

**Timo Martikainen**

**Perusasteen ja lukion opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjausympäristö ja ohjauspyrkimykset Suomen yliopistojen harjoittelukouluissa 2009-2010.**

**eNorssin ohjatun harjoittelun valtakunnallisen opiskelijakyselyn raportti 2010**

## eNorssi – Suomen harjoittelukoulut

Timo Martikainen. 2010. Perusasteen ja lukion opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjausympäristö ja ohjauspyrkimykset Suomen yliopistojen harjoittelukouluissa 2009-2010. Tutkimusraportti. 32 s. Liite 10 s.

Avainsanat: opettajankoulutus, ohjattu harjoittelu, ohjaus, ohjausympäristö, ohjauspyrkimykset

---

### TIIVISTELMÄ

Perusasteen ja lukion opettajat käyvät opettajankoulutuksessaan läpi ohjatun harjoittelun, jota järjestetään yliopistojen harjoittelukouluilla ja sen lisäksi jonkin verran kuntien kenttäkouluilla. Harjoittelun ohjaajina toimivat koulujen opettajina toimivat. Tässä tutkimuksessa on selvitetty opettajaopiskelijoiden (N = 1014, vastausprosentti 59) käsityksiä opetusharjoittelun ohjausympäristöstä ja ohjaajien ohjauspyrkimyksistä harjoittelujaksojen suorittamisen jälkeen lukuvuonna 2009–2010. Aineisto kerättiin e-lomakkeella 12 opetusharjoittelua järjestävältä harjoittelukoululta ja analysoitiin kesäkuussa 2010 kvantitatiivisella tutkimusotteella (jakaumat, keskiarvot ja niiden tilastollinen testaaminen, t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi). Tutkimuksen teoreettinen tausta koostuu opetusta, oppimista ja ohjausta käsittelevästä kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta.

Ohjausympäristö on koettu pääasiassa myönteisenä, mutta erityisesti ajan riittävydessä ohjauskeskusteluun (17 % vastaajista), henkisen kuormituksen helpottamisessa ohjauksella (29 % vastaajista) ja erilaisen tuen tarjoamisessa harjoittelun sujumiseen (17 % vastaajista) olisi tulevaisuudessa opiskelijoiden mukaan lisähaastetta ohjatun harjoittelun järjestäjille. Lisäksi neljännes opetusharjoittelijoista ei oikein ole vakuuttunut siitä, että ohjaus olisi motivoinut heitä harjoittelussa. Tärkeitä myönteisiä signaaleja opiskelijoiden kokemuksista ohjauksesta kohdistuu opettajana kehittymisen tukemiseen (90 % vastaajista), valittujen ohjauspaikkojen rauhallisiin puitteisiin (83 % vastaajista), ohjauksen mukavaan ilmapiiriin (84 % vastaajista) ja ohjaajien yhteistyökykyyn (80 % vastaajista).

Opiskelijoiden vastausten mukaan ohjaus ei näytä perustuneen kovin vahvasti mallin antamiseen opettajuudesta ja suoraan ohjaamiseen valmiiden vaihtoehtojen antamisen kautta (yli puolet vastaajista). Tosin yli kolmannes opiskelijoista on tulkinut ohjaajien antaman esimerkin oleelliseksi ohjauspyrkimykseksi ja lähes viidennes myös on kokenut saaneensa ohjaajilta valmiita vaihtoehtoja opettamiseen. Ohjaajien on koettu vahvistaneen opetusharjoittelijoiden ammatillista itsetuntoa ja tukeneen heidän itseluottamustaan kannustuksella ja rohkaisulla (80 % vastaajista). Ohjaajat ovat opiskelijoiden mukaan pitäneet myös ohjauksessa myös hyvän kommunikaation näkökulmaa esillä (noin puolet ja yli vastaajista), mutta yhteistyön merkityksen korostaminen on kolmasosan mielestä jäänyt vähälle (29 % vastaajista). Opetustaidot on koettu keskeiseksi ohjauspyrkimykseksi ohjauksessa, mikä on tietysti hyvin ennakoitavissa (80 % vastaajista). Metakognitiivisten taitojen harjoittelun ohjauspyrkimys on ollut opiskelijoiden tunnistettavissa pedagogisista perusteluista keskusteluna ja oman opetuksen kriittisenä pohdintana (noin puolet ja yli vastaajista), tosin noin kolmasosa on ollut eri mieltä siitä, että pedagogisista perusteluista olisi ohjauksessa keskusteltu, mikä on tärkeä kehitettävä asia opettajuuteen ohjaamisessa. Eettiseen toimintatapaan ohjaaminen, opettajan ammattietiikka ja vastuu opettajana, on tunnistettu ohjauspyrkimyksenä (noin 60 % vastaajista). Kuitenkin

kolmasosa näki tämän ohjauspyrkimyksen vähäisenä (ammattietiikka ja vastuu oppilaista), mikä haastaa ohjaajia entistä aktiivisemmin keskittymään ohjauksessa tähän eettiseen puoleen opettajuudessa.

Tutkimuksessa muodostettiin erityiset ohjauspyrkimysten summamuuttujat, joiden avulla selvisi, että ohjauksessa pääpainotus on opettajan ammatillisessa identiteetissä ja opetustaidoissa. Sen lisäksi on pyrkimystä jonkin verran vuorovaikutustaitojen, pedagogisen ajattelun ja eettisen suhtautumisen oppimiseen. Pyrkimys mallina olemiseen ja suoraan ohjaukseen ei ole mitenkään korostunut, mikä antaa kenties lupausta entistä keskustelevammasta opetusharjoittelijoiden kohtaamisesta ohjauksessa. Erityisesti ohjauksessa panostusta edelleen tarvitaan opetusharjoittelijoiden kommunikaatiotaitojen, metakognitiivisten taitojen ja eettisten toimintatapojen kehittämiseen ammatillisen identiteetin tukemisen ja opetustaitojen varmistamisen ohella.

Sekä ohjausympäristöä että ohjauspyrkimyksiä vertailtiin myös taustamuuttujien avulla (sukupuoli, ikä, opettajakokemus, harjoittelun suorittaminen kokonaan tai osittain harjoittelukoulussa, luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijat, harjoittelua järjestävä harjoittelukoulu) ja joitakin merkittäviä eroja löydettiin.

Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva ja kartoittava. Sen tuloksia voidaan hyödyntää ohjatun harjoittelun ohjauksen kehittämisessä.

## Sisältö

### Tiivistelmä

1 Johdanto	5
2 E-kysely opettajaopiskelijoille ohjatusta harjoittelusta lukuvuonna 2009-2010	17
3 Taustatietoja vastaajista	17
4 Opetusharjoittelijoiden arvioita ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen	18
5 Opetusharjoittelijoiden arvioita ohjaajien ohjauspyrkimyksistä ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen	19
6 Opetusharjoittelijoiden arvioiden vertailua ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä taustamuuttujien avulla ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen	22
7 Opetusharjoittelijoiden arvioiden vertailua ohjaajien ohjauspyrkimyksistä taustamuuttujien avulla ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen	24
8 Ohjaajien ohjauspyrkimykset koko opiskelija-aineistossa	27

### Lähteet

### Liite

## Johdanto

Perusasteen ja lukion opettajien opettajankoulutukseen kuuluu ohjattua harjoittelua, jota on perinteisesti kutsuttu opetusharjoitteluksi. Opetusharjoittelua ohjaavat kouluissa toimivat opettajat oman työnsä ohella ja yliopiston opettajankouluttajat omalla asiantuntijuutensa alueella. Suurin osa ohjatusta harjoittelusta sijoittuu yliopiston harjoittelukouluihin (Normaalikoulut). Osa harjoittelukokonaisuutta tapahtuu kuntien kouluilla (kenttäkoulut). Opettajuuteen ohjaaminen on osa edellä mainittujen opettajien ja kouluttajien toimenkuvaa.

Suomen normaalikoulut ovat alkaneet kerätä valtakunnallisia ohjatun harjoittelun kyselyaineistoja opettajaopiskelijoilta. Tavoitteena on ollut saada tietoa opetusharjoittelusta sen seurantaan ja kehittämistä varten. Tutkimusyhteistyötä on käytännössä toteutettu eNorssin (2010) kautta, joka on valtakunnallinen opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Tämäkin kyseinen tutkimusraportti on lähtökohdiltaan samanlainen.

Tutkimusmenetelmäksi on vakiintunut kyselytutkimus, joka on toteutettu e-lomakkein. Sisällöllisesti on kysytty opiskelijoilta opetusharjoittelun peruspuitteista, mutta sen lisäksi aina sellaisia asioita, jotka ovat olleet jotenkin ajankohtaisia tai erityisen kiinnostavia opetusharjoittelun kehittämisen kannalta.

Tällä kertaa haluttiin selvittää opiskelijoiden käsityksiä ohjausympäristöstä ja ohjaajien ohjauspyrkimyksistä. Kyselyssä oli myös osat, joissa tutkittiin kodin ja koulun yhteistyötä sekä yksilöllisyyden kohtaamista opetuksessa opetusharjoittelun ohjauksen sisältönä. Viimeksi mainitut osat raportoidaan erikseen, tässä raportissa keskitytään ohjausympäristöön ja ohjaajien ohjauspyrkimyksiin. (Kyselylomake on liitteessä.)

Millainen sitten olisi oppimisympäristö, joka tukisi opettajaopiskelijoiden oppimista opetusharjoittelussa. Oppimisympäristöajattelussa on tärkeää ymmärtää, että kyseessä ei ole vain ulkoinen oppimisympäristö, johon kuuluu mm. sopiva ja häiriötön tila sekä riittävästi aikaa opiskeluun, vaan oppimisympäristöllä on myös sisäinen puoli, joka on oppijan sisäinen mielentila, jossa oppija on valmis työskentelemään oppimisensa eteen. (Ojanen 2000, 148–151.)

Mannisen, Burmanin, Koivusen, Kuittisen, Luukanteleen, Passin ja Särkän (2007) laajassa oppimisympäristökirjassa tuodaan esille monipuolisesti oppimisympäristön olennaiset ominaisuudet. Oppimisympäristössä on fyysinen (kalusteet, ilmanvaihto, valaistus jne.),

sosiaalinen (ryhmä ja vuorovaikutus), paikallinen (paikkakunta) ja teknologinen (AV-välineistö, tieto- ja viestintäteknikka) ulottuvuus sekä tärkein didaktinen ulottuvuus, joka perustuu pedagogiseen ajatteluun.

Oppimisympäristöajattelun avulla voidaan jäsentää oppimista edistäviä olosuhteita. Opiskelun puitteiden järjestämisestä tuleekin suuri haaste opetukselle tai ohjaukselle tästä näkökulmasta, mutta tavoitteellinen oppimisympäristön laajuuden huomioon ottaminen palvelee kuitenkin oppimista edistävästi, siksi on syytä arvioida opetuksen ja ohjauksen oppimisympäristöjä perusteellisesti oppimisympäristönäkökulmasta. Monet opetuksen ja ohjauksen puutteet lienevät selvästi nimenomaan oppimisympäristön kapea-alaisuuteen tai puutteellisuuteen liittyviä, kuten saattaa jopa fyysisessä puolessa olla perustavaa laatua olevia ongelmia.

