmä koostuu joukosta samanlaista prosessia läpikäyviä yksilöitä. (Vehviläinen 2014, 79.) Ohjausta määriteltäessä käytetään usein prosessin käsitettä (Onnismaa, 2007, 22-23; Vehviläinen 2014, 14). Kyseisellä käsitteellä kuvataan ohjauksen

piirrettä näyttäytyä pidempi aikaisena tapahtumana, johon kuuluu alku, loppu, kesto, kehityskaari sekä tavoitteellinen kulku. Sekä yksilö- että yhteisötasolla toteutetussa ohjauksessa korostuu aina yhteinen kieli sekä yhteistyö ohjattavan ja ohjauksen kohteen välillä. Ohjaajalta vaaditaan aitoa läsnäoloa. (Vehviläinen 2014, 3,7,14–15,26,122.) Onnismaa (2007) määrittelee ohjaajan tärkeimmiksi työvälineiksi kielen ja viestinnän (Onnismaa 2007, 49).

Vehviläisen (2014) tapaan myös Onnismaa (2007) näkee ohjauksen pedagogisena toimintana (Onnismaa 2007; Vehviläinen, 2014). Opetusta ja ohjausta vertailtaessa ohjauksessa korostuu oppijan näkökulma ja uusien merkitysten luominen vanhojen kokemusten pohjalta (Onnismaa 2007, 24). Opetushallitus (2014) kuvailee ohjausta jatkumona, jossa ohjattavan omalla aktiivisuudella ja toimijuudella on koulutien edetessä koko ajan kasvava rooli. Hyvällä ohjauksella pyritään tukemaan etenkin yksilön aktiivisuutta, osallisuutta ja vastuullisuutta. Koulun toimintakulttuurin tehtävänä on tukea ohjauksen järjestämistä. (Opetushallitus 2014, 5–7.)

3.2 Valmennukseen liittyvä käsitteistö

Valmennukseen liittyvään lähdekirjallisuuden tutustuessamme teimme havainnon, kuinka samankaltaisiin sisältöihin viitattiin eri lähteissä eri käsittein. Vastaan tulleita käsitteitä olivat valmennus, valmentaminen, valmentava työote, valmentava ote, valmentava johtajuus, coaching, mentorointi ja työnohjaus. Kaikilla näillä käsitteillä tarkoitetaan aina enemmän tai vähemmän samaa asiaa - käsitteen valintaa määrittävät tulokulma, josta valittua käsitettä määritellään, sekä asiayhteys, jossa kyseistä käsitettä käytetään.

Työmme selkeyttämiseksi määrittelimme edellä mainituista käsitteistä tutkielmamme kannalta keskeiset käsitteet. Sitä ennen tarkastelemme kuitenkin urheiluvalmennuksen perusideologiaa kokoamalla yhteen lähdekirjallisuudesta löytämämme yhtäläisyydet valmennuksen peruspiirteistä.

3.2.1 Urheiluvalmennuksen perusideologia

Niemi-Nikkola (2007) määrittelee valmentamisen perustavoitteen seuraavasti: “valmentajan toiminnan tarkoituksena on auttaa urheilijaa saavuttamaan oman urheilullisen potentiaalinsa ja suorituskykynsä rajat” (Niemi–Nikkola 2007, 390). Valmennusprosessissa ovat osallisena valmennettava tai valmennettavat sekä valmentaja. Oli valmennettavana sitten

yksilöurheilija tai joukkue, Mero, Nummela, Kalaja ja Häkkinen (2016) näkevät valmentajan osaamisessa keskeisenä kyvyn käsitellä urheilijaa. (Mero, Nummela, Kalaja & Häkkinen 2016, 14.)

Ihmissuhdetaidot ovat tärkeä osa valmennusta (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 49–50; Forsman & Lampinen 2008, 18, 21). Malvelan (2012) mukaan valmennus perustuukin valmentajan ja valmennettavan väliseen vuorovaikutukseen. Kyse on pitkäaikaisesta prosessista, jonka aikana valmentaja ja urheilija oppivat tuntemaan toisensa. (Malvela 2012, 353–357). Näin ollen osaava valmennus edellyttää vuorovaikutustaitoja (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 49–50; Forsman & Lampinen 2008, 24).

Kuten opetukseen ja opettajuuteen, liittyy myös valmennukseen pedagogiikkaa ja didaktiikkaa. Valmennuksen pedagogiikalla ja didaktiikalla tarkoitetaan kaikkea sitä vuorovaikutusta, mitä valmentajan ja valmennettavien välillä tapahtuu. (Jaakkola 2009, 333.) Sekä valmentajan että valmennettavan identiteetti rakentuu sosiaalisissa tilanteissa eli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Packalen 2015, 11). Malvela (2012) nostaa vuorovaikutukseen liittyvistä asioista läsnäolon yli muiden – valmentajan ollessa tilanteessa läsnä hänellä ei ole kiire minnekään muualle, vaan hän antaa huomionsa ja keskittymisensä täysin valmennettavalle (Malvela 2012, 357).

Motivaation ollessa lähtökohta taitojen oppimisen käynnistymiselle, on valmentajan työn ensimmäinen haaste motivoida urheilija sekä harjoittelemaan että kilpailemaan. Yhdeksi valmentajan keskeisimmäksi didaktiseksi taidoksi Jaakkola (2009) määrittelee kyvyn luoda, vahvistaa ja ylläpitää valmennettavan sisäistä motivaatiota. (Jaakkola 2009, 333–334.) Yksi motivoinnin keino on luoda myönteinen, turvallinen ja kannustava ilmapiiri (Forsman & Lampinen 2008, 25–26; Jaakkola 2009, 334). Valmennuksessa on keskeistä keskittyä ongelmien ja heikkouksien sijaan valmennettavan voimavaroihin, kykyihin sekä onnistumisiin. Tilanteen tullen epäonnistumiset tietysti kohdataan, mutta niihin suhtaudutaan myötätunnon ja voimavarojen kautta. (Packalen 2015, 24–25.)

Packalen (2015) puhuu voimavarakeskeisestä valmennuksesta (Packalen 2015). Tilanteita lähestytään nimenomaan onnistumisten kautta ja keskiössä ovat puhuminen, puhekäytännöt sekä sanojen valinta. Sillä, *mitä*, *milloin* ja *miten* valmentaja sanoo, on merkitystä. Sanojen valinnalla voidaan vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen, kehittymiseen ja tunnetiloi-

hin. Puheeseen kuuluvat olennaisena osana kysymykset ja ne ovat yksi valmennuksessa käytettävistä työkaluista. (Packalen 2015, 13–14, 25–26.) Jotta ymmärrettäisiin valmennettavan tapoja ajatella ja tuntea asioita, on hänelle esitettävä kysymyksiä (Forsman & Lampinen 2008, 25). Yksinkertaiset, tarkoituksenmukaiset kysymykset yhdistettynä pyrkimykseen vaikuttaa asioiden etenemiseen valmennettavan kannalta edullisella tavalla, mahdollistavat avoimen vuorovaikutuksen valmentajan ja valmennettavan välillä (Heikkilä, 2009, 117).

Tavoitteet ja niiden asettaminen ovat olennainen osa valmentamista (Forsman & Lampinen 2008, 13–19; Packalen 2015, 43–44). Sopivan haastavia tavoitteita asettamalla mahdollistetaan niiden saavuttaminen – tätä kautta koetaan onnistumisen sekä kehittymisen elämyksiä (Forsman & Lampinen 2008, 18). Kehityksen aikaansaamiseksi vaaditaan jatkuvaa muutosta, jolloin tutut toiminnot on kyseenalaistettava (Packalen 2015, 16). Aaltonen, Pajunen & Tuominen (2011) sekä Forsman ja Lampinen (2008) korostavat yhteisen tavoitteen saavuttamisessa muutokseen ja koko valmennusprosessiin sitoutumisen tärkeyttä (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 325–326; Forsman & Lampinen 2008, 21). Sitoutuminen ja sitouttaminen ovat keskeisiä tekijöitä puhuttaessa valmentajan ammattitaidosta (Kantola 1989). Valmennettavan kehitystä urheilijana pitää tukea ja rakentaa niin, että pelkkänä urheilijana huomioimisen sijaan, hänet ja hänen elämänsä otetaan huomioon kokonaisvaltaisesti (Forsman & Lampinen 2008, 24; Härkönen 2012, 261).

Palautteella on keskeinen rooli valmennuksessa (Heikkilä 2009, 122–124; Jalonen & Lampi 2012, 156–160). Palautetta tarvitaan oppimiseen ja kehittymiseen, sekä vahvistamaan luottamusta, itseluottamusta ja vuorovaikutusta (Jalonen & Lampi 2012, 157). Palautteella tulee aina olla positiivinen tarkoitus (Heikkilä 2009 122–123). Se voi olla korjaavaa, kannustavaa tai palkitsevaa, mutta sen tulee perustua jo tapahtuneisiin tosiasioihin ja suoritukseen (Heikkilä 2009, 122–124; Jalonen & Lampi 2012, 158). Korjaava palaute tulee muistaa antaa rakentavasti, koska hyvä palaute antaa energiaa sekä motivaatiota uuteen tekemiseen (Heikkilä 2009, 122–124).

Valmennuksen perustiedot ja lajiasiantuntemus ovat itsestään selviä tekijöitä valmentajan ammattitaitoa ajatellessa (Kantola 1989). Valmentajan on hallittava myös lukuisia muitakin asioita – fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen sekä taitavuuden osatekijöiden kehittäminen mainittakoon niistä tärkeimpinä (Forsman & Lampinen 2008, 24; Kantola 1989).

Blomqvist & Hämäläinen (2016) puhuvat näistä tekijöistä valmentajan ammattitaidon sijaan valmentajan urheiluosaamisen käsitteestä (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 49–50).

3.2.2 Valmennuksellisia menetelmiä työelämässä

Coachingin juuret juontavat urheiluvalmennukseen ja liike-elämään. Kirjallisuudessa kyseisen käsitteen määrittely tapahtuukin usein juuri työ- ja liike-elämän näkökulmasta kohdistuen kyseisten kenttien toimijoihin. (Räsänen 2007, 15,18.) Coaching on menetelmä erityisesti johdon, esimiesten ja asiantuntijoiden kehittämiseen (Räsänen 2007, 15). Tätä kautta sillä voidaan edistää myös organisaation kehittymistä (Hawkins & Smith 2013; Räsänen 2007, 15). Carlsson ja Forssell (2012) korostavat kuitenkin, kuinka coaching ei ole ainoastaan esimiesten työkalu, vaan sitä voi hyödyntää ja soveltaa lähes kuka tahansa (Carlsson & Forssell, 2012, 23).

