

JYX



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s):

Title: Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © 2023 eNorssi

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Mouhu, H., & Kurttila, P. (Eds.). (2023). Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle. Jyväskylän yliopisto; eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu. <https://enorssi.fi/opas-ohjaajalle/>



Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle

Toim. Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila

eNORSSI



Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle

Toim. Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila

eNORSSI

Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle

Toim. Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila

ISBN 978-951-39-9600-0

ISBN 978-951-39-9601-7 (verkkojulkaisu)

Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja

ISSN 2342-8309

ISSN 2342-8333 (verkkojulkaisut)

eNORSSI

eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2023

SISÄLLYS

Sisällys	1
Alkusanat	5
1 Ohjatut opetusharjoittelut osana opettajankoulutusta <i>Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila</i>	6
2 Harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi	
2.1 eNorssin toiminta ja ohjaajakoulutusjärjestelmä <i>Pasi Kurttila ja Heidi Mouhu</i>	9
2.2 eNorssin ohjaajakouluttajatyöryhmä ja ohjaajakouluttajakoulutus <i>Anne Ervast</i>	14
3 Harjoittelukoulun, ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen kolmikantayhteistyö <i>Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila</i>	16
4 Opettajasta ohjaajaksi	
4.1 Ohjaavan opettajan työnkuva <i>Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila</i>	18
4.2 Ohjaavan opettajan ammatillinen identiteetti <i>Heidi Mouhu</i>	22
5 Mitä ohjaus on? <i>Pasi Kurttila</i>	25
5.1 Ohjatun opetusharjoittelun tarkoitus ja tavoitteet <i>Pasi Kurttila ja Heidi Mouhu</i>	26
5.2 Ett medvetet handledarrum <i>Gun-Britt Kull-West och Annika Lassus</i>	28

5.3 Opetusharjoittelun ohjauksen periaatteita	
5.3.1 Kohti opetusharjoittelijälähtöistä ohjausprosessia <i>Outi Tiainen</i>	34
5.3.2 Dialogisuus ohjaussuhteessa <i>Riku Väliatalo</i>	38
5.3.3 Reflektiivisyys opetusharjoittelussa <i>Outi Tiainen</i>	43
5.3.4 Vahvuusperustaisuus ohjauksen lähtökohtana <i>Eliisa Leskisenoja</i>	48
5.4 Ohjauksessa tarvittavia tietoja ja taitoja <i>Heidi Mouhu</i>	53
6 Ohjaavana opettajana ohjatussa opetusharjoittelussa	
6.1 Ohjatun opetusharjoittelun eteneminen ohjaavan opettajan näkökulmasta <i>Heidi Mouhu</i>	55
6.2 Opetusharjoittelu ohjaavan opettajan ja harjoittelijan yhteisenä matkana <i>Merja Toivanen ja Marja Tervaselkä-Jalonen</i>	59
6.3 Ohjaavan opettajan tuen merkitys harjoittelijalle opetusharjoittelun alkuvaiheessa <i>Anne Ervast</i>	63
6.4 Kannustava ja kehittävä ohjauskeskustelu <i>Pipsa Sassila</i>	67
6.5 Harjoittelijan käyttöteorian muodostamisen tukeminen <i>Kaisa Marjamaa</i>	69

7	Käytännön menetelmiä ja välineitä ohjauksen tueksi	
	7.1 Ohjauksen menetelmiä ja välineitä	72
	7.1.1 Jakso- ja tuntisuunnitelman tekemisen ohjaus <i>Heidi Mouhu</i>	73
	7.1.2 Kysymyskortit apuna ohjauskeskusteluissa <i>Outi Erkkilä, Johanna Hildén, Sanna Hollström ja Eija Niskanen</i>	81
	7.1.3 Ohjattu oppituntien observointi opetusharjoittelun aikana <i>Terhi Maskonen ja Emmi Hatjasalo</i>	85
	7.1.4 Harjoittelijan omat tavoitteet ohjausta ohjaamassa <i>Terhi Maskonen ja Terhi Kaleva</i>	88
	7.1.5 Vuorovaikutuksellisia menetelmiä ohjauksessa <i>Minna Myrsky-Nyberg ja Susanna Nera</i>	92
	7.2 Pedagogisen tuen ohjaaminen kuuluu kaikille <i>eNorssin kehittyvä pedagoginen tuki -työryhmä</i>	95
	7.3 Ohjauksen eri toteutusmuotoja <i>Heidi Mouhu</i>	101
	7.4 Menetelmiä oman ohjauksen arviointiin ja kehittämiseen <i>Heidi Mouhu</i>	103
8	Opiskeluhoolto ohjatussa harjoittelussa <i>Heidi Mouhu, Tuija Kilpeläinen, Niina Rekiö-Viinikainen, Keski-Suomen hyvinvointialueen opiskeluhoollosta Heli Liimatainen ja Kaisa Uutela</i>	107
9	Ohjaavan opettajan hyvinvointiosaaminen <i>Heidi Mouhu</i>	117
	Kirjoittajat	121

ALKUSANAT

Yliopistojen harjoittelukoulut, Norssit ovat opettajankoulutuksen ytimessä, sillä niissä toteutuvat ohjatut opetusharjoittelut mahdollistavat opettajaksi opiskeleville opettajan työn harjoittamisen autenttisessa ympäristössä. Ohjatuissa opetusharjoitteluissa harjoittelijat pääsevät yhdistämään oppimisen, opettamisen ja kasvatuksen teorian käytäntöön ja toisaalta myös sanoittamaan käytäntöä teoreettisilla käsitteillä. Harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat ovat omalta osaltaan mukana kouluttamassa osaavia opettajia, joilla on hyvät perusvalmiudet opettajan työhön — kyky toimia autonomisesti koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoivina ja uudistavina asiantuntijoina. Ohjatut opetusharjoittelut ovat myös tärkeä osa opettajaksi opiskelevan ammatillisen identiteetin ja opettajan käyttöteorian rakentumisprosessia.

Suomen harjoittelukoulujen eNorssi-verkoston ohjatun harjoittelun ja ohjaajakoulutuksen työryhmä on jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan tukenut ohjaavien opettajien ohjausosaamista muun muassa järjestämällä systemaattista ohjaajakoulutusta ja tuottamalla materiaalia ohjauksen avuksi. Tämä opas on syntynyt ohjatun harjoittelun ja ohjaajakoulutuksen työryhmän yhteisenä tuotoksena. Sen on tarkoitus tarjota ohjaavalle opettajalle peruseväitä ohjaavan opettajan ja harjoittelijan yhteiselle ohjausmatkalle.

Luvuissa 1–3 käsitellään lyhyesti ohjattuja opetusharjoitteluja osana opettajankoulutusta, harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssia ja harjoittelukoulun, opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten tekemää kolmikantayhteistyötä. Luvussa 4 tarkastellaan ohjaavan opettajan työnkuvaa ja ammatillista identiteettiä. Luvussa 5 syvennyttään ohjatun opetusharjoittelun ohjaukseen, sen arvoperustaan, tarkoitukseen, tavoitteisiin ja periaatteisiin. Luku 6 avaa ohjatun harjoittelun etenemistä ohjaavan opettajan näkökulmasta sekä nostaa esiin myös harjoittelijan kannalta merkityksellisiä ohjauksessa huomioitavia aihealueita. Luku 7 tarjoaa käytännöllisiä ideoita ja välineitä ohjauksen tueksi sekä oman ohjauksen kehittämiseksi. Luvussa 8 tarkastellaan melko laajasti opiskeluhuollon eri osa-alueiden huomioimista ohjatussa harjoittelussa. Luvussa 9 pohditaan hyvinvointiosaamista ohjatussa harjoittelussa ohjaavan opettajan näkökulmasta.

1 OHJATUT OPETUSHARJOITTELUT OSANA OPETTAJANKOULUTUSTA

Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila

Suomalaisen tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen ytimessä on opettavien aineiden opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot. Kosketus käytäntöön tulee ohjattujen opetusharjoitteluiden kautta. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa määritellään opettajankoulutuksen tavoitteeksi opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen tukeminen itsenäisesti, eettisesti vastuullisiksi koulutus- ja kasvatuskulttuurista sekä omaa toimintaa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi sekä vahvan akateemisen identiteetin pohjalta oman alan tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen osallistuminen (Opettajankoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri 2020–2023). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa on asetettu opettajien perus- ja perehdytyskoulutukselle tavoitteiksi laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus sekä kyky kehittää omaa osaamista ja oppilaitosta (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026). Opettajankoulutuksen aikana teorian ja käytännön vuoropuhelua käydään ja opettajuutta harjoitellaan ohjatuissa opetusharjoittelussa, joita järjestetään yliopistojen harjoittelukouluissa sekä tarvittaessa muissa kouluissa.

Opettajankoulutusta järjestetään yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Harjoittelukouluissa tehtävät ohjatut opetusharjoittelut liittyvät yliopistojen järjestämään opettajankoulutukseen. Yliopistot ovat julkisoikeudellisia laitoksia tai säätiöitä ja opettajankoulutustehtävän saaneet yliopistot päättävät varsin itsenäisesti opettajankoulutuksen järjestämisestä ja opetusharjoittelujen tavoitteista ja sisällöistä tietyissä rajoissa (Yliopistolaki 558/2009). Eri yliopistojen opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmat, harjoittelusuunnitelmat ja harjoittelujen toteutus eroavatkin jonkin verran toisistaan esimerkiksi harjoittelujen laajuudessa (opintopistemäärä), harjoittelujen lukumäärässä, harjoittelujen sisällöissä tai käytännön toteutuksessa (ks. Jyrhämä 2021). Yliopiston harjoittelukoulujen opetusharjoittelua ohjaavat opettajat ohjaavat luokanopettajiksi, aineenopettajiksi, erityisopettajiksi ja opinto-ohjaajiksi opiskelevia harjoittelijoita. Yliopistojen harjoittelukouluja ovat tällä hetkellä Helsingin yliopiston kaksi harjoittelukoulua: Helsingin normaalilyseo ja Viikin normaalikoulu, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Jyväskylän normaalikoulu, Oulun normaalikoulu, Lapin yliopiston harjoittelukoulu, Tampereen yliopiston normaalikoulu, Turun yliopiston kaksi harjoittelukoulua: Rauman normaalikoulu ja Turun normaalikoulu sekä Åbo Akademin Vasa övningsskola.

Yliopistojen harjoittelukoulujen tehtävänä on järjestää perusopetusta ja osassa harjoittelukouluista myös lukiokoulutusta ja ohjattua opetusharjoittelua opettajiksi ja opinto-ohjaajiksi opiskeleville. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen sekä ohjatun opetusharjoittelun lisäksi yliopistojen harjoittelukoulujen tehtäviin kuuluu kehittämis-, kokeilu- ja tutkimustoimintaa sekä opettajien täydennyskoulutusta (Harjoittelukoulujen strategia 2022).

Harjoittelukoulujen strategiassa (2022) harjoittelukoulujen tehtävää on määritelty seuraavasti:

“Yliopiston harjoittelukoulut kehittävät laadukasta tutkimustietoon perustuvaa perusopetusta, lukiokoulutusta ja opetusharjoittelua. Rakennamme yhdessä myönteistä ja kestävää tulevaisuutta. Rohkeina ja aktiivisina toimijoina kehitämme monimuotoista opetusta erilaisten kokeilujen, innovaatioiden ja kehittämisprojektien avulla. Haluamme löytää oppimista ja osallisuutta tukevia uusia ratkaisuja. Tulevaisuudessa harjoittelukoulut verkostoituvat ja luovat laaja-alaista yhteistyötä.”

Suomen yliopistojen harjoittelukoulut ja niiden järjestämä ohjattu harjoittelu on esitetty taulukossa 1. Osa harjoittelukouluista tekee yhteistyötä muiden yliopistojen opettajankoulutuksen kanssa ja näihin harjoittelukouluihin tulee harjoittelijoita myös muista yliopistoista.

Taulukko 1: Yliopistojen opettajankoulutus ja harjoittelukoulut

Yliopisto	Harjoittelukoulu	Luokan-opettaja-harjoittelu	Aineen-opettaja-harjoittelu	Erityis-opettaja-harjoittelu	Opinto-ohjaaja-harjoittelu
Helsingin yliopisto	Helsingin normaalilyseo	x	x	x	x
	Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu	x	x	x	
Itä-Suomen yliopisto	Tulliportin normaalikoulu	x	x	x	x
	Rantakylän normaalikoulu	x	x	x	x
Jyväskylän yliopisto	Jyväskylän normaalikoulu	x	x	x	x
Lapin yliopisto	Lapin yliopiston harjoittelukoulu	x	x		
Oulun yliopisto	Oulun normaalikoulu	x	x	x	
Tampereen yliopisto	Tampereen yliopiston normaalikoulu	x	x		
Turun yliopisto	Turun normaalikoulu	x	x	x	
	Rauman normaalikoulu	x	x	x	
Åbo Akademi	Vasa övningsskola	x	x	x	x

Lähteet

Harjoittelukoulujen strategia 2022. <https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/harjoittelukoulujen-strategia-fi.pdf> (Luettu 12.11.2022)

Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 41. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163554/OKM_2021_41.pdf

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>

Opettajankoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri 2020–2023. Opetussuunnitelma 2020–2023. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opettajankoulutuksen-lahtokohta-tavoitteet-ja-toimintakulttuuri.docx> (Luettu 18.8.2022)

Yliopistolaki 558/2009. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> (Luettu 14.12.2022)



2 HARJOITTELUKOULUJEN YHTEISTYÖVERKOSTO ENORSSI

2.1 ENORSSIN TOIMINTA JA OHJAAJAKOULUTUSJÄRJESTELMÄ

Pasi Kurttila ja Heidi Mouhu

Mikä harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi on?

eNorssi on Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto, johon kaikki Suomen harjoittelukoulut kuuluvat. eNorssin tehtävänä on mahdollistaa ja tukea harjoittelukoulujen yhteistyötä sekä verkoston sisällä että eri yhteistyökumppaneiden kanssa. Yhteistyötä ja sen toteuttamista ohjaa kaikkien harjoittelukoulujen yhdessä laatima ja hyväksymä eNorssi-sopimus (ks. Yhteistyösopimus) sekä kulloinkin voimassa oleva Harjoittelukoulujen strategia (ks. Harjoittelukoulujen strategia 2022).

Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssin juuret juontuvat 1990-luvun loppupuolelle, jolloin harjoittelukouluissa oli menossa useita verkostoyhteistyöstä hyötyviä hankkeita. Päätös yhteistyöverkoston luomisesta tehtiin harjoittelukoulujen johtavien rehtoreiden kevätpäivillä Tampereella vuonna 2000. Päätöstä seuranneiden valmistelujen jälkeen eNorssin varsinainen perustamiskokous pidettiin kaikkien koulujen nimeämien vastuuhenkilöiden kokouksessa Hämeenlinnassa lokakuussa 2000. (Lappi, Toivonen & Ripatti 2015.)

Perustamisvaiheessa eNorssin tehtävänä oli tuottaa verkkoperusteisia palveluita ja informaatiota kaikkien harjoittelukoulujen käyttöön sekä tarjota täydennyskoulutusta (Lappi, Toivonen & Ripatti 2015). Toimintaa tukemaan luotiin harjoittelukoulujen yhteinen eNorssi-portaali <https://enorssi.fi>. Verkostotoiminta lähti liikkeelle hyvin aktiivisesti, ja verkoston alkuaikoina keskeisiä aihealueita olivat mm. virtuaalikoulu, verkkoperusteinen oppiminen, oppimisalustojen soveltuvuus eri ikäisten lasten opetukseen sekä asiantuntijaverkoston tukipalvelujen hyödyntäminen. Myös ohjattua opetusharjoittelua ohjaavien opettajien täydennyskoulutus tuli osaksi eNorssin tehtäväkenttää heti verkostotoiminnan alkuvaiheessa, ja sitä kehittämään ja toteuttamaan perustettiin eNorssin ohjaajakoulutustyöryhmä.

eNorssi-verkosto vakiinnutti nopeasti paikkansa keskeisenä harjoittelukoulujen yhteistyön ja yhteistyön kehittämisen mahdollistajana. Verkostotoiminnan painopistealueita ohjaa kulloinkin voimassa oleva Harjoittelukoulujen strategia. Verkoston toiminta on laajentunut vuosien kuluessa, ja nykyisellään eNorssi on merkittävä valtakunnallinen toimija, joka tekee kansallista ja kansainvälistä yhteistyötä mm. opettajankoulutuslaitosten, Opetushallituksen, Opetus- ja kulttuuriministeriön, Aluehallintovirastojen, European Schoolnetin sekä Suomen opettajaksi opiskelevien liiton kanssa.

eNorssin toiminta

eNorssin puheenjohtajana toimii yksi harjoittelukoulujen johtavista rehtoreista, ja verkoston toimintaa ohjaa johtoryhmä, johon kuuluu puheenjohtajan lisäksi eNorssin projektivastaavat sekä edustaja kustakin harjoittelukoulun sijainti yliopistosta. Johtoryhmä vastaa verkoston taloudesta ja resurssien kohdentamisesta ajankohtaisten painopistealueiden mukaisesti. Verkoston käytännön asioiden hoitamisesta vastaa kaksi projektivastaavaa. Projektivastaavat toimivat myös yhteyshenkilöinä sekä verkoston sisällä että verkoston ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin.

eNorssin toiminta perustuu suurelta osin erilaisten työryhmien työskentelylle (ks. eNorssi työryhmät). Verkoston pitkäikäisimpiä työryhmiä ovat TVT-työryhmä, ohjatun harjoittelun ja ohjaamisen työryhmä, OPS-työryhmä sekä Tutkoke-työryhmä. Uusia työryhmiä perustetaan tarpeen mukaan, ja uudempia työryhmiä ovat mm. kehittyvän pedagogisen tuen työryhmä, UNESCO-koulutoiminta ja oppilas- ja opiskelijatoiminta. Kaikkiin tällä hetkellä toimiviin työryhmiin ja niiden toimintaan voi tutustua tarkemmin eNorssin sivustolla. (eNorssi)

Olellainen osa eNorssi-verkoston toimintaa ovat verkoston syys- ja kevätseminaarit. Seminaareissa kokoonnutaan ajankohtaisten täydennyskoulutusaiheiden äärelle sekä työskentelemään eri työryhmissä. Seminaarit järjestetään vuorollaan jokaisella harjoittelukoulupaikkakunnalla, ja niistä on muodostunut vahva perinne, joka kokoaa yhteen verkoston uusia ja vanhoja toimijoita kaikista harjoittelukouluista. Kevään seminaarin yhteydessä järjestetään vuosittain myös Tutkoke-symposium, jossa opettajankouluttajat — harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat ja opettajankoulutuslaitosten lehtorit — esittelevät omaa tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaansa. (eNorssi)

Opetuksen ja koulutuksen eri osa-alueisiin liittyvä hanketoiminta on eNorssi-verkostossa erittäin monipuolista. Vuonna 2010 yliopistojen juridisen aseman muutoksen myötä harjoittelukouluille avautui mahdollisuus hakea Opetushallituksen hankeavustuksia. Uudistuksen myötä verkostoyhteistyö sai uuden toimintamuodon — yhteisten hankehakemusten laatimisen ja sitä kautta yhteisten hankkeiden toteuttamisen (Horila 2015). Hanketoiminnalle on ominaista verkostomalli, jossa jokin harjoittelukoulu kantaa yksittäisessä hankkeessa koordinoitavastuun, mutta mukana hankkeessa on useita harjoittelukouluja. Tunnetuin ja laajin näistä on ollut perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvä OPSTuki-hanke, jossa yhteistyössä aluehallintovirastojen (AVI) kanssa koulutettiin opetusalan henkilöstöä OPS2016 käyttöönottoa varten (eNorssi).

Julkaisu-toiminta on myös noussut merkittäväksi osaksi eNorssin toimintaa. Verkosto on julkaissut useita oppaita ja käytännöllisiä teoksia opetuksen ja koulutuksen kehittämiseen liittyen. Julkaisut ovat saatavilla kaikissa harjoittelukouluissa, ja uusimmat ovat luettavissa myös verkkoversioina eNorssin sivuilla (ks. eNorssi artikkelit). eNorssi julkaisee myös omaa verkkolehteä, Sิริusta (eNorssi Sิริus). Sirituksen levikki on viime vuosina kasvanut merkittävästi, ja sen ovat löytäneet harjoittelukoulujen oman väen lisäksi myös monet eri yhteistyötahojen edustajat.

eNorssin ohjaajakoulutusjärjestelmä

eNorssin yksi pisimpään toimineista työryhmistä on ohjatun harjoittelun ja ohjaajakoulutuksen työryhmä. Työryhmän keskeisenä tehtävänä on ollut harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien ammattitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen ohjattujen harjoittelujen ohjaamiseen sekä ohjaavana opettajana toimimiseen liittyen. Harjoittelukoulujen yhteisenä tavoitteena on, että kaikki ohjattua harjoittelua ohjaavat opettajat ovat saaneet ohjaamiseen liittyvää koulusta. Ohjaavien opettajien ohjaajakoulutuksen tavoitteena on ohjatun harjoittelun ohjauksen laadun varmistaminen ja kehittäminen. Koulutustehtävää toteuttaa ohjatun harjoittelun ja ohjaajakoulutuksen työryhmän organisoima ohjaajakoulutuspalveluiden tuottajaverkosto eNorssin ohjaajakoulutuspalvelut.

Ohjaajakoulutuspalveluilla on jokaisessa harjoittelukoulussa vähintään yksi ohjaajakouluttajakoulutuksen saanut ohjaajakouluttaja suunnittelemassa, organisoimassa ja toteuttamassa eNorssin ohjaajakoulutuksia. Ohjaajakouluttajat ovat pääsääntöisesti harjoittelukoulujen ohjaavia opettajia ja opettajankoulutuslaitosten lehtoreita, ja heidän lisäksi kouluttajina on myös muita ohjauksen eri osa-alueisiin perehtyneitä asiantuntijoita.

Ohjaajakoulutuspalvelut järjestää lyhyt- ja pitkäkestoista opintopistepohjaista ohjaajakoulutusta. Koulutuspolku perustuu kolmeen perusmoduuliin sekä niitä täydentäviin teemamoduuleihin. Kunnan yhteistyökoulujen ohjaaville opettajille järjestetään pienimuotoisempaa paikallista ohjaajakoulutusta harjoittelukoulukohtaisesti. Ohjaajakoulutusmoduulien lisäksi ohjaajakoulutuspalvelut toteuttaa tarpeen mukaan järjestettävää valtakunnallista ohjaajakouluttajakoulutusta. Ohjaajakouluttajakoulutuksen suorittaneet voivat koulutuksen jälkeen toimia eNorssin ohjaajakoulutuspalveluiden ohjaajakouluttajina.

eNorssin ohjaajakoulutukset

Ohjaukshavila (1 op): Ohjaukseen perehdyttäminen tarjoaa aloitteleville ohjaaville opettajille mahdollisuuden perehtyä ja keskustella ohjaavan opettajan työstä ja ohjattujen opetusharjoittelujen tavoitteista ja sisällöistä. Mikäli ohjaukshavila toteutetaan, se voi muodostaa yhden opintopisteen kokonaisuuden ohjaajakoulutus moduuli 1:stä. (eNorssi ohjaajakoulutukset.)

Moduuli 1. Ohjauksen perusteet (3 op, ohjaukshavilan jälkeen 2 op) on suunnattu aloitteleville ohjaaville opettajille ja toteutetaan yleensä vuosittain uusien opetusharjoittelua ohjaavien opettajien harjoittelun ohjaukseen perehdyttämiseksi. Ohjaajakoulutuksessa ohjausta – ohjauksen tarkoitusta, tavoitteita, menetelmiä ja haasteita tarkastellaan sekä kevyen teoreettisesti että vahvan käytännöllisesti. Ohjaajakoulutukset on suunnattu ensisijaisesti harjoittelukoulujen ohjaaville opettajille, mutta toisinaan moduuli 1 Ohjauksen perusteet -koulutukseen osallistuu myös kunnan yhteistyökoulujen ohjaavia opettajia ja opettajankoulutuslaitoksen lehtoreita. Moduuli 1 toteutetaan paikallisesti yksiköissä. (eNorssi ohjaajakoulutukset; Mouhu 2014.)

Moduuli 2. Ohjauksen erilaisia mahdollisuuksia (6–8 op) on suunnattu kokeneemmille ohjaaville opettajille tarkoituksena syventää ohjauksen käyttöteoriaa ja tarjota erilaisia täydentäviä valmiuksia ohjaukseen. Koulutukseen sisältyviä teemoja ovat esimerkiksi ohjauksen dialogisuus, reflektio, ohjausfilosofia, ammatillinen identiteetti ja ohjauksen etiikka. Moduuli 2 toteutetaan alueellisesti kahden tai useamman harjoittelukoulun yhteisenä koulutuksena noin joka toinen vuosi. (eNorssi ohjaajakoulutukset.)

Moduuli 3. Ohjaus ja tutkimus – ohjaukseen vaikuttavan tutkimuksen hyödyntäminen (8 op) on myös suunnattu kokeneille ohjaajille. Koulutuksessa perehdytään ajankohtaiseen ohjaukseen liittyvään tutkimukseen. Lisäksi jokainen osallistuja tekee koulutuksen aikana jonkun isomman projektityön, jonka tarkoitus on kehittää paitsi omaa, myös oman harjoittelukoulun ohjausta. Moduuli 3 toteutetaan valtakunnallisesti noin neljän vuoden välein.