Opettajuuteen ohjaamisen ydinaluetta on opetus. Tämän itsestään selvyuden esille ottaminen on tarpeellista, sillä koulumaailmassa on helposti läsnä koko elämä kaikessa moninaisuudessaan. Opettajuuteen ohjaamisessa on kuitenkin löydettävä opettajan työn ydin ja lähdettävä liikkeelle siitä. On etsittävä ohjausaikaa tärkeimmälle ensin, muutakin varmasti mahtuu mukaan. Jo opetuksen peruskäsitteet ovat haasteellisia ohjauksessa, sillä käsitteistön pitäminen selkeänä ja johdonmukaisena ja yhteisen kielen rakentaminen ohjaukselle teettää työtä sekä ohjaajalle että ohjattavalle. Kansanen (2004) jäsentelee opetuksen perustekijöiksi opetussuunnitelman, -sisällön, -metodin, -kontekstin, siinä toimivat oppijat ja opettajan sekä näiden välisen interaktion. Kun nämä on määritelty voidaan edetä opetustapahtumaan, jonka ominaisuuksista kenties olennaisin ollakseen opetusta on opetustapahtuman tavoitteellisuus (Kansanen 2004, 43–44). ”Toiminta, joka ei ole opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaista, ei ole opetusta” (Kansanen 2004, 43). Opetussuunnitelma on tehty ohjaamaan opetusta ja se sisältää yhteiskunnallisen tehtävänannon opettajalle. Olennaista ei niinkään tässä ole opetussuunnitelman orjallinen noudattaminen, vaan opetuksen tavoitteellisuuden korostaminen, jotta todella jotakin tärkeää opetettaisiin ja jotakin tärkeää myös opittaisiin.

Opettajan opetuksen taustalla on pedagoginen ajattelu, jossa tiivistyy opettajan osaaminen ja asiantuntijuus, se miksi opettajaksi pitää opiskella ja pätevoityä. Toiminnan tasolla opettaja suunnittelee opetusta, toteuttaa opetusta ja esimerkiksi arvioi opetusta ja sen tuloksia, mutta pedagogisesta ajattelusta löytyvät perustelut tälle toiminnalle eli teoria opetuksen käytännöstä. Tuota teoriaa opettajaopiskelijan täytyisi itse aktiivisesti rakentaa opinnoissaan ja harjoitteluissaan

sekä myöhemmin myös työelämässä toimiessaan opettajana. Pedagogiseen ajatteluun kuuluu myös metataso, jolla tarkoitetaan opetuksen ja sen teorian tarkastelua ja arviointia. (Kansanen 2004, 87-98.)

Oppiminen on sitä, mitä opetuksella tavoitellaan. Opetussuunnitelma määrittelee tätäkin, mutta tässä yhteydessä koetetaan käsitellä yleisemmin oppimiseen liittyviä tekijöitä, kuten millaisia vaiheita oppimisessa voidaan nähdä ja millainen oppimisympäristö voisi tukea oppimista. Tarkoituksena on etsiä samalla yleistä viitekehystä oppimiselle, sellaista joka palvelisi myös opettajuuteen ohjausta – siinäkin tavoitellaan oppimista, johon opettajan tuleva osaaminen perustuisi.

Milloin oppija todella oppii? Oppimista on monentasoista. Yksi tapa oppia koostuu tarjotun informaation vastaanottamisesta ja sen jäsentämisestä omaan käyttöön. Tällaiseen oppimisprosessiin osallistumme huomaamattamme päivittäin, esim. uutisia seuratessamme tai perinteisillä luennoilla. Kuitenkin oppimisen teorioissa oppimisprosessista tarjotaan kehitellympiä oppimisen malleja. Oppimiskäsityksissä on tapahtunut ”konstruktivistinen käänne”, jonka seurauksena oppimisessa korostuu perustellusti oppijan oma näkökulma ja kiinnostus sekä oman oppimisensa ohjaaminen sekä osaamisensa aktiivinen rakentaminen. Oppimisen tarkastelussa ulkoapäin ohjattu suora vaikuttaminen oppijaan ei ole enää nykykäsitysten mukainen tapa saada aikaan hyviä oppimistuloksia. Opettaminenkin nähdään enemmän oppimisen ohjaamisena, yhtään kuitenkaan väheksymättä opettajan roolin tärkeyttä. Ojanen (2000, 49-59) jäsentelee konstruktivismiin pohjautuvia oppimisen malleja päätyen mainitsemaan mm. aktiivisen oppimisen, ongelmapohjaisen oppimisen ja toimintatutkimuksen. Ojanen yhdistää kaikki edellä mainitut kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Kokemuksellisen oppimisen malli on ollut perustaltaan intuitiivinen ja pragmaattinen, mutta on osoittautunut laajasti levinneeksi innovaatioksi (Ojanen 2000, 112-114). Kokemuksellisen oppimisen periaatteet korostavat, että lähtökohdiltaan oppiminen perustuu oppijan aikaisempaan tietoon ja oppimiseen olennaisena toimintana liittyy uuden ongelmallisena koetun kokemuksen kohtaamisen ja tutkiminen. Ns. Kolbin kehässä oppimisen eri prosesseja ovat aistikokemus (henkilökohtainen kokemuselämys ja sille annettu merkitys), tämän kokemuksen reflektointi (pohdinta, merkitysten tietoinen jäsentäminen), kokemuksen käsitteellistäminen (kielellinen määrittely ja suhteuttaminen käsitejärjestelmiin) sekä kokemuksen ymmärtämisen käytäntöönpano, testaus (opitun soveltaminen), joka taas mahdollisesti johtaa uusiin kokemuksiin ja uuteen oppimisprosessiin (Ojanen 2000, 102-109).

Ojanen kuvaa oppimiskehää käytännössä (työnohjausprosessissa) siten, että: 1) Oppimistapahtumassa keskitytään ensin välittömän kokemuksen muistelemiseen esimerkiksi kirjoittamalla tai keskustelemalla, 2) pohtimisvaiheessa palataan koettuihin tunteisiin ja ajatuksiin sekä niitä tutkitaan eri näkökulmista luoden olettamuksia, mistä kokemuksessa on kyse, 3) uudelleenarvioinnin vaiheessa pyritään valitsemaan parhaita oivalluksia, liittämään uutta jo olemassa olevaan tietoon ja tiivistämään käsityksiä osaksi omaa ja yleistä käsitejärjestelmää tavoitteena synnyttää päteviä selityksiä, malleja ja merkitystodellisuuksia, 4) tiedon toteuttamisvaiheessa testataan käytännöntasolla syntyneitä oletuksia. Tämä testaus osoittaa olettamusten toimivuuden käytännössä, toisin sanoen, kannattaako käytännössä alkaa toimia oletetulla tavalla. (Ojanen 2000, 122-130.) Tällainen kokemuksellinen oppiminen johtaa parhaimmillaan omien toimintatapojen jatkuvaan systemaattiseen kehittymiseen. Kokemuksellisessa oppimisessa kokemuksia ”kuunnellaan”, jäsenellään ja suhteutetaan käsitteellisesti ja todellisuuteen sekä pyritään viemään opitut asiat käytäntöön arvioiden syntyneiden olettamusten toimivuutta käytännötilanteissa.

90-luvulta lähtien on tehty psykologiseen oppimistutkimukseen perustuvaa kehitystyötä, jonka tuloksena on ollut tutkivan oppimisen malli (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Ko. mallin ideana on, että oppimisprosessi muistuttaa parhaimmillaan tutkimusprosessia, jossa otetaan vastuu sekä omasta että oman sosiaalisen yhteisön oppimisesta ja tiedon edistämisestä. Tutkivan oppimisen taustalla on tulevaisuuden odotus, että kyky tietotyöhön on olennaista ja tiedolliset taidot tärkeitä (taito asettaa ongelmia, luoda ja etsiä ilmiöille selityksiä, kehitellä tiedosta uusia kokonaisuuksia, verrata käsityksiä keskenään ja arvioida niitä tukevaa todistusaineistoa ja perusteluja, konkreettinen ja käytännöllinen kokeilu sekä siitä oppiminen, määrätietoinen työskentely sosiaalisen yhteisön kohtaamien teoreettisten ja käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseksi, tiedon kriittinen arviointi informaation hallinnassa). Tutkivan oppimisen malliin sisältyy ajatus, että tietotyötä opitaan parhaiten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. (Hakkarainen ym. 2004, 17.) Tutkivan oppimisen prosessia kuvataan siten, että ensin opiskeltava asia ankkuroidaan opiskelijoiden aikaisempiin käsityksiin ja kokemuksiin, jonka jälkeen sitten luodaan ongelmia ja kysymyksiä, joihin halutaan etsiä vastauksia. Oppimisen eteen työskennellään etsimällä ja kokoamalla tietoa sekä muokkaamalla tästä olettamuksia, joita myös käsitellään yhdessä. Olettamusten kehittyessä vahvemiksi siirrytään kriittisen arvioinnin vaiheeseen, jossa arvioidaan edistymistä ja tarkennetaan tavoitteita vertailemalla oppimisen



tuloksia keskenään, mutta myös mahdollisiin tieteellisiin teorioihin. Arviointi kohdistuu ajatuksellisiin sisältöihin ja niiden kehityskelpoisuuteen tutkittavan ilmiön kuvailussa. Seuraavassa vaiheessa syntynyttä tietoa suhteutetaan ja arvioidaan erilaisten tietolähteiden avulla (kirjallisuus, sähköiset lähteet, haastattelut, kokeellisuus ja mahdollinen tutkimusaineisto). Yhteydet eri tietolähteisiin vahvistavat oppijan käsitystä opittavasta asiasta ja tavoitteena on, että oppijalla säilyisi oma aito näkökulma tutkittavaan ilmiöön ja oppiminen näkyisi konkreettisesti omana tuotoksena tai vastauksena asetettuun ongelmaan ja kysymyksiin. Viimeisenä vaiheena ja itse asiassa koko oppimisprosessin ajan on ajatuksena jakaa asiantuntijuutta muiden oppijoiden kanssa vuorovaikutuksessa (esim. vastavuoroisen opetuksen ryhmissä). Asiantuntijuuden ei pitäisi jäädä yksilösuorituksiksi, vaan ajatuksena on, että koko oppimisyhteisö on vastuussa tiedon kehittymisestä ja että oppimisprosessissa koko oppimisyhteisön älylliset voimavarat yhdistyisivät. (Hakkarainen ym. 2004, 299-303.)

Kokemuksellisella oppimisella ja tutkivalla oppimisella näyttäisi olevan paljon yhteistä. Erityisesti se liittyy oppijoiden kokemuksen ja käsitysten käyttöönottoon sekä aktiivisen pohdinnan ja pitkäjänteisen omaehtoisen työskentelyn korostamiseen. Molemmat mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen, tutkivaan oppimiseen se on liitetty koko oppimisprosessiin yhteisöllisenä tapahtumana. Jo tällaisen lyhyen katsauksen perusteella saa sellaisen kuvan, että kyseiset oppimisen mallit ovat antoisia oppimisen kannalta sekä syvällisyydessään että monipuolisuudessaan ajatellen oppijaa kokonaisvaltaisesti ja niitä tietoja ja taitoja, joita yleensäkin koulutuksella pyritään kehittämään sekä sisältöjen (omakohtainen näkemys sisältöalueelta) että työskentelyyn liittyvien taitojen osalta (esim. tiedon käsittely, kirjoittaminen, esiintyminen, yhteistyö jne.).

Oppimisympäristöä, jossa opetusharjoittelun ohjaus tapahtuu, voidaan kutsua myös ohjausympäristöksi. Siinä on oppimisympäristölle ominaiset elementit, mutta suuri osa ohjausympäristöstä kuitenkin muodostuu opetusharjoittelun ohjaajien järjestämistä puitteista opettajaopiskelijoille.