Englanninkielestä lähtöisin olevalle sanalle coaching on vaikeaa löytää suomen kielestä hyvää vastinetta. Tärkeimmät käsitteen taustalla olevat tieteenalat ovat psykologia, filosofia, aikuiskasvatustiede sekä liiketaloustieteet. (Räsänen, 2007, 15–16.) Käsitteessä on havaittavissa sävyeroja riippuen sen käyttökontekstista. Osassa kirjallisuudesta coaching liitetään vahvasti valmentajaan ja valmennettavaan. Toisinaan käsite määritellään ja erotetaan valmennuksesta omana toimintamallinaan.

Tarkoituksena on, että coach auttaa valmennettavaa itseään haasteiden ratkaisussa, eikä ratkaise niitä valmennettavan puolesta (Räsänen 2007, 15–16, 18). Coachingissa coachin asiantuntijuus tulee esiin prosessin tekniikan hallitsemisessa - hyvä coach keskittyy itsensä sijaan coachattavaan. (Carlsson & Forssell 2012, 54, 86). Luottavan ja avoimen ilmapiirin muodostumisen edellytyksenä ovat hyvät keskustelutaidot – kyky viedä dialogia eteenpäin sekä aidosti kuunnella (Carlsson & Forssell 2012, 80,76). Sekä Räsänen (2007) että Dembkowskin, Eldridgen ja Hunterin (2006) mukaan coachingin sisältöä määriteltäessä otetaan huomioon sekä yksilön että organisaation tarpeet ja päämäärät - kyseessä ei ole kontekstista irrallinen yksittäisen ihmisen prosessi vaan tarkoituksena on toimia niin valmennettavan kuin hänen organisaationsakin parhaaksi (Dembkowski, Eldridge & Hunter 2006, 12; Räsänen 2007, 15–16). Tavoitteena on yhdistää yksilön sekä organisaation tavoitteet konkreettiseksi näkemykseksi ja toiminnaksi (Räsänen, 2007, 16).

Aaltonen ym. (2011) määrittelevät työnohjauksen työn ja perustehtävän tutkimiseksi, jonka lähtökohtana toimii ohjattavan sen hetkinen tilanne, elämänvaihe tai ajankohtainen kysymys (Aaltonen, Pajunen ja Tuominen 2011, 305). Työnohjausprosessi on yleensä pitkäkestoinen ja avoin, ja sen tavoitteisiin kuuluvat ohjattavan yleinen kasvu, työssä kehittyminen sekä jaksaminen (Luoma & Salojärvi 2007, 28.) Työnohjauksessa ohjaajan tehtävänä on neutraalisti välittää suoraa neuvonantoa tai asiantuntija-apua, mutta hänen ei kuitenkaan pidä olla asiantuntija missään sisältöasiassa (Luoma & Salojärvi 2007, 28). Kyseessä ei ole terapiamuoto, eikä tarkoituksena ole saada nopeita tuloksia tai valmiita vastauksia. Keskeistä on kysymysten avulla ohjata ongelmien ratkaisuun sekä luoda oppimiskokemuksia läpikäydyistä tilanteista. (Honkonen & Salovaara 2013, 297–298.)

Prosessi etenee työnohjaajakoulutuksen saaneen ohjaajan johdolla (Heinonen & Paunonen-Ilmonen 2015, 9). Välineenä työnohjaus palvelee etenkin tilanteissa, joissa henkilön työkuvaan kuuluvat vaativat vuorovaikutustilanteet sekä työn toteuttaminen vahvasti oman persoonan kautta (Aaltonen, Pajunen ja Tuominen 2011, 305.) Kyseinen näkökulma luo lisää perusteluja Honkosen ja Salovaaran (2013) näkemykseen siitä, kuinka jokainen opettaja tarvitsee työnohjausta (Honkonen & Salovaara 2013, 296.)

Mentorointi voidaan käsittää pitkäkestoiseksi ohjaus- ja kehittämisprosessiksi (Luoma & Salojärvi 2007, 28, 30). Mentoroinnissa kokeneempi, tietyssä roolissa tai tehtävässä pätevä henkilö eli mentori sparraa eli auttaa nuorempaa ja mahdollisesti kokemattomampaa henkilöä (Hawkins & Smith 2013, 53; Luoma & Salojärvi, 2007, 28; Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 305) Näin ollen avain prosessin onnistumiseen löytyy juurikin mentorin työkokemuksesta (Luoma & Salojärvi 2007, 28).

Yleensä mentorin ja mentoroinnin kohteen välinen suhde perustetaan saman työyhteisön sisällä (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 305; Hawkins & Smith 2013, 53; Luoma & Salojärvi 2007, 28). Tämä ei ole kuitenkaan mikään sääntö – mentori voi tulla myös kokonaan muulta alalta (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 305; Luoma & Salojärvi 2007, 28). Tiedon siirtämisen lisäksi mentorointiin liitetään myös vahvasti oppiminen. Mentorointi voi toimia myös molempien osapuolten, niin mentorin kuin mentoroinnin kohteen työssä oppimisen keinona – tällöin molemmat osapuolet oppivat toinen toisiltaan, kun osaamista ja kokemusta siirretään hyvässä vuorovaikutuksessa. (Jokinen & Sarja 2006, 188, 192; Luoma & Salojärvi 2007, 28, 30.)

Koulumaailman näkökulmasta mentorointi näyttäytyy kasvavana ja kehittyvänä terminä ja toimintatapana, jota käytetään etenkin opettajan identiteetin sekä työyhteisön jäseneksi kasvamisen vahvistamiseksi. Toiminnan kohteena eli mentoroitavana on tällöin usein uusi, perehdyttämisvaiheessa oleva opettaja. Tällaisessa uuteen opettajaan kohdistuvassa mentoroinnissa keskeisenä tavoitteena on liittää nuoren opettajan oma toiminta käytännön yhteyksiin ja tätä kautta edistää työssä tapahtuvaa opettajaksi oppimista. (Jokinen & Sarja 2006 184, 189–190; VanNieuwerburgh 2012, 3.) Koulumaailmassa merkittävä rooli on myös vertaismentoroinnilla, joka toteutetaan perinteisestä, kahden henkilön välillä tapahtuvasta mentoroinnista poiketen pienryhmissä. Keskeisiksi tavoitteiksi kyseisessä toiminnassa nousevat työssä oppiminen, työhyvinvoinnin tukeminen, kokemusten jakaminen, vuoro-vaikutus ja yhteistoiminnallisuus. (Honkonen & Salovaara 2013, 298–299.)

Nämä kolme käsitettä näyttäytyvät määrittelyjensä pohjalta samankaltaisina. Lähdekirjallisuudessa on kuitenkin esitetty sävyeroja liittyen käsitteiden toimintamalleihin. Carlsson & Forssell (2012) erottavat coachingin ja työnohjauksen toisistaan esittämällä coachingin keskittyvän henkilön haasteisiin, vahvuuksiin ja tavoitteisiin kokonaisvaltaisesti, kun taas työnohjauksen kohteena ovat usein työntekijä tai työyhteisö ja näiden haasteet (Carlsson & Forssell 2012, 45). Mentorointi voidaan käsittää vapaamuotoisemmaksi, kun sitä verrataan työnohjaukseen tai coachingiin (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 305). Mentoroinnissa pääpaino on kokemuksellisen tiedon siirtämisessä, mikä erottaa toiminnan coachingista ja työnohjauksesta (Carlsson & Forssell 2012, 44–45; Packlaen 2015, 57). Klarin (2015) tekee eroa coachingin ja mentoroinnin välille puhumalla valmennussuhteeseen osallistuvista osapuolista ja heidän suhteesta toisiinsa. Mentoroinnissa valmennettavan nähdään olevan niin sanotusti harjoittelijan eli aloittelijan roolissa valmentajaan verrattuna, kun taas coachingissa valmentaja ja valmennettava nähdään toistensa partnereina, enemmän vertaisina, valmennettavan lähtökohtiin perustuvassa yhteistyössä. (Klarin 2015, 417.)

3.3 Valmentava ote

Tässä kappaleessa kokoamme yhteen valmentavan otteen käsitteen urheilumaailman valmennuksen ideologiaa sekä työelämän eri valmentavia keinoja yhdistäen. Valmentaminen on käsitteenä moniulotteinen, ja siihen liittyvät kuvaukset ja sisällöt vaihtelevat eri lähteiden välillä.

Valmentava ote johtamismallina ei ole jotain uutta ja ennennäkemätöntä - sen sijaan se on eri aikakausien johtamismallien kehittymisen tulos. Keskeistä on, kuinka valmentavan otteen käsite on kehittynyt vastaamaan juuri tämän hetken työelämän tarpeisiin. Tällaisia tarpeita ovat esimerkiksi merkityksellisyyden kokemukset ja motivaatiota ruokkiva työn innostavuus. (Grünbaum & Ristikangas 2016, 14–17.)

Selkeyden vuoksi käsitämme kaikki määrittelemämme valmennuksen muodot valmentavan otteen alle. Määrittelemämme coaching, mentorointi ja työnohjaus saattavat menetelminä sekoittua käytännön toteutuksessa. Niillä on yhteinen perusta, mutta kuitenkin selkeät sävy- ja painotuseronsa. (Luoma & Salojärvi 2007, 31.) Määrittelimme käsitteet erillisinä voidaksemme käyttää niitä tutkielmassamme myös yksittäisinä, spesifiöimään tiettyjä näkökulmia ja toimintatapoja.

Valmentava ote johtamismallina eroaa perinteisestä autoritäärisestä johtamismallista siten, että valtasuhteiden sijaan keskeistä on yhdenvertainen vuorovaikutussuhde valmentajan ja valmennettavan välillä. (Grünbaum & Ristikangas 2016, 14–16.) Vuorovaikutussuhteet korostuvat myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Yhdenvertaisuus koulun työyhteisössä tarkoittaa kaikkien yhdenvertaista kohtaamista ja arvostamista sekä yhdenvertaisia mahdollisuuksia (Honkonen & Salovaara 2013).