Teemamoduulit. Teemamoduuleja järjestetään eniten harjoittelukoulukohtaisesti, mutta myös alueellisesti tarpeen mukaan niistä teemoista, jotka kulloinkin ovat ajankohtaisia. Teemamoduulien aiheita ovat aiemmin olleet esimerkiksi **TVT ohjauksessa**, jossa tutustutaan ja harjoitellaan TVT:n hyödyntämistä ohjauksessa. **Vertaisoppiminen**, jossa opitaan toisen ohjaajan työstä, jaetaan hiljaista tietoa ja osaamista käytännön työn kautta. **Yhdessä ohjaaminen**, jossa perehdytään yhteisohjaamiseen. **Ohjauksen etiikka**, jossa pohditaan ohjauksen eettisiä kysymyksiä ja/tai eettisten kysymysten käsittelyä ohjaustyössä sekä sanoitetaan ja työstetään omia arvoja ja eettisiä periaatteita. **Vuorovaikutus ohjauksessa**, jossa harjoitellaan vuorovaikutustaitoja. **Ohjauksen ongelmat**, jossa pohditaan haasteellisia ohjaustilanteita sekä etsitään erilaisia ratkaisumalleja niihin. **Ammatillinen kehittyminen**, jossa käsitellään itselle asetettua kehitystehtävää konsultatiivisella menetelmällä. Syventävä teemamoduuli voi olla paikallinen, alueellinen tai valtakunnallinen kokonaisuus.

Lähteet

eNorssi. <https://enorssi.fi> (Luettu 22.11.2022)

eNorssi artikkelit. <https://enorssi.fi/artikkelit/> (Luettu 23.11.2022)

eNorssi ohjaajakoulutukset. <https://enorssi.fi/ohjattu-harjoittelu/ohjaajakoulukset> (Luettu 31.12.2022)

eNorssi Sirius. <https://enorssi.fi/sirius/> (Luettu 23.11.2022)

eNorssi työryhmät. <https://enorssi.fi/#tyoryhmat> (Luettu 23.11.2022)

Harjoittelukoulujen strategia 2022. eNorssi. <https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/harjoittelukoulujen-strategia-fi.pdf> (Luettu 23.11.2022)

Horila, M. 2015. Tieto- ja viestintätekniiikan verkostoyhteistyö harjoittelukouluissa. Teoksessa S. Ylipahkala (toim.). Yhdessä kohti tulevaa: eNorssiverkoston juhlakirja. Joensuu: Lasermedia, 77–87.

Lappi, T., Toivonen, V. & Ripatti, M. 2015. Harjoittelukouluverkosto eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa S. Ylipahkala (toim.) Yhdessä kohti tulevaa: eNorssi-verkoston juhlakirja. Joensuu: Lasermedia, 13–19.

Mouhu, H. 2014. eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehtikoinen-Suviranta, R. Patrikainen ja E. Vähä (toim.) Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2014, 72-89.

Yhteistyösopimus. Suomen harjoittelukoulujen yhteistyösopimus <https://docplayer.fi/17812484-Yhteistyosopimus-suomen-harjoittelukoulujen-yhteistyoverkoston-enorssin-toteuttamiseksi-sopimusosapuolet-ovat-sopineet-seuraavaa.html> (Luettu 23.11.2022)



2.2 ENORSSIN OHJAAJAKOULUTUSTYÖRYHMÄ JA OHJAAJAKOULUTTAJAKOULUTUS

Anne Ervast

eNorssi-verkostossa ohjaajana ja opettajankouluttajana kehittyminen on monelta osin yhteisöllistä toimintaa. Ohjatun harjoittelun ja ohjaajakoulutuksen työryhmän tärkein ja keskeisin tehtävä on ollut juuri yhdessä tapahtuva ohjaajakoulutusten suunnittelu ja toteuttaminen. Työryhmässä on edustus sekä luokan- että aineenopettajakoulutuksen ohjaavista opettajista. Näin on voitu jakaa harjoittelukoulujen välillä ohjaukseen ja opetusharjoitteluihin liittyvää tietoa ja osaamista monesta eri näkökulmasta käsin. Harjoittelijoilta eri ohjaustilanteissa saatu palaute sekä erilaiset kyselyt ja kirjalliset palautteet ovat ohjanneet koulutusten suunnittelua.

Työryhmän kaikki jäsenet ovat kokeneita ja ohjaamiseen koulutettuja ohjaavia opettajia. He toimivat yksiköissään yleensä opetustyönsä ohella sekä ohjaustyön suunnittelijoina, kehittäjinä että varsinaisina ohjaajakouluttajina, mikä on edellyttänyt myös työryhmän jäsenten jatkuvaa omaa kouluttautumista. Tämä ammatillisen kehittymisen osa-alue on toteutunut verkostossa paitsi työryhmän keskinäisen kouluttautumisen, ohjaajakouluttajakoulutuksen myös seminaareihin liittyvien teemakoulutusten avulla.

Ohjaajakouluttajakoulutus on tuonut ohjaukseen edeltäviä moduulikoulutuksia painokkaammin mukaan aikuiskoulutuksen ja koulutussuunnittelun näkökulman. Usein eNorssi-seminaarin yhteydessä on ohjattu harjoittelu ja ohjaajakoulutustyöryhmässä käsitelty seminaarin yhteisiä teemoja nimenomaan ohjaavan opettajan näkökulmasta. Työryhmässä käytävä keskustelu on näin tarjonnut mahdollisuuden syventää seminaarien antia.

Toiminta ohjauksen työryhmässä perustuu vahvaan sitoutumiseen, dialogiin ja jokaisen ohjaajan vahvuuksiin. Tiivis yhteistyö, vuorovaikutus ja työryhmän jäsenten keskinäinen tuki vahvistavat koko verkoston sisällä yhtenäistä kouluttautumista ohjaavan opettajan vaatimaan tehtävään.

Työryhmä työskentelee yhteistyössä eNorssin valtakunnallisten, alueellisten ja paikallisten verkostojen kanssa. Lisäksi on tehty yhteistyötä yliopisto- ja tieteenalakohtaisesti eri tiedekuntien yhteydessä. Koulutuksiin ovat voineet tilanteesta riippuen osallistua myös ohjaavat yliopistolehtorit. Näin ohjauksen kehittämässä on huomioitu monien eri toimijoiden kokemukset ja näkökulmat. Koulutuksia on järjestetty myös kunnallisella puolella tapahtuvan opetusharjoittelun ohjaaville opettajille.

Moduuleista muodostuva ohjauksen koulutuspolku rakentuu vahvasti ohjaavan opettajan oman käyttäteorian, ammatillisen identiteetin ja laajemman ammatillisen kehittymisen

vara. Kaikkia näitä koulutuskokonaisuuksia on vuosien mittaan suunniteltu ja toteutettu verkostossa yhdessä eri yksiköiden välisenä yhteistyönä. Koulutusten kautta ohjaavat opettajat saavat ja ovat saaneet käyttöönsä erilaista tukimateriaalia ja välineitä ohjaukseensa. Ohjauksen työryhmässä on yhdessä kehitetty erilaisia toiminnallisia välineitä ja työtapoja mm. opiskelijoiden kohtaamiseen, ohjausprosessin käynnistämiseen ja erilaisiin mahdollisiin haastaviin ohjaustilanteisiin. Moduulikoulutusten lisäksi on järjestetty valtakunnallisesti ohjaajakouluttajakoulutusta (6 op).

Erityisesti ohjaajakouluttajakoulutuksessa ja moduuleissa 2–3 toimivat myös Norssien ulkopuolelta tulevat kouluttajat, tutkijat ja ohjauksen asiantuntijat. Näin käytössä ovat aina alan viimeiset tutkimukset ja vuoropuhelu eri toimijoiden kanssa on jatkuvaa.

Työryhmä on tehnyt tiivistä yhteistyötä myös Suomen opettajaksi opiskelevien liiton eli Soolin kanssa. Yhdessä heidän kanssaan on laadittu mm. vuoden 2020 [Suositukset ohjatulle opetusharjoittelulle](#). Suositukset sisältävät sekä opiskelijoiden (Kootut vinkit ohjaajalle) että ohjaavien opettajien (Ohjaavien opettajien neuvoja harjoittelijalle) näkemyksen hyvästä ohjauksesta. Nämä syntyivät yhdessä useamman tapaamisen aikana keskustellen. Suositukset on käännetty myös ruotsiksi ja löytyvät sivulta <https://enorssi.fi/ohjattu-harjoittelu/ohjaajille/>.

Ohjaajakouluttajakoulutuksen tavoitteena on taata koulutuksellinen jatkumo; yhdenvertainen ja laadukas ohjaajakoulutus kaikkiin Suomen harjoittelukouluihin. Kouluttajakoulutuksen teemoja ovat mm. opettajankouluttajan identiteetin (professional self-understanding) syventyminen ja erityisesti aikuiskouluttajana toimiminen. Koulutuksen edetessä suunnitellaan ja toteutetaan eri yksiköissä omia ohjauksen koulutuskokonaisuuksia tai osia niistä. Paikalliset osuudet toteutetaan yhteistyössä yksiköiden omien ohjaajakouluttajien kanssa erikseen sovittavalla tavalla. Koulutuksen aikana asiantuntijoina toimivat myös koulutettavat itse omalla erityisosaamisellaan.



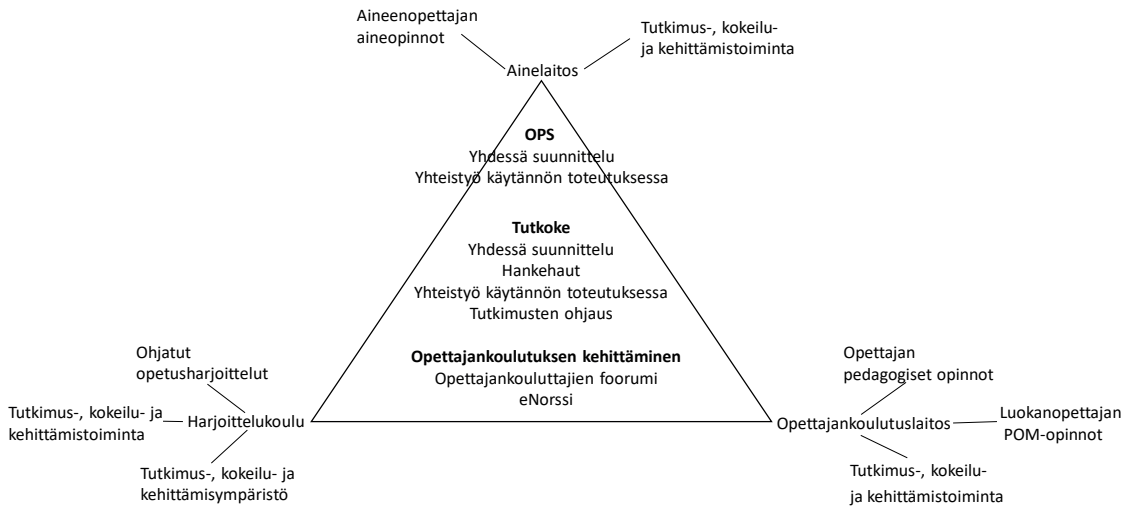
3 HARJOITTELUKoulun, Ainelaitosten ja Opettajankoulutuslaitoksen Kolmikantayhteistyö

Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila

Ohjattuun opetusharjoitteluun liittyy kolmikantayhteistyö, jossa osallisina ovat harjoittelukoulun lisäksi yliopiston ainelaitokset ja opettajankoulutuslaitos. Harjoittelukoulut toimivat tiiviissä yhteistyössä opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Monissa harjoittelukouluissa harjoittelukoulujen opettajat ovat mukana myös opiskelijavalinnoissa. Korkeatasoisen ohjatun harjoittelun suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen osana pedagogisia opintoja edellyttävät kiinteää yhteistyötä myös yliopiston opettajankoulutusyksiköiden ja ainelaitosten kanssa (Harjoittelukoulujen strategia 2020). Kolmikantayhteistyön käytännön toteutustavat ovat eri yliopistoissa erilaisia. Yhteistyön keskeisiä tavoitteita on eri toimijoiden opetussuunnitelmien kehittäminen siten, että opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitoksen opetussuunnitelmiin liittyvät muut opinnot sekä opettajaopintoihin liittyvien ohjattujen harjoitteluiden tavoitteet, sisällöt ja rakenteet ovat tasapainossa keskenään. Lisäksi tutkimus- kokeilu- ja kehittämistoimintaa toteutetaan usein kolmikantayhteistyönä. Opettajaksi opiskelevan näkökulmasta kolmikantayhteistyö näkyy siinä, että opinnot muodostavat mielekkään kokonaisuuden, joka vie samaa maalia — opettajan kelpoisuutta kohti.

Harjoittelukoulun ohjaavan opettajan ja opettajankoulutuslaitoksen lehtorin sekä aineenopettajakoulutuksessa ainelaitoksen välinen yhteistyö mahdollistaa käytännön tiedon jakamisen ja sen myötä paremman harjoittelijan opettajuuteen ohjaamisen. Hyvän kolmikantayhteistyön perustana on tietenkin toinen toistensa tunteminen sekä henkilö- että toiminnan tasolla. Keitä ovat ne henkilöt, jotka missäkin yksikössä ovat vastuissa harjoitteluun liittyvistä asioista tai ohjaavat harjoittelijoita, ja mikä on minkäkin yksikön osuus opettajankoulutuksessa ja erityisesti harjoittelun näkökulmasta? Yhteistyöhön kuuluu se, että jokainen osapuoli on selvillä opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta ja harjoittelusuunnitelmasta sekä eri osapuolten vastuista opetusharjoitteluun liittyen. Konkreettisena esimerkkinä harjoittelijan näkökulmasta ei ole hyvä, jos ohjaava opettaja joutuu toteamaan harjoittelijalle, että ei tiedä, mitkä opinnot opettajankoulutuslaitoksen puolella liittyvät harjoitteluun tai kysymään, mitä harjoitteluun liittyviin opintoihin sisältyy ja vastaavasti jos opettajankoulutuslaitoksen lehtorit eivät tiedä, mitä harjoittelijat tekevät tai miten heitä ohjataan harjoittelukoulun puolella.

Viimeaikaisessa keskustelussa on noussut esille, että kolmikantayhteistyötä olisi kehitettävä ja lisättävä. Toimiva yhteistyö edellyttää yhdessä suunnittelua ja yhdessä tekemistä, mikä parhaimmillaan lähtee jo opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman uudistamisen suunnitteluvaiheen yhteistyöstä ja jatkuu saumattomasti käytännön toteutuksen suunnittelussa. Tähän on varattava riittävän ajoissa yhteistä aikaa. Kolmikantayhteistyön lisäämiseksi aloitteellinen voi olla mikä osapuoli tahansa. Tavoitteena on kolmikantayhteistyön kehittäminen vielä paremmin harjoittelijan opettajuutta edistäväksi.



Kuvio 1: Kolmikantayhteistyö

Lähteet

Harjoittelukoulujen strategia 2020. eNorssi. https://www.retired.jyu.fi/enorssi/enorssi-verkosto/suho-harre/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf (Luettu 23.12.2022)

4 OPETTAJASTA OHJAAJAKSI

4.1 OHJAAVAN OPETTAJAN TYÖNKUVA

Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila

Ohjatun harjoittelun järjestäminen on harjoittelukoulun keskeisin päätehtävä. Vaikka harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat ovat yleensä kokeneita opettajia, harjoittelun ohjaaminen on uusi työtehtävä ja siirtyminen kunnalliselta koululta harjoittelukoulun ohjaavaksi opettajaksi on uusi ammatillinen haaste (Mouhu 2021). Harjoittelukoululla opetusharjoittelua ohjaavana opettajana ja kunnallisen koulun opettajana olemisessa on eroa sekä työhönottovaatimuksissa että työtehtävissä. Harjoittelukoulujen johtosäännöissä määritellään, että harjoittelukoulun ohjaavalta opettajalta edellytetään kunnallisen koulun opettajan kelpoisuuden lisäksi opettajan kelpoisuuden saavuttamisen jälkeen vähintään kaksi vuotta virkaan kuuluvien tehtävien hoitamista edistävää päätoimista opetuskokemusta perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa tai ammatillisessa koulutuksessa sekä hyvää opetustaitoa (esim. Jyväskylän normaalikoulun johtosääntö 2021). Harjoittelukoulujen tehtäväksi määritellään ohjatun opetusharjoittelun järjestäminen, perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäminen, tutkimus- kokeilu- ja kehittämistoiminta sekä täydennyskoulutuksen järjestäminen (Harjoittelukoulujen strategia 2020).

Ennen harjoittelujen alkua uudet ohjaavat opettajat perehdytetään ohjaukseen ja ensimmäisenä ohjausvuonna uudet ohjaavat opettajat osallistuvat Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssin ohjaajakoulutuspalveluiden paikallisesti toteutettavaan moduuli 1 -ohjaajakoulutukseen "Ohjauksen perusteet". eNorssin ohjaajakoulutuspalveluiden syventäviin paikallisiin, alueellisiin ja valtakunnallisiin ohjaajakoulutuksiin on mahdollista osallistua myöhemmin, kun ohjauskokemus on karttunut.¹ Ohjaajakoulutusten tavoitteena on uusien ohjaavien opettajien osalta perehdyttää heidät opetusharjoittelun ohjauksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin sekä auttaa heitä rakentamaan omaa ohjaajuuttaan. Kokeneille ohjaaville opettajille ohjaajakoulutus tarjoaa mahdollisuuden kehittää ja syventää tiedollista ja taidollista ohjausosaamista sekä ohjaajuutta.

Ohjaavan opettajan tehtävät

Ohjaavan opettajan tehtäviä voidaan tarkastella harjoittelukoululle annettujen tehtävien kautta, jotka sisältävät myös harjoittelukoululla työskentelevän ohjaavan opettajan tehtäviin.

¹ Ks. eNorssin ohjaajakoulutuspolku luku 2.

Opetuksen järjestämiseen liittyvä tehtävä pitää sisällään koulun opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisen opettajan työjärjestyksen mukaisesti, sekä muut opettajan työhön liittyvät tehtävät. Ohjatun opetusharjoittelun järjestäminen vaikuttaa merkittävästi opettajan tehtävään. Työskentelyn suunnittelussa ja toteutuksessa täytyy huomioida

tulevat harjoittelut. Eri harjoitteluiden erilaiset tavoitteet vaikuttavat myös niiden aikana käytettävien työskentelymenetelmien valintaan. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden opiskelujen alkuvaiheen harjoitteluiden sisältöihin ei yleensä suunnitella laajoja eheyttäviä kokonaisuuksia, vaan tavoitteena on suppeampien opetuksellisten kokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus yhden oppiaineen sisällä. Syventävissä harjoitteluissa laajat, oppiaine- ja ryhmäraajat ylittävät kokonaisuudet ovat puolestaan tavallisia. Harjoitteluiden aikana opettajan omien opetettavien tuntien määrä vaihtelee, ja voi välillä olla hyvinkin vähäinen. Ohjaavan opettajan näkökulmasta tarkasteltuna ohjattua harjoittelua ohjaavan opettajan täytyy olla valmis luopumaan kokoaikaisesta toimijuudesta oppilaiden kanssa, ja luovuttamaan toimijuutta opetusharjoittelijoille.

Ohjatun opetusharjoittelun järjestämistehtävä sisältää ohjaavan opettajan näkökulmasta eri harjoittelujaksojen harjoitteluiden käytännön toteutuksen harjoittelukoululla toteutettavan työskentelyn osalta omien ohjattavien harjoittelijoidensa kanssa. Jokaisella harjoittelujaksolla on omat opettajankoulutuslaitoksen/tiedekunnan opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, joiden toteutumiseksi harjoitteluille on määritelty harjoittelun keskeiset sisällöt ja rakenne. Ohjaavan opettajan tulee tuntea eri harjoitteluiden tavoitteet, sisällöt ja rakenne, ja ohjata harjoittelijoita sekä heidän työskentelyään näiden mukaisesti. Eri harjoitteluiden ohjauksen aikana käsiteltävät aiheet määrittyvät harjoittelun tavoitteiden kautta. Niiden lisäksi harjoittelija itse asettaa itselleen henkilökohtaiset harjoittelun tavoitteet oman opettajuutensa kehittämiseksi. Ohjauskeskusteluissa voi tietenkin käsitellä myös muita kuin harjoittelun keskeisiä sisältöjä, mutta ohjaavan opettajan on osattava myös rajata keskustelua esimerkiksi siitä näkökulmasta, että se, millä tasolla ohjauskeskustelua käydään, on suhteessa harjoittelijan osaamiseen (onko kyseessä vasta opintojen alkuvaiheessa vai jo loppuvaiheessa oleva harjoittelija). Usein on myös järkevää rajata joitain opettajuuteen liittyviä aiheita pois ensimmäisten harjoittelujen ohjauskeskusteluista, jos aiheet ovat keskeisinä sisältöinä myöhemmissä harjoitteluissa. Ohjattua harjoittelua ohjaavan opettajan tehtävään kuuluu myös arvioida oman tehtäväkuvansa näkökulmasta, täyttääkö harjoittelijan toiminta kyseiselle harjoittelujaksolle asetetut tavoitteet.

Tutkimus- kokeilu- ja kehittämistoiminta (Tutkoke) on osa harjoittelukoulun opettajan työtehtäviä. Harjoittelukoulujen tehtävänä on esimerkiksi kehittää tutkimusorientoitunutta opetusharjoittelua ja luoda edellytyksiä tutkimukselle ja tutkimusyhteistyölle. Tutkimushankkeita suunnitellaan ja toteutetaan sekä yksin että yhteistyössä esimerkiksi ainelaitoksien, opettajankoulutuslaitoksen, muiden harjoittelukoulujen, UNESCO-koulujen ja alueen kunnallisten koulujen kanssa. Harjoittelukoulu toimii myös tutkimusympäristöinä, jolloin esimerkiksi yliopiston pro gradu -aineistoja kerätään harjoittelukouluilla. Harjoittelukoulut

pyrkivät tukemaan ohjaavien opettajien tutkimusta, kokeilua ja kehittämistä, jotta yhteiskunnallinen vaikuttavuus mahdollistuisi. (Harjoittelukoulujen strategia 2020.)

Harjoittelukouluilla on myös täydennyskoulutustehtävä. Harjoittelukoulujen tehtävänä on järjestää sekä paikallista, alueellista että valtakunnallista täydennyskoulutusta tai olla asiantuntijoina muiden järjestämässä koulutuksessa. Harjoittelukoulujen järjestämä täydennyskoulutus tukee elinikäistä oppimista jatkeena opettajien peruskoulutukselle.

Ohjaavan opettajan työnkuva

Alla olevassa taulukossa on hahmoteltu eroavaisuutta opettajan ja harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavan opettajan työnkuvan välillä.

Taulukko 1: Opetusharjoittelua ohjaavan opettajan työ vs opettajan työ

	Opettaja	Ohjaava opettaja
Kenen kanssa toimii?	Lasten ja nuorten kanssa	Lasten, nuorten ja aikuisten kanssa
Yhteistyö	Kollegat, koulun muu henkilökunta, vanhemmat, koulun ulkopuoliset yhteistyötahot	Kollegat, koulun muu henkilökunta, vanhemmat, koulun ulkopuoliset yhteistyötahot, harjoittelijat, OKL, ainelaitokset, eNorssi
Roolimalli	Esimerkki oppilaille ja opiskelijoille	Esimerkki oppilaille ja opiskelijoille ja harjoittelijoille
Oman työn sanallistaminen	Itselle, oppilaille ja opiskelijoille, huoltajille	Itselle, oppilaille ja opiskelijoille, huoltajille ja harjoittelijoille
Työn suunnittelu	Suunnittelu joustavasti omasta/koulun lähtökohdista	Painottuu etukäteissuunnitteluun harjoittelujen aikataulut ja rakenteet huomioiden
Työn joustavuus	Joustava	Jäykkä

Opettaja toimii lasten ja nuorten eli oppilaiden (alakoulu, yläkoulu) ja opiskelijoiden (lukio) kanssa. Ohjaava opettaja toimii näiden lisäksi päivittäin aikuisten eli harjoittelijoiden kanssa. Tavallisella opettajalla yhteistyötahoja ovat 1) kollegat, alakoulussa oman luokka-asteen muut opettajat, kummiluokan opettaja, erityisopettaja, aineenopettajat, yläkoulussa ja lukiossa oman aineryhmän opettajat, integroitujen kurssien opettajat, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, luokan- tai ryhmänohjaaja, 2) koulun muu henkilökunta, kuten koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, koulunkäynninohjaaja, vahtimestari, ruokalan henkilökunta, siistijät, 3) oppilaiden ja opiskelijoiden vanhemmat, 4) koulun ulkopuoliset yhteistyötahot, kuten urheiluseurat, kulttuuritoimijat, seurakunta, yritykset. Ohjaavalla opettajalla on näiden lisäksi yhteistyötä harjoittelijoiden, opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten kanssa sekä osalla harjoittelukoulujen yhteistyöverkoston eNorssin kanssa.

Opettaja on monella tavalla roolimalli oppilaille ja opiskelijoille. Ohjaava opettaja on tämän lisäksi roolimalli myös harjoittelijoille. Tarkoitus ei kuitenkaan ole muovata harjoittelijoista samanlaisia opettajia kuin itse on, vaan auttaa harjoittelijoita löytämään oma opettajuutensa — oma persoonallinen tapansa olla opettaja. Ohjaava opettaja on kuitenkin yhdenlainen ammatillinen esimerkki opettajasta harjoittelijoille.

Opettaja sanallistaa omaa työtään oppilaille ja opiskelijoille esimerkiksi kertoessaan, miksi jotain opiskellaan tai miksi opiskellaan jollain tietyllä tavalla. Opettaja avaa pedagogiikkaansa toisinaan myös huoltajille. Ohjaava opettaja sanallistaa omaa toimintaansa ja sen takana olevia teoreettisia lähtökohtia, arvoja ja periaatteita harjoittelijoille päivittäin ja antaa näin harjoittelijalle heijastuspinnan harjoittelijan omille ajatuksille, toiminnalle ja opettajan käyttöteorialle.

Opettaja voi suunnitella työtään etukäteen omien työtottumusten mukaisesti esimerkiksi koko vuodeksi väljän vuosisuunnitelman, tai puolivuositain, jaksoittain, kuukausittain, viikoittain. Ohjaava opettaja joutuu suunnittelemaan työtään luokanopettajapuolella vähintään koko meneillään olevien harjoittelujen ajalle, mikä tarkoittaa noin parin kuukauden ajanjaksoa, ja aineenopettaja usein vielä pidemmälle ajalle, jotta harjoittelijat pääsevät valitsemaan pidettäviä tunteja.