Ohjauksen tehtävänä yleisesti ottaen on ohjaussuhteessa tarjota tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa, mutta toisaalta antaa tarvittaessa asiallista ja oikeaa tietoa. Ohjauksella pyritään selkeyttämään tavoitteita ja tulevaisuutta sekä autetaan tunnistamaan voimavaroja ja rajoituksia, tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia, käsittelemään tavoitteiden

saavuttamisen tiellä olevia esteitä ja parantamaan näin ohjattavan itsenäisiä toimintamahdollisuuksia omissa haasteissaan. (Peavy 1999, 18–19.) Ohjaus siis poikkeaa lähtökohdiltaan huomattavasti opetuksesta, joka on paljolti opetussuunnitelmasidonnaista, kun taas ohjaus on enemmänkin tilannesidonnaista ja yhteydessä erityisesti ohjattavan erityisiin kysymyksiin. Kuitenkin on selvää, että opetuksessa tulee olla myös ohjausta, se on ikään kuin ”öljyä opetuksen rattaissa”. Toisaalta taas opettajuuteen ohjaamisessa, ohjaaminen liittyy opettajaksi opiskelevan opetusharjoittelun sujuvuuteen ja oppimisen edistämiseen omassa opettajan kehitymisessään, missä varmasti tulee tilanteita ja ohjattavan erityiskysymyksiä, joissa ohjauksen ”öljy” on ensiarvoisen tärkeää. Miten usein opetusharjoittelija kaipaakaan tukea, huolenpitoa, lohtua, toivoa, tietoa, tavoitteiden selkeyttämistä, voimavarojensa ja rajoitustensa tunnistamista, apua valintojen, suunnitelmien teossa, esteiden raivaamisessa ja omien toimintamahdollisuuksiensa optimoimisessa! Ohjaus on oppimisen kokonaisvaltaista tukemista – ei kuitenkaan terapiaa, koska terapian lähtökohdat ja osaaminen poikkeavat selkeästi ohjauksesta (asiantuntijapainotteisuus, parantaminen, huomio häiriökäyttäytymisessä, toiminnan perusta psykologinen/lääketieteellinen) (Peavy 1999, 29).

Miten ohjattu harjoittelu voisi edetä siten, että se tukisi opettajaopiskelijoiden oppimista opettajuuteen keskeisenä kuuluviin asioissa? Ohjatun harjoittelun järjestäminen tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi on melko monimutkaista – ohjauksen sisällöt saattavat olla kovin sirpaleisia ja palapelin palat ikään kuin levällään erinäisissä kasoissa, joita sitten yritetään pitää alustalla eri kulmilta, jotta mitään olennaista ei tippuisi pois tai jäisi käsittelemättä. Ohjauksen sisällöissä on toisaalta sisältötulvan vaara, toisaalta saattaa olla pelkoa, että jotakin olennaista jää ottamatta huomioon. Ohjauksisältöjen priorisointiin tulisi uhrata resursseja, sillä aikaa ohjaukseen on rajallisesti ja kuitenkin kaikkien yhteisenä ihanteena on tarkoituksenmukainen ja inhimillinen kohtaaminen ohjaustilanteissa. Osa ohjauksisällöistä aiheuttaa tarpeetonta monimutkaisuutta ja sääntäilyä, osaan täytyisi satsata enemmän, esimerkiksi ajanmukaisuus tai tulevaisuuden oletetut sisällöt tai ohjauksen laatuun liittyvät tekijät, saattaisivat aiheuttaa muutostarvetta ohjauksen sisältöihin.

Mitä ja missä järjestyksessä, siihen Väisäsellä (2004, 43) on ehdotus, jossa opetusharjoittelussa ja ohjauksessa lähdetäisiin liikkeelle itsestä ja oman opettajakuvan ongelmien ratkaisemisesta, sitten vähitellen laajennettaisiin opetukseen, oppilaisiin ja kouluun toimintaympäristönä sekä yhteiskunnallisena instituutiona. Väisänen ottaisi opettajaidentiteetin rakentamisen

läpäisyperiaatteella koko harjoittelun läpi kulkevaksi kehitystehtäväksi. Harjoittelujaksojen loppupuolella pyrittäisiin jäsentämään vielä omaa opettajuutta ja parantamaan omaa toimintaa opetusalan ammattilaisena. Opettajaopiskelijan reflektiivisyyttä pyrittäisiin harjoittelujaksojen edetessä syventämään kohti kriittisyyttä, oman toiminnan seuraamusten ja eettisyyden pohdintaa.

Ohjaaminen tarkoittaisi alussa ohjaamista tutkimaan omaa minäänsä ja kuvaa itsestään opettajana, ohjaus voisi olla tiedostamis- ja selviytymisprosessien tukemista epäsuoralla ohjauksella. Opettajan työhön ohjaamisessa edettäisiin esimerkin seuraamisesta ja suorien ohjeiden antamisesta kohti vapauttamista oman tyylin etsimiseen. Opiskelijan tulisi saada kokeilla ja saada palautetta, häntä tulisi valmentaa. Harjoittelujaksojen loppupuolella ohjauksessa tulisi asettaa uusia haasteita ja tehdä kriittisiä huomioita opiskelijan toiminnasta ja ohjata pohtimaan oman toimintansa pedagogisia perusteluita ohjaajan toimiessa kriittisenä ystävänä. (Väisänen 2004, 43.)

Kaiken kaikkiaan opettajuuteen ohjaamisessa tärkeää on pedagogisen ajattelun näkyväksi tekeminen ja sen käsittely ohjauksessa. Yksi syvällisimmistä, mutta hyvin jäsentävistä lähestymistavoista tässä suhteessa on Patrikaisella (2009), jossa pedagogista ajattelua kuvataan ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen ulottuvuuksia arvioimalla. Ihmiskäsityksen ulottuvuudessa pedagogisessa ajattelussa on parhaimmillaan eettisyyttä, kollegiaalisuutta, vahvaa ammatillista minäkäsitystä ja itsearvostusta. Tiedonkäsityksessä tavoiteltavia asioita olisivat oppijan itseohjautuvuuden tukeminen ja itsenäiseen kriittiseen tiedonhankintaan ohjaaminen, oppijoiden osallistuminen opiskelun suunnitteluun, tiedon prosessointiin ja tiedon tuottamiseen sekä edellytysten luominen ajattelun ja itsearviointitaitojen kehittymiseen. Patrikaisen mukaan näyttäisi siltä, että ihmis- ja tiedonkäsitys heijastuvat sitten vahvasti oppimiskäsityksen puolelle mm. siihen, että opettaja nähdään opiskelun ohjaajana ja monipuolisena tukijana, ei vai suorituspainotteisena tiedonjakajana. (Patrikainen 2009, 39-43.)

Sahin (2009) mukaan vahva opettajuus vaatii laajaa osaamispääomaa ja sen kartuttamiseen harjoittelulla tulisi pyrkiä. Sahi korostaa osaamispääoman yhteisöllisyyttä, se on siis yhteisössä karttuvaa ja yhteisössä vaalittavaa omaisuutta. Teoreettiseen ja empiiriseen analyysiin pohjautuen Sahi esittää neljänlaista pääoman muotoa: Oman pääoman, joka on opettajan ammatillista asiantuntijuutta, sosiaalisen pääoman, joka on nimenomaan osallisuus sosiaaliseen verkostoon,

psykologinen pääoma, joka on henkistä vahvuutta ja turvallisuuden kokemista työssä sekä eettinen pääoma, johon sisältyy kasvun mahdollisuus ihmisenä ja opettajana.

Miten kaikki tämä sitten näyttäytyy harjoittelun rakenteiden kautta? Komulainen, Turunen ja Rohiola (2009, 167-169) ovat koonneet yleisesityksen harjoittelun etenemisestä nykyisellään Suomessa. Harjoittelu alkaa orientoivalla harjoittelulla, jossa tavoitteena on perehtyä opettajan työn yleiskuvaan, työyhteisöön ja opettajan työhön oppimisen ohjaajana. Toisessa, perusharjoitteluvaiheessa keskiössä ovat opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, siis opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessit. Nämä harjoittelut sijoittuvat opettajaksi opiskelun alkupuolelle, loppupuolella opetusharjoittelussa käydään soveltavassa harjoittelussa ja syventävässä harjoittelussa. Soveltavan harjoittelun tavoitteena on oman erityisosaamisen ja opettajan laaja-alaiseen kelpoisuuteen liittyvän osaamisen vahvistaminen, kouluun perehdytään arkipäiväisenä työpaikkana, jossa on monia erityisiä tärkeitä käytäntöjä, kuten erityisopetuksen järjestäminen, maahanmuuttajaopetus ja oppilaitoksen johtaminen sekä kouluun yhteyksissä olevat kouluorganisaation ulkopuoliset tahot. Syventävässä harjoittelussa, joka päättää harjoittelun, opetusharjoittelijalle pyritään antamaan itsenäinen vastuu opettajan työn kokonaisvaltaisesta hoitamisesta, johon kuuluvat myös yhteistyö koulun muiden opettajien ja henkilöstöryhmien kanssa sekä kodin ja koulun yhteistyö. Opetussuunnitelmaa tarkastellaan laajempina kokonaisuutena kuin aikaisemmin, mukaan tulee kriittistä, tutkivaa ja kehittävää otetta. Harjoittelulla kokonaisuutena pyritään siihen, että opettajaopiskelijalle annettaisiin eväitä tutkivaan, kehittävään, arvioivaan, rakentavaan kriittiseen reflektointiin ja vuorovaikutukseen opetuksen ja oppimisen asiantuntijana.

Opettajuuteen ohjaaminen käytännössä on vuorovaikutukseen perustuvaa työtä. Onko hyvälle ohjausvuorovaikutukselle ohjaajien ja opettajaopiskelijoiden välillä tilaa harjoittelukäytännöissä? Jyrhämän (2003, 156-157) mukaan on olemassa merkkejä muutamista asioista, jotka ainakin harmittavat opetusharjoittelijoita ohjauksessa: kokemus ”ohjausmankelin” läpi menemisestä, vaihtelevista toimintatavoista, sivuseikkojen korostumisesta, ohjauksen epämääräisyydestä, harjoittelutilanteesta yleensä, ulkopuolisten läsnäolosta luokassa, tulkintaeroista, ohjaajien lähtökohtien eroista eri työnkuvista johtuen sekä ohjaajien liian vähäisestä opiskelijan opetuksen seuraamisesta, kertovat, että ohjauksen kehittämistä kannattaa jatkaa sekä sisällöllisesti että ohjaamisen käytäntöjen kannalta. Atjosen (2005, 75) opiskelija-aineistosta nousee kokemuksia myös eettisesti vääriksi ja huonoiksi koetuista ohjaustilanteista, joissa ohjaaja ei ohjaa tai ei anna

palautetta, haluaa oman näkemyksensä toteutuvan, on kriittinen ja ankara, kohtelee opiskelijoita epäkunnioittavasti, käsittelee toisten asioita heidän ”selkensä takana”, keskeyttää oppitunnin tai puuttuu sen kulkuun, on pikkutarkka ja joustamaton, laiminlyö ohjaustehtäviään, teettää liikaa töitä tai toimii muuten epäeettisesti. Siinä on luettelo, jollainen varmasti on tullut tutuksi itse kullekin ns. heikoilla hetkillä. Tarkoituksenmukaista ei kuitenkaan olisi syyllistyminen, vaan tietoisiksi tuleminen – opettajaopiskelijat voivat kokea ohjauksen silloin tällöin huononakin – sellaisena, joka enemmän jarruttaa ja lisää väsymystä kuin auttaa poistamaan esteitä ja lisää sujuvuutta harjoittelussa.

Ohjaajan olisi hyvä panostaa ainakin vuorovaikutustyyliinsä. Onko vuorovaikutustyylini esimerkiksi perustaltaan ystävällistä, ohjaavaa, hallitsevaa, uhmaista, aggressiivista, epävarmaa, alistuvaa vai joustavaa? (Kauppila 2005, 52-60.) Otettakoon tähän Kauppilan kuvausta ystävällisestä, ohjaavasta ja joustavasta vuorovaikutustyylistä. Ystävälliseen tyyliin kuuluu kohteliaisuutta, ymmärtäväisyyttä, hyvää kuuntelua, luottamusta, läheisyyttä ja avoimuutta. Ohjaavaan tyyliin kuuluu ohjausta ja opetusta, ehdotuksia ja kehotuksia, huolehtimista, parannusehdotusten antamista, mutta tyyli ei ole kuitenkaan dominoiva. Joustava tyyli pitää sisällään myöntävyyttä toisen ehdotuksiin, luottamusta, omista näkemyksistä joustamista, miellyttämistä ja periksi antamista tarvittaessa. Ohjausta on kuvattu kolmella sanalla: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tuollainen peruslähtökohta ohjaukseen olisi eduksi, kun opettajuuteen ohjauksen rakenteita, sisältöjä ja käytäntöjä tulevaisuudessa uudelleen järjestellään ja uudistetaan.