Olisivatko käsitteenmäärittelyluvussa esittelemämme vuorovaikutukseen perustuvat valmennuksen keinot hyödynnettävissä myös siinä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa, jota opettaja työssään toteuttaa?

”Valmentava työote ei ole pelkkä opetusmetodi. Se on asenneilmasto ja ajattelutapa, joka näkyy kaikessa oppilaiden kohtaamisessa ja ohjaamisessa sekä työyhteisön toiminnassa.”

(Kallio, 2016, 63).

4 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme kulkua aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita noudattaen (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–113). Kandidaattivaiheen työemme on teoreettinen tutkielma, joka perustuu kirjalliseen aineistoon sekä verkkojulkaisuihin. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessamme olemme sekä valmennukseen että opettajuuteen liittyvän kirjallisuuden pohjalta muodostaneet näkökulmaa siitä, millaisia mahdollisuuksia valmennus ja sen keinot tarjoavat opettajan työn toteutukseen.

Tutkielmamme perustuu pääosin kotimaiseen lähdekirjallisuuteen, mutta kansainvälistä näkökulmaa tutkielmaan tuovat käyttämämme englanninkieliset lähteet. Valmennukseen ja opettajuuteen liittyvän kirjallisuuden lisäksi, yhtenä keskeisenä lähteenä tutkielmassamme toimii tuore perusopetuksen opetussuunnitelma (2014). Tutkimuskysymyksiä tarkastellessamme olemme hyödyntäneet tätä jokaisen suomalaisen peruskoulun opettajan työn perustana toimivaa dokumenttia ja näin luoneet ajankohtaisimman kuvan tämän hetken ideaalista koulumaailmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) toimii pohjana etenkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastatessamme.

Opetussuunnitelma antaa monipuolisen, mutta laajan kuvauksen siitä, millainen rooli opettajalla tämän päivän koulumaailmassa on. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessamme lähdimme tutkimaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) kiinnittämällä huomion erityisesti siihen, kuinka opettajan rooli ilmenee suunnitelman eri osioissa. Opiainesisältöjen sijaan tutkimme opetussuunnitelman esittelemiä kuvauksia opettajan toiminnasta, roolista ja toiminnan tavoitteista. Olemme siis koonneet uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) mielestämme olennaisimmat kohdat liittyen opettajaan, sekä opettajan työnkuvaan. Näin muodostamme eheän kokonaisuuden siitä, millaisena opettajuus uudessa opetussuunnitelmassa näyttäytyy. Kokonaisuuden muodostamisessa olemme mukailleet laadullisen aineiston kolmivaiheista prosessia.

Kävimme läpi opetussuunnitelmassa esiintyvät lauseet, joihin sisältyi joko hakusana *opettaja* tai *opettaji*, tai mahdollisesti molemmat. Tällä tavalla saimme koottua opetussuunnitelmasta yhteen otteita, jotka kohdistuvat suoraan opettajaan ja hänen toiminnan kuvaukseen. Keräsimme kaikki kyseiset hakusanat sisältävät otteet yhteen, jonka jälkeen ryhmitte-

limme ne tutkielmamme aiheen pohjalta keskeisiin teemoihin. Alaluvuiksi muodostuivat: *opettaja vuorovaikuttajana*, *opettaja ohjaajana* ja *opettaja arvioijana*, joissa kussakin tarkastelemme opettajaa luvun otsikon mukaisesta näkökulmasta. Kyseiset tarkastelunäkökulmat näyttäytyvät keskeisimpinä teemoina tarkasteltaessa opettajuuden ja valmennuksen yhteyksiä. Esitämme tutkielmamme valikoituneet otteet niiden alkuperäisessä muodossa, jotta lukijalle tarjoamamme opetussuunnitelman opettajuuden kuvaus olisi mahdollisimman objektiivinen.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä opettajuutta tarkasteltaessa käytämme lähteenä ja tulkinnan pohjana ainoastaan perusopetuksen vuonna 2014 julkaistua opetussuunnitelmaa, sillä se tarjoaa meille tuoreimman ja objektiivisimman kuvan opettajan työstä ja opettajuudesta. Opetussuunnitelmasta poimimiamme otteita tulkitsemme käyttäen apuna mahdollisimman tuoretta lähdekirjallisuutta asettaen julkaisun kriteeriksi vuoden 2014 tai sitä myöhäisemmän julkaisuvuoden. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tulkitseminen ennen sen julkistamisvuotta ilmestyneillä lähteillä olisi mielestämme kyseenalaista.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelemme perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) valmennuksen näkökulmasta. Opettajan roolin ja toiminnan tavoitteiden ymmärtämiseksi katse kääntyy etenkin opetussuunnitelmassa käytettyihin verbeihin opettajan toimintaa kuvailtaessa. Sekä vuosiluokille 1–2 että 3–6 oli tyypillistä oppiainekohtaisten opetuksen tavoitteiden kuvaamisessa verbit *ohjata*, *tukea*, *opastaa*, *kannustaa*, *rohkaista* ja *innostaa* (POPS 2014, 103–149, 162–276). Vuosiluokilla 3–6 edellä mainituista verbeistä korostuivat etenkin *tukea*, *ohjata* ja *kannustaa* (POPS 2014, 162–276). Kyseisten verbien sävyjä havainnoimalla olemme luoneet yhteyden opettajuuden ja valmentajuuden välille.

Luodaksemme ajankohtaisen kokonaisuuden tutkimuskysymysten ympärille, pyrimme käyttämään mahdollisimman tuoretta lähdekirjallisuutta. Käyttämämme valmennusta käsittelevä kirjallisuus on pääosin valmentajien, valmennuksen asiantuntijoiden tai näiden yhdistelmien tuottamaa materiaalia. Tiedostamme kyseiseen kirjallisuuteen liittyvän luotettavuuskysymyksen, minkä vuoksi pyrimmekin tarkastelemaan kirjallisuutta mahdollisimman kriittisesti. Luotettavuuskysymyksellä tarkoitamme ensinnäkin valmennuksellisen kirjallisuuden piirrettä pohjautua tieteen sijaan näkemyksiin, kokemuksiin ja käytännön toteutuksessa hyväksi havaittuihin menetelmiin. Kriittistä tulkintaa vaatii myös kyseiselle kirjallisuudelle tyypillinen sävy ohjailla ja vakuuttaa lukija toisinaan jopa provosoivalla otteella.

5 Opettajuus uudessa opetussuunnitelmassa

Tuoretta vuoden 2016 opetussuunnitelmaa tarkastelemalla on mahdollista muodostaa käsitys siitä, millaista instituutiota peruskoulu tämän hetken yhteiskunnassa edustaa, ja mihin suuntaan sitä ollaan kehittämässä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) määrittää strategiset ja pedagogiset suuntaviivat; opetuksen sisällöt ja tavoitteet kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiselle. Pelkän listauksen sijaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) on sisällytetty myös avaavaa tekstiä tavoitteiden ja sisältöjen ymmärtämiseksi. (POPS 2014, 9.) Perusopetuksen tavoitteiden saavuttaminen on luonnollisesti koko koulun työyhteisön vastuulla osallistaen yhteistyöhön myös koteja. Yksittäinen opettaja voidaan kuitenkin nähdä yhtenä merkittävänä toimijana tavoitteita saavutettaessa.

Tutkimuskysymyksemme ensimmäisessä alaluvussa tarkastelemme opettajaa vuorovaikuttajana. Ohjauksen käsitteen toistuessa opetussuunnitelmassa useasti, tarkastelemme toisessa alaluvussa opettajaa ohjaajana. Kolmanneksi tarkastelun kohteeksi olemme nostaneet opettajan arvioijana. Valitsimme käsiteltäväksi opettajuuden näistä kolmesta näkökulmasta, sillä niistä käy ilmi etenkin se, *miten* opettajan tulisi opetussuunnitelman mukaan toimia. Huomio kiinnittyy vuorovaikutuksen, ohjauksen ja arvioinnin kuvauksissa käytettyihin verbeihin.

5.1 Opettaja vuorovaikuttajana

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tuodaan vahvasti esiin vuorovaikutuksen merkitys sekä opettajan ja oppilaiden, opettajan ja vanhempien, että opettajan ja kouluyhteisön välillä. Yhteistyö korostuu monella eri tasolla, niin opetuksessa, arvioinnissa kuin muissakin koulupäivän aikaisissa vuorovaikutustilanteissa. Seuraavaksi kuvaamme sekä opettaja-oppilas, että opettaja-kouluyhteisö vuorovaikutussuhdetta. Huomioimme myös koulun ja kodin välisen yhteistyön.

”Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa” (POPS 2014, 17).

Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa. Lisäksi vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitys korostuu myös koulun muun henkilöstön ja eri asiantuntijoiden välillä. (POPS 2014, 71) Sujuva yhteistyö ja ohjaus ovat

työvälineitä sekä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien ehkäisemiseen että ratkaisemiseen. Vuorovaikutusta tarvitaan ongelmien havaitsemisessa, tuen tarpeen arvioinnissa sekä käytännön suunnittelussa ja toteutuksessa. (POPS 2014, 61–62.)

”Arvoperusta, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ilmenevät koulutyön käytännön järjestämisessä. Järjestämisen tulee edistää kasvatukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja perusopetuksen tehtävän toteuttamista.” (OPS, 2014, 34).

Vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös hyvän toimintakulttuuriin luomisessa. Hyvä toimintakulttuuri koostuu työyhteisön jäsenistä, jotka tukevat ja toimivat resurssina toisilleen. (Norrena 2015, 127.) Lisäksi tarvitaan opettajien ja koulun muun henkilökunnan yhteisöllistä tekemistä, oppilaiden osallisuutta ja kotien yhteistyötä, jotta opetussuunnitelmaan sisältyvät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, monialaiset oppimiskokonaisuudet, sekä arviointikulttuuri on mahdollista toteuttaa (Niemi 2016, 96).