Kunnallisen koulun opettajan työ on joustavaa siinä mielessä, että muutoksia, kuten vierailuja, retkiä, konsertteja, vierailijoita, voi tehdä päivän sisältöön hyvin lyhyelläkin ennakkoinnilla. Ohjaavan opettajan työ ei jousta samalla tavalla, koska harjoittelijat pitävät suuren osan tunneista ja heidän on saatava pitää tuntinsa sen mukaan kuin ne on suunniteltu.

Lähteet

Harjoittelukoulujen strategia 2020. [Harjoittelukoulujen_strategia_2020 \(jyu.fi\)](https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/organisaatio-ja-johtaminen/johtosaanto-ja-periaatteet/dokumentit/johtosaannot/normaalikoulun-johtosaanto_01082022.pdf) (Luettu 9.1.2023)

Jyväskylän normaalikoulun johtosääntö 2021. https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/organisaatio-ja-johtaminen/johtosaanto-ja-periaatteet/dokumentit/johtosaannot/normaalikoulun-johtosaanto_01082022.pdf (Luettu 1.2.2023)

Mouhu, H. 2021. Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu. Jyväskylän yliopiston väitöskirjat: 416. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8793-0>.

4.2 OHJAAVAN OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Heidi Mouhu

Työssä tapahtuvat muutokset ja niiden haltuunotto, kuten uusi opetussuunnitelma, muutos työtehtävissä tai lähimpien työkavereiden vaihtuminen, edellyttävät ammatillisen identiteetin neuvottelua. Myös siirtyessä kunnallisen koulun opettajasta harjoittelukoululle opetusharjoittelua ohjaavaksi opettajaksi joutuu uudelleen pohtimaan, kuka on ammatillisena toimijana. Ammatillisen identiteetin neuvottelu tarkoittaa oman ammatillisen identiteetin työstämistä aktiivisesti refleктоimalla (ks. esim. Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Siihen vaikuttavat sekä henkilökohtainen että ammatillinen elämänhistoria ja konteksti (esim. Flores & Day 2006), kuten elämäntapahtumat, kokemukset, koulutus, tiedot, taidot, tunteet ja työtä määrittelevä konteksti. Harjoittelukoulukontekstissa haltuun otettavia asioita ovat ainakin harjoittelukoulun tehtävät, opettajankoulutuksen opetussuunnitelma ja erityisesti harjoittelusuunnitelmat sekä harjoittelun ohjaaminen. Ammatillisen identiteetin neuvottelussa itseä ammatillisena toimijana tarkastellaan ja määritellään peilaamalla esimerkiksi henkilökohtaista ja ammatillista historiaansa, koulutustaan, kokemuksiaan, käsityksiään, uskomuksiaan ja arvojaan muuttuneeseen kontekstiin (ks. Flores & Day 2006). Neuvottelu on vaikutteiden reflektointia, valintojen tekemistä ja näkemysten muodostamista (Hökkä & Eteläpelto 2013).

Opetusharjoittelun ohjauksen ollessa keskeinen osa ohjaavan opettajan työtä, ohjaavan opettajan on määriteltävä itselleen, mitä on harjoittelukoulun ohjaajuus sekä millainen ohjaava opettaja hän itse on. Ohjaava opettaja tarvitseekin sekä opettajan että ohjaajan käyttöteorian. Opettajan käyttöteoriaa tarvitaan paitsi varsinaisessa opettajan työssä, oppilaiden ja opiskelijoiden opettamisessa, myös harjoittelijoiden ohjauksessa, kun ohjaava opettaja sanoittaa harjoittelijoille toimintaansa ja sen taustalla olevia teorioita, periaatteita ja arvoja. Ohjaajan käyttöteoriaa tarvitaan ohjauksessa. Ohjaajan käyttöteoria sisältää ainakin käsitykset harjoittelusta, harjoittelijoista, ohjauksesta ja ohjauksen etiikasta. Ohjaajan käyttöteoria heijastelee todennäköisesti opettajan käyttöteoriaa, mutta näkökulmana on aikuisopiskelijoiden ohjaus. Omaa ohjauksen käyttöteoriaa voi työstää pohtimalla esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Mikä on ohjatun harjoittelun merkitys osana opettajankoulutusta?
- Mikä on ohjauksen tarkoitus ohjatussa opetusharjoittelussa?
- Mikä on ohjaavan opettajan merkitys ohjatussa opetusharjoittelussa?
- Millaisia harjoittelijat ovat ohjattavina?
- Mitä on oppiminen ohjatussa opetusharjoittelussa (oppimiskäsitys)?
- Millainen käsitys ohjaamisesta minulla on (ohjauksen teorit, arvot, ohjauksen etiikka)?
- Millainen ohjaaja haluan olla?

Joskus työssä saatetaan kokea ristiriitaa suhteessa johonkin työhön liittyvään asiaan, kuten työtä määrittäviin tekijöihin, työn sisältöön, käytettävissä oleviin resursseihin, ihmissuhteisiin tms. Näillä ristiriidoilla, ammatillisen identiteetin jännitteillä tarkoitetaan koettuja ristiriitoja ennakkokäsitysten, uskomusten ja odotusten sekä todellisuuden välillä (Pillen, Beijaard & Den Brok 2013). Vaikka jännitteet aiheuttavat usein epämukavuutta, ne myös tarjoavat mahdollisuuden ammatilliselle kehitymiselle ja oman työn kehittämiseksi. Lähtökohtana on jännitteiden olemassaolon tunnistaminen, mikä mahdollistaa ratkaisun etsimisen. Ohjaavat opettajat ovat kokeneet jännitteitä sekä ohjaussuhteeseen liittyen että suhteessa ohjaavan opettajan työhön (Mouhu 2021).

Ohjaussuhteessa jännitteitä on koettu:

1. Asiantuntijuuden ja tasavertaisuuden välillä, jolloin koettiin, että ohjaavan opettajan odotetaan olevan opettajuuden asiantuntija, mutta epäiltiin omaa asiantuntijuutta tai koettiin olevansa tasavertainen harjoittelijan kanssa.
2. Dialogisuuden ja yksisuuntaisen palautteenannon välillä, jolloin ohjaajalla oli halu hyödyntää dialogisia ohjauksen lähestymistapoja, mutta ohjaaja koki, että ohjausvuorovaikeus oli enemmänkin yksisuuntaista ohjaavan opettajan yksinpuheltua tai palautteen antoa.
3. Vaativuuden ja ymmärtävyyden väillä, jossa ohjaaja koki ristiriitaa halun olla empaattinen, helposti lähestyttävä ja kannustava ohjaaja ja tarpeen olla vaativa ohjaaja välillä.

Ohjaavan opettajan työhön liittyen jännitteitä on koettu:

1. Vahvan ja heikentyvän ohjausmotivaation välillä, jolloin ohjaajalla oli vahva halu toimia ohjaajana, mutta erinäisistä syistä johtuen vaikeuksia ylläpitää motivaatiota.
2. Ohjaukseen tarvittavan ja käytettävissä olevan ajan välillä, jolloin nähtiin, että laadukas ohjaus tarvitsee rauhallisen ajan ja paikan, mutta koettiin kiirettä.
3. Työn tehokkaan organisoinnin ja organisointitaitojen puutteen välillä, jolloin haluttiin selviytyä hyvin ohjaajan työn monenlaisista tehtävistä, mutta puutteelliset organisointitaidot toivat riittämättömyyden ja kiireen tunnetta.

Jännitteiden tunnistaminen, käsittely ja ratkaiseminen, tai tasapainoon pääsy, jos asia ei ole ratkaistavissa, ovat tärkeitä myös työhyvinvoinnin kannalta. Ohjaavien opettajien kokemista jännitteistä ja jännitteiden ratkaisemisesta voi lukea tarkemmin väitöskirjasta Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu (Mouhu 2021, 72–87).

5 MITÄ OHJAUS ON?

Pasi Kurttila

Ohjaus on harjoittelijan ja ohjaajan välinen tavoitteellinen vuorovaikutusprosessi, jonka tarkoituksena on edistää harjoittelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä (Silkelä & Väisänen 2005). Tarkasteltaessa ohjausta toimintana, voidaan siinä erottaa monia erilaisia lähestymistapoja. Ohjausta voidaan tarkastella erilaisina käytännön toiminnassa esiintyvinä periaatteina, ja pienempiin osasiin pilkottuna erilaisina ohjausmenetelminä, -tyyleinä tai -tapoina. Keskeisiä periaatteita ohjatun harjoittelun ohjauksessa ovat jo vakiintuneesti olleet ohjauksen opiskelijälähtöisyys, dialogisuus ja reflektiivisyys. Viime aikoina mukaan on tullut uudempana näkökulmana ohjauksen vahvuusperustaisuus ja sen merkitys ohjauksen tavoitteiden saavuttamisessa. Periaatteiden ymmärtämisen lisäksi onnistunut ohjaussuhde edellyttää ohjaajalta ohjauksen tavoitteiden ja tarkoituksen tiedostamista sekä ohjauksessa tarvittavien taitojen hallintaa. Ohjaussuhde ei ohjatussa harjoittelussa voi olla täysin tasavertainen, koska ohjaajalle kuuluu ohjaustehtävän lisäksi myös ohjattavan toiminnan arviointitehtävä. Päävastuu hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamisesta on ohjaajalla, ja hänellä täytyy olla tähän tarvittavat ohjaukselliset tiedot ja taidot.

Vad är handledning?

Handledning är en målinriktad interaktionsprocess mellan lärarstuderande och handledare. Dess syfte är att främja professionell tillväxt och utveckling hos lärarstuderande. (Silkelä & Väisänen 2005.) Då man närmare betraktar handledning kan man urskilja flera olika sätt att närma sig handledningsuppdraget. Handledning kan betraktas som olika praktiska principer som uppdelade i mindre delar synliggörs som handledningsmetoder, -stilar eller -sätt. Etablerade grundläggande principer har varit att handledning under handled praktik utgår från de studerande, är dialogisk och reflekterande. Under senare tid har ett nyare perspektiv lyfts fram och då betonas betydelsen av handledning som utgår från styrkor för att uppnå målen för handledningen. En fungerande handledningsrelation förutsätter att handledaren inte bara förstår dessa principer utan också är medveten om målen och syftet med handledningen och har de färdigheter som behövs som handledare. En handledningsrelation i handled praktik kan inte vara helt jämlik eftersom handledaren utöver handledningsuppgiften även bedömer den handleddes praktikperiod. Handledaren bär huvudansvar för att bygga upp en fungerande kommunikation och hen bör ha nödvändiga kunskaper och färdigheter i handledning.

Lähteet

Sikelä, R. & Väisänen, P. 2005. Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa; Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 111–129.

5.1 OHJATUN OPETUSHARJOITTELUN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Pasi Kurttila ja Heidi Mouhu

Kaikki opettajankoulutuksen piirissä tapahtuva harjoittelu on ohjattua, toisin sanoen toiminnalle on asetettu tietyt tavoitteet, kuten opetukselle yleensäkin (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2008). Yliopistojen opettajankoulutukseen sisältyy 60 opintopisteen opettajan pedagogiset opinnot, joista ohjattua opetusharjoittelua on vaihtelevat määrät. Jyrhämän (2021, 163) selvityksen mukaan yliopistoilla onkin noin 70 erilaiset opettajan pedagogiset opinnot. Opettajankoulutuksesta, kuten myös ohjattujen harjoitteluiden toteutuksesta, sisällöistä ja tavoitteista päättävät opettajankoulutusta järjestävät yliopistot itsenäisesti, ja ne on määritelty opettajankoulutusta järjestävien tiedekuntien opetussuunnitelmissa. Yliopistojen opettajankoulutuslaitosten ohjatut opetusharjoittelut toteutetaan pääsääntöisesti yliopistojen harjoittelukouluilla.

Opettajankoulutuksen tavoitteeksi on määritelty ”antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana” (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004). Ohjatun opetusharjoittelun keskeisenä tavoitteena on opettajan ammattitaidon kasvun tukeminen niin, että harjoittelija saa valmiuksia kohdata iältään, taustaltaan ja oppimisvalmiuksiltaan erilaisia oppijoita sekä opettaa, ohjata ja kasvattaa heitä koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009). Ohjatut harjoittelut tarjoavat opettajaksi opiskeleville mahdollisuuden soveltaa teoriaopinnoissa oppimaansa käytäntöön ja laittaa alulle oman ammatillisen kasvun sekä käyttöteorian rakentumisen ammattitaitoisen ohjaavan opettajan tukemana. Vaikka ohjattujen opetusharjoittelujen keskiössä on oppituntien suunnittelu ja pitäminen sekä ohjauskeskustelut ennen harjoittelutuntia ja harjoittelutunnin jälkeen, harjoittelijaa ohjataan myös muodostamaan käsitys opettajan työstä kokonaisuudessaan.

Ohjattuun opetusharjoitteluun sisältyy eettistä pohdintaa, pedagogisista kokeilua ja kehittämistä sekä teorian tiedon soveltamista käytännön tilanteisiin. Opinnoissa korostuu tutkiva ote ja dialogisuus. Opetusharjoittelujaksojen aikana harjoittelija perehtyy monipuolisesti yksilöiden ja oppilasryhmien ohjaamiseen, opetustyön eri osa-alueisiin ja saa valmiuksia eri oppiaineiden opettamiseen. Opinnot tukevat opiskelijan ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksen sekä vuorovaikutustaitojen kehitystä. Opinnot syventävät ymmärrystä opetuksen yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. (Tampereen yliopiston harjoittelukoulun harjoitteluopas, 2022.)

Koska ohjattujen harjoitteluiden toteutuksesta, sisällöistä ja tavoitteista päättävät opettajankoulutusta järjestävät yliopistot itsenäisesti, eri harjoittelukouluilla toteutettavat ohjatut harjoittelut eivät ole samanlaisia, vaan variaatiota esiintyy sekä ohjattujen harjoitteluiden laajuudessa ja sijoittumisessa opintopolun aikana, että niiden rakenteissa, sisällöissä ja tavoitteissa.

Ohjauksen tarkoitus ja tavoitteet

Ohjauksen tarkoitus on auttaa harjoittelijaa yhdistämään teoriaa käytäntöön ja sanoittamaan käytäntöä teoreettisilla käsitteillä, työstämään omaa opettajuutta ja tarkastelemaan opettajuutta kokonaisvaltaisesti. Tämä tapahtuu ohjaajan ja harjoittelijan välisten yksilö- ja ryhmäohjauskeskustelujen, ohjaajan sekä harjoittelijan oman ajattelun ja toiminnan sanoittamisen avulla. Harjoittelijat seuraavat myös toistensa harjoittelutunteja ja antavat ja saavat ohjattua vertaispalautetta. Ohjatussa opetusharjoittelussa harjoittelun ohjaajan tehtävä on esimerkiksi esittää kysymyksiä, pyytää perusteluja, toimia peilinä harjoittelijan ajatuksille ja toiminnalle, kannustaa, auttaa, neuvoa, esittää vaihtoehtoja, antaa vinkkejä ja olla yhdenlainen esimerkki opettajasta. Ohjauskeskusteluissa harjoittelijan on mahdollista saada palautetta omasta toiminnastaan ja näkökulmaa kokeneelta opettajalta sekä havainnoida ohjaavan opettajan toimintaa autenttisissa tilanteissa. Ohjauksen avulla harjoittelijan on mahdollista saada harjoittelusta irti enemmän verrattuna ilman ohjausta tapahtuvaan harjoitteluun.

Lähteet

Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163554/OKM_2021_41.pdf (Luettu 1.3.2023)

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 167–177.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2008. Praktikumikäsikirja. Verkkoversio [Praktikumikäsikirja](#)

Tampereen yliopiston harjoittelukoulun harjoitteluopas 2022. [Yleinen osa – Tampereen yliopiston normaalikoulu \(tuni.fi\)](#) (Luettu 22.11.2022)

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 <https://www.finlex.fi/fi/lai/alkup/2004/20040794> (Luettu 1.3.2023)

5.2 ETT MEDVETET HANDLEDARRUM

Annika Lassus och Gun-Britt Kull-West

Praktikhandledningen sker genom målinriktade, relationella samtal som bygger på trygghet, öppenhet, ömsesidig tillit och respekt. Den studerandes förutsättningar beaktas genom att var och en ges stöd, uppmuntran och verktyg för fortsatt utveckling till professionell lärare.Handledningssamtalet erbjuder en miljö för dialog, reflektion och återkoppling som länkar samman teori och praktik. Handledningen leds av kompetenta lärarutbildare som gemensamt och kontinuerligt utvecklar sin handledarkompetens. Bilden illustrerar en värdegrund för handledning. (Ledningsgruppen för utvecklande av handledningen vid Vasa övningskola (2023))



Illustration: Einar Norrback.

Ett medvetet handledarrum innebär att både handledare och den handledda är införstådda med vad ett handledningssamtal innebär både gällande upplägg och process. För att skapa ett professionellt handledarrum krävs medvetna insatser både ur handledar- och studerandeperspektiv. Med begreppet handledarrum avses relation och kommunikation mellan individer som möts i ett relationellt handledarsamtal. I fortsättningen läggs fokus på uppdraget som handledare.

Vilka är förutsättningarna för att skapa ett handledarrum?

- värdesätta samarbetet
- verbalisera gemensamma intentioner
- visa äkta intresse för uppdraget som handledare
- upprätthålla intresse för utveckling från studerande till lärare
- visa respekt för varandra och för varandras kunskande
- skapa ömsesidig tillit
- sträva till att utveckla handledarförtroende

Då handledaren bjuder in lärarstuderande till ett handledningssamtal under handledd lärarpraktik behöver handledaren även kollaborera med handledare vid lärarutbildningsenheten. På så sätt delas insikter och erfarenhet ur ett bredare perspektiv och bidrar till ett värdefullt samarbete. Handledaren förbereder sig inför handledningssamtalet:

- Bekantar sig med de dokument som gäller för varje handledd lärarpraktik.
- Synliggör innehåll och tematik i handledningssamtalet.
- Väljer ut fokusområden som relaterar till målen för lärarpraktiken och lärarstuderandes behov.
- Formulerar mål för handledningssamtalet.
- Är förberedd på att handledningssamtalet behöver utmynna i mer än det som framkommer i en lektionsplan.
- Handleder metodiskt och långsiktigt utgående från de studerandes behov och initiativ till egen utveckling.
- Reflekterar och planerar systematiskt vidare.
- Har förberett ett tillvägagångssätt gällande kommunikation.

En progression under klasslärarstuderandes handledda praktikperioder kan synliggöras med uttalade fokusområden. Varje fokusområde innefattar en progression som synliggörs med en numrering från 1 till 3. Siffran 1 anger grundläggande färdigheter och - färdigheter, medan siffran 3 anger mer krävande didaktiska och pedagogiska handlingar och reflektioner.

1. Kommunikation och framställningsförmåga

- använder ett korrekt språk (1), anpassat till elevens nivå (2)
- ger korta, klara och tydliga instruktioner (1)
- konkretiserar, en klar och exakt framställning (2)

2. Socialt klimat och samspel

- leder och motiverar eleverna (1)
- ser den enskilda elevens behov (2)
- skapar en god atmosfär i undervisningssituationen (1)

3. Undervisningsämnet

- har goda ämneskunskaper och färdigheter (2)
- visar didaktisk förmåga (2)
- engagerar med eget, kreativt grepp (3)

4. Undervisningsformer och arbetssätt

- individualiserar och differentierar (2)
- fungerar flexibelt och är närvarande i undervisningssituationen (1)
- prövar och använder flexibelt (2) olika arbetssätt (1)

5. Planering och utvärdering

- planerar undervisning och synliggör läroplanens mål i undervisningen (1)
- bedömer undervisningen i relation till målen (1)
- följer upp och bedömer elevernas prestationer (2)

6. Analytisk förmåga

- kan analysera undervisnings- och läroprocessen (2)
- analyserar den egna undervisningen och vidtar lämpliga, fortsatta åtgärder (2)
- beskriver den egna lärarprofilen med hjälp av relevant pedagogisk terminologi (3)

7. Lärarprofessionalitet

- planerar och genomför större undervisningshelheter (3)
- handhar klasslärarens mångfacetterade arbetsuppgifter (3)
- visar sin professionella utveckling och beredskap för läraryrket (3)

Bjerkholt (2019, 77–102) skriver om vikten av att definiera handledning och samtal i praktikgemenskapen för att utveckla en gemensam förståelse. Då lärarstuderande bjuds in till ett handledningssamtal med handledare behöver ytterligare följande aspekter beaktas:

- De studerande inbjuds till att aktivt delta och bidra.
- Handledningssamtalet ska öppna upp för ett bredare och djupare tänk hos den studerande. De studerande ges möjlighet att reflektera tillsammans med varandra och tillsammans med flera handledare.
- Handledningssamtalet ska inte ge upphov till en känsla av att det finns förväntningar på "rätt eller fel svar".
- Lärarstuderande handleds i att reflektera över erhållen handledning och dess innehåll utgående från sina egna behov och förväntningar.
- Lärarstuderande kan påverka innehåll och fokusområden för att synliggöra en progression i skapandet av sin läraridentitet.
- Lärarstuderande utvecklar en ökad medvetenhet för att iaktta elevernas lärande utgående från fenomen i klassrummet.

Läristuderandes professionella utveckling

På vilket sätt betonas praktikhandledningens betydelse för läristuderandes professionella utveckling? Vi fångas av att som handledare hitta ingredienser i litteratur och i empiriskt grundade handledningssamtal som har betydelse för de studerandes professionella utveckling. Lindén (2014, 51–55) lyfter fram fem teman som anknyter till praktikerfarenheter.

1. Förväntningar och kontrakt

Handledning föregås av tankar och känslor hos både läristuderande och handledare rörande den kommande praktikhandledningen. Förväntningar kan vara mer eller mindre konkreta och realistiska. Förväntningar diskuteras och utmynnar i en gemensam överenskommelse, ett kontrakt. Tydlighet, ömsesidighet och reliabilitet beskriver ett kvalitativt kontrakt. Hur och inom vilken tidsram planerar man att lösa eventuella utmaningar?

2. Relation

Relationen mellan handledare och läristuderande påminner om en arbetsallians som innehåller tre aspekter; a) ömsesidig överenskommelse rörande mål, b) ömsesidig förståelse och emotionella band (gränser mellan privat, personligt och professionellt innehåll) c) ömsesidig förståelse för uppdrag och dess relevans för professionsutveckling.

3. Självtändighet

Att uppnå en ömsesidig förståelse för uppdraget är centralt i handledningssamtalet. Handledaren strävar efter att identifiera läristuderandes olika utvecklingsskeden mot självständighet i yrkesutövningen. Detta beskrivs ibland som en följd av stadier med typiska beteenden och frågeställningar kring motivation, medvetenhet om självet och medvetenhet om andra. Den handledda kan till en första början vara rätt självcentrerad, men samtidigt kombinera osäkerhet kring sin professionella roll med hög motivation. Småningom går den inledande osäkerheten över i ett tillstånd som pendlar mellan beroende och autonomi. Läristuderandes strävan efter autonom yrkesutövning balanseras av ett beroende av handledarens tydliga respons.

4. Utvärdering och respons

Handledaren kan känna sig obekvämd med att ge respons, särskilt sådan respons som kräver större insatser av läristuderande. En god relation möjliggör en öppen kommunikation så att läristuderande kan växa och utvecklas med hjälp av konstruktiv respons. Ett ogynnsamt klimat kan i sin tur utgöra hinder för läristuderandes vilja till fortsatt utveckling. Diskurs, makt och emotionell laddning är generella faktorer av betydelse kopplat till utvärdering.

5. Etik

Betydelsen av reflektion är viktig för att kunna föra resonemang kring målinriktad lärist praktik och etiska dilemman. Etiska dilemman och oenighet kan uppkomma i ett handledningssamtal. Bland etiska dilemman finns frågor rörande autonomi, godhet och rättvisa.

Sammanfattning

En praktik och dess praktikarkitekturer förändrar och påverkar handledaren och den handledda i ett ömsesidigt samspel utgående från praktikens förutsättningar, begränsningar och arrangemang (Mahon, Kemmis, Francisco & Lloyd 2017). Praktikens specifika innehåll, handlingar och relationer är centrala faktorer under en specifik praktik som i samverkan formar och är format av praktikens traditioner. Praktiken är bunden till en tid och ett rum och behöver därför analyseras i sitt sammanhang.

Det är möjligt att förändra och förbättra praktiken genom att systematiskt planera arbetet. Därtill räcker det inte med praktikens byggstenar dvs. talet, görandet och relaterandet utan även yttre faktorer eller förutsättningar inverkar också på det som sker. Till de yttre faktorerna hör enligt Forssten Seiser (2019, 101) tre dimensioner; det semantiska, fysiska och sociala rummet. Vi behöver en förförståelse kring hur man talar, handlar och relaterar till varandra då vi möts (Forssten Seiser 2019).

I ett medvetet handledarrum inser lärarstuderande att deras egna erfarenheter ingår i en större helhet med teoretisk koppling (jämför samarbete mellan övningsskola och lärarutbildning). Då lärarstuderande ges möjlighet att samtala i en avslappnad och strukturerad miljö, hjälper det dem att verbalisera egna tankar. Lärarstuderande kan reflektera och analysera om det ges utrymme i en jämställd diskussion där maktförhållandet avdramatiseras och där givna svar saknas. Information om lärarstuderandes aktuella behov, styrkor, utvecklingsområden, åsikter och förhållningsätt ger konkreta teman för fortsatt handledning i relation till målen för handledd lärarpraktik. Handledarna får därmed också insikter i och ges möjlighet att differentiera handledningen. Med ovanstående helhet har ett medvetet handledarrum skapats.

Litteratur

Bjerkholt, E. 2019. Professionshandledning för lärare. Lund: Studentlitteratur.

Lindén, J. 2014. Praktikhandledning och professionell utveckling. Lund: Studentlitteratur.

Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. 2017. Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. Teoksessa K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (toim.) Exploring education and professional practice. Singapore: Springer, 1–30.

Forssten Seiser, A. 2019. Skolförbättring med vetenskaplig grund, så stärktes ett pedagogiskt ledarskap. Lund: Studentlitteratur.