Ohjatun harjoittelun ohjaaminen on moniulotteinen tehtävä. Koko ohjatun harjoittelun tavoitteena pidetään nykyisin sitä, että opettajasta tulisi tutkiva, kehittävä, arvioiva, rakentavan kriittisesti reflektioiva ja vuorovaikuttava opetuksen ja oppimisen asiantuntija (Komulainen ym. 2009, 168). Ohjatun harjoittelun läpi käyneenä opettajalla tulisi siis olla sekä valmiudet opettajana toimimiseen käytännössä että pedagogiseen ajatteluun. Pedagogisen ajatteluun ja toimintaan liittyviä erilaisia ohjaajien ohjauspyrkimyksiä ovat mm. kommunikaatiotaitojen oppiminen, opetustaitojen kehittyminen, metakognitiivisten taitojen kehittyminen, ammatillisen itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen, eettiseen toimintatapaan kasvaminen sekä mallin antaminen (Jyrhämä 2002). Opettajuuteen ohjaaminen sisältää monipuolisia kehitystavoitteita, kuten opettajaidentiteetin selkiytymistä, persoonallista kasvua, psyykkisen hyvinvoinnin ylläpitämistä, käyttöteorian ja reflektiivisyyden kehittymistä, opettajakompetenssin saavuttamista sekä opetustaitoja. Ohjauksessa näitä tavoitellaan eri ohjaustyyliillä: henkilökohtaisella tukemisella

persoonalliseen kasvuun ja opetustyyliin (epäsuora ohjaus), pohtimalla yhdessä pedagogisia perusteluja (kollaboratiivinen ohjaus) sekä antamalla mallia, ohjeita ja palautetta (suora ohjaus). (Väisänen 2005, 170–172.)

Syksyllä 2008 suoritettiin eNorssin (eNorssi 2010; Martikainen 2010) kanssa valtakunnallinen e-kysely ohjatun harjoittelun ohjaajille (N = 751). Tutkimusjoukkoon tuli ohjatussa harjoittelussa ohjaajina mukana olevia yliopiston opettajankouluttajia, harjoittelukoulujen opettajia sekä kenttäkoulujen opettajia. Kyselyn päätavoite oli kartoittaa ohjaajien koulutustarpeita koulutussuunnittelun pohjaksi. Ohjaajakyselyyn sisältyi kuitenkin avoin kysymys ohjaajien ohjauspyrkimyksistä eli mitä asioita ohjaajat painottavat ohjauksessaan. Martikaisen (2010) laadullisen tutkimusosan teoreettisen kytkennät ja laadullisen analyysin tulokset ovat myös tämän käsillä olevan tutkimuksen taustalla, siksi niistä on syytä kertoa tässä yhteydessä. Ohjaajakyselyssä kysyttiin avoimella kysymyksellä, mitä asioita ohjaajat painottavat ohjauksessaan. Kysymykseen saatiin kirjoitettuja vastauksia (n = 323), joita tarkasteltiin laadullisesti sisältöä analysoimalla. Vastaukset analysoitiin teorialähtöisesti ohjauksen ydinkategorioiden (Jyrhämä 2002) avulla.

Jyrhämällä (2002) on teoreettinen malli ohjaajien ohjauspyrkimyksistä, jonka kerroksellisuudessa on kyse toimintatasosta ja erilaisista teoreettisista tasoista. Toimintatasolle ohjauspyrkimyksistä Jyrhämä asettaa mallin antamisen ja itseluottamuksen vahvistamisen, teoreettisella tasolla ovat vuorovaikutustaitojen oppiminen ja opetustaitojen kehittyminen sekä metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintatapaan kasvaminen. Martikaisen (2010) tutkimuksessa analyysissa ei pyritty pohtimaan kerroksellisuutta tai ohjauspyrkimysten eri tasoja, vaan analyysin runkona olivat vain Jyrhämän esittelemät ohjauspyrkimysten kategoriat, joita on määriteltiin seuraavasti. Kun ohjaaja pyrkii tukemaan opiskelijan *kommunikaatiotaitojen kehittymistä*, hän kiinnittää huomiota oppilaantuntemukseen ja hyvän suhteen luomiseen oppilaisiin, opetuksen ilmapiiritekijöihin sekä ihmissuhde- ja yhteistyötaitoihin oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa. Ohjaajan tavoitteena voi olla myös opiskelijan *opetustaitojen kehittyminen*. Silloin ohjauksessa pyritään vankentamaan ja laajentamaan opiskelijan didaktisia taitoja ja ohjaamaan opetustilanteiden joustavaan, monipuoliseen ja sujuvaan suunnitteluun ja toteutukseen. Kun ohjaaja tavoittelee opiskelijan *metakognitiivisten taitojen kehittymistä*, hän pyrkii opiskelijan reflektiotaitojen kehittymiseen. Siinä olennaisena työvälineenä ovat ohjaajan esittämät miksi-kysymykset. Kysymyksillään ohjaaja auttaa opiskelijaa kehittämään opetusta ja kasvatusta koskevaa käyttöteoriaansa. Ohjaajan tavoitellessa opiskelijan *ammattillisen itsetunnon ja* -

*luottamuksen vahvistumista* hän rohkaisee ja kannustaa opiskelijaa. Ohjaaja pyrkii luomaan myönteisyyttä opettajan työtä kohtaan ja rohkaisemaan opetusharjoittelijaa. Ohjaajan tavoitellessa *eettiseen toimintatapaan kasvamista*, hän korostaa vastuullisuuden merkitystä opettajan työssä. Kun ohjaajan tavoitteena on *mallin antaminen*, ohjaaja pyrkii omalla toiminnallaan mallintamaan opiskelijalle toimintatapoja. Toiminnan mallintamisen lisäksi ohjaaja on opiskelijalle malli siitä, millainen opettaja on. Ohjattava seuraa opettajan toimintaa ja tarkkailee, esimerkiksi tapaa kohdata toista, jäsentää ja perustella toimintaansa, havainnollistaa ja tehdä työtä käytännössä. Ohjaaja voi myös tarjota valmiita pedagogisia ratkaisuja keskustellessaan opiskelijan kanssa.

Martikaisen (2010) Jyrhämän luokitteluun perustavassa sisällönanalyysissä ohjaajien ohjauspyrkimyksistä tulokseksi tuli, että opettajan työ nähtiin ohjauksessa mitä suurimmassa määrin vuorovaikutukseen perustuvana työnä. Kommunikaation tulisi sujua joka suuntaan. Se vaatii oppilaantuntemusta, hyvää viestintää, mukavasta työskentelyilmapiiristä huolehtimista ja yhteistyötaitoja. Ohjaajat näyttivät priorisoivan kommunikaatiotaidot ohjauksessaan korkealle (löytyi yli 80 %:lta ohjaajista). Toinen tärkeä alue oli opetustaidot ja niiden käytännössä osaaminen ja harjoittelu, mihin harjoittelu onkin perinteisesti eniten painottunut (löytyi n. 70 %:lta ohjaajista). Vähän alle puolet ohjaajista piti tärkeänä opiskelijan oman toiminnan reflektion aktivoimisen ja opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittämisen. Tavoitteena ohjauksessa on kuitenkin jäsentää ja kiteyttää opetusharjoittelijan teoreettista pohjaa ja sen yhteyksiä opetukseen käytännössä. Tämä tavoite on tullut harjoitteluun voimakkaasti vasta viime vuosina ja alkaa jo näkyä ohjauksessakin. Noin kolmasosa ohjaajista piti ohjauksessa tärkeänä rohkaisemista ja kannustamista. Opettajaopiskelijan ammatillinen itsetunto ja itseluottamus ovatkin koetuksella monesti vaativissa harjoitteluhaasteissa. Tätä taustaa vasten ohjaajan on tärkeä muistaa ottaa huomioon opiskelijan lähtökohdat ja koetettava tavoitteellisesti rakentaa opettajaopiskelijan ammatillista itsetuntoa ja itseluottamusta. Noin viidesosa oli nostanut vastauksissaan esille eettiseen toimintatapaan kasvamisen. Olisi tärkeää, että opettajaopiskelija ohjatuissa harjoitteluissa sisäistäisi myös ammattieettisen työnsä tarkasteltavan ja oppisi parhaalla mahdollisella tavalla ottamaan henkilökohtaisen vastuun opettajana työskentelystään. Vain kuusi prosenttia eli 20 ohjaajaa korosti mallin antamista ohjaamisessa. Ohjaus kuitenkin sisältää paljon tätä mallioppimista. Opiskelijat seuraavat opettajia ja kaikkea, mitä tunneilla niiden ulkopuolella tapahtuu. Ohjaajat eivät kuitenkaan erityisesti olleet ottaneet esimerkkinä olemisen taakkaa

hartioilleen, vaan olivat pyrkineet muulla tavoin tietoisesti ohjaamaan harjoittelua. Keskusteleva mallinantaminen ja erilaisten valmiiden pedagogisten vaihtoehtojen esillä pitäminen ovat kuitenkin edelleen yksi ohjauksessa tarvittava ohjauksen tapa. Ohjaukseen on tarvittaessa aina sisältynyt havainnollistamista, mallintamista ja kädestä pitäen ohjaamista. Kuitenkin tämän aineiston perusteella painotukset ohjaamisessa olivat muualla kuin mallioppimisessa.

Ohjaaja-aineiston perusteella (Martikainen 2010) opettajuuteen ohjaamisessa oli hyvin sisäistetty opettajan ammatin vuorovaikutuksellinen luonne ja opetustaidot olivat tietenkin keskiössä. Toisaalta ohjauksen muina tärkeinä näkökulmina olisi pohdittava pedagogisen ajattelun ja ammatillisen identiteetin tietoisempaa ottamista ohjauksen kohteeksi sekä eettisyysnäkökulman kuljettamista mukana ohjauksen sisältönä. Unohtaa ei kaikeksi sopisi myöskään ohjaajan esimerkin voimaa alansa ammattilaisena kaikessa inhimillisyydessään. Monipuolisen ohjauksen kehittämisessä riittää haastetta kaikille opettajuuteen ohjaamisessa mukana oleville.

Seuraavaksi siirrytään esittelemään tällä kertaa kerättyjä opiskelijoiden käsityksiä ohjatun harjoittelun ohjauksesta, ohjausympäristöstä ja ohjaajien ohjauspyrkimyksistä.



## 2 E-kysely opettajaopiskelijoille ohjatusta harjoittelusta lukuvuonna 2009-2010

Kyselyyn vastasi 1014 koko opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun suorittanutta luokanopettajaopiskelijaa (n = 220, 22 %) ja aineenopettajaopiskelijaa (n = 794, 78 %) viimeisen harjoittelujaksonsa (syventävä harjoittelu) jälkeen lukuvuonna 2009–2010. Pyyntö vastata eNorssin tutkimusyhteistyössä suunnittelemaan e-kyselyyn lähti 1770 opettajaopiskelijalle. Kyselyn vastausprosentiksi tuli 57 %. Tässä raportissa kuvataan tuloksia opetusharjoittelijoiden taustatietoja, heidän käsityksiään yleensä ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä ja ohjaajien ohjauspyrkimyksistä.

### 3 Taustatietoja vastaajista

Vastaajista naisia oli 74 %, miehiä 26 %. Tutkimusjoukon ikäjakauma oli sellainen, että 20–25-vuotiaita oli 55 %, 26–30-vuotiaita 30 % ja yli 30-vuotiaita 15 %. Aineistoa saatiin 12 ohjattua harjoittelua järjestävästä harjoittelukoulusta (Taulukko 1). Savonlinnan normaalikoululta ei tullut vastauksia kyselyyn.

**TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden opetusharjoittelijoiden jakauma harjoittelukouluittain**

Harjoittelukoulu	f	f %
Helsingin Normaalilyseo	114	11
Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu	96	10
Hämeenlinnan normaalikoulu	21	2
Joensuun normaalikoulu	110	11
Jyväskylän normaalikoulu	187	18
Kajaanin normaalikoulu	12	1
Lapin yliopiston harjoittelukoulu	23	2
Oulun normaalikoulu	136	13
Rauman normaalikoulu	46	5
Tampereen normaalikoulu	74	7
Turun normaalikoulu	176	17
Vasa övningskola	19	2
Yhteensä	1014	100

Opetusharjoittelijoilta kysyttiin myös, minkä verran he olivat harjoittelujaksojaan arvioilta suorittaneet muualla kuin harjoittelukouluissa. Noin puolet opetusharjoittelijoista vastasi käyneensä harjoittelujaksot läpi puhtaasti normaalikouluissa, mutta 15–30 % harjoittelujen kokonaisuudesta harjoittelukoulujen ulkopuolella arvioi suorittaneensa 45 % opiskelijoista.

Aineenopettajaopiskelijoista suoraan opettajaksi opiskeluun johtaviin pedagogisiin opintoihin oli valittu 24 % ja myöhemmässä vaiheessa opettajaksi opiskelemaan päässeitä oli 54 %.

#### **4 Opetusharjoittelijoiden arvioita ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen**

Kyselyssä haluttiin tutkia opiskelijoiden käsityksiä ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä. Se tapahtui kyselyssä kahdeksalla Likert–tyyppisellä osiolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = hieman eri mieltä, 4 = ei samaa, eikä eri mieltä, 5 = hieman samaa mieltä, 6 = jokseenkin samaa mieltä, 7 = täysin samaa mieltä). Karkeaa prosentuaalista vastausjakaumien kuvailua varten aineisto luokiteltiin uudestaan kolmeen luokkaan (1 = eri mieltä, 2 = ei samaa, eikä eri mieltä, 3 = samaa mieltä). Tulokset näkyvät taulukosta 2.

Vastausten jakaumista voi päätellä, että ohjausympäristö on koettu pääasiassa myönteisenä, mutta erityisesti ajan riittävydessä ohjauskeskusteluun (eri mieltä 17 %), henkisen kuormituksen helpottamisessa ohjauksella (eri mieltä 29 %) ja erilaisen tuen tarjoamisessa harjoittelun sujumiseen (eri mieltä 17 %) olisi tulevaisuudessa lisähaastetta ohjatun harjoittelun järjestäjille. Lisäksi neljännes opetusharjoittelijoista ei oikein ole vakuuttunut siitä, että ohjaus olisi motivoinut heitä harjoittelussa.

Tärkeitä myönteisiä signaaleja opiskelijoiden kokemuksista ohjauksesta kohdistuu opettajana kehittymisen tukemiseen (samaa mieltä 90 %), valittujen ohjauspaikkojen rauhallisiin puitteisiin (samaa mieltä 83 %), ohjauksen mukavaan ilmapiiriin (samaa mieltä 84 %) ja ohjaajien yhteistyökykyyn (samaa mieltä 80 %).

## TAULUKKO 2. Ohjatun harjoittelun ohjausympäristö opetusharjoittelijoiden käsitysten mukaan

Väittämäosio	Eri mieltä	Ei samaa, eikä eri mieltä	Samaa mieltä
1. Ohjaus on lisännyt kiinnostustani (motivaatiota) harjoitteluun.	12 %	13 %	75 %
2. Ohjaus on auttanut minua kehittymään opettajana.	4 %	6 %	90 %
3. Ohjaustilanteissa on ollut riittävästi aikaa ohjauskeskusteluun.	17 %	10 %	73 %
4. Ohjauspaikka on ollut riittävän rauhallinen ohjauskeskustelun kannalta.	9 %	8 %	83 %
5. Ohjauksessa on ollut mukava ilmapiiri.	8 %	8 %	84 %
6. Ohjaajat ovat olleet aktiivisia yhteistyön rakentajia.	11 %	9 %	80 %
7. Ohjaus on auttanut hallitsemaan harjoittelun aikaista henkistä kuormitusta.	29 %	17 %	54 %
8. Ohjauksessa on tarjottu riittävästi tukea (esim. tietoa, toivoa, lohtua, valinnoissa auttamista, hankaluuksien käsittelyä) ohjatun harjoittelun sujuvaan etenemiseen.	17 %	13 %	70 %

### 5 Opetusharjoittelijoiden arvioita ohjaajien ohjauspyrkimyksistä ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen

Kyselyllä kartoitettiin myös opiskelijoiden käsityksiä heidän ohjatun harjoittelun ohjaajiensa ohjauspyrkimyksistä. Tätä aineiston keruuta varten luotiin 12 osiota, joilla mitattiin tiettyjen opettajuuteen ohjaamisen ydinalueiden ilmenemistä ohjauksessa. Asteikko osioissa oli

samankaltainen kuin edellä ja aineisto luokiteltiin kolmeen luokkaan vastaavalla tavalla. Taulukossa 3 ovat vastausjakaumat prosentteina.

**TAULUKKO 3. Ohjaajien ohjauspyrkimykset opetusharjoittelijoiden käsitysten mukaan ohjatussa harjoittelussa**

Väittämäosio	Eri mieltä	Ei samaa, eikä eri mieltä	Samaa mieltä
1. Ohjaus on mielestäni perustunut siihen, että opiskelija jäljittelee ohjaajan antamaa esimerkkiä opettajana toimimisesta.	53 %	11 %	36 %
2. Ohjauksen ideana on ollut se, että opiskelijan on täytynyt valita ohjaajan antamista valmiista vaihtoehdoista, miten opiskelija opettaa.	72 %	10 %	18 %
3. Ohjaajat ovat kannustaneet ja rohkaisseet minua opettajana ohjatussa harjoittelussa.	7 %	11 %	82 %
4. Ohjaus on kasvattanut itseluottamustani opettajana.	10 %	8 %	82 %
5. Ohjauksessa on korostettu hyvän suhteen luomista oppilaisiin/opiskelijoihin opetuksen lähtökohtana.	16 %	15 %	69 %
6. Ohjauksessa on nostettu esiin erityisesti opettajan yhteistyön valmiuksia.	29 %	25 %	46 %
7. Olen saanut ohjauksesta hyvät perusopetustaidot opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.	8 %	8 %	84 %
8. Ohjaajat ovat opastaneet opetuksen työtapojen monipuoliseen käyttöön opettajana.	12 %	11 %	77 %
9. Ohjaajat ovat käyttäneet ohjausaikaa opetukseni taustalla olleista pedagogisista perusteluista keskustelemiseen.	34 %	19 %	47 %
10. Ohjaajat ovat laittaneet minut pohtimaan kriittisesti toimintaani opettajana.	15 %	13 %	72 %
11. Ohjauksessa on käsitelty opettajan ammattietiikkaa (esim. opettajan työn taustalla olevia arvoja, eettisiä periaatteita tai tilanteiden ratkaisemista eettisestä näkökulmasta).	29 %	14 %	57 %
12. Ohjaajat ovat korostaneet minulle sitoutumista vastuun ottamiseen oppilaista/opiskelijoista opettajana (esim. pyytämällä miettimään oman toiminnan seurauksia).	26 %	17 %	57 %

Opiskelijoiden vastausten mukaan ohjaus ei näytä perustuneen kovin vahvasti mallin antamiseen opettajuudesta ja suoraan ohjaamiseen valmiiden vaihtoehtojen antamisen kautta (väittämät 1.-

2., yli puolet eri mieltä väittämistä). Tosin yli kolmannes opiskelijoista on tulkinnut ohjaajien antaman esimerkin oleelliseksi ohjauspyrkimykseksi ja lähes viidennes myös on kokenut saaneensa ohjaajilta valmiita vaihtoehtoja opettamiseen.

Ohjaajien on koettu vahvistaneen opetusharjoittelijoiden ammatillista itsetuntoa ja tukeneen heidän itseluottamustaan kannustuksella ja rohkaisulla (väittämät 3.-4, yli 80 % samaa mieltä väittämistä).

Ohjaajat ovat opiskelijoiden mukaan pitäneet myös ohjauksessa myös hyvän kommunikaation näkökulmaa esillä (väittämät 5.-6., noin puolet ja yli samaa mieltä), mutta yhteistyön merkityksen korostaminen on kolmasosan mielestä jäänyt vähälle (29 % eri mieltä).

Opetustaidot on koettu keskeiseksi ohjauspyrkimykseksi ohjauksessa, mikä on tietysti hyvin ennakoitavissa (väittämät 7.-8., noin 80 % samaa mieltä).

Metakognitiivisten taitojen harjoittelun ohjauspyrkimys on ollut opiskelijoiden tunnistettavissa pedagogisista perusteluista keskusteluna ja oman opetuksen kriittisenä pohdintana (väittämät 9.-10., noin puolet ja yli samaa mieltä), tosin noin kolmasosa on ollut eri mieltä siitä, että pedagogisista perusteluista olisi ohjauksessa keskusteltu, mikä on tärkeä kehitettävä asia opettajuuteen ohjaamisessa.

Eettiseen toimintatapaan ohjaaminen, opettajan ammattietiikka ja vastuu opettajana, on tunnistettu ohjauspyrkimyksenä (noin 60 % samaa mieltä). Kuitenkin kolmasosa on molemmista väittämistä eri mieltä, mikä haastaa ohjaajia entistä aktiivisemmin keskittymään ohjauksessa tähän eettisen puoleen opettajuudessa.

Yhteenvetona ohjauspyrkimysten mahdollisista uusista painotuksista tulee mieleen, että yhteistyön, pedagogisten perusteluiden ja eettiseen toimintatapaan ohjaamiseen näyttäisi olevan tarvetta kiinnittää enemmän huomiota tulevaisuudessa, unohtamatta edelleen pitää myös mukana ohjauksen selkeys ja konkreettisuus, ammatti-identiteetin myönteinen rakentaminen, hyvien ihmissuhteiden ylläpito, opetustaitojen kehittäminen keskeisenä opettajuuden ytimenä sekä kriittinen ajattelu ja reflektiivinen toiminta opettajana.

## 6 Opetusharjoittelijoiden arvioiden vertailua ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä taustamuuttujien avulla ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen

Opiskelijoiden käsityksiä ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä vertailtiin taustamuuttujien ja keskiarvojen erojen tilastollisen testaamisen avulla (t-testi ja varianssianalyysi).

Miesopiskelijat olivat kokeneet ohjauksen ilmapiirin myönteisempänä (n = 266, keskiarvo 5,9) kuin naisopiskelijat (n = 748, ka. 5.7). Tilastollinen merkitsevyys oli p = 0.018. Naisopiskelijoiden käsitykset olivat muutenkin miesopiskelijoita kriittisemmät suhteessa ohjaajiin yhteistyön rakentajina (miesten ka. 5.6, naisten ka. 5.3, p = 0.007), ohjauksessa saatuun tukeen harjoittelun sujumiseksi (miesten ka. 5.2, naisten ka. 5.0, p = 0.008). Molempien keskiarvot ovat kuitenkin varsin korkeita (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = hieman eri mieltä, 4 = ei samaa, eikä eri mieltä, 5 = hieman samaa mieltä, 6 = jokseenkin samaa mieltä, 7 = täysin samaa mieltä). Harjoittelunohjauksen kannalta voi pohtia, suhtaudutaanko nais- ja miesopiskelijoihin jotenkin eri tavalla ohjauksessa tai ovatko he jollakin tavalla erilaisia ohjattavia tai suhtautuvatko naiset muuten jotenkin kriittisemmin opiskeluihin kuin miehet. Tasapuolinen suhtautuminen ja yksilöllisiin ohjaustarpeisiin vastaaminen nousevat mieleen vaihtoehtoina näiden löytyneiden erojen huomioon ottamisessa tulevaisuudessa.

län mukaan tutkimusjoukko jaettiin alle (n = 553) ja yli 30-vuotiaisiin (n = 388) ja näiden käsityksiä vertailtiin samaan tapaan kuin edellä. Tilastollinen ero keskiarvoissa löytyi vain käsityksissä ohjaajien aktiivisuudesta yhteistyön rakentajina (nuorempien ka. 5.3, vanhempien ka. 5.5). Vanhemmat pitivät tässä suhteessa ohjausta parempana (p = 0.036). Ohjauksen kannalta nousee siis esiin ohjaajien aktiivisempi ote suhteessa varttuneempiin opetusharjoittelijoihin, mikä on varmasti hyvä, koska heidän ohjaustarpeisiinsa vastaaminen lienee haasteellisempaa, koska odotukset ohjaukselta voivat olla suuremmat kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Tilastollinen merkitsevyys on kuitenkin melko pieni, joten kovin merkittävästä erosta ei ole kyse.