Yhdessä tekemisen -kulttuurin luominen ei ole ongelmaton. Se vaatii yksilöltä aina tilan antamista muiden ajatuksille ja näkökulmille. Tällainen omien ajatusten haastettaviksi asettaminen saattaa aiheuttaa ristiriitoja. Rakentavan vuorovaikutuksen ja toimivan työkulttuurin syntyminen edellyttääkin muiden kunnioittamista ja aitoa kuuntelemista. (Lonka & Vaara 2016, 50.) Mikkola (2016) tuo ilmi kuinka vuorovaikutustaitoinen koulu on kodin ja koulun yhteistyön peruspilari (Mikkola 2016, 15). Lisäksi Norrena (2015) muistuttaa kuinka koulussa aikuisten toteuttama malli vuorovaikutuksen tavasta ja yhteistyön toteutuksesta siirtyy myös oppilaille (Norrena 2015, 125).

5.2 Opettaja ohjaajana

Ohjaus-käsite toistuu opetussuunnitelmassa jatkuvasti. Se näyttäytyy tärkeänä työkaluna muun muassa oppimisessa, kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä arvioinnissa. Ohjausta annetaan sekä ryhmälle että yksilölle – näin ollen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tuleekin huomioida molempien tarpeet. (POPS 2014.)

Näemme ohjaus-käsitteen tietynlaisena perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) antamana välineenä oppilaslähtöisyyden toteuttamiseen. Oppilaslähtöisyydessä opettajan rooli muuttuu tiedonjakasta oppimisprosessien tukijaksi. Lähtökohtia ovat oppilaan oma uteliaisuus sekä työskentelytaidot, jolloin keskeisenä pyrkimyksenä on luoda uteliaisuutta ja

motivaatiota lisääviä herätteitä. Tämän onnistumiseksi opettajalta vaaditaan hyvää oppilaantuntemusta. (Norrena 2015, 222.)

”Opettajat ohjaavat oppilaita sekä yksilöinä että ryhmänä suunnittelemaan työtään ja käyttämään oppimista edistäviä työskentelytapoja. Oppilaita ohjataan myös tarkastelemaan suunnitelmien toteutumista sekä arvioimaan työskentelyn onnistumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä” (POPS 2014, 49–50).

Työskentelytapoja valitaan opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja työskentelyn yhtenä tavoitteena on vahvistaa oppilaiden itseohjautuvuutta (POPS 2014, 31). Kuten käsitteen määrittely -luvussa toimme ilmi, ohjauksen merkitys korostuu etenkin koulupolun siirtymäkohdissa. Myös opetussuunnitelma korostaa oppilaan, opettajan ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen merkitystä nivelvaiheissa ja niitä lähestyttäessä (POPS 2014, 52–53). Mikkola (2016) esittää tulevaisuuden opettajan ammattitaidon rakentuvan seuraavista tekijöistä: opetettavan aineen hyvä sisältötietous, sosiaaliset ja eettiset valmiudet, asiantuntemus oppimisessa, ohjauksessa ja opetuksessa, sekä käytännön työn osaaminen (Mikkola 2016, 11).

”Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan” (POPS 2014, 31).

Ohjauksen käsitteen käyttäminen opettajan toiminnan kuvauksissa tuo opettajaa ja oppilasta lähemmäs toisiaan. Tätä tulkintaa vahvistaa Vehviläisen (2014) esittämä ohjauksen pyrkimys luoda tiivis kontakti ohjattavan omaan kokemusmaailmaan. Tällöin keskiössä ovat ohjattavan omat lähtökohdat ja päämäärät (Norrena 2015, 222; Vehviläinen 2014, 17). Opettajan työssä ohjaaminen kätkee sisälleen oppilaiden hyvinvoinnista ja opetusryhmän toiminnasta vastuun kantamisen. Ohjaustyötä tulisikin tarkastella yhteistyönä ja sosiaalisena käytäntönä (Vehviläinen 2014, 13).

”Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa” (POPS 2014, 62).

Etenkin tällaisessa yleisesti koulunkäynnissä ja oppiaineiden opiskelussa toteutettavassa tuessa voidaan nähdä keskeisinä käsitteen määrittelyssä esittelemämme ohjauksen päämäärät ohjattavan toimijuuden vahvistamisesta sekä kehittymisen, kasvamisen, oppimisen, harjaantumisen ja kypsytymisen edistämisestä.

5.3 Opettaja arvioijana

Arviointi on merkittävässä roolissa uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Laadukkaan opetuksen voidaan nähdä toteutuvan arvioinnin kautta. Oppimisen arvioinnin suunnan tulisi olla yhä enemmän oppilaan toimijuutta korostavaa itsearviointia, tulevaisuus ja ratkaisukeskeisyys tienviittoina. (Niemi 2016, 104.) Arvioinnissa korostuu opettajan rooli oppilaiden kannustajana ja itsetunnon vahvistajana. Kannustava palaute näyttäytyy motivoivana ja oppilaan omia toimintatapoja kehittävänä.

Monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden koko kehityksen ja oppimisen tukemiseen (POPS 2014, 47).

Koulukasvatuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi voidaan lukea palautteen vastaanottamiseen ja rakentavaan hyödyntämiseen ohjaaminen. Tällainen ohjaaminen edistää elämänmittaista oppimista ja ihmisen identiteetin kehittymistä vuorovaikutuksen keinoin. (Hildén 2016, 202.) Vuorovaikutus nousee esille myös arvioinnin kohdalla, sillä suurimmaksi osaksi arvioinnin voidaan sanoa olevan opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta (POPS 2014, 47). Kallio (2016) tuo arvioinnin kohdalla esiin pyrkimyksen kohti onnistumiskeskeisyyttä jolloin esille nousevat myös itseluottamuksen ja uuden oppimisen halun tukeminen (Kallio 2016, 93–94). Myös opetussuunnitelmasta on havaittavissa pyrkimys onnistumisen kokemusten luomiseen, sillä opettajan toimintaa kuvailtaessa toistuvat verbit rohkaista ja kannustaa. Käsittelemme tätä toiminnankuvauksen sävyä tarkemmin toisessa tutkimuskysymyksessämme.

6 Valmentava ote opettajan työssä

Opetussuunnitelmassa kuvaillaan opettajan toimintaa käyttämällä erilaisia toimintaa kuvaavia verbejä, mutta varsinaisen toimintatavan ja sen takana olevan ideologian jokainen opettaja luo itse. Näemme valmennuksen ideologian tarjoavan keinoja opetussuunnitelman tulkitsemiseen ja toteuttamiseen. Erilaisia valmentamisen maailmassa käytettäviä työkaluja hyödyntämällä, opettaja voi löytää omalle toiminnalleen perusteita ja toimintamalleja. Molempia toimijoita yhdistää kehittymiseen tähtäävä, yksilöä tai ryhmää innostava, kannustava ja tukeva toiminta. Tarkastelemme tätä yhteyttä keskittämällä huomion opettajan ja valmentajan työnkuviin, sekä siihen kuinka opettaja voi toiminnassaan hyödyntää valmentavaa otetta.

6.1 Opettaja vai valmentaja?

”Pystytäänkö luomaan toimintakulttuuri, joka ei niinkään lähde opettajakeskeisestä sisällöjen välittämisestä, vaan rakentuu luontaisen oppimismotivaation ja oppimisen ilon vahvistamiselle” (Tiikkaja 2014, 43).

Käsitys sekä hyvästä opettajuudesta että valmentajuudesta edustaa aina sen hetkistä yhteiskuntaa, sen arvoja sekä asenteita. (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 48; Rasehorn, 2009). Tämän hetkessä yhteiskunnassa näiden molempien työnkuvien voidaan todeta olevan murroksessa (Cantell & Kallioniemi 2016; Tiikkaja 2016, 77). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilasta tuodaan yhä enemmän esiin aktiivisena toimijana ja painotus on oppilaslähtöisissä työskentelymenetelmissä (POPS 2014). Blomqvist & Hämäläinen (2016) sekä Tiikkaja (2016) taas puhuvat suomalaisen valmennusosaamisen tähtäävän urheilijälähtöisyyteen (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 48–49; Tiikkaja 2016, 21–26, 41–43, 145–147). Molemmissa, niin oppilas- kuin urheilijälähtöisyydessä, korostuu valmennettavan osapuolen kyky itsearviointiin sekä sanalliseen ulosantiin yhteiseen ymmärrykseen ja tavoitteisiin tähtäävällä tavalla (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 48–49; POPS 2014). Tähtäin on siis näillä molemmilla vuorovaikutteisilla toimijoilla hyvin samankaltainen. Voisiko opettaja hyödyntää valmentajan työnkuvan elementtejä omassa työssään?

Niin valmentajan kuin opettajankin ammattitaito koostuu monista eri tekijöistä (Forsman & Lampinen 2008, 9–28; Kantola 1989; Rasehorn 2009, 268–269). Vuorovaikutus muodostaa sekä opettajan että valmentajan työn ytimen (Blomqvist & Hämäläinen 49–50; Lahdes 1997, 14; Malvela 2012, 353–357; Mero, Nummela, Kalaja & Häkkinen 2016, 14; OPS 2014; Rasehorn 2009). Läsnäolo, kannustaminen sekä palautteen antaminen ovat avainasemassa päivittäisiä vuorovaikutustilanteita ajatellen (Heinonen, Klingberg & Pentti 2013; Kallio 2016; Nikander 2009, 350; POPS 2014). Molemmissa myös käytännön ja teorian eli kokemuksen ja tietotaidon yhdistäminen ovat suuressa roolissa moneen muuhun ammattiin verrattuna (Forsman & Lampinen 2008, 9–28; Rasehorn 2009, 268–269).

Sekä valmentajuutta että opettajuutta käsittelevästä kirjallisuudesta on löydettävissä yksi selkeä yhteinen tekijä: työn persoonasidonnaisuus (Forsman & Lampinen 2008; Heikkilä 2009; Jalonen & Lampi 2012; Kallio 2016; Malvela 2012; Norrena 2015; Rasehorn 2009). Valmentajuus on ennen kaikkea tapa olla (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 325). Valmentamisen harjoittaminen valmentajan omana itsenään, omasta persoonasta lähtöisin on avain hyvään valmentamiseen ja vuorovaikutukseen (Malvela 2012, 357). Persoonan antamisesta työlle puhuvat myös Ristikangas ja Ristikangas (2013, 333). Samoilla linjoilla opettajuudesta on Rasehorn (2009, 258). Roolin tai kulissin ylläpitäminen ei toimi pitkällä tähtäimellä – aitous on edellytys hyvälle vuorovaikutukselle (Malvela 2012, 357). Persoonaa muodostuu suurelta osin yksilön arvoista, jotka toimivat uskomusten ja asenteiden rakentumisen pohjana. Näin voidaan ymmärtää käytännön opetustyön muodostuvan paitsi ammattitaidon, myös persoonan pohjalta. (Norrena 2015, 123.)