5.3 OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSEN PERIAATTEITA

5.3.1 KOHTI OPETUSHARJOITTELIJALÄHTÖISTÄ OHJAUSPROSESSIA

Outi Tiainen

Opetusharjoittelussa ohjaaja voi pyrkiä kohti opetusharjoittelijalähtöistä ohjausprosessia huomioimalla seuraavia näkökohtia ohjausprosessissa:

1. Opetusharjoittelun ohjaajan ammatillisuus ja tapa tehdä työtään
2. Ohjaussuhde ja siinä muodostuva vuorovaikutus ohjattavien opetusharjoittelijoiden kanssa
3. Dialoginen vuorovaikutus ohjattavan ammatillisen oppimisen tukemiseksi
4. Ohjaaja perustaa ohjauksen ohjattavan kokemuksille
5. Jatkumon muodostava ohjausprosessi yhdessä tutkien ja kysellen

Ohjaajan ammatillisuus ja tapa tehdä työtään

Jokaisella ohjaajalla on oma tapansa lähestyä ohjaavan opettajan työtä. Ohjaukseen ja ohjaajan rooleihin perehtynyt tutkimus osoittaa, että ohjaaja, joka on selkeästi motivoitunut roolistaan ja sen tuomasta vastuusta, muodostaa hyvän ja positiivisen suhteen ohjattaviensa kanssa (Ellis, Alonzo & Ngyuen 2020). Lisäksi erityisesti ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta tarkasteltuaan Ellis ym. (2020), havaitsivat, että positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostava ohjaaja on sitoutunut työhönsä ja osoittaa samalla työssään tehokkuutta. Sitoutuminen ohjaajan työhön ja työskentelyn aikana osoitettu innostus ovat selkeitä viestejä ohjattaville ohjaajan työmotivaatiosta. Motivoitunut ohjaaja tukee ja auttaa ohjattaviansa ammatillisesti laadukkaalla tavalla. Ohjaajan oma käsitys ohjaavan opettajan ammatista ja työstä yhdistettynä ohjaavan opettajan käyttöteoriaan, vaikuttavat perustavasti ohjattavan oppimiseen opetusharjoittelun aikana.

Ohjaajan oma ammatillinen kokemus opettajan työstä sekä tietoisuus prosessinomaisesti muodostuvasta omasta käyttöteoriasta vaikuttavat aina ohjausprosessiin. Opettajan käyttöteorian tuoma tieto on tärkeä kiinnittää ohjaajan käyttöteoriaan. Ohjaajia, tarkastelleessa laajassa tutkimuksessa Ellis ym. (2020) havaitsivat, että erityisesti ohjaajan halu kehittyä ja oppia uutta vaikuttavat siihen millainen ohjausprosessista muodostuu ja millaisia mahdollisuuksia ohjausprosessille ohjauksessa annetaan. Aivan erityisesti tutkijat painottavat joustavuutta mentorin työssä, jolla on merkittävä vaikutus ohjausprosessin saamaan suuntaan ja siihen muodostuuko ohjausprosessista oppimisprosessi, jonka aikana opiskelijan ääni ja ajatukset pääsevät hyvin esille (Ellis ym. 2020). Motivaatio, sitoutuminen ohjaajuuteen ja oman ammatillisen ymmärryksen lisääminen käyttöteorian vahvistamisella muodostavat

opetusharjoittelun ohjaajan työn peruskiven kohti opetusharjoittelijalähtöistä ohjausprosessia opetusharjoittelussa.

Ohjaussuhde ja muodostuva vuorovaikutus opetusharjoittelijoiden kanssa

Ohjaajuutta tarkastelevan tutkimuksen perusteella ohjaaja, mentori, on keskeisessä roolissa luodessaan oppimista ja kehittymistä ammatillisesti vahvistavaa vuorovaikutussuhdetta. On ymmärretty, että sekä yksilö- että ammattitasolle suuntautuva ja ne yhdistävä vuorovaikutus tukee ohjattavan kehittymistä ja ammatillista oppimista (Ellis ym. 2020). Keskeistä vuorovaikutussuhteessa on vastavuoroisuus, jota ohjaajan tulee eri käytännön toimin työssään tukea. Säännöllinen keskustelu ja ajattelu vuorovaikutteisesti edistävät hyvää vastavuoroisuutta opetusharjoittelijalähtöiselle ohjausprosessille. Vastavuoroisessa keskustelussa molemmat osapuolet – ohjaaja ja ohjattavat opetusharjoittelijat – osallistuvat aktiivisesti keskusteluun. Tämä puolestaan mahdollistaa aidon keskustelun syntymisen ja sen ylläpidon koko ohjausprosessin aikana (Tiainen & Lutovac 2022). Ollaan siis henkilöiden välisessä vuorovaikutussuhteessa, jossa tulee ottaa huomioon opetusharjoittelijoiden omat harjoitteluun kohdistuvat odotukset, erityiset kiinnostuksen kohteet, onnistumisien kokemukset, kohdatut haasteet sekä jopa huolenaiheet unohtamatta oppimisen tarpeita ja kohteita (Ambrosetti 2014; Ellis ym. 2020). Voidaan todeta, että vastavuoroisuus ohjauskeskusteluissa edistää harjoittelija äänen kuuluville tuloa (Sundli 2007) ja mahdollistaa opetusharjoittelussa opetusharjoittelijalähtöisen ohjausprosessin kehittyvän.

Dialoginen vuorovaikutus ohjattavan ammatillisen oppimisen tukemiseksi

Pyrittäessä opetusharjoittelun ohjauksessa kohti opetusharjoittelijalähtöistä ohjausprosessia, on dialogin vaaliminen ja sen ylläpito laadukkaana vuorovaikutuksen kannalta tärkeää. Dialogin tiedetään tuovan laatua ohjausprosessiin ja ohjaajan päivittäiseen työhön (Lammert, DeWalt & Wetzel 2020). Dialogi opetusharjoittelun ohjausprosessissa alkaa, kun vuorovaikutuksessa olevilla henkilöillä on yhteinen kokemus ja se jatkuu, kun tuosta käytännön harjoittelukokemuksesta lähdetään muodostamaan yhdessä uutta ymmärrystä. Näin voidaan hyvässä vuorovaikutuksessa vahvistaa ohjausta tukevaa käytäntöä, jolle laadukas ohjausprosessi myös osaltaan rakentuu. Dialogisessa käytännössä keskeistä on, että sekä ohjaajat että ohjattavat yhdessä tutkivat ajatuksiaan ja ymmärrystään opettamisesta ja oppimisesta. Tehokkaimmillaan he siis yhdessä konstruoivat uutta ymmärrystä opettajan työstä. Dialogia ja siinä syntyvää vastavuoroisuutta vahvistaa myös tunne omaan oppimiseen vaikuttamisesta, joka puolestaan lisää oppijan autonomian tunnetta.

Ohjaava opettaja perustaa ohjauksen harjoittelijan kokemuksille

Kun ohjausprosessin ja reflektiivisen dialogin perustana toimivat ohjattavan kokemukset opetus-oppimistilanteista, perustuu ohjausprosessi aidosti opetusharjoittelijalähtöisyyteen. Opetusharjoittelijalähtöisen ohjausprosessin aikana ohjattavasta tulee avainhenkilö

oppimisprosessissa. Se, mikä on ohjattavan oppimisen kannalta tärkeää, pääsee nyt parhaimmillaan esille, ja opetusharjoittelijoilla on erinomainen mahdollisuus reflektoida niitä asioita, jotka ovat heille keskeisiä ammatillisen oppimisen ja kehittymisen kannalta (Allas, Leijen & Toom, 2017; Ambrosetti 2014; Tiainen & Lutovac, 2022).

Opetusharjoittelussa opetusharjoittelijalähtöinen ohjauskeskustelu edistää ohjattavan roolia ja vahvistaa harjoittelijan toimijuutta niin, että tämä oppii ottamaan selkeästi vastuuta omasta ammatillisesta kehittymisestään. Opetusharjoittelijalähtöinen ohjauskeskustelu tukee ohjattavan minäpystyvyyttä ja se auttaa ohjattavaa huomaamaan, että hänen ohjauskeskustelun aikana esille tuomat asiat, seikat ja käytännön kokemukset ovat opetustyölle relevantteja ja ne auttavat ohjattavaa selkeästi edistymään harjoittelussa sekä oppimaan ammatillisesti. Lisäksi opetusharjoittelijalähtöisyys tukee reflektiiviseksi ammatillaiseksi kasvua, joka on yksi keskeinen tavoite opettajankoulutuksessa sekä Suomessa, että globaallilla tasolla (Darling-Hammond 2017).

Tukija, tiedemies John Dewey (1933) painottaa reflektiotutkimuksissaan keskeisesti henkilön omien käytännön kokemusten esille tuomista reflektion ja dialogin lähtökohdiksi. Siis se, mitä ohjattavat opetusharjoittelijat näkevät keskeisinä asioina omassa opetusharjoittelussaan ja käytännössä, ovat juuri niitä seikkoja, joille ohjaajien ja ohjattavien yhteinen dialogi perustetaan ensisijaisesti (Allas ym. 2017). Näitä reflektion kohteena olevat asioita, tapahtumia tai vaikkapa haasteita voidaan kutsua opettaviksi kokemuksiksi (Dewey, 1933/educative experience). Lisäksi, jotta reflektoitavat opettavat kokemukset todella avautuvat ja niistä opitaan, on ohjaajan ja ohjattavien elettävä samaa käytäntöä, ts. harjoitteluarkea. Ohjaaja voi vahvistaa ohjattavien oppimista ohjaamalla opetusharjoittelijoita vertaisryhmäohjauksessa (Clará, Mauri, Colomina & Onrubia 2019; Martinez, Agirre, López-de-Arana & Bilbatua 2019; Tiainen & Lutovac 2022), jonka aikana vertaisopiskelijoiden ajatukset tuovat lisää laatua ohjausdialogiin ja siten syventävät ohjattavan ja myös ohjaajan ammatillista oppimaista.

Jatkumon muodostava ohjausprosessi yhdessä tutkien ja kysellen

Ohjausprosessin jatkumoa tukee rakentava säännöllinen dialogi, joka kohdistuu lähtökohteisesti ohjattavan käytäntöön. Ohjaava opettaja, mentori, voi vahvistaa dialogia tekemällä syventäviä pohdiskelevia kysymyksiä. Tämä niin kutsuttu Inquiry osana ohjausprosessia vahvistaa vastavuoroista ohjausprosessia (Loughran 2010). Ohjaaja ohjauskeskustelussa reflektoidessaan syventää omalla ammatillisella käyttötiedollaan ja teoriaosaamisellaan ohjattavan esille tuomaa asiaa tai aihetta. Aivan erityisesti ohjaaja syventää dialogia yhdistäen ohjattavan käytännön, siitä käydyn keskustelun, omaan ohjaajan vahvaan teorian tietoon. Näin ohjaaja syventää ohjattavan ymmärrystä ja ammatillista oppimista. Samalla mentorin käytäntö paranee ja ohjauksen laatu ja reflektio syvenee laadullisesti (Barnhart & van Es 2015; Ellis ym. 2020; Tiainen, Korkeamäki & Dreher, 2018).

Lähteet

Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. 2017. Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (5), 600–615. doi:10.1080/00313831.2016.1172504

Ambrosetti, A. 2014. Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), 30–42. doi:10.14221/ajte.2014v39n6.2.

Barnhart, T. & Es, E. van. 2015. Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to analyse and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education* 45, 83–93. doi:10.1016/j.tate.2014.09.005.

Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. & Onrubia, J. 2019. Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education* 42 (2), 175–191. doi:10.1080/02619768.1019.1576626.

Darling-Hammond, L. 2017. *Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey Bass, A Wiley Brand.

Dewey, J. 1933. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.

Ellis, J. N., Alonzo, D. & Nguyen, Ht. T. M. 2020. Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. *Teaching and Teacher Education* 92, 3–13. doi:10.1016/j.tate.2020.103072.

Martinez, A., Agirre, N., López-de-Arana, E. & Bilbatua, M. 2019. Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching* 45 (4), 389–401. doi:10.1080/02607476.2019.1639259.

Tiainen, O. & Lutovac, S. 2022. Examining peer group mentoring in teaching practicum and its impact on the process of pre-service teachers' joint reflection. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2022.2122807 Linkki tähän artikkeliin: <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122807>

Tiainen, O., Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2018. Becoming reflective practitioner: a case study of three beginning pre-service teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (4), 586–600. doi:10.1080/00313831.2016.1258673.

5.3.2 DIALOGISUUS OHJAUSSUHTEESSA

Riku Väliälo

Seuraavaksi esiteltävä lähestymistapa perustuu tutkivaa oppimista soveltavaan dialogiseen pedagogiikkaan. Sitä on kehitelty kasvatustieteen, filosofian ja psykologian rajapinnassa keskittyen erityisesti oppilaiden ajattelun taitojen sekä kasvatuksellisten vuorovaikutustilanteiden tutkimukseen (Väliälo 2021, ks. myös Väliälo 2018; Juuso 2007; Tomperi 2017). Lisäksi pedagogiikkaa on sovellettu ja kehitelty myös aikuisten välisten suhteiden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi (ks. esim. Kennedy 2004). Dialoginen orientaatio luo perustan merkitykselliselle ohjaussuhteelle, ja auttaa esille nousevien kysymysten ja haasteiden käsittelyssä harjoittelun eri vaiheissa.

Dialogisuuden määrittelyä

Dialogi määritellään yleisesti keskusteluksi kahden tai useamman henkilön kesken. Verbaalisen kommunikaation lisäksi dialogisuuden käsitteeseen on nähty kuuluvan myös syvällisempiä elementtejä. Esimerkiksi Juuso ja Laine (2010, 18) nostavat dialogisuutta määrittäviksi attribuuteiksi keskinäisen kunnioituksen, vastavuoroisuuden, välittämisen, ja suvaitsevaisuuden. Myös Burbules (1993) korostaa toisten osapuolten huomioimista. Hän nostaa kuusi tunteisiin liittyvää osatekijää, jotka liittyvät dialogiseen suhteeseen: 1) osallisuus ja välittäminen (concern); 2) luottamus (trust); 3) kunnioitus (respect); 4) arvostus (appreciation); 5) affektit (affection) ja 6) toivo (hope) (Burbules 1993, 36–41). Näiden elementtien huomioiminen edellyttää, että suhtaudumme harjoittelijaan arvokkaana, oman ainutlaatuisen elämänhistorian omaavana yksilönä ensikohtaamisesta lähtien (ks. esim. Buber 1970).

Edellä esitetyt luonnehdinnat korostavat dialogisen suhteen rakentumista, jossa olennaista ei ole harjoittelun sisällölliset asiat, vaan perustan luominen merkitykselliselle ohjaussuhteelle. Tämä mahdollistaa harjoitteluun liittyvien sisällöllisten aiheiden käsittelyn rakentavasti, vaikka olisimmekin jossakin vaiheessa eri mieltä käsillä olevasta asiasta. Esimerkiksi Gadamer (1982) puhuu aidosta ymmärtämisestä, jossa ei ole kyse ajatustemme sovittamisesta samanlaisiksi (itsellemme mieluisiksi), vaan pyrkimyksenä on aina uusi ymmärrys asiaan. Uusi ymmärrys edellyttää aitoa halua tarkastella asiaa toisen perspektiivistä, siitä mikä ei ole minulle entuudestaan tuttua tai itsestään selvää. Toteutuakseen dialogisuus siis janoaa rohkeutta nostaa esiin eri näkökulmia. Burbules (1993, 8–9) kiteyttääkin dialogin kommunikaation muodoksi, jossa tavoitellaan parempaa ymmärrystä maailmasta, itses-tämme ja toisistamme. Opetusharjoittelun suhteen keskeisenä tavoitteena on parempi ymmärrys itsestä opettajana ja opettajuudesta yleisemmin. Uskaltaisi jopa sanoa, että tämän tavoitteen saavuttamiseksi dialogisuus ei ole ainoastaan suositeltavaa, vaan tavoitteeseen pyrkimisen edellytys.

Dialogisuus tavoitteellisena toimintana ohjauksessa

Kuten edellä esitetty yleisempi dialogisuuden luonnehdinta jo antaa ymmärtää, dialoginen lähestymistapa edellyttää ohjaavalta opettajalta oman ammatillisen identiteetin ja pedagogisen ymmärryksen pohdintaa, ja sen avaamista ohjaustilanteissa. Jokaisen didaktisen menetelmän taustalla on kuitenkin aina jokin ajatus esimerkiksi lapsen oppimisesta, kasvusta sekä auktoriteetin luonteesta ja roolista luokahuoneessa. Dialoginen orientaatio onkin hedelmällisimmillään kasvatustilanteiden syvällisemmässä ja rikkaammassa omakohtaisessa ymmärtämisessä (Juuso & Laine 2010, 21).

Seuraavaksi esiteltävien dialogin vaiheiden suhteen tulisikin ottaa huomioon, että vaikka voimme ryhdittää keskustelua tunnistamalla ja nimeämällä dialogin vaiheita, niiden liian orjamainen seuraaminen voi tehdä keskustelusta turhan kliinistä. Vaiheiden hahmottaminen auttaa kuitenkin tiedostamaan sen, että dialogisella lähestymistavalla ei tarkoiteta kevyttä rupattelua, vaan sen avulla harjoittelun opetussuunnitelman teemoja voidaan lähestyä tavoitteellisesti ja systemaattisesti.



Kuvio 1: Dialogin vaiheet

Kuviossa 1 esitetyt dialogin vaiheet on jaettu neljään kokonaisuuteen, jotka kaikki sisältävät myös itsessään erotettavissa olevia vaiheita.

Aloitus. Aloitusvaiheen tarkoitus on sysätä ajattelua liikkeelle nostamalla esille aihe, joka parhaimmillaan hämmentää tai on muulla tavalla ongelmallinen. Aihe voi nousta harjoittelijoiden omista kokemuksista tai se voidaan tuoda tilanteeseen ohjaavan opettajan toimesta. Seuraavaa vaihetta silmällä pitäen olisi tärkeää pidättäytyä houkutuksesta antaa vastauksia tai muitakaan pidempiä selostuksia aiheeseen liittyen.

Kysymykset. Kysymysten avulla mieltä askarruttava aihe on tarkoitus rajata sopivaksi yhteiseen keskusteluun. Hyvä kysymys on merkityksellinen osallistujille, sopivan yleinen ja avoin erilaisille näkemyksille. Harjoittelijoille voi antaa muutaman minuutin aikaa muodostaa omat kysymyksensä aiheeseen liittyen, jonka jälkeen niitä tarkastellaan yhdessä. Kysymyksistä voidaan valita mielenkiintoisin yhteiseen keskusteluun, tai niitä voidaan tarkastella yksi kerrallaan.

Keskustelu. Keskustelu alkaa vastausehdotuksilla kysymykseen. Hedelmällisintä keskustelu on, jos tässä vaiheessa nousee erilaisia näkemyksiä. Mikäli näitä ei nouse luonnostaan, on ohjaavan opettajan mahdollista pyrkiä herättelemään muita näkökulmia esimerkiksi kysymällä: ”Voisiko tästä ajatella toisella tavalla?” Ehdotukset tulisi perustella, jotta perusteita voidaan tarkastella. Ehdotusten tarkastelu on luonteeltaan kriittistä, ja tässä vaiheessa ohjaajan on syytä muistuttaa keskustelijoita sensitiivisyydestä, ja käyttää harkittuja ilmauksia itsekin.

Lopetus. Dialogi päättyy usein aikataulullisista syistä. Joskus on kuitenkin mahdollista päästä johtopäätöksiin, eli todeta tietty ehdotus perusteiltaan riittävän vahvaksi, jotta sen avulla on mahdollista toimia jatkossa. Tällaisissa tilanteissa olisi hyödyllistä pohtia myös sitä, kuinka keskustelun tuloksia on mahdollista hyödyntää jatkossa harjoittelun aikana, ja tulevassa työelämässä. Vaikka tällainen voi olla vaikeaa varsinkin abstraktien aiheiden äärellä, tulisi aihe pyrkiä kytkemään käytännön työskentelyssä tapahtuviin ratkaisuihin.

Dialogisuuden edistäminen opetusharjoittelun eri vaiheissa

Seuraavassa esiteltävien käytännöllisten huomioiden on tarkoitus auttaa dialogisen ilmiön luomisessa ja ylläpitämisessä harjoittelun aikana. Huomiot on jaoteltu kronologisesti harjoittelun eri vaiheisiin. Luonnollisesti harjoittelun kestot vaihtelevat, joten kaikkiin harjoitusjaksoihin huomioilla ei ole samanlaista painoarvoa.

Alkuvaiheessa olisi tärkeää tutustua harjoittelijoihin rauhassa ilman kiireen tuntua perustuottamuksen ja kunnioituksen saavuttamiseksi (ks. Burbules 1993). Alkuvaiheen keskusteluissa on paljon harjoitteluun liittyviä käytännön asioita, jotka herkästi sysäävät koko harjoittelun olemusta suorituskeskeiseen suuntaan. Niinpä antaakseen mahdollisuuden dialogisuudelle, voi ohjaava opettaja esimerkiksi pilkkoa aiheita pienempiin kokonaisuuksiin, ja näin vähentää suorittamisen ja työmäärän tuntua. Toinen tärkeä seikka dialogisuuden kannalta on tuoda jo alkuvaiheessa esiin mahdolliset harjoittelun aikana esiin nousevat haasteet, jotta niihin on helpompaa tarttua harjoittelun aikana. Haasteita voi ilmetä esimerkiksi 1) henkilökemioissa: ohjaavan opettajan ja harjoittelijan, samassa luokassa harjoittelevien tai harjoittelijan ja oppilaiden välillä. 2) palautteessa ja ohjeistuksessa: palaute voidaan kokea epäreiluna tai muuten loukkaavana, ja ohjeistus epäselvänä tai epäreiluna suhteessa muihin harjoittelijoihin. 3) harjoittelun kuormituksessa: opiskelijat kokevat harjoittelun kuormituksen yksilöllisesti.

Harjoittelun edetessä dialogisuutta edistää säännölliset ohjausajat, joissa varataan aikaa myös yleisemmille aiheille, joiden pohjalta harjoittelijoiden opettajaidentiteetti ja pedagogiikka rakentuvat. Näitä ovat esimerkiksi auktoriteetin rooli ja luonne opettajan työssä, oppilaan vaikutusmahdollisuudet omassa luokkayhteisössään, kulttuurinen moninaisuus koulun arjessa, kiusaamisen ehkäiseminen ja oman persoonan esille tuominen/häivyttäminen. Näissä keskusteluissa dialogiin sisältyvien vaiheiden tiedostaminen on hyödyllistä.

Loppuvaiheessa harjoittelijat ovat saaneet vastauksia moniin mieltä askarruttaneisiin kysymyksiin, mutta uusien kysymysten määrä voi myös olla suuri. Loppuohjauksessa on vielä mahdollisuus käsitellä näitä avoimia kysymyksiä. Yksi tapa on nostaa loppuraportissa käsitellyjä aiheita yhteiseen tarkasteluun. Loppuohjauksessa on usein hyödyllistä palata myös harjoittelulle asetettuihin yleisiin tavoitteisiin ja harjoittelijoiden itsensä muodostamiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Parhaimmillaan harjoittelija päättää harjoittelunsa ymmärtäen opettajuudesta sen, että ammatissa ei ole yhtä oikeaa tapaa opettaa ja kasvattaa, vaan hän päässyt osalliseksi professioon, joka koostuu menneiden, nykyisten ja tulevien kasvatusajattelijoiden ja opettajien yhä jatkuvasta dialogista.

Lähteet

Buber, M. 1970. *I and thou*. Käänt. W. Kaufmann. New York: Scribner.

Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.

Gadamer, H-G. 1982. *Truth and method*. Käänt. G. Barden & J. Cumming. New York: Crossroad.

Juuso, H. 2007. *Child, philosophy and education: discussing the intellectual sources of philosophy for children*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.

Juuso, H. & Laine, T. 2010. Tutkiva ja dialoginen opetusharjoittelu oman pedagogisen toiminnan kehittäjänä. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopisto.

Kennedy, D. 2004. Communal philosophical dialogue and the intersubject. *International Journal of Applied Philosophy*, 18 (2), 201–216.

Tomperi, T. 2017. *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia – Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Välitalo, R. 2018. *The philosophical classroom: balancing educational purposes*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.

Välitalo, R. 2021. *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.



5.3.3 REFLEKTIIVISYYS OPETUSHARJOITTELUSSA

Outi Tiainen

Reflektio ja opettajankoulutus

Reflektiivinen ajattelu on kognitiivinen prosessi, jonka aikana on mahdollista muodostaa ymmärrystä ja tietoa käytännön opetusharjoittelukokemuksista. Reflektiivisen ajattelun tiedetään olevan oppimisen kannalta toimivaa, kun se tapahtuu yhdessä toisten samassa tilanteessa harjoittelevien ja työskentelevien henkilöiden kanssa (LeCornu & Ewing 2008; Toom, Husu & Patrikainen 2015). Opetusharjoittelukontekstissa harjoittelijoilla ja ohjaajilla on erinomainen mahdollisuus pohtia opetusharjoittelun aikana tapahtumia ja tilanteita oppitunneilta edeten reflektoinnissa opetusharjoittelijan esille tuomista seikoista ja näin perustaen reflektion lähtökohtaisesti harjoittelijan sen hetkisiin oppimistarpeisiin. Käytännöstä nousseiden asioiden reflektointi laadukas opetus tavoitteenaan tuovat syvyyttä ja laatua reflektioon (Allas, Leijen & Toom 2017; Moore-Russo & Marino 2013). Reflektiivinen ajattelu siis muodostaa vahvan työkalun opetusharjoittelijan tulevan ammatin oppimiselle, mutta se tarjoaa myös harjoittelun ohjaajalle useita tilanteita kehittyä ammatillisesti (Sundli 2007; Tiainen & Lutovac 2022).