Opettajakokemuksen mukaan tutkimusjoukko jaettiin vertailua varten niihin, joilla ei ollut ollenkaan opettajakokemusta (n = 595) ja joilla oli opettajakokemusta (n = 419). Vain yhdessä muuttujassa oli eroa. Kokemattomat kokivat ohjauksen kehittävämpänä kuin ne, joilla oli opettajakokemusta (kokemattomat ka. 6.1, kokeneemmat ka. 5.8, p = 0.001). Tämä tulos on varsin

ymmärrettävä, kyse on lähtötasoerosta opettajakokemuksessa, mutta toisaalta voi pohtia voisiko kokeneempien kohdalla vaatimustasoa hieman nostaa opetusharjoittelussa aikaisemmin, jolloin kokeneemmat saisivat enemmän haastetta ja näin ehkä kokisivat harjoittelunsa kehittävämmäksi.

Kyselyssä kysyttiin sitä, minkä verran harjoittelua oli suoritettu muualla kuin harjoittelukoulussa. Nyt vertailtiin vain harjoittelukoulussa harjoitelleiden (n= 466) ja muuallakin harjoitelleiden (n = 548) käsityksiä ohjausympäristöstä. Tilastollisia eroja ei löytynyt. On kuitenkin huomattava, että yleisesti harjoittelua on vähintään yhden harjoittelun verran kenttäkouluissa, että opiskelijat saisivat kokemusta kenttäkoulujen arjesta harjoittelukouluympäristön rinnalla. Noin 15-30 % näyttää olevan se määrä harjoitteluista, mikä opetusharjoittelussa käydään harjoittelukoulujen ulkopuolella. Tällä määrällä ei ainakaan näytä olevan tilastollisia eroja tuottavaa merkitystä koettuun ohjausympäristöön

Lisäksi vertailtiin luokanopettaja- (n = 220) ja aineenopettajaopiskelijoiden (n = 794) käsityksiä ohjausympäristöstä. Aineenopettajaopiskelijoilla oli myönteisempi käsitys ohjausympäristöstä: Ohjaus oli koettu kehittävämpänä (luokanopettajat ka. 5.8, aineenopettajat ka. 6.0, p = 0.006), ohjauskeskusteluun oli ollut enemmän aikaa (lo. ka. 4.8, ao. ka. 5.4, p < 0.001) ja tukea koettu saadun harjoitteluun enemmän (lo. ka. 4.8, ao. 5.1, p = 0.017). Erot luokanopettaja- ja aineenopettajaopettajien välillä saattavat johtua luokanopettaja- ja aineenopettajaohjaajien työnkuvista. Saattaa olla, että luokanopettajaohjaajat ovat hieman kiireisempiä ohjaajia kuin aineenopettajaohjaajat johtuen kokonaisvaltaisemmasta vastuusta nuoremmista oppilaista alakoulussa. Aineenopettajilla voi olla enemmän vapautta ja aikaa ohjauksen järjestämiseen, kun kaikilla heillä ei ole ns. luokanvalvojan tehtäviä.

Viimeiseksi lyhyttä kommentointia ohjausympäristöjen yksikkökohtaisesta vertailusta. Kaikki keskiarvot olivat eri Normaalikouluilla vähintään neutraaleja tai siitä korkeampia (4 = ei samaa, eikä eri mieltä). Suurimmat yksikkökohtaiset erot keskiarvoissa olivat 1.2:n luokkaa (asteikko 1-7). Ohjauksen kulttuureissa ja painotuksissa oli löydettävissä pieniä eroja yksiköiden välillä, joiden raportoimisesta ei ole ohjaustutkimuksen kannalta hyötyä.

## **7 Opetusharjoittelijoiden arvioiden vertailua ohjaajien ohjauspyrkimyksistä taustamuuttujien avulla ja johtopäätöksiä ohjatun harjoittelun kehittämiseen**

Opiskelijoiden käsityksiä ohjatun harjoittelun ohjaajien ohjauspyrkimyksistä vertailtiin taustamuuttujien ja keskiarvojen erojen tilastollisen testaamisen avulla (t-testi ja varianssianalyysi).

Ohjauspyrkimysten sukupuoleen perustuvasta vertailusta (t-testi) löytyi kolme tilastollista keskiarvojen eroa. Naisten (n = 748, ka. 3.7) mielestä ohjaus on perustun ohjaajan mallin jäljittelyyn enemmän kuin miesten (n = 266, ka. 3.2) mielestä (p < 0.001). Toisaalta miesten (ka. 5.7) mielestä ohjaus on kasvattanut enemmän itseluottamusta opettajana kuin naisten (ka. 5.5), merkitsevyys p = 0.023. Miesten (ka. 4.4) mielestä myöskin pedagogisista perusteluista oltiin keskusteltu ohjauksessa enemmän kuin naisten (ka. 4.1), merkitsevyys p = 0.025. Eri sukupuolten ohjauksessa saattaa olla jotain eroa. Herää kysymys, annetaanko naisille enemmän suoraa ohjausta kuin miehille ja onko miesten ohjaus kannustavampaa ja keskustelelevampaa kuin naisten. Näinhän ei varmasti pitäisi asian olla, vaan nais- ja miesopiskelijoita tulisi kohdella tasapuolisesti.

län mukaisessa vertailussa ohjauspyrkimyksissä löytyi vain yksi melko merkittävä tilastollinen ero. Alle 30-vuotiaat (n = 553, ka. 3.7) olivat nähneet ohjauksen enemmän ohjaajan malliin perustuvana kuin yli 30-vuotiaat (n = 388, ka. 3.4) opetusharjoittelijat (p = 0.031). Voi olla, että ohjauksessa konkretisoidaan ja mallinnetaan opetusta enemmän nuoremmille kuin vanhemmille opiskelijoille, mikä saattaa olla perusteltua opiskelijoiden ohjaustarpeiden näkökulmasta.

Opettajakokemuksen mukaisessa vertailussa löytyi vain yksi tilastollisesti merkittävä keskiarvoero. Ne, joilla ei ollut aikaisempaa opettajakokemusta (n = 595, ka. 5.6), olivat nähneet ohjauksen enemmän opetuksen perustaitojen ohjauksena kuin ne, joilla jo oli opetuskokemusta (n = 419, ka. 5.4), merkitsevyys p = 0.011. Tässäkin erossa on varmasti kyse ohjaajien tavoitteesta vastata ohjattavien ohjaustarpeisiin.

Seuraavaksi vertailtiin vain harjoittelukoulussa harjoitelleiden (n = 466) ja muuallakin harjoitelleiden (n = 548) käsityksiä ohjauspyrkimyksistä. Tässä vertailussa löytyi yksi tilastollisesti merkitsevä ero. Vain harjoittelukoulussa harjoitelleet opiskelijat (ka. 4.7) olivat vastanneet ohjauksessa korostetun sitoutumista vastuun ottamiseen oppilaista verrattuna niihin, jotka olivat harjoitelleet myös muualla (ka. 4.4), merkitsevyys p = 0.003. Harjoittelukouluissa harjoitelleet ovat



ehkä saaneet tällaista eettiseen ajatteluun perustuvaa ohjausta hieman enemmän kuin ne, jotka ovat harjoitelleet muuallakin.

Lisäksi vertailtiin luokanopettaja- (n = 220) ja aineenopettajaopiskelijoiden (n = 794) käsityksiä ohjaajien ohjauspyrkimyksistä. Tässä vertailussa löytyi useita eroja. Aineenopettajaopiskelijoille (ka. 5.1) oli korostettu opiskelijoiden käsitysten mukaan hyvän suhteen luomista oppilaisiin enemmän kuin luokanopettajaopiskelijoille (ka. 4.9), merkitsevyys  $p = 0.036$ . Aineenopettajaharjoittelijoita (ka. 5.6) oli pyritty enemmän ohjaamaan myös opetuksen perustaitoihin kuin luokanopettajaharjoittelijoita (ka. 5.2),  $p < 0.001$  sekä opastamaan työtapojen monipuoliseen käyttöön (aineenopettajaopiskelijat ka. 5.3, luokanopettajaopiskelijat ka. 5.0,  $p = 0.004$ ). Ohjaajat ovat todennäköisesti ohjauksessaan korostaneet aineenopettajaopiskelijoille oppilaskeskeisyyttä ja opetustaitoja enemmän kuin luokanopettajaopiskelijoille, joilla näiltä alueilta koulutukseen sisältyy muutenkin paljon opiskelua.

Seuraavaksi aineistoa tiivistettiin muodostamalla etukäteen suunnitellut summamuuttujat ohjauspyrkimyksistä yhdistämällä kaksi kuhunkin ohjauspyrkimyskategoriaan kuuluvaa väittämämuuttujaa yhteen. ko. Summamuuttujien luotettavuus tarkastettiin Cronbachin alfa-kertoimella ja nuo arvot olivat hyviä (0.6-0.8). Summamuuttujat muodostettiin taulukon 4 tapaan.

#### TAULUKKO 4. Ohjauspyrkimyssummamuuttujien muodostaminen yksittäisistä muuttujista

Väittämösio	Summamuuttuja
1. Ohjaus on mielestäni perustunut siihen, että opiskelija jäljittelee ohjaajan antamaa esimerkkiä opettajana toimimisesta.	1.-2. Mallinantaminen
2. Ohjauksen ideana on ollut se, että opiskelijan on täytynyt valita ohjaajan antamista valmiista vaihtoehdoista, miten opiskelija opettaa.	
3. Ohjaajat ovat kannustaneet ja rohkaisseet minua opettajana ohjatussa harjoittelussa.	3.- 4. Ammatillisen itsetunnon ja itseluottamuksen tukeminen
4. Ohjaus on kasvattanut itseluottamustani opettajana.	
5. Ohjauksessa on korostettu hyvän suhteen luomista oppilaisiin/opiskelijoihin opetuksen lähtökohtana.	5.-6. Kommunikaatiotaitojen oppiminen
6. Ohjauksessa on nostettu esiin erityisesti opettajan yhteistyön valmiuksia.	
7. Olen saanut ohjauksesta hyvät perusopetustaidot opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.	7.-8. Opetustaitojen kehittyminen
8. Ohjaajat ovat opastaneet opetuksen työtapojen monipuoliseen käyttöön opettajana.	
9. Ohjaajat ovat käyttäneet ohjausaikaa opetukseni taustalla olleista pedagogisista perusteluista keskustelemiseen.	9.-10. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen
10. Ohjaajat ovat laittaneet minut pohtimaan kriittisesti toimintaani opettajana.	
11. Ohjauksessa on käsitelty opettajan ammattietiikkaa (esim. opettajan työn taustalla olevia arvoja, eettisiä periaatteita tai tilanteiden ratkaisemista eettisestä näkökulmasta).	11.-12. Eettiseen toimintatapaan kasvaminen
12. Ohjaajat ovat korostaneet minulle sitoutumista vastuun ottamiseen oppilaista/opiskelijoista opettajana (esim. pyytämällä miettimään oman toiminnan seurauksia).	

Muodostettujen summamuuttujien avulla tehtiin yksikkökohtainen keskiarvovertailu. Keskiarvoista löydettiin yksikkökohtaisia ohjauspyrkimyspainotuksia ja yksikköjen välisiä pieniä eroja ohjauspyrkimyksissä, mutta näiden raportoimisesta ei ole yleistä hyötyä ohjaustutkimukselle. Kiinnostavampaa onkin seuraavaksi esiteltävä koko aineiston tarkastelu summamuuttujien avulla..

## 8 Ohjaajien ohjauspyrkimykset koko opiskelija-aineistossa

Jos tarkastellaan ohjauspyrkimyksiä koko aineistossa (N = 1014) keskiarvojen perusteella, siitä voidaan koota taulukon 5 kaltainen kuvaus.