Opettajuudessa ja valmentajuudessa on siis havaittavissa samanlaisia piirteitä. Tutkielmamme kannalta huomion kohteena eivät niinkään ole käytettävät termit, vaan päätarkoituksenamme on valmentavaa otetta sekä opettajuutta tarkastelemalla etsiä mahdollisuuksia ja toimintamalleja uuden opetussuunnitelman mukaisen opettajuuden toteuttamiseen. Näin ollen osuvin käsite tutkielmamme kannalta on Kallionkin (2016) käyttämä valmentava opettajuus.

6.2 Valmentava opettajuus

”Valmentava opettajuus on tavoitteellista, osallistavaa ja arvostavaa vaikuttamista. Siinä yhdistyvät arvostava asenne, usko oppilaiden potentiaaliin ja mahdollisuuksiin sekä tahto ja kiinnostus auttaa oppilaita löytämään vahvuutensa ja kehittämään osaamistaan.” (Kallio 2016, 67).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) antaa opettajille sisällön ja tavoitteet (Halinen 2015, 48; POPS 2014). Siellä tuodaan esiin myös pedagogista aineistoa, joka kussakin oppiaineessa ”ohjaa pohtimaan oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita sekä ohjauksen, eriyttämisen, tuen ja oppimisen arvioinnin toteuttamista” (Halinen 2015, 48). Oppiainesisältöjä mietittäessä on ihan yhtä tärkeää miettiä myös opetustapoja, eli miten opetetaan (Kallio 2016, 7). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) siis ohjaa opettajia pohtimaan näitä asioita, mutta keinoja tämän kaiken toteuttamiseen ei tästä valtakunnallisesta kehyksestä kuitenkaan löydy. Ei riitä, että opettaja tiedostaa ja tietää erilaisia opetustapoja – hänen on osattava myös käyttää niitä. Olemme todenneet opettajan ja valmentajan työnkuvissa olevan paljon samaa. Valmennuksellisten keinojen kokeilemista opettajan käytännön työn toteutuksessa on mahdollista perustella seuraavin näkökulmin: opettaja tarvitsee keinoja oman työnkuvansa konkreettiseen toteuttamiseen ja valmennuksellisuuden näytöt perustuvat hyvin pitkälti käytäntöön (Van Nieuwerburgh 2012, 3–5).

Kallio (2016) puhuu kirjassaan valmentavasta opettajuudesta. Aaltonen ym. (2011) taas näkevät valmentajan ennen kaikkea hyvänä opettajana (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 327). Opettajan voidaan nähdä toimivan valmentajana oppilaiden lisäksi myös opettajille (Korhonen, Latvonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti 2016, 231). Opettajan suhde omaan opettajuuteen harvoin kuitenkaan riippuu käytettävistä termeistä. Valmentavassa otteessa käytettävät työkalut ovat enemmänkin toimintamalleja kuin materiaalia ja näin se tarjoaa valmentavalle opettajalle mahdollisuuksia oman työnsä tekemiseen, sekä opetussuunnitelman tulkitsemiseen ja toteuttamiseen.

Valmentajaksi, opettajaksi tai valmentavaksi opettajaksi ei tulla yhdessä yössä. Packalen (2015) sanoo valmentamista opittavan erityisesti valmentamalla (Packalen 2015, 54). Vaaditaan jatkuvaa harjoittelemista ja kykyä soveltaa menneitä kokemuksia muuttuvissa tilanteissa (Packalen 2015, 53). Kehittyäkseen valmentajana, on valmentajan ensin opittava olemaan valmennettavana. (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 302; Heikkilä, 2009,

113). Koulumaailman esimerkin aiheesta mainitsevat Korhonen, Latvonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti (2016) – opettajat ja oppilaat oppivat toisiltaan, jolloin tilanteessa yhdistyvät opettajien pedagoginen osaaminen sekä oppilaiden rohkeus ja innostus (Korhonen, Latvonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti 2016, 226). Näin opettajakin pääsee näkemään tilanteen valmennettavan silmin. Packalen (2015) sanookin valmennustyön hahmottamisen olevan helpompaa, jos valmentaja itse on saanut kokea valmennetuksi tulemista (Packalen 2015, 30).

Sekä Forsman ja Lampinen (2008) että Aaltonen ym. (2011) korostavat sitoutumista valmennettavaan, muutokseen sekä valmentajuudessa kannustamiseen. (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2011, 325-326; Forsman & Lampinen 2009, 21). Kannustaminen tuodaan vahvasti esiin myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ja sen merkityksellisyys opettajan työssä on näin ollen vahva. Kannustaminen tuo mukanaan myönteisen suhtautumistavan, sekä positiivisen näkökulman, mitä lähemmekin pohtimaan seuraavassa luvussa tarkemmin.

6.3 Kohti onnistumiskeskeisyyttä

Kuinka paljon koulussa tuetaankaan virheiden etsimisen kulttuuria jatkuvalla arvioinnilla ja punakynän käytöllä.” (Kallio 2016, 93).

Uusitalo-Malmivaara (2016) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä Kallionkin (2016) mainitsemasta negatiivissävytteisestä, puutekeskeisestä toimintakulttuurista olisi jo aika siirtyä kohti myönteisyyttä henkivää vahvuuskeskeisyyttä (Uusitalo-Malmivaara 2016, 127–145; Kallio 2016, 93). Valmennukseen liittyvässä kirjallisuudessa painotetaan positiivisia onnistumis- ja voimavarakeskeisiä näkökulmia sekä toimintatapoja. Tuorein kouluun ja opettajuuteen keskittyvä kirjallisuus puoltaa yhtä lailla kyseisiä lähestymistapoja. Tulkitimme myös uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tähtäävän hyvin pitkälti samoihin asioihin.

Koulun ja valmentamisen tähtäin on sama - valmennettavien vahvuuksien löytäminen (Kallio 2016, 67; POPS 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10). Lisäksi uskominen lasten ja nuorten potentiaaliin ja tukeminen sen saavuttamisessa, kuuluvat olennaisena osana sekä koulun, että valmentavan opettajan tehtäviin (Kallio 2016, 67; Uusitalo-

Malmivaara & Vuorinen 2016, 10). Myös Carlsson ja Forssel (2012), Ristikangas ja Grünbaum (2016) sekä Dembkowski, Eldridge ja Hunter (2006) tuovat esiin potentiaalisen näkemisen sekä hyödyntämisen tärkeyden (Carlsson & Forssel 2012, 23–24; Dembkowski, Eldridge & Hunter 2006, 10; Ristikangas & Grünbaum 2016, 31–33). Aiheeseen liittyen Carlsson ja Forssel (2012) taas puhuvat valmennettavan voimavaroihin uskomisesta (Carlsson & Forssel 2012, 57–59). Näitä asioita on vaikea saavuttaa ilman onnistumiskeistä ilmapiiriä.

Sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) että valmennukseen liittyvässä kirjallisuudessa korostetaan oppilaan ja valmennettavan arvokkuutta sekä ainutlaatuisuutta juuri sellaisena kuin hän on (Forsman & Lampinen 2008, 26; Kallio 2016, 61–62; POPS 2014, 15). Valmennuksessa myös hyväksytään ehdottomasti kaikki se, mitä valmennettava tuo tilanteeseen (Kallio 2016, 152). Packalenin (2015) esittelemässä voimavarakeskeisessä valmennuksessa valitaan tietoisesti onnistumisten määrän huomioiva näkökulma (Packalen 2015, 25). Kokemukset onnistumisesta kannustavat oppimaan lisää, sekä innostavat oman osaamisen kehittämisessä (POPS 2014, 17, 30, 47). Opettajan tärkeä rooli on rohkaista oppilaita luottamaan itseensä, näkemyksiinsä ja ratkaisuihinsa (POPS 2014, 20).

Peruopetuksen opetussuunnitelman (2014) monissa osioissa opettajan rooli kannustajana korostuu, mutta myös rohkaisijan ja itsetunnon vahvistajan rooli tuodaan esiin. Esimerkiksi sanan rohkaisu eri muodot esiintyvät perusopetuksen opetussuunnitelmassa yli 300 kertaa ja kannustus-sanan yli 400 kertaa (POPS 2014). Kallio (2016) sekä Ristikangas ja Ristikangas (2013) määrittelevät valmentajuuden ytimeksi juuri kannustamisen ja innostamisen. Niiden vaikutus niin ryhmän kuin jokaisen yksilönkin toimintaan on merkittävä. (Kallio, 2016, 103; Ristikangas & Ristikangas 2013, 232–233.)

Vahvuudet ja niiden merkitys ihmisille on yhteiskunnassa viime aikoina puhuttu ja tutkittu aihe. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen ovat vahvuuskeskeisen opetuksen uranuurtajia Suomessa. Kallio (2016) tuo kuitenkin esiin näkökulman, jonka mukaan koulu on saanut kritiikkiä vahvuuskeskeisten toimintatapojen puuttumisesta - tämän vuoksi on koettu nuorille olevan vaikeaa tuoda omia vahvuuksiaan esiin esimerkiksi työnhakua ajatellen (Kallio 2016, 88). Tuoreen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) voidaan kuitenkin sanoa puoltavan vastakkaista näkökulmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) määrittelee perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi oppilaiden vahvuuksien löytämiseen ohjaamisen (POPS

2014, 18). Parhaimmillaan koulun tulisi siis olla paikka omien vahvuuksien tunnistamiselle, harjoittamiselle ja kehittämiseksi (Kallio 2016, 88). Kannustamiseen vahvasti liittyvä myönteinen palaute ja sen antaminen ovat myös keskiössä perusopetuksen opetus suunnitelmassa (POPS 2014, 147).