Käytännön reflektoinnin merkityksellisyys opetusharjoittelussa

Opetusharjoittelun tutkimus painottaa käytännöstä saatujen kokemusten reflektoinnista keskeisenä opettajan ammatillisen oppimisen ja kehittymisen kannalta (Clára, Mauri, Colomina & Onrubia 2019; Gelfuso 2016). Opetusharjoittelun aikana reflektointi toimii keskeisenä työvälineenä opettajan käyttöteorian muodostumisessa ja sen kehittymisessä (Allas, Leijen & Toom 2017). Aikaisempien tutkimusten perusteella (Allas ym. 2017; Moore-Russo & Wilsey 2014; Tiainen & Lutovac 2022) opetusharjoittelusta saadut käytännön kokemukset ja niiden jakaminen vuorovaikutuksessa mahdollistavat ammatillista oppimista ja edistävät reflektiiviseksi opettajaksi ja ammattilaiseksi kehittymistä (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist 2005).

Opetusharjoittelukokemusten tarkastelu ja tutkiminen reflektoidulla vaatii arjessa analyyttistä asennetta (Dewey 1933; Gelfuso & Dennis 2014). Opetusharjoittelijan kannalta on tärkeää, että tämä vähitellen oppii ymmärtämään käytännön opetus- ja oppimiskokemusten olevan niitä kokemuksia, joiden perusteella hän kehittää omaa ymmärrystään ja yhdistää sitä aikaisempaan ymmärrykseensä, tietoonsa ja teoriaan. Analyttinen asenne omaa opettajantyötä kohtaan kuuluu keskeisesti reflektiiviseen ajatteluun ja se myös edistää opettajan käyttötiedon ja käyttöteorian rakentumista ja kehittymistä (Allas ym. 2017; Barnhart & van Es 2015). Reflektoidulla käytännöllä opetusharjoittelun aikana vahvistetaan siis käyttöteorian muodostumista, mutta myös edistetään ammatillista oppimista. Lisäksi tuleva opettaja oppii vähitellen ottamaan analyyttisen asenteen omaa työtään ja toimintaansa kohtaan ja

näin analyttinen ja reflektiivinen toimintatapa opitaan jo opetusharjoittelussa ammatillisen kasvun tueksi (Allas ym. 2017 ; Tiainen & Lutovac, 2022; Trevethan & Sandrette 2017).

Reflektioprosessi

Reflektiivinen ajattelu opettajankoulutuksen kehyksessä juontaa juurensa tutkija John Deweyn urauurtavista tutkimuksista (Dewey 1933). Ne painottavat reflektion olevan merkityksen muodostamisprosessi, joka alkaa henkilön reflektoidessa käytännön kokemuksia, jotka tämä kokee merkityksellisiksi, tärkeiksi, kiinnostaviksi tai haastaviksi. Keskeistä reflektioprosessissa on, että sen aikana henkilö hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan, syventää ymmärrystään ja saa saamalla uutta ideaa ja käytäntöä ohjaavaa ymmärrystä.

Reflektioprosessi on erityisen tuottoisa ja merkityksellinen vuorovaikutuksessa muiden henkilöiden kanssa. Dewey (1933) korostaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan reflektioprosessin vaativan, että oppijat arvostavat toisten ryhmässä refleктоivien henkilöiden oppimista aivan kuten he arvostavat omaa henkilökohtaista kasvuaan ja oppimistaan. Käytännön kokemuksen jakaminen tukee ymmärryksen syventymistä, sillä kuulemalla ja ymmärtäen muiden käytännön kokemuksia opitaan. Oleellista uuden tiedon muodostumisen ja ymmärryksen syntymisen kannalta on, että reflektiivisestä ajattelusta muodostuu prosessi, jossa keskiössä ovat aikaisemmat kokemukset, niiden tuoma ymmärrys ja ymmärryksen hyödyntäminen pohdittaessa tulevaa opetus- ja oppimistapahtumaa. Deweyn (1933) mukaan onnistuneelle reflektioprosessille on ominaista systemaattisuus, tarkka ja jopa kurinalainen pohdinta. Harjoittelijalle opetusharjoittelusta nousseiden merkityksellisten kokemusten ja erilaisten tilanteiden tarkastelu sekä niiden pohtiminen uuden ymmärryksen muodostamista varten kuuluu keskeisesti analyttiseen reflektioprosessiin.

Deweyn (1933) yhä keskeisessä roolissa olevaa reflektion teoriaa ovat modifioineet monet arvostetut tiedemiehet ja opettajakoulutuksen tutkijat. Donald Schön (1983) edeltäjänsä Deweyn tavoin painottaa reflektiivisen henkilön hyödyntävän aikaisempien kokemusten tuomaa ymmärrystä pyrittäessä ymmärtämään uusia käytännön kokemuksia. Käsitteet reflection-on-action (reflektio opetustapahtuman jälkeen) ja reflection-in-action (opetuksen aikana tapahtuva reflektointi) ovat Schönin keskeisiä reflektiokäsitteitä ja reflektiivisen ammattilaisen käytännön työkaluja. Kuitenkin, jotta reflektiivisestä ajattelusta tulee oppimista ja ymmärrystä edistävä prosessi, on henkilön ammatillisen ajattelun siirryttävä tuleviin ammatillisiin tapatumiin aikaisemman ymmärryksen valossa (Eraut 1995). Opettajan ja ohjatussa opetusharjoittelussa olevan opiskelijan reflektio muodostaa siis parhaimmillaan jatkumon, jossa reflektioprosessi sisältää ennen opetusta tapahtuvan reflektoinnin vuorovaikutuksessa, opetuksen aikana tapahtuvaa reflektiota sekä oppituntien jälkeen opiskelijan keskeisiä huomiota oppitunnista yhdessä reflektiokeskusteluun osallistuvien vertaisten ja ohjaavien opettajien kanssa.

On tärkeää, että reflektio lähtee opiskelijalle merkityksellisistä tapahtumista ja että opiskelija itse tuo niitä esille reflektiokeskustelun aikana. Reflektiokeskustelu ei siis sisällä tietyn ennalta ajatellun kaavan mukaan etenevää ajattelumallia ja ohjausta, vaan opiskelijan reflektioprosessissa näkyy ja kuuluu tämän ajattelu ja ääni. Tämän perusteella ohjaajan, mentorin, on tärkeä huomioida opiskelijan esille tuomat tapahtumat ja ääneen puhutut asiat käytännöstä sekä pyrkiä rajoittamaan kokeneempiana omaa näkemystä tärkeinä pitämistään tapahtumista ja asioista (Mena, Hennisen & Loughran 2017; Zeichner & Liston 1996). Yllä kuvatulla tavalla toimiessaan ohjaaja hyödyntää opiskelijan sen hetkistä opiskelijan ymmärrystä ja voi syventää ohjaajaan ammattitaidolla opiskelijan ymmärrystä ja ammatillista oppimista (Mena ym. 2017; Tiainen & Lutovac 2022).

Useiden opetusharjoitteluun suuntaavien tutkijoiden mukaan reflektio yhdessä muiden kanssa on hyödyllinen katalysaattori käytännön opetusharjoittelukokemusten reflektoinnissa (Martines, Agirre, López-de-Arana & Bilbatua 2019; Clára ym. 2019; Daniel, Auhl & Hastigs 2013). Yhdessä toisten kanssa käyty reflektiivinen keskustelu – ajatteluprosessi – syventää yksilön reflektiivisen ajattelun laatua (Allas ym. 2017; Tiainen, Korkeamäki & Dreher 2018; Moore-Russo & Wilsey 2014). Ryhmässä refleктоitaessa vertaisharjoittelijoiden ja ohjaajan kanssa jaetaan ajatuksia ja ymmärrystä, keskustellaan ja tulkitaan uudelleen käytännön kokemuksia oppien toisten verbaalisesta ajatteluprosessista.

Kollaboratiivista ja näin ryhmäohjauksessa tapahtuvaa reflektiota on tutkittu opettajankoulutuksessa viime vuosina. Tutkimus, joka tarkastelee mentorin ja ohjattavan välistä suhdetta osoittaa asetelman ohjauksessa kehittyneen kollaboratiivisempaan, kollegiaalisempaan ja vastavuoroisuutta reflektiossa ja oppimisessa hyödyntävään suuntaan (Sundli 2007). Kuitenkin Menan, Hennisenin ja Loughranin (2017) laajassa tutkimuksessa opettajankoulutuksen mentoreiden tavoissa ohjata oli huomattavissa ohjaajan liiallinen aloitteellisuus ja ohjailu siitä, mistä keskustellaan. Tutkimuksen perusteella mentorit usein ottivat imperatiivisen roolin suhteessa ohjattaviinsa ja näin yhdessä oppiminen ja toisten ajatusten hedelmällinen kuunteleminen sekä kokemusten hyödyntäminen oppimisen kannalta eivät toteutuneet. Vastaavaa havaitsi Clára ym. (2019), joka painottaa, että itse kollaboratiivinen reflektio vuorovaikutteisessa kontekstissa ei varmista yhdessä oppimista. Clára ym. (2019) korostaa tutkimukseensa nojautuen ei-hierarkkista kollaboratiivista kontekstia ja ohjausta, jossa hyödynnetään osallistuvien henkilöiden käytännön näkökulmia ja ajatuksia. Lisäksi ohjausta tarkastelevissa tutkimuksissa ohjattavien ja mentorin välille syntyvä ilmapiiri on tutkimuksen perusteella hyvin tärkeä. Laadukkaan reflektion ja ohjausprosessin kannalta ohjauksen ilmapiiri, jossa harjoittelijalla on turvallinen olo esittää kysymyksiä ja jakaa omia huomiotaan opetuksesta, kertoa haasteistaan ja tarkastella oppilaiden oppimista yms. tukee ohjattavan oppimista yhdessä oppien (Ambrosetti 2014; Ellis, Argutzante & Nerea 2019; Martinez ym. 2019; Mena ym. 2017; Tiainen & Lutovac, 2022).

Lähteet

- Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. 2017. Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (5), 600–615. doi:10.1080/00313831.2016.1172504
- Ambrosetti, A. 2014. "Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers." *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), 30–42. doi:10.14221/ajte.2014v39n6.2.
- Barnhart, T. & Es, E. van 2015. Studying teacher noticing: examining the relationship among pre-service science teachers' ability to analyse and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education* 45, 83–93. doi:10.1016/j.tate.2014.09.005.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. & Onrubia, J. 2019. Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education* 42 (2), 175–191. doi:10.1080/02619768.1019.1576626.
- Daniel, G. R., Auhl, G., & Hastings, W. 2013. Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41 (2), 159–172.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ... & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: how high performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath.
- Ellis, J. N., Alonzo, D. & Nguyen, H. T. M. 2020. Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. *Teaching and Teacher Education* 92, 3–13. doi:10.1016/j.tate.2020.103072.
- Eraut, M. 1995. Schon shock: a case for refraining reflection-in-action? *Teachers and Teaching* 1 (1), 9–22.
- Gelfuso, A. & Dennis, D. V. 2014. Getting reflection off the page: the challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education* 38, 1–11.
- Hayden, H., Moore-Russo, D. & Marino, M. R. 2013. One teacher's reflective journey and the evolution of a lesson: systematic reflection as a catalyst for adaptive expertise. *Reflective Practice* 14 (1), 144–156.

- Le Cornu, R. & Ewing, R. 2008. Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education* 24 (7), 1799–1812. doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008
- Martinez, A., Agirre, N., López-de-Arana, E. & Bilbatua, M. 2019. Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching* 45 (4), 389–401. doi:10.1080/02607476.2019.1639259.
- Mena, J., Hennisen, P. & Loughran, J. 2017. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education* 66, 47–59. doi:10.1016/j.tate.2017.03.024.
- Moore-Russo, D. A. & Wilsey, J. N. 2014. Delving into the meaning of productive reflection: a study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education* 37, 76–90.
- Schön, D. A. 1968. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* London: Routledge.
- Sundli, L. 2007. Mentoring — a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education* 23 (2), 201–214.
- Tiainen, O. & Lutovac, S. 2022. Examining peer group mentoring in teaching practicum and its impact on the process of pre-service teachers' joint reflection. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2022.2122807 <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122807>
- Tiainen, O., Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2018. Becoming reflective practitioner: a case study of three beginning pre-service teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (4), 586–600. doi:10.1080/00313831.2016.1258673.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. 2015. Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 320–340.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485. DOI: [10.1080/00313830500267937](https://doi.org/10.1080/00313830500267937)
- Zeichner, K. & Liston, D. 1996. *Reflective teaching: an introduction.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

5.3.4 VAHVUUSPERUSTAISUUS OHJAUksen LÄHTÖKOHTANA

Eliisa Leskisenoja

Vahvuusperustaisen ohjauksen lähtökohtana on positiivisen psykologian ajatus siitä, että jokaisessa ihmisessä on vahvuuksia, voimavaroja sekä kykyjä selviytyä vaikeuksista (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2015; Salmela 2016). Ohjauksen tavoitteena on tehdä nämä voimavarat näkyväksi ja opettaa hyödyntämään niitä.

Ohjattu opetusharjoittelu on usein opettajaopiskelijan näkökulmasta kuormittava. Harjoitteluviikkojen kuluessa harjoittelijan kyvyt ja voimavarat tulevat monilla tavoin haastetuiksi. Vahvuusperustaisen ohjauksen avulla harjoittelijaa autetaan tunnistamaan ja hyödyntämään oman potentiaalinsa mahdollisuudet. Vahvuuksien myötä harjoittelijan itsetuntemus syvenee, ja hän saa uusia rakennusaineita myönteiselle minäkuvalleen. Perimmäisenä tavoitteena on osoittaa vahvuuksien käytön yhteys hyvinvointiin ja voimaannuttaa harjoittelijaa tekemään vahvuuksiinsa nojaten valintoja, jotka johdattelevat häntä kohti onnistumista ja kukoistamista niin opetusharjoittelussa kuin tulevassa työssä ja elämässä ylipäänsä.

Moninaiset vahvuudet

Vahvuuden käsitettä voidaan kuvata monenlaisilla määrittelyillä. Vahvuudet voidaan nähdä laajasti, jolloin ne ilmentävät erilaisia yksilöllisiä ominaisuuksia, lahjakkuuksia, kykyjä ja taitoja. Positiivisessa psykologiassa vahvuudet määritellään usein myönteisiksi ominaisuuksiksi, jotka kuvastavat ihmisiä parhaimmillaan ja aidoimmillaan (Linley, Nielsen, Gillett & Biswas-Diener 2010). Ne ovat muuttuvia, mukautuvia ja saavutettavissa olevia taitoja, joita voi opettaa ja oppia (Tough 2012, 59; Yeager, Fisher & Shearon 2011, 29).

Jokaisella ihmisellä on oma yksilöllinen vahvuusprofiilinsa, joka tulee esille hänen ajatuksiinsa, puheessaan ja toiminnassaan (Linkins ym. 2015; Niemiec 2013, 13). Vahvuusprofiilista voidaan erottaa erityisiä ydinvahvuuksia, jotka ovat yksilön kaikkein omimpia vahvuuksia ja joita hän käyttää luontaisesti eniten. Ydinvahvuuksia käyttäessään ihminen kokee suurta sitoutumista, innostusta ja energisoitumista (Peterson & Seligman 2004, 18).

Vahvuuksien käyttö johtaa hyvinvointiin

Auttamalla opetusharjoittelussa harjoittelijaa tunnistamaan ja hyödyntämään omia henkilökohtaisia ydinvahvuuksiaan voimme parhaimmillaan vahvistaa hänen hyvinvointiaan sekä siivittää häntä parempaan menestykseen. Vahvuuksien käytön on huomattu olevan yhteydessä tavoitteisiin sitoutumiseen ja niiden saavuttamiseen sekä ylipäänsä tehokkaaseen ja korkealaatuiseen toimintaan (Linley ym. 2010; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick 2012; Wood, Linley, Maltby, Kashda & Hurling 2011). Lisäksi vahvuudet auttavat muodostamaan tyydyttäviä ja kestäviä ihmissuhteita sekä toimivat suojaavina puskureina kohdattaessa vas-

toinkäymisiä ja haasteellisia elämäntilanteita (Gillham, Adams-Deutsch, Werner, Reivich, Coulter-Heindl, Linkins, Winder, Peterson, Park, Abenavoli, Contero & Seligman 2011).

Vahvuusperustainen näkökulma siirtää fokuksen asioihin, jotka harjoittelija jo osaa ja hallitsee. Vahvuuksien ja onnistumisten huomioiminen virheiden ja puutteiden sijaan on vapauttavaa ja valaa harjoittelijaan itseluottamusta, rohkeutta, innostusta ja iloa. Myönteisten kokemusten tunnistamisesta seuraa parhaimmillaan kumuloituva myönteisyyden kehä, joka johtaa harjoittelijan henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin (Fredrickson & Kurtz 2011, 39; Salmela 2016, 39).

Lähtökohtana lämmin ja turvallinen ohjaussuhde

Hedelmällisen ohjaussuhteen rakentuminen edellyttää kummaltakin osapuolelta aina avoimuutta, aitoutta ja sitoutumista. Vahvuusperustaisessa ohjaussuhteessa tarve luottamukselliselle, turvalliselle ja dialogiselle kohtaamiselle on entistä suurempi, koska ohjauskustelut syvenevät usein henkilökohtaisiksi ja intensiivisiksi. Ohjaus on yhteistyötä, jossa opetusharjoittelija ja ohjaaja yhdessä luovat ymmärrystä vahvuuksien käyttöön liittyen. Ohjaustapaamisissa pyritään vahvistamaan harjoittelijan aktiivista toimijuutta, oman toiminnan reflektointia sekä kykyä tehdä myönteisiä ratkaisuja hänen omiin lähtökohtiinsa, tarpeisiinsa ja vahvuuksiinsa nojaten. (Hyvärinen, Kangastie, Löf, Rautio, Riponiemi & Uusiautti 2021.)

Vahvuusperustaisen ohjauksen toimintatapoja

Vahvuusperustaista lähestymistapaa voidaan ohjausprosessissa tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Vahvuusorientaatio tulee ohjausprosessissa näkyviin ensinnäkin ohjaajan positiivisena ja hyvään keskittyvänä suhtautumisena harjoittelijaa ja hänen toimintaansa kohtaan. Ohjaaja keskittyy ohjauksessaan harjoittelijan rakentumassa olevan opettajaidentiteetin vahvistamiseen. Toiseksi ohjaukseen sisällytetään erilaisia vahvuusperustaisia toimintatapoja, jotka auttavat harjoittelijaa syventämään ymmärrystään vahvuuksista ja niiden käytöstä oman hyvinvointinsa ja ammatillisen kasvunsa edistämiseksi. Eri toimintatavat muodostavat dynaamisen ja synergisen kokonaisuuden, ja niitä hyödynnetään samanaikaisesti, jotta harjoittelija saa mahdollisimman monipuolisen kokemuksen vahvuuksien merkityksestä ja käytöstä ohjausprosessin kuluessa. Seuraavassa lyhyt esittely näistä toimintatavoista:

Vahvuusajattelun herättäminen

Ohjausprosessin alussa ohjaaja tutustuttaa harjoittelijan vahvuusperustaisen lähestymistavan perusteluihin ja periaatteisiin. Ohjaaja kannusta harjoittelijaa kiinnittämään aktiivisesti huomiota omiin ja muiden ihmisten voimavaroihin sekä myönteiseen toimintaan. Ohjaaja avaa positiivisen psykologian vahvuusnäkemystä ja esittelee erilaisia vahvuusluokituksia. Lisäksi harjoittelijalle luodaan näköaloja niihin moninaisiin myönteisiin seurauksiin, joita

vahvuuksien tunnistamisella ja käytöllä voi parhaimmillaan olla hänen toimijuuteensa, hyvinvointiinsa ja tulevaisuuteensa.

Vahvuuksien tunnistaminen

Seuraavaksi harjoittelijaa ohjataan tunnistamaan omat ydinvahvuutensa refleктоimalla omaa toimintaansa ja tekemällä vahvuustestin, esimerkiksi hyödyntämällä ilmaista Values in Action (VIA) -mittaria (www.viacharacter.org). Lisäksi vahvuuksien identifioimisessa voidaan käyttää apuna vahvuuskortteja (esim. Huomaa hyvä -kortit tai VAHTO-kortit) ja erilaisia reflektiivisiä kirjoitustehtäviä (esim. Minä parhaimmillani -tehtävä) tai hyödyntää muiden ihmisten havaintoja. Tunnistetut ydinvahvuudet — keskimäärin viisi vahvuutta — kirjataan ylös. Lisäksi harjoittelijaa pyydetään kuvaamaan konkreettien esimerkkien avulla sitä, miten kyseiset vahvuudet tulevat hänen toiminnassaan esille.

Vahvuuksien hyödyntäminen

Jo pelkästään omien vahvuuksien tiedostaminen ja tunnistaminen voimaannuttaa ja kohoittaa itsetuntoa, mutta vahvuuksien käyttäminen tuo vielä runsaasti lisää myönteisiä vaikutuksia. Kun harjoittelija on selvittänyt omat ydinvahvuutensa, auttaa ohjaaja häntä löytämään tilanteita ja tapoja vahvuuksien käyttämiseen. Ohjauksessa pohditaan, miten opiskelija voi omia voimavarojaan hyödyntämällä vahvistaa toimijuuttaan niin opetusharjoittelussa, tulevassa työelämässä kuin vapaa-ajan ympäristöissä. Valjastaessaan vahvuudet käyttöönsä harjoittelija löytää kestävästi oman hyvinvointinsa tukemiseen kuin henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuun (Biswas-Diener, Kashdan & Minhas 2011; Linley ym. 2010; Peláez, Coe & Salanova 2020).

Vahvuuksien kehittäminen

Vahvuuksien kehittämistä kannustaa tieto siitä, että vahvuudet eivät ole muuttumattomia. Mitä enemmän tiettyä vahvuutta harjoitetaan ja käytetään, sitä suuremmaksi sen potentiaali ihmisessä kasvaa. (Park & Peterson 2008.) Ohjauksessa harjoittelijaa kannustetaan vahvuuksien määrätietoiseen ja tavoitteelliseen vahvistamiseen. Yhdessä voidaan pohtia, miten harjoittelija voi hyödyntää ydinvahvuuksiaan monipuolisemmin ja laajamittaisemmin niin opetusharjoittelussa kuin muissakin konteksteissa. Tähän kannattaa pyrkiä, koska tutkimukset osoittavat, että vahvuuksien käyttäminen uudella tavalla on hyvin tehokas keino kohentaa hyvinvointia (esim. Proyer, Gander, Wellenzohn & Ruch 2015). Lisäksi on mahdollista pohtia, miten harjoittelija voi valjastaa käyttöönsä kokonaan uusia vahvuuksia eli niin kutsuttuja kasvuvahvuuksia, joiden potentiaalia hän ei vielä kokonaan hyödynnä.

Vahvuuksien ravitseminen

Viisas sanonta sanoo, että se, mihin keskitytään, runsastuu. Vahvuudet vahvistuvat, kun niihin kiinnitetään huomiota ja niitä ruokitaan (Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Fox Eades & Linley 2011). Vahvuusperustaisessa ohjauksessa ohjaajan on tärkeää tehdä näkyväksi harjoittelijan onnistumiset vahvuuksien käytössä. Tarttumalla näihin hetkiin autetaan harjoittelijaa tulemaan entistä tietoisemmaksi omista voimavaroistaan ja autetaan häntä

venymään kasvupotentiaalinsa mukaisesti. Vahvuuspalautteen antamisessa kannattaa hyödyntää myös oppilaiden havaintoja sekä muilta opetusharjoittelijoilta saatavaa vertaispalautetta. Harjaantuneet oppilaat pystyvät tarkkasilmäisesti bongaamaan vahvuuksia opettajaopiskelijoiden toiminnasta. Ohjauksissa hyödynnetään observointia, opetustuokioiden tallentamista ja ryhmäkeskusteluja. Tehdyt havainnot voidaan dokumentoida innostavalla tavalla esim. vahvuuskirjeen, -diplomin tai sanapilven muodossa.

Lähteet

Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. 2011. A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology* 6 (2), 106–118.

Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. 2011. Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.) *Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY: Routledge, 35–47.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A. & Seligman, M. E. P. 2011. Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *Journal of Positive Psychology* 6 (1), 31–44.

Hyvärinen, S., Kangastie, H., Löf, J., Rautio, K., Riponiemi, N. & Uusiautti, S. 2021. Vahvuusperustaisen tulevaisuusohjauksen kehittämismatka ja VAHTO-malli Lapin korkeakouluissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-294-8> (viitattu 30.10.2022).

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64–68.

Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. 2010. Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review* 5 (1), 6–15.

Niemiec, R. M. 2013. VIA character strengths: research and practice (The first 10 years). Teoksessa H. H. Knoop & A. Delle Fave (toim.) *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology*. New York: Springer, 11–30.

Peláez, M. J., Coe, C. & Salanova, M. 2020. Facilitating work engagement and performance through strengths-based micro-coaching: A controlled trial study. *Journal of Happiness Studies* 21 (4), 1265–1284.

Park, N. & Peterson, C. 2008. Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling* 12 (2), 85–92.

Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, P. A. 2011. Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology* 6 (5), 377–388.

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S. & Ruch, W. 2015. Strengths-based positive psychology interventions: a randomized placebo-controlled online trial on longterm effects for a signature strengths-vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00456/full> (Luettu 5.11.2022).

Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. A. 2012. Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies* 13 (6), 1145–1163.

Salmela, M. 2016. Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 315. Rovaniemi: Lapland University Press.

Tough, P. 2012. *How children succeed. Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

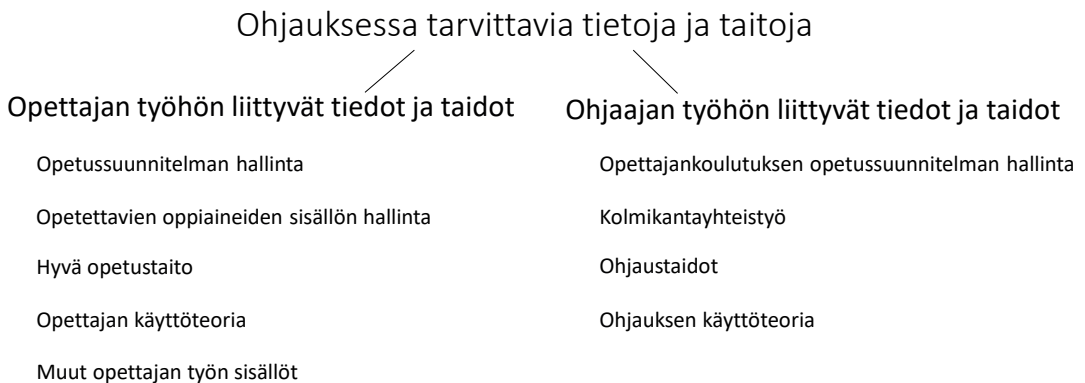
Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. 2011. Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences* 50 (1), 15–19.