**TAULUKKO 5. Ohjauspyrkimyssummamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat**

	Mallin antaminen	Ammatillisen itsetunnon ja -luottamuksen tukeminen	Kommunikaatio-taitojen oppiminen	Opetustaitojen kehittyminen	Metakognitiivisten taitojen kehittyminen	Eettiseen toimintatapaan kasvaminen
Keskiarvo	3,2	5,5	4,7	5,4	4,6	4,5
Keskihajonta	1,5	1,2	1,3	1,2	1,3	1,4

Ohjaajien ohjauspyrkimysten tärkeysjärjestys opiskelija-aineiston pohjalta on seuraava (tärkein ensin):

- 1) Ammatillisen itsetunnon ja -luottamuksen tukeminen
- 2) Opetustaitojen kehittyminen
- 3) Kommunikaatiotaitojen oppiminen
- 4) Metakognitiivisten taitojen kehittyminen
- 5) Eettiseen toimintatapaan kasvaminen
- 6) Mallin antaminen

Keskihajonnat eivät poikkea paljon toisistaan, suurinta vastausten hajonta on mallin antamisen kohdalla, todennäköisesti tämän osalta ohjauspyrkimykset ohjauksessa vaihtelevat eniten ohjatussa harjoittelussa.

Millainen kuva opettajuuteen ohjaamisen painotuksista ohjauspyrkimysten kautta siis syntyy? Pääpainotus on opettajan ammatillisessa identiteetissä ja opetustaidoissa. Sen lisäksi on pyrkimystä jonkin verran vuorovaikutustaitojen, pedagogisen ajattelun ja eettisen suhtautumisen oppimiseen. Pyrkimys mallina olemiseen ja suoraan ohjaukseen ei ole mitenkään korostunut (kallistuu hieman eri mieltä-vastauksen tulkintaan), mikä antaa kenties lupausta entistä keskusteleavammasta opetusharjoittelijoiden kohtaamisesta ohjauksessa.

Erityisesti ohjauksessa panostusta edelleen tarvitaan opetusharjoittelijoiden kommunikaatiotaitojen, metakognitiivisten taitojen ja eettisten toimintatapojen kehittämiseen ammatillisen identiteetin tukemisen ja opetustaitojen varmistamisen ohella.

## 9 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tehtävänä on ollut tarkastella empiirisesti luokanopettaja ja aineenopettajakoulutuksen ohjausympäristöä ja ohjaajien ohjauspyrkimyksiä opetusharjoittelut omalla kohdallaan läpi käyneiden opiskelijoiden käsitysten kautta. Aineisto kerättiin e-kyselyllä, joten aineisto on pitkälti ohjatun harjoittelun yleistilannetta kuvailevaa ja kartoittavaa. Aineiston laajuus (N = 1014, vastausprosentti 57 %) antaa hyvän mahdollisuuden tällaiseen työhön. Lomakkeella kerätty aineisto on antanut järkeenkäypiä tuloksia ja niitä on tulkittu teoreettisen aineiston käsitteellistysten, tutkijan kokemuksen ja intuition varassa. Tulosten tulkinnoista ja niistä tehtävistä johtopäätöksistä opetusharjoittelun ohjaukseen syntyy varmasti keskustelua ja hyvä niin, se olisikin toivottavaa.

Aineiston analyysi on ollut varsin suoraviivaista ja edennyt perusmenetelmien varassa. Analyysissa on hyödynnetty vastausjakautumia ja keskiarvojen vertailuja tilastollisine testeineen (t-testi ja yksisuuntainen varianssianalyysi). Analyysimenetelmät ovat yksinkertaisia ja karrikoivia, kuten tällaiset tilastolliset kuvailut ja testit yleensä ovat. Moni yksityiskohta ja tulkinta ei saata siten tehdä oikeutta yksittäisen opetusharjoittelun ohjaajan tai opetusharjoittelua järjestävän harjoittelukoulun arkitodellisuudelle. Kuitenkin olisi toivottavaa, että tälläkin tutkimuksella olisi jotain annettavaa ohjatun harjoittelun ohjauksen kehittämiseksi. Tuloksista välittyy varsin jäsentynyt kuva siitä, missä opetusharjoittelun ohjauksessa mennään 2010-luvun alussa. Kuitenkin on selvää, että globaalit, suomalaisen yhteiskunnan ja koulumaailman muutokset haastavat myös opettajakoulutuksen ja siihen liittyvän ohjatun harjoittelun järjestelmän jo tänään. Osa haasteista tulee myös kasvatustieteellisestä oppimisen ja ohjauksen tutkimuksesta, sillä sieltä suunnasta tulee perusteltuja ehdotuksia ja suosituksia oppimis- ja ohjausympäristöjen järjestämisestä yhä enemmän oppilaiden ja opiskelijoiden aktiivisuutta ja osallistumista tukevaan suuntaan (Hakkarainen ym. 2004; Manninen ym. 2007; Peavy 1999) sekä pyrkimiseen monipuoliseen työskentelyyn ja inhimillisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen (Patrikainen 2009; Sahi 2009; Väisänen 2004;2005). Toisaalta esimerkiksi viimeaikaisissa opettajankoulutuksen

opetussuunnitelmien uudistamista luonnostelevissa keskusteluista opettajilta ja ohjaajilta vaaditaan opiskelijoiden osaamistavoitteiden selkeämpää määrittelemistä, osaamisen kehittämisen taitavaa tukemista, osaamisen arviointia ja varmistamista. Lisäksi opettajilta ja ohjaajilta vaaditaan panostusta sekä oppimisprosessin että oppimistulosten laadun varmistamiseen (siirtyminen laatujärjestelmien piiriin). Ihmisten kanssa opetuksen ja ohjauksen yhteydessä toimiessa myös eettiset kysymykset ovat jatkuvasti pinnalla – miten järjestää opetus ja ohjaus riittävän hyvin ja oikealla tavalla ottaen huomioon 1) realiteetit eli todellisuus, jossa toimitaan, 2) oikeudenmukaisuus eli osallisuus ja hyvä yhteistoiminta itseä koskevissa asioissa sekä 3) huolenpito omasta ja toisten hyvinvoinnista sekä inhimillisistä tarpeista. (Vrt. Jyrhämä 2003; Atjonen 2005.)

Tämä tutkimuksen tulos ohjatun harjoittelun ohjausympäristöstä vastausjakaumien pohjalta on varsin myönteinen, sillä opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen opettajana kehittymistä tukevana, ohjauspaikkojen on koettu antaneen riittävän rauhan ohjaukselle ja ohjaajat on koettu yhteistyökykyisinä. Haasteiksi ohjaukselle on tulkittava ajan riittävyys ohjauskeskusteluun, henkisen kuormituksen helpottaminen ohjauksella, tuen tarjoaminen harjoittelun sujumiseksi sekä ohjauksen motivoivuus.

Ohjatun harjoittelun ohjauspyrkimyksistä välittyi vastausjakaumien pohjalta sellainen kuva, että yhteistyöhön, pedagogisten perusteluiden ja eettiseen toimintatapaan ohjaamiseen pitäisi painottaa enemmän, unohtamatta ohjauksen selkeyden ja konkreettisuuden, ammatti-identiteetin myönteisen rakentamisen, hyvien ihmissuhteiden ylläpidon, opetustaitojen kehittämisen, kriittisen ajattelun ja reflektiivisen toiminnan ylläpitämistä ohjauksella.

Tutkimusta varten oli suunniteltu ohjauspyrkimysten summamuuttujat Jyrhämän (2002) ohjauspyrkimysten luokittelun pohjalta. Summamuuttujien keskiarvovertailun perusteella ohjauksen painotus tällä hetkellä on opettajan ammatillisessa identiteetissä ja opetustaidoissa. Lisähaastetta olisi tavoitella opetusharjoittelijoiden kommunikaatiotaitojen, metakognitiivisten taitojen ja eettisten toimintatapojen kehittämistä.

Ohjaajien ohjaustyylistä tutkimuksessa tuli sellainen kuva, että suora ohjaus, mallin antaminen, valmiiden tai puolivalmiiden ratkaisujen tarjoaminen opetusharjoittelijoille, ei ole mitenkään vallitseva käytäntö, mikä lupaa entistä keskusteleavamman ohjauskulttuurin leviämisestä opetusharjoittelun ohjaukseen. Keskustelulla ei tässä tarkoiteta ”joutavaa löpöttelyä”, vaan

aktiivista yhteisvastuullista pedagogisen asiantuntijuuden rakentamista ja jakamista ohjausprosesseissa ohjaajien ja opetusharjoittelijoiden välillä sekä opetusharjoittelijoiden vertaistyöskentelyssä toinen toistaan tukien oppimisen haasteissa.

Seuraavaa opiskelijakyselyä ajatellen kiinnostava teema olisi tutkia opetusharjoittelijoiden harjoittelujaksoilla kohtaamia eettisesti haasteellisia tilanteita oppilaiden kanssa ja kartoittaa, millaisia eettisiä periaatteita he tunnistavat omikseen ohjattujen harjoittelujen jälkeen. Tällaisen kuvauksen pohjalta olisi mahdollisuus tarkastella opetusharjoittelun suorittaneiden eettisiä valmiuksia. Toisena tärkeänä tutkimusteemana nousee mieleen, miten pedagogista asiantuntijuutta on rakennettu ja jaettu opetusharjoittelussa ohjaajien ja opetusharjoittelijoiden kesken sekä millä konkreettisilla ohjauksen tavoilla tai niiden yhdistelmillä se näyttäisi parhaiten onnistuvan (esim. ohjaajan yksilö- ja ryhmäohjaus, opetusharjoittelijoiden vertaistyöskentely, opintotehtävät, raportointi, portfolio, TVT-avusteinen työskentely jne.). Pedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen vaatii opettajankoulutukselta syvällistä paneutumista integratiivisen pedagogiikan kaltaiseen oppimisen malliin, jossa tavoitellaan asiantuntijuuden eri elementtien, teorian, käytännön ja itsesäätelyn integraation oppimisessa (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010; Tynjälä 2008).

## Lähteet

Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen ja P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä (57–82). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

eNorssi 2010. Luettu 21.6.2010, <http://www.enorssi.fi/>

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6., uudistettu painos. Porvoo: Wsoy.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena (s. 7–60). Helsinki: Tammi.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Luettu 21.6.2010, <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>

Jyrhämä, R. 2003. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona – tutkimuksen ydinkohdat. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta (s. 142–162). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen (s. 167-178). Jyväskylä: PS-kustannus.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Martikainen, T. 2010. Opettajuuteen ohjaaminen – ohjaajat, ohjauspyrkimykset ja koulutustarve. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen (s. 25–38). Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13. Oulu: Oulun yliopisto.

Patrikainen, R. 2009. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen (s. 39–43). Jyväskylä: PS-kustannus.

Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologien Kustannus Oy. Helsinki: Työministeriö.

Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen (s.87-116). Jyväskylä: PS-kustannus.

Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. Aikuiskasvatus 2/2008 (s. 124–127).

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta (s. 31–46). Joensuu: Joensuun yliopisto/Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä (s. 155–179). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.



## OHJATUN HARJOITTELUN VALTAKUNNALLINEN OPISKELIJAKYSELY 2009-2010

Tässä kyselyssä kerätään tietoa opiskelijoiden harjoittelukokemuksista ohjatussa harjoittelussa. Tarkoituksena on tutkia ja kehittää ohjattua harjoittelua. Kyselyssä keskitytään ohjaukseen, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä yksilöllisyyden huomioon ottamiseen liittyviin sisältöihin. Tutkimuksen toteuttaa opettajankouluttajien yhteistyöverkosto eNorssi.

Vastaa huolellisesti omien kokemustesi kautta muodostuneiden käsitystesi mukaisesti.

Monivalintakysymyksissä valitse klikkaamalla yksi vaihtoehto, avoimissa kysymyksissä kirjoita avoimeen tilaan vastauksesi lyhyesti, mutta ymmärrettävästi. Käytä mielellään kokonaisia lauseita ja perustele hieman näkemystäsi.