Palautteen tulee olla myönteistä, ohjaavaa ja kannustavaa ja sitä tulee antaa läpi työskentelyprosessin (POPS 2014, 47, 147). Palautteen avulla voidaan joko heikentää tai vahvistaa vuorovaikutusta ja luottamusta (Kallio 2016, 171; Ristikangas & Grünbaum 2016, 93). Myönteisellä palautteella mahdollistetaan todennäköisimmin onnistumisen ja merkityksellisyyden kokemukset (Ristikangas & Grünbaum 2016, 94). Antamallaan palautteella opettaja vaikuttaa myös siihen, millaisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään oppijana ja ihmisenä (POPS 2014, 47).

Palaute on keskeinen osa myös valmennusta (Jaakkola 2009; Jalonen & Lampi 2012; Ristikangas & Grünbaum 2016; Surakka & Laine 2011). Sen antaminen on mitä luultavimmin eniten käytetty didaktinen apukeino suoritusten parantamista ajatellen (Jaakkola 2009, 341). Palautteen antamisella pyritään siis kehittämiseen (Jaakkola 2009, 341–345; POPS 2014, 47; Ristikangas & Grünbaum 2016, 93–94). Palaute on myös oleellinen osa arviointia (POPS 2014).

6.4 Keinoja opettajan oman ammattitaidon ja työhyvinvoinnin kehittämiseen

”Arviointi on myös opettajien itsearviointin ja oman työn reflektoinnin väline. Arvioinnilla saatu tieto auttaa opettajia suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti.”

(POPS 2014, 47).

Opettaja tarkastelee omaa toimintaansa reflektion kautta. Oman toiminnan reflektointi on väline itsetuntemuksen ja itsearvostuksen kehittämiseen. Kyseisten ominaisuuksien ollessa tasapainossa voidaan mahdollistaa persoonan kasvu. (Nissilä & Paaso 2012, 198–202.) Uusitalo-Malmivaara (2016) tuo esiin, kuinka oppilaiden hyvinvointiin ja vahvuuksiin suuntaavaan opetukseen panostaminen toimii voimavarana myös opettajalle itselleen (Uusitalo-Malmivaara 2016, 145). Blomqvist & Hämäläinen (2016) tarkastelevat asiaa valmennuksen näkökulmasta ja mainitsevat itsensä kehittämisen taitojen olevan pohja

valmentajan omalle osaamiselle ja oppimiselle (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 50; Kallio 2016, 68).

”Tavoitteena on edistää opetuksen kehittämistä ja yhtenäisyyttä sekä vahvistaa henkilöstön osaamista” (POPS 2014, 36).

Yhtenä välineenä oman työn reflektoinnissa toimii työnohjaus, jossa oman työn tutkimisella, arvioinnilla ja kehittämisellä voidaan edistää paitsi yksittäisen opettajan, myös koko työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittymistä. Samanaikaisesti mahdollistetaan myös itseluottamuksen, ammatti-identiteetin sekä vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Työnohjaus voi toimia myös arjessa jaksamisen välineenä niin yksilölle kuin yhteisöllekin. Työnohjauksen hyödyt heijastuvat sekä luokka- ja opettajainhuoneeseen että oppilas-vanhempi-opettaja-suhteisiin. (Honkonen & Salovaara 2013, 295–298).

Reflektoinnin vahvistaminen on myös yksi vertaisryhmämentoroinnin tärkeimmistä tavoitteista. Vertaisryhmämentorointi tarjoaa keskustelukentän oman työn arviointiin ja tutkiskeluun – kokemusten kielellisen tarkastelun kautta mahdollistetaan uusien tulkintojen muodostuminen. (Nissilä & Paaso 2012, 198–199.) Vertaisryhmämentoroinnissa otetaan huomioon opettajan työskenteleminen koko persoonallaan, joten menetelmässä pyritään edistämään itsensä löytämistä ja ammatillisen kehittymisen jatkumon luomista (Honkonen & Salovaara 2013, 298–299).

Mentorointia voidaan tarkastella myös vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta. Uran alkuvaiheessa toteutettavan mentoroinnin tarkoituksena ei ole ainoastaan sosiaalista nuorta opettajaa kouluyhteisön vallitseviin toimintatapoihin, vaan sen sijaan hyödyntää juuri valmistuneen yksilön mukanaan tuomat uudet näkökulmat ja ajatukset kouluyhteisön sekä opettamisen arvioimiseksi ja kehittämiseksi. Tämä edellyttää kollegojen emotionaalista tukea, sekä rohkaisua kysymysten esittämiseen. (Jokinen & Sarja 2006, 197).

Coachingin perustavanlaatuisena ajatuksena on mahdollistaa tavoitteiden saavuttaminen (Klarin 2015, 417–418; Räsänen, 2007,15). Näin ollen se voidaan nähdä yhtenä välineenä henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Coachingissa keskeistä on oivaltaminen, joka johtaa ihmisenä kehittymiseen, vahvuuksien löytämiseen ja koko potentiaalin hyödyntämiseen. Pääasiallinen tavoite on mahdollistaa jatkuva kehittyminen. (Carlsson & Forssell 2012, 23–24, 54–55; Hawkins & Smith 2013, 28.) Jatkuvan kehittymisen näkökulmasta keskeistä on

Heinosen ja Paunonen-Ilmosen (2015) näkemys coachingista itseohjautuvan oppimisen edistäjänä (Heinonen & Paunonen-Ilmonen 2015).

Heinonen & Paunonen-Ilmonen (2015) sanovat coachingin ja työnohjauksen tuloksellisuuden vaativan lisää näyttöä. Tähän mennessä hyötyjä on kuitenkin havaittu työntekijän oman ja ammatti-identiteetin vahvistumisessa, roolin selkiytymisessä, kasvavana empaattisuutena sekä stressin vähenemisen ja asioiden priorisoinnin näkökulmasta työn rajauskysymysten selkiytymisenä. Hyötyjä voidaan tarkastella myös työyhteisön näkökulmasta, jolloin mainitsemisen arvoisia ovat työtoimintojen joustavuuden, tehokkuuden ja tuottavuuden lisääntyminen. Lisäksi merkittävää on toisten ymmärtämisen kautta saavutettu henkilösuhteiden parempi toimivuus. (Heinonen & Paunonen-Ilmonen 2015, 17–18).

7 Tutkielman tulokset

Vuorovaikutus muodostaa sekä opettajan että valmentajan työn ytimen. Ohjaus ja valmennus, palautteen antaminen ja arviointi sekä yksilön tukeminen ja kannustaminen ovat kaikki vuorovaikutustilanteita. Opetussuunnitelma vaatii opettajalta vuorovaikutusta monipuolisesti oppilaiden, vanhempien, kollegojen ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Vuorovaikutuksen voidaan nähdä toteutuvan aina yksilön persoonan pohjalta - persoonasidonnaisuus onkin opettajaa ja valmentajaa yhdistävä tekijä. Persoonallaan opettaja sekä valmentaja tuovat käytännön työhön mukanaan aina omat arvonsa, uskomuksensa ja asenteensa. (Blomqvist & Hämäläinen 2016; Forsman & Lampinen 2008; Heikkilä 2009; Kallio 2016; Malvela 2012; POPS 2014; Packalen 2015.)

Valmentajan ja opettajan työnkuvasta on löydettävissä sekä niitä yhdistäviä että erottavia piirteitä. Eroavaisuuksia tarkastelemalla, löysimme valmennuksellisuudesta käyttökelpoisia keinoja opettajan työn toteuttamiseen. Valmentava ote ei ole kuitenkaan kaikille sopiva työskentelytapa. Jokainen opettaja toteuttaa omaa opettajuuttaan oman persoonansa kautta – tietynlaiseen muottiin laittamista ei ikinä voida pitää perusteltuna vaihtoehtona. Sen sijaan valmentava ote tulisi nähdä vaihtoehtoisia keinoja tarjoavana mahdollisuutena opettajan työn toteuttamisessa niin opettaja-oppilas-suhteessa kuin opettajan suhteessa kollegoihinsa sekä koko koulu yhteisöön. (Kallio 2016; Korhonen, Latvonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti 2016; Malvela 2012, 357; Norrena 2015, 123; Packalen 2016; Van Nieuwerburgh 2012, 3–5).

Toimme esille ohjauksen käsitteen useasti tutkielmassamme, sillä se on suuressa roolissa sekä valmennukseen liittyvässä kirjallisuudessa, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Ohjauksen käsitteestä lukemalla ja siihen tutustumalla oli selkeää ymmärtää käsitteen merkityksellisyys. Ohjauksessa lähdetään liikkeelle aina yksilön lähtökohdista käsin (Vehviläinen 2015, 17). Näin ohjaus-käsite pyrkii vastaamaan opetussuunnitelman korostamaan oppilaslähtöisyyteen ja oppilaan oman toimijuuden vahvistamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) korostaessa oppilaan aktiivista toimijuutta ja oppilaslähtöisyyttä, sekä valmennuksen kirjallisuuden painottaessa valmennettavan lähtökohdista tapahtuvaa työskentelyä, voidaan sekä opettajuuden että valmennuksellisuuden todeta pyrkivän samaan tavoitteeseen. Tätä kautta tähtäimenä on yhteisen tavoitteen saavuttaminen niin,

että oppilas kokee itsensä ja oman tekemisensä merkitykselliseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sanookin oppilaslähtöisillä työtavoilla tuettavan juuri oppilaiden pätevydenkokemuksia sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (Blomqvist & Hämäläinen 2016, 48-50; POPS 2014, 149, 275, 435; Tiikkaja 2016).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) määrittelevät kasvatuksen ja koulun tehtäväksi hyvän lisäämisen maailmaan. Tämä tehtävä on mahdollista saavuttaa myönteisyyttä ja onnistumisia korostavan vahvuuskeskeisen opetuksen avulla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9, 35–37). Jo perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) toisessa luvussa perusopetuksen arvoperustaa kuvattaessa, tuodaan esiin jokaisen oppilaan oikeus onnistumiseen koulutyössä (POPS 2014, 15). Onnistumisiin keskittyminen on suuressa roolissa myös valmennukseen liittyvässä kirjallisuudessa. Onnistumisiin keskittyvät työskentelytavat on todettu niin tuloksellisesti kuin osapuolten hyvinvointiakin ajatellen paremmiksi sekä valmennettavan, valmentajan että koko yhteisön kannalta. (Carlsson & Forsell 2012; Kallio 2016; Packalen 2016; POPS 2014; Ristikangas & Grünbaum 2016; Ristikangas & Ristikangas 2013; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