Yeager, J. M., Fisher, S. W. & Shearon, D. N. 2011. *Smart strengths. A parent-teacher-coach guide to building character, resilience, and relationships in youth*. New York, NY: Kravis Publishing.

5.4 OHJAUKSESSA TARVITTAVIA TIETOJA JA TAITOJA

Heidi Mouhu

Ohjauksessa tarvitaan monenlaisia tietoja ja taitoja, jotka liittyvät sekä teoreettiseen että käytännön osaamiseen. Keskeisimmät taidot liittyvät ohjauksen sisältöön eli opettajan työhön ja itse ohjaustaitoihin.



Kuvio 1: Ohjauksessa tarvittavia tietoja ja taitoja

Ohjaavan opettajan odotetaan olevan opettajan työn asiantuntija, jotta hän voi ohjata harjoittelijoita laadukkaasti. Opettajan työn asiantuntijuuden perustana on opetussuunnitelman/-ien hyvä hallinta (pops ja lops). Opettajan työn asiantuntijuus edellyttää sekä hyvää opetettavan/-ien aineiden sisällön hallintaa että hyvää opetustaitoa sekä oman opettajuuden perusteiden määrittelyä ja sanoittamista teoreettisin käsittein, eli opettajan käyttöteoriaa. Vaikka ohjatuissa opetusharjoitteluissa painopiste on harjoittelutuntien suunnittelussa, valmistelussa ja pitämisessä, opettajan asiantuntijuuteen ja ohjattujen opetusharjoittelujen sisältöihin kuuluvat myös muut opettajan työhön sisältyvät asiat, kuten esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, kolmiportainen tuki, työyhteisössä toimiminen, opettajan työhön liittyvien lakien ja asetusten tunteminen, työsuhteasiat ja opettajan ammattietiikka.

Ohjaavan opettajan tulisi olla asiantuntija myös ohjaamisessa. Hahmottaakseen harjoittelijoiden koulutuspolun ja pystyäkseen ohjaamaan harjoittelijoita oman yliopiston määrittelemien opettajankoulutuksen ydintavoitealueiden suuntaisesti ohjavan opettajan on tunnettava koko opettajankoulutussuunnitelma. Opetusharjoittelua ohjaavan opettajan näkökulmasta opettajankoulutussuunnitelman keskiössä on erityisesti harjoittelusuunnitelma. Mitkä ovat minkäkin harjoittelun tavoitteet, keskeiset sisällöt, painopistealueet ja

käytännön suoritustavat. Ohjatun opettajan tehtäviin kuuluu myös kolmikantayhteistyö ainelaitoksien ja opettajankoulutuslaitoksen kanssa.¹

Ohjaustaidot pitävät sisällään oman ohjauksen käyttöteorian varsinaisten ohjaustaitojen taustalla.

- Oma ohjauksen käyttöteoria
 - Ihmiskäsitys
 - Kasvatusfilosofia (sisältää etiikan ja arvot)
 - Oppimiskäsitys
 - Ohjaukskäsitteet (ohjauksen teoriat)
- Erilaisten ohjausmenetelmien hallinta²
- Vuorovaikutustaidot

Ohjaustaidoista voi lukea lisää esim. Yleiset ohjaustaidot (2019)

https://osaamisenpaikka.fi/wp-content/uploads/2019/08/Yleiset_ohjaustaidot.pdf



¹ Ks. kolmikantayhteistyöstä luku 3.

² Erilaisista ohjausmenetelmistä löytyy käytännöllisiä vinkkejä luvusta 7.

6 OHJAAVANA OPETTAJANA OHJATUSSA OPETUSHARJOITTELUSSA

6.1 OHJATUN HARJOITTELUKOKONAISUUDEN ETENEMINEN OHJAAJAN NÄKÖKULMASTA

Heidi Mouhu

Opetusharjoittelun ohjaaminen on monivaiheinen kokonaisuus, jonka hahmottaminen etukäteen auttaa, paitsi itse ohjaamisessa, myös ohjauksen organisoinnissa, ajankäytön suunnittelussa ja harjoittelukokonaisuuden hallinnassa. Opetusharjoittelukokonaisuus voidaan jakaa ohjaajan näkökulmasta neljään osaan: ennen harjoittelua, harjoittelun alussa, harjoittelun aikana ja harjoittelun lopussa oleviin tehtäviin.

Ennen harjoittelua:

- Selvitä kyseisen harjoittelun tavoitteet ja sisällöt.
- Tiedota harjoittelijoita hyvissä ajoin etukäteen harjoitteluun liittyvistä asioista, esim. aikataulut.
- Suunnittele ja valmistele ensimmäinen harjoittelijoiden tapaamiskerta.
- Hahmottele itsellesi harjoittelun konkreettinen toteutus, esim. ryhmäohjaukset.

Harjoittelun alussa:

- Kerro harjoittelijoille omasta tavastasi ohjata.
- Kysy harjoittelijoiden toiveita ohjaukselle.
- Pyydä harjoittelijoita kirjaamaan henkilökohtaiset tavoitteet harjoittelulle.
- Sovi harjoittelijoiden kanssa käytännön asioista, esim. oppitunnin aikana esiin tulevien yllättävien, odottamattomien tai haasteellisten tilanteiden hoitaminen.
- Sovi aikataulut; jakso- ja tuntisuunnitelmien palautusajankohdat, ennen harjoittelutuntia olevat yksilöohjaukset, harjoittelutunnin tai päivän jälkeiset yksilöohjaukset ja ryhmäohjaukset.
- Pehdytä harjoittelijat pelastussuunnitelmaan ja toimintaohjeisiin.

Harjoittelun aikana:

- Huolehdi yhteisten sopimusten mukaan toimimisesta.
- Kysy harjoittelijalta puolella välissä harjoittelua, onko hän saanut harjoittelulta siihen mennessä sen, mitä on odottanut ja toivoisiko hän jotain muuta tai että jokin toteutuisi eri tavalla, esim. toiveet ohjausta kohtaan.

Harjoittelun lopussa:

- Kunkin harjoittelujakson loppuksi pidetään loppukeskustelu. Ennen loppukeskustelua harjoittelija on osallistunut kaikkiin harjoitteluun kuuluviin luentoihin, yksilö- ja ryhmäohjauksiin ja pitänyt kaikki harjoittelutunnit sekä hoitanut kaikki sovitut harjoitteluun kuuluvat vastuut. Useimpiin harjoitteluihin kuuluu myös jonkinlainen harjoitteluraportti tai muu harjoittelun kirjallinen reflektointi sekä harjoittelun palautekyselyyn vastaaminen. Varmista, että harjoittelija on hoitanut kaikki harjoitteluun kuuluvat vastuut.
- Sovi ja pidä loppukeskustelu.
- Ideoita loppukeskustelun sisällöiksi
 - Harjoittelulle opetus suunnitelmassa asetetut tavoitteet ja keskeiset sisällöt.
 - Harjoittelijan itse itselleen harjoittelun alussa asettamat henkilökohtaiset tavoitteet harjoittelulle.
 - Millaisia prosesseja harjoittelun aikana on erityisesti työstetty/harjoittelija työstänyt?
 - Mitkä ovat harjoittelijan vahvuudet?
 - Mitkä ovat harjoittelijan kehittymisalueet/Mitkä ovat asiat, joita/joissa harjoittelija haluaa kokeilla, kehittyä, oppia?
 - Mitä harjoittelija olisi halunnut oppia/kokeilla, mutta ei ollut mahdollisuutta?
 - Missä harjoittelija kokee epävarmuutta?
 - Mitä harjoittelija haluaisi tietää tai kysyä?



6.1 HANDLEDD PRAKTIK UR HANDLEDARENS PERSPEKTIV

Handledning under lärarpraktik är en mångfacetterad helhet. När handledaren på förhand bemästrar helheten underlättar det förutom i handledningssituationen även organisering av handledning, tidsplanering och hantering av praktiken som helhet. Ur handledarens perspektiv kan den handledda lärarpraktiken indelas i fyra skeden: det som sker före, i början, under och i slutet av praktiken.

Före praktiken

- Klargör praktikens mål och innehåll.
- Informera lärarstuderande på förhand och i god tid om sådant som har att göra med praktikperioden exempelvis tidtabeller.
- Planera och förbered det första mötet med lärarstuderande.
- Gör upp en konkret plan över hur praktikperioden ska förverkligas exempelvis grupphandledning.

I början av praktiken

- Berätta för lärarstuderande om ditt sätt att handleda.
- Fråga lärarstuderande om deras förväntningar på handledningen.
- Be lärarstuderande skriva upp sina personliga mål för praktiken.
- Kom överens om praktiska saker med lärarstuderande, t.ex. hur man hanterar överraskande, oväntade eller utmanande situationer som kan förekomma under lektionerna.
- Kom överens om tidtabeller: inlämningsdagar för sekvens- och lektionsplaner, individuella handledningar före studerandes lektioner, individuella handledningar efter lektionerna eller grupphandledning.
- Informera lärarstuderande om räddningsplanen och dess instruktioner.

Under praktiken

- Värna om att alla följer den gemensamma överenskommelsen.
- Fråga lärarstuderande, i mitten av praktikperioden, om hens förväntningar hittills har uppfyllts, om hen har önskemål eller om någonting kunde förverkligas på ett annorlunda sätt exempelvis kring handledningen.

I slutet av praktiken

- I slutet av varje praktikperiod hålls en avslutande diskussion. Före diskussionen har lärarstuderande deltagit i praktikperiodens alla föreläsningar samt individuella- och grupphandledning, hållit alla lektioner och fullgjort alla överenskomna uppgifter som hör till praktiken. Oftast innehåller praktiken även någon form av praktikrapport eller annan skriftlig reflektion över praktiken. Lärarstuderande ska även besvara en responsenkät om praktiken. Försäkra dig om att lärarstuderande har slutfört alla uppgifter som hör till praktikperioden.
- Boka och håll den avslutande diskussionen.
- Förslag till den avslutande diskussionen:
 - Mål och centralt innehåll som utgående från läroplansgrunderna ställts upp för praktiken.
 - Personliga mål som lärarstuderande i början av praktikperioden ställt upp för sig själv.
 - Hurdana processer lärarstuderande har arbetat med i synnerhet under praktiken?
 - Vilka styrkor lärarstuderande har?
 - Vilka utvecklingsområden lärarstuderande har/Vilka områden lärarstuderande skulle vilja prova på, utveckla och lära sig?
 - Vad lärarstuderande skulle ha velat pröva på/lära sig men inte hade möjlighet till?
 - Vad lärarstuderande känner sig osäker på?
 - Vad lärarstuderande skulle vilja veta eller fråga?



6.2 OPETUSHARJOITTELU OHJAAVAN OPETTAJAN JA HARJOITTELIJAN YHTEISENÄ MATKANA

Merja Toivanen ja Marja Tervaselkä-Jalonen

Ohjaus hahmottuu kenties helpoimmin ajallisesti etenevänä prosessina. Ohjausprosessia ja sen etenemistä voi Vehviläisen (2014) mukaan tarkastella kuitenkin kolmesta näkökulmasta; matkana, ympäristönä ja tilana. Seuraavassa tarkastelemme ohjausprosessia ”matka”-metaforan kautta.

Ohjauksen prosessi eli ”matka”

Ohjaus on ajallinen prosessi, kuten matkakin. Se on ohjattavalle ainutlaatuinen, mutta ohjaajalle ohjaus tietynlaisena prosessina yleensä toistuu usein. Ohjauksella, niin kuin matkallakin, on alku, erilaisia vaiheita ja loppu. Siinä ohjauksen osapuolet matkaavat yhdessä tietyn ajan, minkä jälkeen erkanevat takaisin omille poluilleen. (Vehviläinen 2014, 218.)

Ohjausmatkan alku

Ohjatun harjoittelun ohjausprosessi alkaa kunkin harjoittelun tavoitteiden, sisältöjen ja aikataulujen jakamisesta harjoittelun osapuolille. Ohjattavan on tärkeä saada ajoissa selkeät tiedot, millaiselle matkalle hän on lähdössä ja mitä matkalta edellytetään. Usein harjoittelun alkuun liittyy yhteinen infoluento, jonka jälkeen harjoittelijat tapaavat oman harjoittelunsa ohjaajat. Ensimmäisessä tapaamisessa käydään tulevan harjoittelun käytänteet läpi. Osa ohjaavista opettajista on kokenut hyväksi tavaksi lähettää harjoittelun ohjeet kirjallisesti harjoittelijoille sekä mahdollisesti myös opettajakoulutuslaitoksen ohjaajille kuten didaktikoille etukäteen, jolloin niihin on saanut rauhassa tutustua ennen ensimmäistä tapaamista.

Tärkeitä harjoittelijalle tiedotettavia asioita ensimmäisellä tapaamiskerralla ovat:

- Harjoittelun tavoitteet ja sisällöt
 - tavoitteet ja sisällöt harjoittelijan oppimiselle
 - tulevan harjoittelujakson opetuksen sisällölliset aiheet
- Aikataulut
 - seurattavien ja pidettävien oppituntien määrät ja ajankohdat
 - jakso- ja tuntisuunnitelmien palauttamisten aikataulut sekä mahdollisesti suunnitelmista keskustelemisten ajankohdat
 - ohjauskeskustelujen ajankohdat
 - ryhmänohjausten ajankohdat
 - muiden harjoitteluun liittyvien töiden ja tapahtumien aikataulut

- Ohjaajan toimintatapojen avaaminen
 - ohjaaja kertoo omasta tavastaan ohjata
 - esitellään mahdolliset sähköiset alustat, joita ohjaamisessa käytetään hyödyksi
- Tutustuminen, eli annetaan tilaa harjoittelijan tai harjoittelijaryhmän jäsenen kertoa itsestään sekä omista ajatuksistaan ja tavoitteistaan harjoitteluun liittyen. Esimerkiksi:
 - draaman keinoin
 - kuvakorttien avulla itsestään kertominen
 - oman nimen kirjaimista itsestään tai opettajuudesta kertominen (KATRI -> kannustava, auttava, tavoitteellinen, rohkea, innostava)
 - erilaiset muut tutustumisleikit
 - kysymysten avulla
 - Millä mielellä tulet harjoitteluun?
 - Kerro itsestäsi (esim. viisi) asiaa, jotka toivoisit muiden tietävän sinusta.
 - Mitä odotuksia sinulla on tälle harjoittelulle?
 - Millaisia kokemuksia aiemmat harjoittelut ovat antaneet?
 - Millaisia tavoitteita asetat itsellesi tähän harjoitteluun?
 - piirtämällä
 - avaamalla piirroksen kautta omaa taustaa ja koulutuspolkua opettajuuteen

Ohjausmatkan pysähdyspaikat

Ohjausprosessin aikana pysähdytään yhdessä keskustellen refleктоimaan koettua ja opitua. Reflektionin tarkoituksena on auttaa ja ohjata harjoittelijaa rakentamaan omaa opettajuuden käyttöteoriaansa.

Ojasen (2006, 86–94) mukaan käyttöteoria on ajattelun enimmäkseen tiedostamaton sisään rakennettu säännöstö. Omat kokemukset ovat raaka-aineita, joista opimme itsestämme ihmisinä. Poimimme myös toisten ihmisten kokemuksia lukemastamme ja kuulemastamme. Saamme tietoa, käsitteitä ja teorioita koulutuksista. Näistä kaikista muodostuu jatkuvasti muuttuva prosessi eli henkilökohtainen käyttöteoria, joka hallitsee toimintaamme. Oman käyttöteorian tutkiminen ja siitä tietoiseksi tuleminen auttaa ymmärtämään omaa käyttäytymistään. Reflektion avulla voi tutkia omaa mielessään olevan tiedon ja toteuttamansa käytännön toiminnan välistä suhdetta. Toimiiko niin kuin toivoisi tietojensa pohjalta toimivansa vai ohjaako toimintaa tiedostamattomat mallit ja kokemukset? Etsimme yleensä omaa aikaisempaa teoriaamme tukevaa informaatiota ja torjumme sellaista, joka ei heti sovi omaan ajatteluunne. Uusi tieto onkin ensin sovitettava yhteen oman käyttöteorian kanssa. Näin on mahdollista kehittyä ja muuttaa omia toimintatapojaan. Ohjauksessa on hieno mahdollisuus tarkastella asioita eri näkökulmista. Tällaisia pysähdysten paikkoja ovat

jaksojen ja oppituntien suunnitteluun liittyvät keskustelut, oppituntien jälkeiset ohjauskeskustelut ja ryhmäohjaukset.

- Jaksojen ja oppituntien suunnitteluun liittyvät ohjauskeskustelut
 - Keskustelun tarkoituksena selkiyttää ja antaa välineitä tulevaan harjoitteluun.
 - Ohjaajan hyvät kysymykset ohjaavat harjoittelijaa jäsentämään ja tarkentamaan suunnitelmaa.
- Pidettyihin harjoittelutunteihin liittyvät ohjauskeskustelut
 - Ohjauskeskustelu voi olla heti oppituntin jälkeen tai myöhemmin sopivana aikana.
 - Ohjauskeskustelu ja ohjaava palaute voi olla suullista, kirjallista tai molempia.
 - Ohjauksen keskiössä on harjoittelijan oma pohdinta tunnin kulusta. Opettajuuden kannalta on tärkeää löytää harjoittelijan omia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita.
 - Ohjauskeskustelu nostaa esille opetustaitojen kannalta keskeisiä asioita ja antaa eväitä seuraavien tuntien suunnitteluun ja organisointiin.
- Ryhmäohjaukset
 - Ryhmäohjauksen sisällöt pohjautuvat kunkin harjoittelun tavoitteisiin ja sisältöihin.
 - Ryhmäohjauksissa käsitellään opettajuuteen liittyviä laajempia kokonaisuuksia. Sellaisia voivat olla esimerkiksi oman opettajuuden kehittyminen, oppimisen tukeen liittyvät asiat, työssäjaksaminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja opettajan vastuut ja velvollisuudet.
 - Ryhmäohjaus ei ole luento, vaan tarkoituksena on ryhmäläisten aktiivinen osallistaminen aiheen käsittelyyn.

Ohjausmatkan loppu

Ohjausprosessin loppuksi on hyvä pysähtyä yhdessä tutkimaan koettua harjoittelua. Harjoittelun onnistumista voidaan tarkastella harjoittelulle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmasta. Tärkeää on myös luoda harjoittelijalle mahdollisuus antaa palautetta harjoittelun käytännöistä ja ohjauksesta, jotta niitä voidaan kehittää.

Ohjausprosessin loppuksi ohjauksen keskiössä on kuitenkin harjoittelijan oman opettajuuden kehittyminen harjoittelun aikana. Mitä kokemuksia ja ajatuksia harjoittelija on poimunut mukaan käyttöteoriaansa? Mitkä ovat hänen vahvuuksiensa, joiden pohjalta rakentaa opettajuuttaan ja mitä kehittämisen kohteita hän voi ottaa tietoiseen pohdintaan jatkossa?

Ideoita loppukeskusteluihin:

- SWOT-analyysin nelikentän avulla harjoittelija voi pohtia omia vahvuuksia, mahdollisuuksia, haasteita ja mahdollisia uhkia. Tämän avulla harjoittelija saa eväitä oman opettajuuden kehittämiseen.
- Mikäli on harjoiteltu ryhmässä, voivat harjoittelijat antaa toisilleen kannustavaa palautetta esimerkiksi "kuuma tuoli" -harjoituksella. Harjoitteluryhmän jäsenet yleensä seuraavat harjoittelun aikana toisiaan tarkasti ja osaavat sanallistaa toiselle hänen hyviä ominaisuuksiaan, taitojaan ja vahvuuksiaan.
- "Ohjaajan helmet" -harjoitus eli harjoittelijat piirtävät paperille palloja, joihin kirjaavat itselle merkityksellisiä ajatuksia opettajuudesta. Piirtämisen jälkeen esitellään omat helmet muille. Helmiä voi myös värikoodata omiksi vahvuuksiksi tai kehittämisen kohteiksi esim. liikennevalojen väreillä.
- Harjoittelija voi piirtää harjoittelustaan aikajanan, jolle kirjaa itselleen merkitykselliset oivallukset, huippu- ja solmukohtat. Tämän jälkeen keskustellaan piirroksen pohjalta.

Lähteet

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.



6.3 OHJAAVAN OPETTAJAN TUEN MERKITYS HARJOITTELIJALLE HARJOITTELUN ALKUVAIHEESSA

Anne Ervast

Harjoittelujakson alkaessa opetusharjoittelija siirtyy opiskelijasta opettajaksi. Nämä siirtymät eri roolien välillä voivat olla harjoittelijan näkökulmasta jännittäviä ja haastaviakin tilanteita. Oman aseman ja eri roolien rajat voivat olla aluksi osittain paitsi epäselviä myös vaihtuvia. Ohjaavan opettajan tuki on tässä tilanteessa erityisen tärkeää. Yhdessä määritellyt tavoitteet ja tehtävät rajaavat sitä, mikä kulloinkin on eri roolien merkitys ja miten toimivaksi ja turvalliseksi ohjaussuhde rakentuu (ks. esim. Komulainen 2010; Martikainen 2013; Ojanen 1990).

Huomattava osa opetusharjoitteluun tulevista opiskelijoista kokee jonkinasteista stressiä ja jännitystä harjoittelujaksojen alkaessa (ks. Almonkari 2017; Ervast 2020; Saari 1981). Ohjauksella on suuri merkitys siihen, millä tavalla harjoittelu käynnistyy ja missä määrin siihen liittyvä jännitys lievenee. Erityisesti opintojen ensimmäisen ohjatun harjoittelun kohdalla tämä on jokaisen ohjaavan opettajan hyvä huomioida. Ohjaajan on aina syytä olla tietoinen, mistä tilanteesta ja millaisin tuntemuksin eri opettajaopiskelijat tulevat harjoitteluun. Ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkä prosessi ja jokainen ohjaussuhde opintojen edetessä on osa tätä kokonaisuutta (vrt. Kärkkö 2019; Martikainen 2013; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009).

Ohjaajan on hyvä keskustella opetusharjoittelijan henkilökohtaisista tunteista, jännittämisestä sekä pelon- ja huolenaiheista heti harjoittelun alkaessa. Edelliset harjoittelut ja niihin liittyvät kokemukset on syytä käsitellä lyhyesti, ennen kuin uuden harjoittelun henkilökohtaiset tavoitteet määritellään. Ohjaussuhde muodostaa sopimuksen, jonka onnistumiseksi ohjaajan läsnäolo ja kuuntelemisen taito ovat keskeisiä. Harjoittelijalle tietoisuus ohjaavan opettajan tuesta on tärkeää. Erityisen merkittäviä nämä elementit ovat silloin, kun ohjaajalta tarvitaan kannattelevaa orientaatiota (ks. esim. Dunderfelt 2001; Meriläinen & Partanen 2008; Vehviläinen 2003, 112–133; 2014, 122–124).

Selvitykseni (Ervast 2020, 81) mukaan koettu jännitys usein helpottaa pian harjoittelun alettua, mutta aina näin ei käy. Opiskelijat tarvitsevat ja toivovat heti harjoittelun alkaessa myönteisiä kokemuksia. Tässä tilanteessa heidän mukaansa auttavat harjoitteluun liittyvien asioiden selkiintyminen, aito kohtaaminen ja ohjaajalta saatu kannustus. Jännittämisen käsittelyyn löytyy opiskelijoille myös Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön julkaisema Jännittäminen osana elämää-opas (Kunttu 2017). Ohjaajana ohjaussuhteeseen liittyvän tuen rakentaminen voi alkaa esimerkiksi seuraavien kysymysten ja tehtävien avulla:

- Herättääkö alkava harjoittelu sinussa jännitystä, huolta tai pelkoa?
- Kerro, mitä ne asiat ovat.

- Kuvaile ja kerro lyhyesti tähän liittyviä mahdollisia kokemuksiasi edellisissä harjoitteluissa.
- Mitkä asiat harjoittelussa lisäävät jännitystäsi?
- Kerro, mitkä ohjaukseen liittyvät asiat voisivat helpottaa harjoitteluun liittyvää jännitystäsi.
- Kerro, mitkä ohjaukseen liittyvät asiat voivat lisätä harjoitteluun liittyvää jännitystäsi.
- Kuinka voimme yhdessä helpottaa ja käsitellä näitä asioita, jotta harjoittelun aikana voisit koko ajan tehdä parhaasi?

Ohjauskeskustelujen aluksi ohjaava opettaja voi myös antaa harjoittelijoille kirjallisen tai suullisen jatka virkettä-tehtävän. Pohdinnassa korostuvat juuri tämänhetkiset tunteet, mikä antaa mahdollisuuden kehittyä ja myös itse vaikuttaa tilanteeseen ja sen ratkaisuihin.

- Nyt opetusharjoittelun alkaessa minua jännittää....
- Olen tällä hetkellä epävarma...
- Toivoisin erityisesti saavani tukea...
- Tällä hetkellä olen huolissani...
- Alkavassa harjoittelussa minua pelottaa eniten...
- Nyt harjoittelun alkaessa koen stressiä...

Kysymykset voi ottaa esille joko ryhmä- tai yksilökeskusteluissa. Niitä voi esittää ohjaava opettaja tai ne voi nostaa esille valmiina kysymyskortteina sattumanvaraisesti tai valikoiden. Keskustelun luonne muuttuu sen mukaan, onko kyseessä yksilö- vai ryhmäohjaustilanne. Avoimuuden ja erilaisten lähtökohtien hyväksyminen harjoittelijoiden kesken luo samalla turvallista ryhmähenkeä. Vastaukset ja näkökulmat voidaan koota myös yhteisiksi tavoitteiksi ja niihin on hyvä palata joko harjoittelun edetessä tai aivan jakson lopuksi. Vuorovaikutuksesta tulee näin yhteinen ongelmanratkaisun väline.