Kiitos jo etukäteen mielipiteistäsi!

t. eNorssin tutkimusryhmä

## A. VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

## 1. Vastaajan sukupuoli

- Nainen  
 Mies

## 2. Vastaajan ikä

- 20-25  
 26-30  
 31-35  
 36+

## 3. Vastaajan opettajakokemus ilman ohjattuja harjoitteluja

- Ei merkittävää kokemusta (alle 1kk)  
 Alle 1 vuotta  
 1-3 vuotta  
 Yli 3 vuotta

Seuraava

4. Valitse harjoittelukoulu, jossa olet eniten suorittanut ohjattuja harjoitteluita (tai yliopistosi harjoittelukoulu)

- Helsingin Normaalilyseo
- Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu
- Hämeenlinnan normaalikoulu
- Joensuun normaalikoulu
- Jyväskylän normaalikoulu
- Kajaanin normaalikoulu
- Lapin yliopiston harjoittelukoulu
- Oulun normaalikoulu
- Rauman normaalikoulu
- Savonlinnan normaalikoulu
- Tampereen normaalikoulu
- Turun normaalikoulu
- Vasa övningskola

5. Arvioi, paljonko suorittit ohjatuista harjoitteluista yliopiston harjoittelukoulun (Norssin) ULKOPUOLELLA

- 0%
- 15%
- 30%
- 50%
- 75%
- 100%

6. Valitse oikea koulutusvaihtoehto

- Luokanopettajakoulutus
- Aineenopettajakoulutus
- Erityisopettajakoulutus

## B. OHJATUN HARJOITTELUN ARVIOINTI

Mieti KAIKKIA suorittamiasi ohjattuja harjoittelujaksoja.

Vastaa asteikolla: 1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=hieman eri mieltä 4=ei samaa eikä eri mieltä 5=hieman samaa mieltä 6=jokseenkin samaa mieltä 7=täysin samaa mieltä.

Ohjaajat ja ohjausympäristö

	1 täysin eri mieltä	2	3	4	5	6	7 täysin samaa mieltä
9. Ohjaus on lisännyt kiinnostustani (motivaatiota) harjoitteluun.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ohjaus on auttanut minua kehittymään opettajana.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ohjaustilanteissa on ollut riittävästi aikaa ohjauskeskusteluun.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ohjauspaikka on ollut riittävän rauhallinen ohjauskeskustelun kannalta.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ohjauksessa on ollut mukava ilmapiiri.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ohjaajat ovat olleet aktiivisia yhteistyön rakentajia.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ohjaus on auttanut hallitsemaan harjoittelun aikaista henkistä kuormitusta.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ohjauksessa on tarjottu riittävästi tukea (esim. tietoa, toivoa, lohtua, valinnoissa auttamista, hankaluuksien käsittelyä) ohjatun harjoittelun sujuvaan etenemiseen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ohjauspyrkimykset

Vastaa asteikolla: 1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=hieman eri mieltä 4=ei samaa eikä eri mieltä 5=hieman samaa mieltä 6=jokseenkin samaa mieltä 7=täysin samaa mieltä.

	1 täysin eri mieltä	2	3	4	5	6	7 täysin samaa mieltä
17. Ohjaus on mielestäni perustunut siihen, että opiskelija jäljittelee ohjaajan antamaa esimerkkiä opettajana toimimisesta.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ohjauksen ideana on ollut se, että opiskelijan on täytynyt valita ohjaajan antamista valmiista vaihtoehdoista, miten opiskelija opettaa.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ohjaajat ovat kannustaneet ja rohkaisseet minua opettajana ohjatussa harjoittelussa.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ohjaus on kasvattanut itseluottamustani opettajana.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ohjauksessa on korostettu hyvän suhteen luomista oppilaisiin/opiskelijoihin opetuksen lähtökohtana.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ohjauksessa on nostettu esiin erityisesti opettajan yhteistyön valmiuksia.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Olen saanut ohjauksesta hyvät perusopetustaidot opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ohjaajat ovat opastaneet opetuksen työtapojen monipuoliseen käyttöön	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

opettajana.							
25. Ohjaajat ovat käyttäneet ohjausaikaa opetukseni taustalla olleista pedagogisista perusteluista keskustelemiseen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ohjaajat ovat laittaneet minut pohtimaan kriittisesti toimintaani opettajana.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ohjauksessa on käsitelty opettajan ammattietiikkaa (esim. opettajan työn taustalla olevia arvoja, eettisiä periaatteita tai hankalien tilanteiden ratkaisemista eettisestä näkökulmasta).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ohjaajat ovat korostaneet minulle sitoutumista vastuun ottamiseen oppilaista/opiskelijoista opettajana (esim. pyytämällä miettimään oman toiminnan seurauksia).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edellinen	Seuraava						

29. Kuvaile yhtä mieleesi jäänyttä, hyväksi kokemaasi ohjaustilannetta ohjatun harjoittelun jaksoilta. Kirjoita lyhyesti myös, miksi ohjaus tuntui mielekkäältä juuri tuona ohjauskertana. Jätä oikeat nimet pois.

a

30. Kirjoita yhdestä kokemastasi harmituksen aiheesta harjoittelujaksoilta. Koeta löytää harmituksen syy. Jätä oikeat nimet pois.

b

## Kodin ja koulun yhteistyö

Miten paljon seuraavia kodin ja koulun yhteistyömuotoja on käsitelty ohjatun harjoittelun yhteydessä?

Vastaa asteikolla: 1=ei ollenkaan, 2=vähän, 3=melko vähän, 4=jonkin verran, 5=melko paljon, 6=paljon, 7=erittäin paljon.

	1 ei ollenkaan	2	3	4	5	6	7 erittäin paljon
31. Koko koulun yhteinen vanhempainilta	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Saman luokkasteen yhteinen vanhempainilta	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Oman luokan yhteinen vanhempainilta	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Koulun juhla, johon huoltajat on kutsuttu mukaan	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Oman luokan juhla, johon huoltajat on kutsuttu mukaan	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Avomien ovien päivä koulussa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Yhteinen retki tai vapaa-ajan toiminta, jossa huoltajat ovat mukana	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Myyjäiset, erilaiset tempaukset	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Huoltajien muodostama luokkatoimikunta (esim. luokkaretkien järjestämistä varten)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Kaikille huoltajille järjestetty opettajan henkilökohtainen tapaaminen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Oppilaan arviointikeskustelu	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

huoltajan kanssa (esim. vanhempainvartti)							
42. Puhelinkeskustelu	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Kaikille huoltajille tarkoitettu opettajan kirjallinen tiedote	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Reissuvihko	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44b. Sähköinen viestintäjärjestelmä kodin ja koulun välillä (esim. sähköposti, Wilma)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Luettele muita mahdollisia kodin ja koulun yhteistyömuotoja, joita ei mainittu edellisessä kysymyksessä?

a

◀
▶

Edellinen
Seuraava

engine1	OPISKELIJAKYSE	qfk5r2eepncuhpl	B4	HTMLPlayer
---------	----------------	-----------------	----	------------

Miten paljon seuraavia kodin ja koulun yhteistyön esteitä on käsitelty ohjatun harjoittelun sisältönä?

Vastaa asteikolla: 1=ei ollenkaan, 2=vähän, 3=melko vähän, 4=jonkin verran, 5=melko paljon, 6=paljon, 7=erittäin paljon

	1 ei ollenkaan	2	3	4	5	6	7 erittäin paljon
46. Opettaja saattaa kokea lisätyöksi, josta ei välttämättä makseta	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Opettajan ajanpuute	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Opettajan vuorovaikutukselliset hankaluudet kohdata vanhempia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Huoltajien ajanpuute	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Huoltajien mahdollinen negatiivinen asenne	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Koulun yksipuoliset yhteistyön muodot	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Opettajien keskinäinen pyrkimys pitää yhteistyö niukkana eri syistä	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Yhteistyön pitäminen hyödyttömänä	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Huoltajien mahdollinen valmiuksien puute rakentavaan yhteistyöhön kouluasioissa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Kodin erilainen kulttuuri, kielivaikkeudet	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

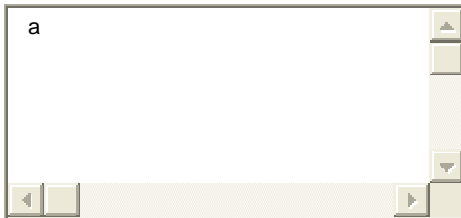
Edellinen

Seuraava



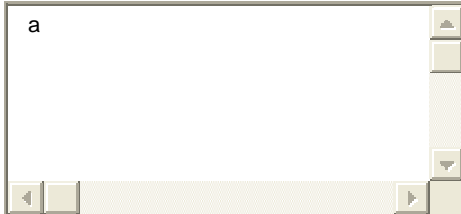
56. Luettele vielä muita mahdollisia kodin ja koulun yhteistyön esteitä.

a



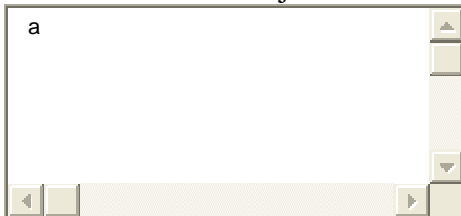
57. Millaiset taidot koet saaneesi kodin ja koulun yhteistyöhön ohjatun harjoittelun kautta?

a



58. Mitä tietoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tarvitsisit ehdottomasti lisää?

a



Edellinen Seuraava

## Yksilöllisyyden huomioon ottaminen opetuksessa

Miten paljon seuraavia yksilöllisyyden huomioon ottamiseen liittyviä asioita on sisällytetty ohjattuun harjoitteluun?

Vastaa asteikolla: 1=ei ollenkaan, 2=vähän, 3=melko vähän, 4=jonkin verran, 5=melko paljon, 6=paljon, 7=erittäin paljon

	1 ei ollenkaan	2	3	4	5	6	7 erittäin paljon
59. Luokanopettajan/aineenopettajan keinot tukea erilaisia oppijoita sopivilla opetusjärjestelyillä luokassa (esim. eriyttäminen oppimisvaikeuksien tai oppimistyylien tai lahjakkuuden mukaan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Luokanopettajan/aineenopettajan antama tukiopeutus oppituntien ulkopuolella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Luokanopettajan/aineenopettajan yhteistyö erityisopettajan kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Erityisopetuksen järjestämisen eri muodot (esim. laaja-alainen erityisopetus, erityisopetuksen pienryhmät)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Erityistukea tarvitsevan oppilaan integrointi yleisopetuksen ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Oppilaan henkilökohtaiset opetusjärjestelyt (HOPS, HOJKS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Oppilashuollollinen yhteistyö (esim. oppilashuoltoryhmän kanssa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Oppilaan ohjaus opintopolulla etenemisessä (esim. siirtyminen luokka-asteelta toiselle, opintojen ainevalinnat, jatko-opintojen valitseminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Oppilaan ohjaus oppilaan henkilökohtaisissa oppimisen ja elämäntilanteen kysymyksissä tai pulmissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Oppilaan ohjaus työharjoittelun (yläkoulu) ja yleensä työelämään tutustumisen (alakoulu) näkökulmasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. Monikulttuurisen opetusryhmän opetusjärjestelyt luokassa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Oppilaan kulttuurisen identiteetin huomioon ottaminen opetuksessa (esim. suhtautuminen erilaisiin elämäntapoihin opettajana)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Oppilaan oman äidinkielen (muu kuin suomi) opettamisen merkitys	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Suomen kielen opettaminen muuta äidinkieltä puhuville (suomi toisena kielenä)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73. Lopuksi, kirjoita vielä yksilöllisyyden huomioon ottamisesta opetuksessa, mitä valmiuksia jäit vielä erityisesti kaipaamaan näin jälkikäteen ajateltuna?

a

engine1 OPSKELUAKYSt qfk5r2eepncuhpr HTMLPlayer

Kysely päättyi. Kiitos osallistumisesta.