Työelämän valmennukselliset menetelmät: mentorointi, coaching ja työnohjaus tarjoavat hyötyjä sekä yksittäiselle opettajalle että koko työyhteisölle. Kaikissa menetelmissä korostuu vuorovaikutuksen merkitys tavoitteiden saavuttamisessa. Menetelmistä on apua niin oman itsensä kuin ammattitaidonkin kehittämiseen, ja tätä kautta oman ammattiroolin selkiytymiseen. Coaching näyttäytyy nimensä mukaisesti eniten yksilön kannustusta ja potentiaalın hyödyntämistä käyttävänä menetelmänä. Sekä kahden kesken että vertaisten kesken tapahtuvassa mentoroinnissa pyritään sen sijaan keskustelun ja kokemusten jakamisen kautta yksilön, yhteisön tai molempien työhyvinvoinnin edistämiseen. Paitsi että mentorointi, coaching ja työnohjaus toimivat vuorovaikutuksellisinä oppimis- ja oivaltamistilanteina, pyrkii niistä jokainen omalla tavallaan antamaan välineitä oman työn ja ammattitaidon kehittämiseen itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta painottaen. Menetelmien edistäessä opettajan oman persoonan kehittymistä ja oman itsensä tuntemista, voidaan positiiivisten vaikutusten nähdä ulottuvan aina oppilaisiin asti. Lisäksi vuorovaikutuksellisuus on avain yhteisöllisyyden kehittämiseen. (Carlsson & Forsell 2012; Klarin 2015; Heinonen & Paunonen-Ilmonen 2015; Honkonen & Salovaara 2013; Uusitalo & Malmivaara 2016).

Mietittäessä tämän tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta on luonnollista lähteä liikkeelle aiheen valinnasta. Kyseisen aiheen kautta lähdimme tutkimaan opettajuutta siitä näkökulmasta, joka omasta mielestämme edustaa hyvää opettajuutta. Aihevalintamme perustui yhteiseen näkemykseen siitä, että valmentamisen ideologian vieminen koulumaailmaan on ensisijaisesti hyvä ajatus. Tiedostimme kuitenkin ajatusmallimme, ja pyrimmekin tarkastelemaan molempia toimijoita, sekä opettajaa että valmentajaa, varsin objektiivisesti lähteiden pohjalta. Tutkimuksen lähtökohta tarkastella näiden toimijoiden yhteyksiä vaikuttaa toki siihen, millaisia asioita lähdekirjallisuudesta toimme esiin. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) nostimme esiin itse valitsemiamme, tutkielmamme kannalta keskeisiä lainauksia. Toisaalta tämä voidaan nähdä rajauksena, joka tutkielman tekemiseen luonnollisesti kuuluu.

Lähteiden käyttämisestä perustelemme juurikin niiden käytännönläheisyydellä, jonka näemme yhdistettävänä piirteenä opettajuuteen. Tällä perustelemme valmennuksellisen kirjallisuuden hyödynnettävyyttä opettajuutta tarkasteltaessa ja kehitettäessä. Myös Euroopan komission raportissa (2013) tuodaan esiin, kuinka nykyajan opettaja voi työssään hyödyntää myös luokan ulkopuolisia, näyttöön ja kokemukseen pohjautuvia asenteita (Euroopan komissio 2013, 7).

Tutkielman tietyissä osissa on havaittavissa runsasta lähdeviitteiden käyttöä tekstin sisällä, minkä tiedostamme vaikuttavan luettavuuteen. Perustelemme lähteiden runsasta käyttöä kyseisissä tilanteissa, sillä ne osoittavat kuinka paljon yhteneväisiä ajatuksia on löydettävissä sekä opettajuutta että valmennusta käsittelevistä lähteistä. Pitkissä lähdeviittauksissa on siis yhdistelty sekä opettajuuden että valmennuksen lähteitä, ja näin osoitettu yhteisten ajatusten olemassaolo.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Näemme valmentavan otteen viennin koulumaailmaan olevan perusteltua – se antaa mahdollisuuksia vuorovaikutuksen kehittämiseen ja toimintakulttuurin rakentamiseen. Van Nieuwerburgh on jo vuonna 2012 viitannut valmentamisen mallien käytön olevan kasvava ja hyödyllinen toimintatapa koulukontekstissa (Van Nieuwerburgh 2012, 3).

Lähdimme tutkimaan aihettamme koulun kehittämisen tarpeen lähtökohdista. Löysimme paljon yhteyksiä opettajuuden ja valmentamisen ideologian väliltä tutkiessamme aiheita käsitteleviä lähteitä. Lisäksi huomioitavaa on molempien käsitteiden muutoksellisuuden ajankohtaisuus. Toimimme esille niin käsitteitä määriteltäessä kuin tutkielman tuloksissakin, kuinka opettajuutta sekä valmennusta toteutetaan koko ajan enenevässä määrin oppilaan ja valmennettavan lähtökohdista käsin.

Kallion (2016) käyttämä termi *valmentava opettajuus* on mielestämme osuva kuvaamaan tämän hetken ja tulevaisuuden opettajaa. Tutkielmamme on keskittynyt tarkastelemaan tämän päivän opettajuutta ja opettajan toimintaa keskittyen opettajaan omien asenteiden ja arvojen pohjalta toimivana persoonana. Valmentava opettajuus vaatii asennoitumista työn toteuttamiseen innostavalla, kannustavalla ja motivoivalla otteella. Näemme siis edelleen sisällöllisen tietotaidon ja didaktisen osaamisen tärkeinä opettajan ammattitaitoa rakentavina tekijöinä, mutta yhtenä johtopäätöksenä koemme valmentavan otteen mahdollistavan oman ammattitaidon kehittämisen nimenomaan itsensä kehittämisen kautta. Keinoja sekä itsensä että työyhteisön kehittämiseen löysimme mentoroinnista, coachingista ja työnohjauksesta. Jotta kyseisillä menetelmillä olisi mahdollista saavuttaa merkittäviä tuloksia, tulisi ne saada osaksi koulun toimintakulttuuria pitkinä ja kestävinä prosesseina (Heinonen & Paunonen-Ilmonen 2015, 17).

Ymmärrämme tekemämme tutkielman pohjalta valmentavan otteen luovan niin sanotun positiivisen lumipalloefektin koulun eri toimijoiden välille. Valmentava ote korostaa vuorovaikutusta ja sen keinoja, joiden hallitsemisen voidaan nähdä edistävän yhteisöllisyyden muodostumista. Tämä sen sijaan vaikuttaa koulun yhtenäisen toimintakulttuurin muodostumiseen. Hyvä toimintakulttuuri ja työyhteisö sen sijaan ovat avaintekijöitä opettajan työhyvinvoinnissa. Oppilaiden vahvuuksiin ja hyvinvointiin panostava opettaja innostaa ky-

seisenlaisella toiminnalla myös omaa työskentelyään. Kaikki tämä heijastuu positiivisena oppilaisiin. (Carlsson & Forssell 2012; Grünbaum & Ristikangas 2016; Honkonen & Salovaara 2013; Norrena 2015; Ristikangas & Ristikangas 2013.)

Tarkastelimme valmentavan otteen hyödynnettävyyttä koulumaailmassa ja etenkin opettajan työssä. Esille tuomamme molempien työnkuvien vaatima persoonan likoon laittaminen perustelee yhdeltä osin valmentavan otteen näkemistä etenkin vaihtoehtona. Yksi persoona mahdollisesti hyötyy sen ideologiasta, kun taas toinen saattaa kokea sen vieraana. Kaiken pohjana on ajatus, että jokainen opettaja itse valitsee ja rakentaa juuri itselleen sopivat toimintatavat.

Tarkastelemme opettajaa ohjaajana ja puhumme opettajan muuttuneesta roolista. Tutkielmassamme nostetaan esiin opettajan toimiminen jokaisen oppilaan lähtökohdista käsin. Tällainen opettajan rooli on auktoriteetin näkökulmasta erilainen. Biesta (2015) kuitenkin näkee kasvatuksen näkökulmasta opettajan yhtenä merkittävänä toiminnan taustalla olevana arvona englanninkielisen termin *judgement*. Vaikka opetuksen tulee olla nykyään joustavaa ja oppilaaseen keskittynyttä, on yhtä lailla merkittävää luoda oppilaille kokemuksia siitä, kuinka joskus on toimittava juuri tietyllä tavalla, jotta toiminta on oikeellista. Tällaisissa tilanteissa opetus perustetaan oppilaan arvojen sijaan enemmän opettajan päätäntävaltaan ja opetussuunnitelmaan. (Biesta 2015, 6–7.)

Yhteisöllisyyden muodostamisessa tärkeää osaa näyttelee pedagoginen johtaminen. Valmentava ote näyttäytyy lähdekirjallisuuden perusteella usein johtamisen alaisena toimintatapana. Se pyrkii johtamismuotona osallistamaan ja kuulemaan yksilöitä, ja tätä kautta rakentamaan työyhteisöä yhteisöllisempään suuntaan. Pedagoginen johtajuus edustaa yhtä johtamisen muotoa ja näin ollen on nähtävissä sen yhteys valmentavan otteen ideologiaan kannustavaa ja yhteisöllistä koulua luotaessa. (Grünbaum & Ristikangas 2016; Honkonen & Salovaara 2013).

Pedagogisen johtajuuden esille tuominen toimi yhtenä perusteluna valmentavan otteen hyödynnettävyydelle koulukontekstissa. Kyseessä on suhteellisen uusi käsite opettajan työnkuvaa määriteltäessä. Koulussa johtajuus ja johtaminen liitetään yleensä rehtoriin, mutta pedagogista johtajuutta toteuttaa myös jokainen koulun opettaja. Emme kuitenkaan lähteneet tutkielmassamme sen suuremmin käsittelemään johtajuutta, sillä emme halunneet

painottaa opettajan roolia johtajana. Huomionarvoista kuitenkin on, kuinka pedagoginen johtajuus käsitteenä tarjoaa ohjauksen rinnalle vaihtoehdoisen, auktoriteettisävytteisemmän opettajan roolin kuvauksen.