Harjoittelijoiden kysymyksille on syytä varata riittävästi aikaa jokaisessa ohjauskeskustelussa. Hyvän ammatillisen resilienssin rakentuminen on jokaisen opettajantyössä toimivan työhyvinvoinnin edellytys. Tämän kehittyminen alkaa jo opiskeluvaiheessa. Avoimen keskustelun avaaminen ohjaustilanteissa luo perustan myös myöhemmille työelämässä kohdattaville haastaville tilanteille.

Onnismaan (2011) mukaan ohjaus on ajan, kunnioituksen ja huomion antamista. Luottamuksellinen ilmapiiri ja kaikki tunteet salliva puhe ja muu vuorovaikutus antaa valmiuksia käsitellä haastavia tilanteita ja erilaisia tunteita myös tulevaisuudessa. Samalla harjoittelijat voivat havainnoida ja harjoitella tunnetaitoja opettajan roolista käsin. Ohjauskeskustelun henkilökohtainen, yhteisöllinen ja ammatillinen näkökulma täydentävät näin toisiaan.

Näiden tehtävien ja keskustelujen kautta on tarkoituksena poistaa mielen ja ajattelun esteitä ja päästä kiinni varsinaisiin harjoittelun sisältöihin ja tavoitteisiin. Vehviläinen (2014, 134–135) on koonnut erityisesti ohjaajan läsnäoloa tukevia harjoituksia ja tehtäviä ohjaustilanteeseen valmistautumista varten. Yleisesti voidaan todeta, että läsnä olemista ja kannattelevaa orientaatiota varten ohjaavan opettajan tulee:

- käsitellä omat tunteensa,
- hyväksyä oma ja opiskelijan keskeneräisyys ja
- muistaa, että teet todella tärkeää työtä ja että tekemisilläsi ja sanomisillasi on suuri vaikutus.

Lähteet

Almonkari, M. 2007. Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Jyväskylä Studies in Humanities 86. Jyväskylän yliopisto.

Ervast, A. 2020. Kuuluuko opiskelijan ääni ohjatuissa harjoitteluissa? Luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäiseen ohjattuun harjoitteluunsa liittämät odotukset, toiveet ja jännityksen aiheet. Teoksessa O.-P. Salo (toim.) Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen. eNorssi – opettajienkouluttajien yhteistyöverkosto, 78–90.

Dunderfelt, T. 2001. Intuitio ja tunneviestintä. Ihmisten välinen näkymätön yhteys. Juva: Dialogia.

Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulun yliopisto.

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. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–177.

Kunttu, K. 2017. Jännittäminen osana elämää – opiskelijaopas. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. <https://www.yths.fi/app/uploads/2021/02/JANNITTAMINEN-OSANA-ELAMA-opiskelijaopas.pdf>

Körkkö, M. 2019. Towards meaningful reflection and a holistic approach: creating a reflection framework in teacher education. Scandinavian Journal of Educational Research, 258–275. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>

Martikainen, T. 2013. Opetusharjoittelijoiden ohjaustarpeet ohjatussa harjoittelussa teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies ja R. Palmqvist (toim.) Tutki, kokeile ja kehitä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012, 92–106.

Meriläinen, M. & Partanen, A. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaaminen pedagogisessa harjoittelussa. Juva: PS-Kustannus.

Nummenmaa, A. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177–187.

Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.

Saari, S. 1981. Mielenterveyden kehitys eri opiskelumuodoilla ja opintosuunnilla kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä 9.

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.

Vehviläinen, S. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.



6.4 KANNUSTAVA JA KEHITTÄVÄ OHJAUSKESKUSTELU

Pipsa Sassila

Ohjaajan työn oleellinen osa on nostaa esille opettajuuteen liittyviä asioita ja herättää harjoittelijoita tarkastelemaan omaa toimintaansa opettajana. Kuitenkin keskustelu pitäisi käydä niin, ettei sitä koeta ylhäältä annetuksi kritiikiksi, vaan tilanne olisi vastavuoroinen ja turvallinen opiskelijalle. Ohjauskeskustelun pohjana tulisi siis olla dialoginen ohjaussuhde, minkä puitteissa myös kehittävän palautteen antaminen onnistuu. Toisaalta yksilöllistä palautetta voi nostaa keskusteluun vasta, kun ohjaaja tuntee opetusharjoittelijan kehittymisen tarpeet harjoittelun tavoitteiden suhteen.

Ohjaajan asema on ulkoisien rakenteiden puitteissa ylempänä opetusharjoittelijaan nähden. Näin ollen sanojen, joita palautteenannossa käytetään, tulee olla tarkoin valittuja ja mahdollisuus väärintulkinnasta pitää minimoida. Etenkin kirjallista palautetta annettaessa harjoittelijan tulkinta korjaamisedotuksista tai kehittämisen kohteista voi olla erilainen kuin ohjaajan ajatus antamastaan palautteesta. Palaute, josta harjoittelija ei tunniltaan löydä tarttumapintaa, voi valua hukkaan kuin vesi hanhen selästä.

Toisaalta Mälkin (2019) tutkimuksen mukaan vasta reunatuntemukset ovat väylä kehittymiseen. Harjoittelijan siirtyessä pois mukavuusalueeltaan palautteen myötä, hänen oletuksensa tai kokemuksensa pätevyydestä opettajana tulee haastetuksi. Uusi ymmärrys syntyy vasta, kun omaan itseensä voi suhtautua lempeästi ja sietämään epämukavia tuntemuksia. (Mälkki & Mansikka-aho 2019.) Ohjaajan tehtäväksi jää siis haastaa harjoittelijan tunnistamaan omia tunteitaan etenkin haastavien tilanteiden suhteen ja pohtia yhdessä, millaista uutta toimintaa reflektion pohjalta voi syntyä.

Opetusharjoittelijat toivovat saavansa palautetta. Ohjaajan tehtävä olisi kuitenkin palautteen avulla saada herätettyä harjoittelijan ajatuksia reflektioon ja huomaamaan itse mahdollisia kehittymisen paikkoja. Näin ollen palautteen antaminen onnistuu helposti myös kysymysten muodossa. ”Kuinka onnistuit tällä tunnilla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa?” tai ”Huomasitko opiskelijoiden keskittymisen herpaantuvan jollakin tunnin osa-alueella?” toimivat keskustelun pohjana ja usein opiskelijat ovatkin jo itse huomanneet tunnin tapahtumat, jotka ohjauskeskusteluun olisi nostettava.

Palautteenannon osa-alueita voi myös sopia harjoittelijan kanssa jo ennen pidettävää tuntia. Näin ollen voi esimerkiksi kysyä opetusharjoittelijalta ”Mihin seuraavista haluaisit minun keskittyvän tänään: substanssin hallinta, vuorovaikutus oppilaiden kanssa tai menetelmien toimivuus?”. Valinnan tukena voidaan käyttää myös ohjauskortteja tai kuvallista tukea. Harjoittelija sitoutuu palautteen kuuntelemiseen paremmin, kun hän on itse sen saamiseen vaikuttanut. Harjoittelijan tuntemus puolestaan mahdollistaa sen, että palaute keskittyy hänen kannaltaan olennaisiin seikkoihin ja opettajuuden kasvu palautteen pohjalta onnistuu.

Kannustavaa palautetta tarvitaan vahvistamaan opetusharjoittelijan opettajaidentiteettiä. Myös kannustavan palautteen pitäisi kuitenkin olla harjoittelijalle merkityksellistä ja herättää hänessä kysymyksiä – ”miksi onnistuin tänään erityisen hyvin struktuurissa” tai ”miten virittelen oppilaat huomennakin yhtä motivoituneesti tunnin sisältöön” ja sitä kautta tuoda varmuutta opettajana toimimiseen.

Lähteet

Mälkki, K. & Mansikka-aho, A. 2020. Kasvatustieteen taskutuutori: raketti ajattelun avaruuteen! <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1438-5> (Luettu 9.1.2023)



6.5 HARJOITTELIJAN KÄYTTÖTEORIAN MUODOSTAMISEN TUKEMINEN

Kaisa Marjamaa

Omasta käyttöteoriasta tietoiseksi tuleminen ja sen rakentaminen on yksi keskeisiä tutkivan ja pedagogisesti ajattelevan opettajan piirteistä. Vastaavasti taas ohjatussa opetusharjoittelussa harjoittelijoiden tukeminen heidän käyttöteorioidensa jäsennellyssä kehittämisessä on yksi ohjaavan opettajan avainkompetensseista (Ellis, Alonzo & Nguyen 2020).

Opettajan käyttöteorialla tarkoitetaan uskomus- ja tietorakenteita, jotka ohjaavat opettajan vuorovaikutusta ja toimintaa kasvatus- ja opetustilanteissa (Männikkö & Husu 2019). Opettajan käyttöteorian rakentuminen nähdään jatkuvana ja dynaamisena, monitahoisena ja -tasoisena prosessina, teoreettisen ja käytännön, sekä eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon vuoropuheluna (Li & Sang 2022). Käyttöteoria sisältää myös tiedostamattomia uskomuksia ja käsityksiä, jotka voivat perustua esimerkiksi omiin kouluaikaisiin kokemuksiin.

Ohjatun harjoittelun tavoitteena on, että harjoittelija tulee omasta käyttöteoriastaan entistä tietoisemmaksi ja rakentaa sitä edelleen eksplikoidumpaan, jäsenytyneempään ja tiedostetumpaan suuntaan (Ojanen 2006). Shulmanin (1987) malli, jossa opettajan käyttöteoria on luokiteltu seitsemään sisältöalueeseen, on edelleen tutkimuksissa usein viitattu ja sovellettu (Li & Sang 2022). Shulmanin seitsemän sisältöaluetta ovat seuraavat:

- sisältötieto
- yleinen pedagoginen tieto, joka sisältää esimerkiksi tiedon luokanhallinnasta ja toiminnan organisoimisesta
- opetussuunnitelmatieto sekä tieto materiaaleista ja opetusmenetelmistä, jotka parhaiten soveltuvat opetettavaan aiheeseen
- pedagoginen sisältötieto: sisältöjen ja pedagogisen tiedon yhdistelmä
- tieto oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan
- tieto kasvatus- ja opetustyön kontekstista, joka sisältää esimerkiksi tietoa oppilasryhmistä ja luokista, koulun hallinnosta ja taloudesta sekä koulua ympäröivänyhteisön ominaisuuksista ja kulttuurista
- tieto kasvatus- ja opetustyön tavoitteista, päämääristä ja arvoista sekä niiden filosofisista ja historiallisista perusteista (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009)

Shulmanin jaottelu auttaa ymmärtämään käyttöteorian kokonaisuutta ja tarjoaa ohjaustilanteisiin struktuurin, jonka pohjalta voidaan valita näkökulmia käyttöteorioista keskusteluun.

Käyttöteorioista keskustelu on luonteva aloittaa jo harjoittelun alkuvaiheessa olemassa olevien käyttöteorioiden pohjalta. Jo ensimmäisiä pedagogisia opintojaan suorittavat opettajaopiskelijat ovat opiskelutehtävissään varmasti pohtineet esimerkiksi ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksiään. Ohjauksessa on hyvä tuoda esiin, että tämänkaltaiset käsitykset ovat olennainen osa alati rakentuvaa käyttöteoriaa. Mikäli harjoittelijalla on takanaan jo aiempia harjoitteluja, on edellisen harjoittelun lopuksi kirjoitettu harjoitteluraportti hyvä lukea läpi ja jäsentää sen avulla olemassa olevaa käyttöteoriaa, sekä pohtia mihin käyttöteorian sisältöalueihin harjoittelija haluaa käsillä olevassa harjoittelussaan erityisesti keskittyä ja mihin suuntaan niissä kehittyä. Käyttöteorioiden jäsentämisessä ja tiedostamisessa voidaan käyttää useita eri tapoja; harjoittelija voi esimerkiksi piirtää itsestään kuvan opettajana ja kertoa sen avulla käyttöteoriastaan (Määttä ym. 2020).

Ohjaavan opettajan on hyvä olla erityisen tietoinen omasta opettajan käyttöteoriastaan, jotta hän voi tietoisesti hyödyntää sitä ohjauksen työvälineenä. Omaa käyttöteoriaansa, sen ilmenemistä käytännössä, sekä sen dynaamisuutta ja kehityskaarta avaamalla, ohjaava opettaja mm. mallintaa reflektiivistä ajattelua, luo yhteyksiä käytännön ja teorian välille ja antaa käytännön kokemusten sekä esimerkkien kautta lisää merkityksellisyyttä tieteellisille käsitteille. Ohjaava opettaja toimii adaptiivisen asiantuntijuuden esimerkkinä, sisällyttäen asiantuntijuuteensa jatkuvan oppimisen, innovatiivisuuden ja toimijuuden ulottuvuudet (van Tartwijk, Zwart & Wubbels 2017). Toimijuuden kehittymistä ohjaussuhteessa palvelee avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa ohjaava opettaja tiedostaa ja sanoittaa myös itse oppivansa ja kehittyvänsä ohjaussuhteissa ammatillisesti ja arvostavansa opiskelijoiden näkökulmia ja ehdotuksia, sallien myös harjoittelukontekstiin kohdistuvan kyseenalaistamisen ja kritiikin. Opettajan jatkuva, elinikäinen ammatillinen kehittyminen alkaa jo opettajankoulutuksen reflektioprosesseissa, jossa opettajan käyttöteoria rakentuu rutiineja ja tietopohjaa analysoimalla ja niitä muokkaamalla käytännön kokemusten ja teoreettisen tiedon pohjalta.

Lähteet

Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. 2020. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education* 92, 1–13. doi:10.1016/j.tate.2020.103072

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, U. Rohiola, S. Sahi & T. A. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–208

Li, X., & Sang, G. 2022. Critical review of research on teacher knowledge building: towards a conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 51, 2023 (1), 58–75. doi:10.1080/1359866X.2022.2141606

Männikkö, I., & Husu, J. 2019. Examining teachers' adaptive expertise through personal practical theories. *Teaching and Teacher Education* 77, 126–137. doi:10.1016/j.tate.2018.09.016

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–21.

Tartwijk, J. W. F. van, Zwart, R. C. & Wubbels, T. 2017. Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. Teoksessa J. Husu, & D. J. Clandinin (toim.) *The SAGE handbook of research on teacher education*. London: Sage, 820–835.



7 KÄYTÄNNÖN MENETELMIÄ JA VÄLINEITÄ OHJAUKSEN TUEKSI

7.1 OHJAUKSEN MENETELMIÄ JA VÄLINEITÄ OHJAUKSEN TUEKSI

Heidi Mouhu

Kuten ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa opettaa, ei ole myöskään yhtä ainoaa tapaa ohjata. Jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, samoin ohjaaja. Harjoittelukoulujen opetusharjoittelua ohjaavat opettajat ovat kehittäneet erilaisia käytännöllisiä välineitä ohjauksen tueksi. Tässä luvussa esitellään niistä muutamia ohjauksessa hyödynnettäväksi. Muistathan merkitä lähteen käyttäessäsi, jakaessasi tai muokatessasi tässä luvussa esiteltyjä käytännön ohjausvälineitä.

7.1. Metoder och verktyg för handledning

Det finns inte enbart ett rätt sätt att undervisa och inte heller att handleda. Varje lärare och varje handledare arbetar utgående från sin egen personlighet. Lärare som handleder under handledd lärarpraktik vid övningskolor har utvecklat olika praktiska verktyg som stöd för handledningen. I detta kapitel presenteras några av dem för att de ska kunna tillämpas i handledningen. Du kommer väl ihåg att ange källan om du använder, delar eller bearbetar praktiska handledningsverktyg som presenteras i detta kapitel.



7.1.1 JAKSO- JA TUNTISUUNNITELMAN TEKEMISEN OHJAUS

Heidi Mouhu

Jaksosuunnitelman tekemisen ohjaaminen

Jaksosuunnitelma on alustava karkea suunnitelma tietyistä teemasta, jaksosta, ilmiöstä tai kokonaisuudesta. Tuntisuunnitelmat pohjaavat jaksosuunnitelmaan ja tarkentavat jaksosuunnitelmaa. Jaksosuunnitelman tekeminen lähtee opetussuunnitelman tarkastelusta. Mitä opetussuunnitelma sanoo kyseisen jakson teemasta sillä vuosiluokalla, jolle jaksosuunnitelmaa tehdään. Mitä oppilaat ovat opiskelleet aiheesta edellisinä vuosina? Entä mitä on tarkoitus käydä seuraavina vuosina? Tarkoitus on siis saada kokonaiskuva siitä, mitä oppilaat ovat aiheesta jo opiskelleet, mitä on tarkoitus opiskella tänä lukuvuonna ja mitä jatkossa – sijoittaa tuleva opetettava jakso osaksi kokonaisuutta. Jaksosuunnitelma käsittää jakson keskeiset tavoitteet, sisällöt, arviointisuunnitelman ja alustavan aikatauluksen. Jaksosuunnitelma saattaa elää oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja etenemisen mukaan. Muista sopia harjoittelijoiden kanssa etukäteen, milloin haluat heidän palauttavan jaksosuunnitelmat (siis kuinka paljon ennen opetuksen alkamista/ohjauskeskustelua). Seuraavassa esimerkki jaksosuunnitelman tekemiseen ohjaavasta lomakkeesta.

Handledning vid uppgörandet av en sekvensplan

En sekvensplan är en grov preliminär plan om ett tema, ett avsnitt, ett fenomen eller en helhet. Lektionsplanerna baserar sig på sekvensplanen och preciserar den. Man börjar uppgöra sekvensplanen genom att granska läroplanen. Vad säger läroplanen om temat för den årskurs som man gör sekvensplanen för? Vad har eleverna studerat om ämnet under de föregående åren? Vad kommer de att studera om ämnet de kommande åren? Syftet är att få en helhetsbild av vad eleverna redan studerat om ämnet och vad de kommer att studera under detta läsår och i fortsättningen – att placera den kommande undervisningshelheten i en kontext. I sekvensplanen framgår centrala målsättningar, innehåll, bedömningsplan och en uppskattad tidtabell för sekvensen. Kom ihåg att på förhand komma överens med lärarstuderande om när de ska lämna in sekvensplanerna (hur lång tid före lektionerna/handledningsdiskussionen). Nedan följer ett exempel på riktlinjer för uppgörande av en sekvensplan.

Jaksosuunnitelman tekeminen

Jakson teema/aihe:

Jaksosuunnitelman tekeminen alkaa opetussuunnitelmaan tutustumisesta.

- Tarkastele oppiaineen/oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä koko vuodelle. Pyri hahmottamaan opettamasi jakson aihe(et) osana kokonaisuutta.
- Tutustu myös laaja-alaisiin tavoitteisiin (POPS 2014 ja LOPS 2019).
- Mieti, voitko hyödyntää monialaisten oppimiskokonaisuuksien periaatteita suunnittelun lähtökohtana (perusopetus).

Oppimistavoitteet:

- Tutki aiheesi tavoitteita ja sisältöjä tarkemmin ja valitse niistä omaan opetusjaksoosi sopivat. Perustele valintasi (itsellesi ja valmistaudu perustelevaan ohjaajallesi). Kirjoita tavoitteet omin sanoin ja konkreettisempina = juuri sinun opetusjaksoosi kuuluvina tavoitteina ja sisältöinä. Pohdi jo tässä vaiheessa arviointia.
- Vältä tavoitteena liian kunnianhimoista ”oppilaat oppivat”, vaan käytä mieluummin oppilaat harjoittelevat tai opettelevat.
- Muista, että valitsemasi tavoitteet tulee näkyä käytännön toiminnassasi.

Kasvatustavoitteet:

- Mitä kasvatustavoitteita asetat opettamallesi jaksolle? Kasvatustavoitteita on paljon ja ne kaikki ovat tärkeitä. Ei kuitenkaan ole mielekäästä valita kaikkia kasvatustavoitteita, vaikka ne opettajalla koko ajan takaraivossa ovatkin, vaan valita kaksi tai kolme, joihin erityisesti keskittyy.
- Kasvatustavoitteita pohtiessasi, hyödynnä opetusryhmästä tekemiäsi havaintoja ja ohjaavan opettajan kanssa käymiäsi ohjauskeskusteluja. Millaisia havaintoja olet tehnyt oppilaista ja opetusryhmän toimintakulttuurista? Mitä kasvatustavoitteita ohjaavalla opettajalla on tällä hetkellä tavoitteina kyseiselle opetusryhmälle?

Arviointimenetelmät:

- Arviointi perustuu aina asetettuihin tavoitteisiin.
- Suunnittele ja kirjaa myös, milloin (etukäteis- tai aloitusvaiheen kartoitus, oppimista ohjaava oppimisen aikana tapahtuva arviointi ja oppimisen lopuksi tapahtuva osaamisen arviointi) ja minkälaista arviointia tehdään ts. miten arviointi toteutetaan.

Onko jakso oppiainerajat ylittävä?

- Kirjaa tähän, jos jaksosi teema on oppiainerajat ylittävä ilmiö. Minkä eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä hyödynnät jakson suunnittelussa? Teetkö yhteistyötä toisten opettajien kanssa?

Sisällöt ja aikataulut pääkohdittain:

- Kirjaa tähän jakson keskeiset sisällöt sekä alustava aikataulu, millä oppitunneilla opiskellaan mitään.
- Varmistu, että hallitset itse sisällön. Jos et, perehdy ja pyydä ohjaavalta opettajalta apua.

Kielitietoisuus:

- S2-oppilaiden huomioiminen: Onko opetusryhmässä S2-oppilaita? Jos on, kirjaa tähän, kuinka tuet heitä. Keskustele ohjaavan opettajan kanssa sovitusta/käytössä olleista tavoista.
- Monikielisyys: Onko opetusryhmässä monikielisiä oppilaita? Jos on, kirjaa tähän, mitä asioita heidän kohdallaan huomioit. Keskustele ohjaavan opettajan kanssa sovitusta/käytössä olleista tavoista. Tuleeko monikielisyys muuten oppitunnilla esiin? Jos, tulee, miten?
- Jaksoon liittyvät käsitteet: Selvitä, mitä ovat jaksoon liittyvät keskeiset sisällölliset, menetelmälliset, materiaaliset käsitteet. Varmistu, että käytät oikeita käsitteitä. Esimerkiksi matematiikassa laskea yhteen, ei plussata ja vähentää, ei miinustaa. Kuvataiteessa sivellin, ei pensseli. Liikunnassa merkkikartiot, ei tötsät ja haaraperushyppy, ei X-hyppy.

Työtavat:

- Huomioi työtapojen suunnittelussa oppilaan kokonaiskoulupäivä (= vaihtelevat työtavat yhden koulupäivän aikana).
- Hyviä työtapoja on monia. Perustele (itsellesi ja valmistaudu perustelemaan ohjaajallesi), miksi valitsit juuri nämä.
- Erityisesti työtapoja kuvatessasi kiinnitä huomiota käyttämiisi predikaatteihin. Esimerkiksi "uusi asia opetetaan opettajajohtoisesti/yhdessä keskustellen" mieluummin kuin "uusi asia käydään läpi".

Oppilaiden eriyttämistarpeet (ylöspäin ja alaspäin) ja yksilölliset tukitoimet:

- Ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen
- Yleinen tuki

- Tehostettu tuki
 - Erityinen tuki
- Keskustele ohjaavan opettajan kanssa, minkälaisia eriyttämiskeinoja on ollut käytössä ja minkälaisia yksilöllisiä tukitoimia oppilailla on.

Tarvittavat materiaalit:

- Selvitä ajoissa, mitä materiaaleja on käytössä ja missä materiaaleja on (tai jos niitä ei ole, voiko niitä hankkia ja jos voi, kuka hankkii).
- Varmista, että tiedät ja osaat materiaalien nimet ja käytön. Jos olet epävarma tai tiedät, ettet osaa, pyydä ohjaajasi neuvomaan.
- Yhteiskäytössä olevat materiaalit:
 - Muista merkitä sähköiseen tai paperiseen varauslistaan, mitä materiaaleja olet hakenut, kuinka monta/paljon ja mihin luokkaan.
 - Arvioi ja selvitä, onko kyse sellaisista lainatavaroista, joiden lainaus pitäisi kuitata myös luokassa oppilaskohtaisesti.
 - Palauta tavarat välittömästi, kun et enää tarvitse niitä. Silloin ne ovat jälleen seuraavan tarvitsijan käytettävissä.
 - Tarkasta tavaroiden kunto ja että kaikki on tallessa ennen palauttamista.
 - Palauta tavarat oikeaan paikkaan hyvään järjestykseen.
 - Muista kuitata, että olet palauttanut tavarat.

Tarvittavat opetusvälineet ja TVT-laitteet:

- Selvitä etukäteen, mitä välineitä on henkilökohtaisessa käytössä opettajalla ja mitä oppilailla, mitä taas yhteiskäytössä.
- Missä välineet ovat?
- Pitääkö yhteiskäytössä olevat välineet varata?
- Pitääkö välineitä valmistella, ladata tai päivittää etukäteen?
- Kuinka välineet jaetaan (ohjeistus, muistiin merkitseminen), jos yhteiskäytössä olevat välineet.
- Harjoittele käyttämään välineitä ja sovelluksia etukäteen.
- Harjoittele ohjeistamaan oppilaita/opiskelijoita välineiden ja sovellusten käytössä.

Muuta huomioitavaa:

- Onko jotain muuta, mikä olisi hyvä huomioida jo etukäteen jaksosuunnitelmaa mietittäessä?