Tutkielmaa oppimiskokemuksena tarkasteltaessa, nousivat omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen, onnistumiskokemusten mahdollistaminen ja innostavaan ilmapiiriin pyrkiminen tärkeiksi arvoiksi pohdittaessa tulevaa ammattiamme luokanopettajina. Saimme opettajan työhön myös sellaista näkökulmaa, jota koulutuksessamme ja kurssien sisällöissä ei suuremmin painoteta, mutta jonka näemme kuitenkin merkittävänä osana työn arkea. Opettajan rooli vuorovaikuttajana, koulun yhtenä kehittäjänä sekä asenteiden toteuttajana ja mallintajana ovat asioita, jotka toki kulkevat mukana opinnoissa, mutta välineitä niiden kehittämiseen ei opintojen aikana juurikaan tarjota. Toisaalta vaikuttaa siltä, että kyseisten asioiden merkitys on ymmärretty vasta vähitellen, minkä vuoksi niiden puuttuminen opinnoista on ymmärrettävää.

Edellä mainitsemamme ajatukset johdattavat meitä pohtimaan jatkotutkimusideaa. Aiheesta voisi jatkaa tutkimusta suuntaamalla katseen käytäntöön ja toimintakulttuurin toteutumiseen. Toimintakulttuurin kehittäminen on osa koulun kehittämistä, joten tutkimusaiheena se olisi ajankohtainen. Lisäksi aiheen tutkiminen olisi mielenkiintoista, ja sitä olisi mahdollista hyödyntää oman opettajuuden kehittämisessä ja toteuttamisessa – oppien vieminen tulevaan työyhteisöön olisi hedelmällistä.

Toivomme, että tutkielmamme tarjosi oivalluksia, ajatuksia sekä rohkeutta niin uusien toimintatapojen kehittämiseen kuin kokeilemiseenkin – juuri sinulle, arvoisa lukija.

9 Lähteet

- Aaltonen, T., Pajunen, H. & Tuominen, K. (2011). *Syty ja sytytä - Valmentavan johtamisen filosofia*. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Aarnio, H. (2010). *Oppimisen ohjaaminen*. Teoksessa Aarnio, H., Helakorpi, S. & Majuri, M. (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 155-178.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. Haettavissa <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/10509>
- Blomqvist, M. & Hämäläinen, K. (2016). *Valmennusosaaminen urheilijapolun eri vaiheissa*. Teoksessa Mero, A., Nummela, A., Kalaja, S. & Häkkinen, K. (toim.) *Huippu-urheiluvalmennus, Teoria ja käytäntö päivittäisvalmennuksessa*. Lahti: VK-Kustannus Oy.
- Cantell H. & Kallioniemi, A. (2016) (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Carlsson, M. & Forssell, C. (2012). *Esimies ja coaching – Oivaltava coaching johtamisen työkaluna*. Tietosanoma Oy, Helsinki.
- Dembkowski, S., Eldridge, F. & Hunter, I. (2006). *The seven steps of effective executive coaching*. Lontoo: Thorogood Publishing Ltd. Viitattu 4.4.2017. Haettavissa <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?sid=81818167-fb6e-4ab8-a3e7-6a27f552ff2e%40sessionmgr4007&vid=0&hid=4114&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=191722&db=nlebk>
- Euroopan komission raportti (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training.
- Forsman, H. & Lampinen, K. (2008). *Laatua käytännön valmennukseen – Oleellisen oivaltaminen tärkeää*. Lahti: VK-Kustannus Oy.

Grünbaum, L. & Ristikangas, M-R. (2016). *Valmentava esimies. Onnistumista palvelevat positiot*. Helsinki: Talentum Pro.

Halinen, I. (2015). *Perusopetuksen toimintakulttuurin uudet suuntaviivat*. Teoksessa Salo, O-P. & Kontoniemi, M. (toim.) *Kohti uutta – 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto.

Hawkins, P. & Smith, N. (2013). *Coaching, mentoring organizational consultancy: Supervision, skills & development*. Berkshire: Open University Press. Viitattu 4.4.2017. Haettavissa

<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzUyNDY5OV9fQU41?sid=ec6b2d38-cf3c-4cdf-a889-15d3d84236cc@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>

Heikkilä, J. (2009). *Kasva, välitä ja valmenna – henkilöjohtamisella voittajajoukkueeksi*. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. (2013). *Kaikkien aivot käyttöön*. Sanoma Pro Oy.

Heinonen, U. & Paunonen-Ilmonen, M. (2015). *Työnohjauksen, johdon työnohjauksen ja coachingin hyödyt organisaatioille. Työnohjaus- ja coachingtoiminnan vaikuttavuus*. Helsinki: Sued Management Oy.

Hildén, R. (2016). *Kokeita vai ei? Oppimisen monipuolinen arviointi*. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S. (toim.). (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Honkonen, T. & Salovaara, R. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyytiä, H. & Mikkola, K. (2012). *Uusi osaaja 2. Uudenmaan alueen ammatillisen koulutuksen OSAAVA -hanke. Opettajasta oppimisen valmentajaksi*. Viitattu 12.3.2017. Haettavissa <https://www.keuda.fi/assets/Hankkeet/Opettajasta-oppimisen-valmentajaksi-loppuraportti.pdf>

- Härkönen, A. (2012). *Naisvalmennus olympiakomitean näkökulmasta*. Teoksessa Mero, A., Uusitalo, A., Hiilloskorpi, H., Nummela, A. & Häkkinen, K. (toim.) *Naisten ja tyttöjen urheiluvalmennus*. Lahti: VK-Kustannus Oy. 261-265.
- Jaakkola, T. (2009). *Valmennuksen pedagogiikka ja didaktiikka lapsilla ja nuorilla*. Teoksessa Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. (toim.) *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. Lahti: VK-Kustannus Oy.
- Jalonen, J. & Lampi, I. (2012). *Menestyksen pelikirja*. Jyväskylä: Docendo Oy.
- Jeronen, E. (2009). *Terveystiedon didaktiikkaan liittyvät teoriat*. Teoksessa Jeronen, E. *Terveystietoa oppimaan ja opettamaan*. Terveystiedon tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. 19-53.
- Jokinen, H. & Sarja, H. (2006). Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 183-198.
- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Helsinki: Tietosanoma.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantola, H. (1989). *Suomalainen Valmennusoppi. Valmentaminen*. Suomen Olympiakomitea. Urheilusyke Oy.
- Kauppinen, E. (2010). *Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne*. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 22.3.2017. Haettavissa <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66613/978-951-44-8087-4.pdf?sequence=1>
- Klarin, M. (2015). The New Educational Practice of Coaching, and the New Profession of the Coach. *Russian Education and Society*, 57(6), 415-428. Haettavissa <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=24e1ee29-242f-4ff5-8844-91611c57db08%40sessionmgr103&vid=5&hid=123>
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. (2016). *Päätössanat. Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus*. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A.

(toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus. 215-236.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Lonka, K. & Vaara, L. (2016). *Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten?* Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus. 39-52.

Luoma, M. & Salojärvi, S. (2007). *Coachingilla menestykseen – tulevaisuuden lupaavin johdon kehittämisen menetelmä*. Teoksessa Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus - Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita Publishing. 21-37.

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 22.3.2017. Haettavissa <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1>

Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Malvela, M. (2012). *Vuorovaikutus naisten ja miesten käytännön valmennuksessa*. Teoksessa Mero, A., Uusitalo, A., Hiilloskorpi, H., Nummela, A. & Häkkinen, K. (toim.) *Naisien ja tyttöjen urheiluvalmennus*. Lahti: VK-Kustannus Oy. 353-358.

Mero, A., Nummela, A., Kalaja, S. & Häkkinen, K. (2016) (toim.). *Huippu-urheiluvalmennus, Teoria ja käytäntö päivittäisvalmennuksessa*. Lahti: VK-Kustannus.

Mikkola, A. (2016). *Saatesanat*. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus. 9-15.

Niemi, L-M. (2016). *Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa*. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus. 95-108.

Niemi-Nikkola, K. (2007). *Suomalainen valmennusjärjestelmä*. Teoksessa Mero, A., Nummela, A., Keskinen, K. & Häkkinen, K. (toim.) *Urheiluvalmennus*. Lahti: VK-Kustannus Oy. 387-397.

Nikander, A. (2009). *Valmennuksen psykologia ja didaktiikka käytännössä*. Teoksessa Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. (toim.) *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. Lahti: VK-Kustannus Oy.

Nissilä S-P. & Paaso, A. (2012). *Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen*. Teoksessa Heikkinen, H., Jokinen H., Markkanen I. & Tynjälä P. (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: Bookwell Oy. 189-204.

Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus

Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2014). *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. Viitattu 21.3.2017. Haettavissa <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157>

Opetushallitus. *Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen*. Viitattu 15.3.2017. Haettavissa http://www.oph.fi/download/158918_hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 1.3.2017. Haettavissa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Packalen, H. (2015). Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 172. *Harkitut sanat, parempi valmennus – kohti voimavarakeskeistä kielellistä urheiluvalmennusta*. Helsinki: Tammerprint Oy.

Paunonen-Ilmonen, M. (2005). *Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.

Rajakaltio, H. (2014). *Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen*. Tampere: Ope-

tushallitus. Viitattu: 23.3.2017. Haettavissa
http://www.oph.fi/download/157911_yhteisvoimin_kohti_uudistuvaa_koulua_2.pdf

Rasehorn, K. (2009). *Opettajuuden kehittyminen*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (Toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 259–281.

Ristikangas, M-R. & Ristikangas, V. (2013). *Valmentava johtajuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Räsänen, M. (toim.) (2007). *Coaching ja johtajuus. Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita Publishing.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.

Salo, P. (2009). *Opettaja pedagogisena johtajana*. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 111-128.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.

Surakka, T. & Laine, N. (2011). *Käsikirja ammattimaiseen esimiestyöhön*. Tampere: Taurus Media.

Tiikkaja, J. (2014). *Ihmisen valmentaminen*. Helsinki: Auditorium.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). *Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen*. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus. 127-146.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators, and Parents*. Lontoo: Karnac Books. Viitattu 7.4.2017. Haettavissa <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXz>

Q1Njk0NV9fQU41?sid=0135040d-a703-4b60-b055-136673f55662@sessionmgr4006&vid=0&format=EB&rid=1

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudemus Oy.

Väljjarvi, J. (2006). *Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos*. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Väljjarvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 9-26.

LIITE 1

LIITE 2