Harjoittelijan itse itselleen asettamat tavoitteet:

-
-
-

Tuntisuunnitelman tekemisen ohjaaminen

Tuntisuunnitelma on tarkempi suunnitelma pidettävästä tunnista. Tuntisuunnitelman tekeminen lähtee sekä opetussuunnitelman tarkastelusta että jaksosuunnitelmaan perehtymisestä. Mitä opetussuunnitelma sanoo kyseisen oppitunnin teemasta sillä vuosiluokalla, jolle tuntisuunnitelmaa tehdään. Mitä oppilaat ovat opiskelleet aiheesta edellisinä vuosina? Entä mitä on tarkoitus käydä seuraavina vuosina? Mihin kohtaa jaksosuunnitelmaa kyseinen oppitunti sijoittuu. Mitä on opiskeltu edellisillä oppitunneilla ja mitä opiskellaan seuraavilla oppitunneilla? Tarkoitus on siis saada kokonaiskuva siitä, mitä oppilaat ovat aiheesta jo opiskelleet, mitä on tarkoitus opiskella kyseisellä oppitunnilla ja mitä jatkossa - sijoittaa tuleva oppitunti osaksi jakson kokonaisuutta. Tuntisuunnitelma sisältää oppitunnin keskeiset tavoitteet, sisällöt, arvioinnin sekä menetelmät. Tuntisuunnitelma ei ole vain käsikirjoitus oppitunnin tapahtumista! Tuntisuunnitelma saattaa elää oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja oppimisen etenemisen mukaan. Muista sopia harjoittelijoiden kanssa etukäteen, milloin haluat heidän palauttavan tuntisuunnitelmat (siis kuinka paljon ennen opetuksen alkamista/ohjauskeskustelua). Seuraavassa esimerkki tuntisuunnitelman tekemiseen ohjaavasta lomakkeesta.

Handledning vid uppgörandet av en lektionsplan

En lektionsplan är en mer detaljerad plan över en lektion. Att göra upp en lektionsplan inleds med att granska läroplanen och stämma av med sekvensplanen. Vad säger läroplanen om temat för den årskurs som man gör lektionsplanen för? Vad har eleverna studerat om ämnet under de föregående åren? Vad kommer de att studera om ämnet de kommande åren? Var i sekvensplanen befinner sig lektionen? Vad har eleverna studerat under de föregående lektionerna och vad kommer de att studera under de följande lektionerna? Syftet är alltså att få en helhetsbild av vad eleverna redan studerat om ämnet, vad de kommer att studera under lektionen i fråga och i fortsättningen - att placera den kommande lektionen som en del av sekvensens helhet. I lektionsplanen framgår centrala målsättningar, innehåll, bedömning utvärderingen och metoderna för lektionen. Lektionsplanen är inte bara ett manus över vad som kommer att hända under lektionen! Lektionsplanen kan ändras utgående från elevernas intressen och framsteg. Kom ihåg att på förhand komma överens med lärarstuderande om när de ska lämna in lektionsplanerna (hur lång tid före lektionerna/handledningsdiskussionen). Nedan följer ett exempel på riktlinjer för uppgörande av en sekvensplan.

Tuntisuunnitelman tekeminen

Tuntisuunnitelman tekeminen alkaa opetussuunnitelmaan tutustumisesta.

- Tarkastele oppiaineen/oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä koko vuodelle. Pyri hahmottamaan opettamasi aihe osana kokonaisuutta.
- Tutustu myös laaja-alaisiin tavoitteisiin (POPS 2014 ja LOPS 2019).
- Mieti, voitko hyödyntää monialaisten oppimiskokonaisuuksien periaatteita suunnittelun lähtökohtana (perusopetus).

Oppimistavoitteet:

- Tutki aiheesi tavoitteita ja sisältöjä tarkemmin ja valitse niistä omalle oppitunnillesi sopivat. Samat tavoitteet pitäisi löytyä jaksosuunnitelmasta. Perustele valintasi. Kirjoita tavoitteet omin sanoin ja konkreettisempina = juuri sinun tunnillesi kuuluvina tavoitteina ja sisältöinä. Pohdi jo tässä vaiheessa arviointia.
- Muista, että valitsemasi tavoitteet tulee näkyä käytännön toiminnassasi.

Kasvatustavoitteet:

- Mitä kasvatustavoitteita asetat opettamallesi jaksolle? Kasvatustavoitteita on paljon ja ne kaikki ovat tärkeitä. Ei kuitenkaan ole mielekäästä valita kaikkia kasvatustavoitteita, vaikka ne opettajalla koko ajan takaraivossa ovatkin, vaan valita kaksi tai kolme, joihin erityisesti keskittyy.
- Kasvatustavoitteita pohtiessasi, hyödynnä opetusryhmästä tekemiäsi havaintoja ja ohjaavan opettajan kanssa käymiäsi ohjauskeskusteluja. Millaisia havaintoja olet tehnyt oppilaista ja opetusryhmän toimintakulttuurista? Mitä kasvatustavoitteita ohjaavalla opettajalla on tällä hetkellä tavoitteina kyseiselle opetusryhmälle?

Arviointi:

- Arviointi perustuu aina asetettuihin tavoitteisiin.
- Suunnittele ja kirjaa myös, milloin (etukäteis- tai aloitusvaiheen kartoitus, oppimisen aikana tapahtuva oppimista ohjaava arviointi ja oppimisen lopuksi tapahtuva osaamisen arviointi) ja minkälaista arviointia tehdään ts. miten arviointi toteutetaan.

Sisällöt:

- Kirjaa tähän oppitunnin keskeiset sisällöt.
- Varmistu, että hallitset itse sisällön. Jos et, perehdy ja pyydä ohjaavalta opettajalta apua.

Työtavat:

- Huomioi työtapojen suunnittelussa oppilaan kokonaiskoulupäivä (= vaihtelevat työtavat yhden koulupäivän aikana). Hyviä työtapoja on monia. Perustele (itsellesi ja valmistaudu perustelemaan ohjaajallesi), miksi valitsit juuri nämä.
- Kirjaa tähän myös suuntaa antava oppitunnin kulku (ajanhallinta). Kiinnitä erityistä huomiota siirtymätilanteisiin, organisointiin ja ohjeiden antamiseen.
- Pohdi jo valmiiksi, että jos et ehdikään kaikkea, mitä olet ennakkoon suunnitellut, jätätkö jotain asioita kotitehtäväksi tai seuraavalle oppitunnille vai muutatko menetelmiä.
- Samoin pohdi etukäteen myös, mitä teette, jos aikaa sattuisikin jäämään.

Oppilaiden eriyttämistarpeet (ylöspäin ja alaspäin) ja yksilölliset tukitoimet:

- Ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen
 - Yleinen tuki
 - Tehostettu tuki
 - Erityinen tuki
- Keskustele ohjaavan opettajan kanssa, minkälaisia eriyttämiskeinoja on ollut käytössä ja minkälaisia yksilöllisiä tukitoimia oppilaille on.

Kielitietoisuus:

- S2-oppilaiden huomioiminen: Onko opetusryhmässä S2-oppilaita? Jos on, kirjaa tähän, kuinka tuet heitä. Keskustele ohjaavan opettajan kanssa sovituista/käytössä olleista tavoista.
- Monikielisyys: Onko opetusryhmässä monikielisiä oppilaita? Jos on, kirjaa tähän, mitä asioita heidän kohdallaan huomioit. Keskustele ohjaavan opettajan kanssa sovituista/käytössä olleista tavoista. Tuleeko monikielisyys muuten oppitunnilla esiin? Jos, tulee, miten?
- Jaksoon liittyvät käsitteet: Selvitä, mitä ovat jaksoon liittyvät keskeiset sisällölliset, menetelmälliset, materiaaliset käsitteet. Varmistu, että käytät oikeita käsitteitä. Esimerkiksi matematiikassa viivain, ei viivoitin. Desimaaliluvuissa lukutapa, esim. 4,5 ”neljä kokonaista viisi kymmenesosaa”, ei neljä pilkku viisi. Biologiassa juuret, ei juurekset. Käsitöissä neuloa, ei kutoa ja pylväsporakone, ei pystyporakone. Kuvataiteessa kartonki, ei pahvi. Liikunnassa päinmakuulle, ei vatsalleen.

Tarvittavat materiaalit:

- Selvitä ajoissa, mitä materiaaleja on käytössä ja missä materiaaleja on (tai jos niitä ei ole, voiko niitä hankkia ja jos voi, kuka hankkii).
- Varmista, että tiedät ja osaat materiaalien nimet ja käytön. Jos olet epävarma tai tiedät, ettet osaa, pyydä ohjaajasi neuvomaan.
- Yhteiskäytössä olevat materiaalit:
 - Muista merkitä sähköiseen tai paperiseen varauslistaan, mitä materiaaleja olet hakenut, kuinka paljon ja mihin luokkaan.
 - Arvioi ja selvitä, onko kyse sellaisista lainatavaroista, joiden lainaus pitäisi kuitata myös luokassa oppilaskohtaisesti.
 - Palauta tavarat välittömästi, kun et enää tarvitse niitä. Silloin ne ovat jälleen seuraavan tarvitsijan käytettävissä.
 - Tarkasta tavaroiden kunto ja että kaikki on tallessa ennen palauttamista.
 - Palauta tavarat oikeaan paikkaan hyvään järjestykseen.
 - Muista kuitata, että olet palauttanut tavarat.

Tarvittavat opetusvälineet ja TVT-laitteet:

- Selvitä etukäteen, mitä välineitä on henkilökohtaisessa käytössä opettajalla ja mitä oppilailla, mitä taas yhteiskäytössä.
- Missä välineet ovat?
- Pitääkö yhteiskäytössä olevat välineet varata?
- Pitääkö välineitä valmistella, ladata tai päivittää etukäteen?
- Kuinka välineet jaetaan (ohjeistus, muistiin merkitseminen), jos yhteiskäytössä olevat välineet.
- Harjoittele käyttämään välineitä ja sovelluksia etukäteen.
- Harjoittele ohjeistamaan oppilaita/opiskelijoita välineiden ja sovellusten käytössä.

Muuta huomioitavaa:

- Onko jotain muuta, mikä olisi hyvä huomioida jo etukäteen tuntisuunnitelmaa mietittäessä?

Harjoittelijan itse itselleen asettamat tavoitteet:

-
-
-

7.1.2 KYSYMYSKORTIT APUNA OHJAUSKESKUSTELUISSA

Johanna Hildén, Sanna Hollström, Outi Erkkilä ja Eija Niskanen

Opetusharjoittelun ohjaaminen on antoisaa ja mielenkiintoista työtä. Se on myös haastavaa nopeatempoisessa koulun arjessa. Ohjaaja saattaa välillä kokea vaikeaksi päästä aitoon vuoropuhelun tai aloittaa keskustelua ongelmista. Laadimme (Hildén, Hollström, Erkkilä & Niskanen 2020) kysymyskortit opetusharjoittelun ohjaajien työn tueksi helpottamaan ohjaustyötä kaikilla kouluasteilla.



Kuva: Kysymyskortit ohjauksessa, kuva Eija Niskanen

Kysymyskortit on suunniteltu ohjauksen tavoitteiden ja ohjaavien opettajien kokemuksesta nousevien ohjauksen haasteiden pohjalta ohjauskeskustelujen kehittämiseksi. Keskeisiksi teemoiksi nousivat:

- aito tunne- ja vuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välille
- yhteiseen päämäärään kulkeminen
- vastuu opetuksesta ja oppilaan oppimisesta
- eriyttäminen opetuksessa
- opetusharjoittelijoiden jaksaminen
- ajankäytön hallinta, jotka jäsensimme neljäksi kysymyssarjaksi.

Kysymykset tukevat opetusharjoittelijan omien reflektiotaitojen kehittymistä ja ammatillista kasvua opettajaksi.

Ensimmäinen kysymyssarja käsittelee opetusharjoittelun alkua. Silloin ohjaava opettaja auttaa kysymysten avulla opetusharjoittelijaa pohtimaan hänen omia elämänarvojaan ja niiden näkyväksi tulemistä harjoittelussa. Esimerkiksi kysymys: ”Millaisia odotuksia ja tavoitteita asetat harjoittelulle ja miten uskot saavuttavasi ne harjoittelun aikana?”

Toinen kysymyssarja käsittelee harjoittelutuntien pitämistä harjoittelussa. Kysymysten tarkoitus on auttaa opetusharjoittelijaa tiedostamaan, millaisia pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja hän käyttää oppitunneilla. Pidettyä harjoitustuntia tarkastellaan esimerkiksi kysymyksellä: ”Missä erityisesti onnistuit tällä tunnilla?” Kysymyksen tarkoitus on vahvistaa opetusharjoittelijan minäpystyvyyttä. Toisinaan ohjauksessa on vaikea päästä puhumaan haasteelliseksi koetuista tilanteista. Oppimisen kannalta ne ovat kuitenkin merkityksellisiä. Esimerkiksi kysymyksellä ”Jos saisit pitää tämän tunnin uudelleen, muuttaisitko jotain?” saadaan avattua keskustelu haasteelliseksi koetuista hetkistä.

Kolmas kysymyssarja käsittelee jaksamista. Huoli opetusharjoittelijoiden jaksamisesta on noussut esille useissa yhteyksissä (ks. esim. YTHS, Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus). Ohjauskeskustelussa ohjaava opettaja voi auttaa opetusharjoittelijaa tunnistamaan ja tiedostamaan oman jaksamisen rajat. Keskustelun voi avata esimerkiksi seuraavalla kysymyksellä: ”Miten palautut harjoittelupäivän jälkeen?” On tärkeää ohjata opettajaopiskelijaa huolehtimaan jaksamisestaan jo uran alusta alkaen.

Neljäs kysymyssarja sijoittuu opetusharjoittelun loppuun. Näiden kysymysten tarkoitus on ohjata opetusharjoittelijaa palaamaan harjoittelun alussa asettamiinsa tavoitteisiin ja arvioimaan niiden toteutumista. Lisäksi refleктоivan ajattelun oppiminen tukee elinikäistä oppimista. Esimerkkinä konkreettisia reflektiokysymyksiä opetusharjoittelijan näkökulmasta: ”Mitä halusin?” ”Mitä ajattelin?” ” Mitä tunsin?” ” Mitä tein?”. Näiden pohdintaa voi syventää miksi-kysymyksillä.

Kysymyskorttien käyttövinkkejä

Ohjaajan kysymyskorttipakka on helposti käytettävä työkalu. Sitä voi käyttää monipuolisesti, esimerkiksi aloittelevalle ohjaavalle opettajalle tai hänen sijaiselleen tämä on oiva apuväline päästä ohjauksen alkuun. Kysymyskortit auttavat myös tilanteissa, joissa ohjauskeskustelun avaaminen tuntuu vaikealta.

Vertaispalautteessa opetusharjoittelijoita voi pyytää valitsemaan kysymyskorttipakasta kysymyksen, josta he haluavat keskustella. Tämä työtapo voi avata myös ohjaavalle opettajalle uusia näkökulmia, koska toinen harjoittelija voi havainnoida asioita, joita ohjaava opettaja ei ole tiedostanut.



Kuva: Kysymyskortit tukevat vertaisoppimista ja kollegiaalisuutta, kuva Eija Niskanen

Aito tunne- ja vuorovaikutus on merkityksellinen ohjaustilanteessa

Ohjaustilanne on harjoittelijalle uusi ympäristö ja uusi tilanne. Tällöin ohjaavalla opettajalla on suuri merkitys luontevan tilanteen luomisessa, jolloin se antaa myös pohjan luottamuksen syntymiseen. Jotta sosiaalinen vuorovaikutus toimii hyvin, se edellyttää toisten odotusten ymmärtämistä. Jokaisella harjoittelijalla on odotukset onnistuneesta oppitunnista. Miten lähteä purkamaan tilannetta, jos harjoittelutunti ei olekaan mennyt odotusten mukaisesti?

Hyvä vuorovaikutus edellyttää hyvää viestintätaitoa. Vuorovaikutustilannetta sävyttää aina eräänlainen tunnekuorma. Vuorovaikutus herättää erilaisia tunnetiloja ja nämä tunnetilat tarttuvat henkilöltä toiselle. Sosiaalipsykologi Reijo A. Kauppila (2005) on perehtynyt viestinnän vääristymisiin, joiden vuoksi ihmiset tulkitsevat viestejä virheellisesti ja aiheuttavat näin ollen epäselvyyksiä. Hän on määritellyt 11 joko tietoista tai tiedostamatonta puolustusmekanismia, jotka tulevat esiin vuorovaikutuksessa ihmisten kesken. Näitä ovat esimerkiksi kieltäminen, älyllistäminen, minäkuvan ja itsetunnon häiriöt, verukkeiden esittäminen, tunteiden liioittelu tai vähättely. Ohjaajan on hyvä tunnistaa mahdollisia vääristymiä ja lisäksi on tärkeä tiedostaa, millainen vuorovaikutuksen ilmapiiri luokassa on, ja miten se vaikuttaa oppilaisiin, harjoittelijoihin sekä sitä kautta turvallisen ilmapiirin luomiseen (Heikkilä & Heikkilä-Laakso 2001). Aito dialoginen oppimisprosessi on mahdollinen vain ilmapiirissä, jossa voi turvallisesti ajatella keskeneräisiäkin ajatuksia.

Aito vuorovaikutus vahvistaa ammatillista kasvua

Oma identiteetti on opettajuuden rakentumisen keskeinen perusta. Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu muun muassa tietoisista pedagogisista valinnoista, jotka pohjautuvat hänen henkilökohtaisiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa. Opiskelijoiden ja opettajien jaksaminen on yksi koulumaailman arkinen ilmiö, joten se on hyvä nostaa esille jo harjoittelussa.

Alati muuttuvassa koulun arjessa mukana pysyminen vaatii opettajalta joustavuutta ja kestävyyttä. Uudet tilanteet voivat aiheuttaa stressiä. Stenbergin (2011) mukaan reflektio identiteettityön välineenä on hyvä työkalu jaksamiseen, ja Mälkki (2019) on puolestaan todennut, että jos reflektiota ei harjoittele, se jää helposti pinnalliseksi, jolloin saatamme kyllä hahmottaa olemassa olevaa ymmärrystä asioista paremmin, mutta pysyttäydymme reflektiossa mukavuusalueemme rajojen sisäpuolella eikä ajattelumme syvene.

Dialogisuus on yksi avaintekijä toimivassa vuorovaikutuksessa. Aito vuorovaikutus voimaannuttaa ja tukee opettajuudessa kasvamisessa, toivomme jokaiseen normaalikouluun toimitettujen kysymyskorttien tukevan näitä ohjauskeskusteluissa.

Lähteet

Heikkilä, J. & Heikkilä-Laakso, K. 2001. Dialogi: avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.

Hildén, J., Hollström, S., Erkkilä, O. & Niskanen, E. 2020. Kysymyskortit ohjauksen tukena. Teoksessa O.-P. Salo (toim.) Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto, 145–152.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mälkki, K. 2019. Coming to grips with edge-emotions. The gateway to critical reflection and transformative learning. Teoksessa A. Kokko, F. Finegan & T. Fleming (toim.) European perspectives on transformative learning. Palgrave Macmillan, 59–73.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus

YTHS, Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. <https://www.yths.fi/yths/tutkimukset-ja-julkaisut/korkeakouluopiskelijoiden-terveystutkimus/> (Luettu 6.3.2023)

7.1.3 OHJATTU OPPITUNTIEN OBSERVOINTI OPETUSHARJOITTELUN AIKANA

Terhi Maskonen ja Emmi Hatjasalo

Oppituntien observointi on yksi ohjatun harjoittelun peruselementeistä. Harjoittelujakson alussa tällä pyritään luomaan perustaa oppilaan- ja luokan tuntemukselle sekä tekemään havaintoja luokan ja koulun toimintakulttuurista. Oppiainejakoisessa harjoittelussa tavoitteena on myös tehdä havaintoja opettavien oppiaineiden opetuksesta, muun muassa tunnin rakenteesta, käytetyistä opetusmenetelmistä ja -materiaaleista.

Harjoittelutuntien ja opetuksen käynnistyttyä oppituntien seuraaminen tarjoaa harjoittelijalle mahdollisuuden pysähtyä tarkastelemaan opetusta ja opettajuutta ohjatusti, omiin rinnalla koettuihin opetuskokemuksiin peilaten. Ohjatussa observoinnissa keskeisiä opetukseen liittyviä teemoja tarkastellaan lukien, luettua reflektoiden, toisten opetusta seuraten, havaintoja reflektoiden sekä yhdessä keskustellen. Keskusteluissa harjoittelijoita rohkaistaan sanallistamaan ja jakamaan havaintojaan vertaisryhmässä.

Ohjatun observoinnin tavoitteet:

- Vahvistaa ja syventää harjoittelusuunnitelman tavoitteita.
- Vahvistaa ja luoda lisää yhteyksiä opettajan työn käytännön ja teorian välille.
- Saada näkyväksi harjoittelijan sen hetkistä pedagogista ajattelua.
- Kehittää harjoittelijan reflektiotaitoa oman opettajuuden työkaluksi.
- Toimia ohjauksen välineenä ohjausprosessissa.
- Työkalu harjoittelijan pedagogisen ajattelun ja sen kehittymisen seuraamisessa.

Ohjattu observointi on rakennettu neljän kokonaisteeman ympärille. Teemat ovat:

1. Tavoitteellisuus, innostaminen ja sitouttaminen opetustapahtumassa.
2. Vuorovaikutus ja palautejärjestelmä oppilaan oppimisen tukena: luokan oppimisilmasto, kannustaminen, tukeminen, työrauha.
3. Toiminta luokassa: työskentely, työtavat, toimintakulttuuri.
4. Eriyttäminen

Ohjatun observoinnin kutakin teemaa käsitellään yhden harjoitteluviikon ajan. Teeman käsittelyyn kuuluu kolme osa-aluetta: observointi, aihetta käsitteleviin artikkeleihin tutustuminen sekä aiheen yhteinen reflektointi. Harjoittelija observoi jokaisella neljällä teemaviikolla kaksi valitsemaansa oppituntia. Harjoittelijaa ohjataan valitsemaan havainnointitunteja mahdollisimman laajasti. Hän havainnoi tuntia teemaan liittyvien valmiiden kysymysten kautta. Harjoittelija kirjaa tunnista teemaan liittyviä havaintoja, asioita ja esiin nousseita ajatuksiaan muistiin.

Kuhunkin teemaan on etsitty aiheeseen liittyviä ja sopivia tieteellisiä artikkeleita tai osateoksia. Ne on valittu yhteistyössä luokanopettajakoulutuksen vastuuhenkilöiden kanssa. Artikkeleista tai osateoksista valitaan joko yhdessä sovitusti, tai harjoittelija valitsee itse, mihin hän tutustuu tarkemmin. Harjoittelija nostaa artikkelista tai teoksesta esiin teemaan liittyviä asioita ja pohtii yhteyksiä tunnilla näkemäänsä.

Harjoittelijoiden ryhmäohjauksessa viikon teemasta keskustellaan luokkatasotiimissä tai muussa sopivassa tiimissä usean luokan harjoittelijoiden ja ohjaavien luokanlehtoreiden kanssa. Esillä ovat siis observoidut tunnit ja luetut artikkelit. Kukin harjoittelija kertoo teemaan liittyen havaintojaan seuraamista oppitunneista. Asioista ja havainnoista keskustellaan yhdessä. Artikkeleista nostetaan keskusteluun esiin tunneilla tai muutoin omaa kiinnostusta herättäneitä teemoja, joita jaetaan ja pohditaan yhdessä.

Ohjatun observoinnin teemat ja aiheet:

1. Teema: Tavoitteellisuus, innostaminen ja sitouttaminen opetustapahtumassa
 - Mitä erilaisia tavoitteita havaitisit opetustapahtumassa?
 - Millä keinoin tavoitteisiin päästiin?
 - Millä keinoin opettaja innosti ja sitoutti oppilaita työskentelyyn?
 - Miten motivaatiota pidettiin yllä?
 - Miten motivaatio säilyi oppitunnilla?
2. Teema: Vuorovaikutus ja palautejärjestelmä oppilaan oppimisen tukena: luokan oppimisilmasto, kannustaminen, tukeminen, työrauha
 - Miten opettaja puhui tai ohjeisti oppilaita?
 - Miten oppilaat kommunikoivat keskenään?
 - Miten oppilaat saivat palautetta opettajalta tai toisilta oppilailta?
 - Millainen oli luokan oppimisilmasto? Pohdi, miksi se oli sellainen.
 - Mitä havaintoja voit tehdä työrauhasta?
3. Teema: Toiminta luokassa: työskentely, työtavat, toimintakulttuuri
 - Mitä työtapoja tunnilla käytettiin?
 - Miten oppilaat työskentelivät?
 - Mitä muita toimintatapoja havaitisit?
4. Teema: Eriyttäminen
 - Minkä mukaan opetusta eriytettiin (oppilaan tarpeet, kiinnostukset, lähtötaso)?
 - Millä alueella opetusta eriytettiin (sisältö, prosessi, tuotos, oppimisympäristö)?
 - Millä keinoilla oppimista eriytettiin (joustavat ryhmittelyt, nopeuden varioiminen, eriytetyt tehtävät ja materiaalit, aikuisen tuki)?



Kuva: Ohjattu oppitunten observointi

7.1.4 HARJOITTELIJAN OMAT TAVOITTEET OHJAUSTA OHJAAMASSA

Terhi Maskonen ja Terhi Kaleva

“Tavoitteista totta” on kolmivaiheinen lomake, jonka avulla harjoittelija asettaa ohjatulle harjoittelulle tavoitteet ja tarkastelee niiden toteutumista.

Lomakkeen käytön tavoitteena on:

1. Vahvistaa harjoittelusuunnitelman mukaista harjoittelun tavoitteenasettelua.
2. Kehittää harjoittelijan reflektiotaitoa oman opettajuuden työkaluksi.
3. Synnyttää luottamusta, keskustelua ja vuorovaikutusta harjoittelijan ja ohjaavan opettajan välille.
4. Toimia ohjausvälineenä ohjausprosessissa: lomake toimii ohjaajan työkaluna harjoittelijan pedagogisen ajattelun ja sen kehittymisen seuraamisessa.

Tavoitteellisuus on läsnä ohjatussa opetusharjoittelussa koko ajan. “Tavoitteista totta” -lomaketta on suunniteltu käytettäväksi ohjausprosessissa ohjatusti kolme kertaa, mutta sen tarkoitus olla työväline sekä harjoittelijalle että ohjaavalle opettajalle koko ohjatun opetusharjoittelun ajan. Lomakkeen avulla on tarkoitus keskustella asetetuista tavoitteista ja reflektoida sitä, miten tavoitteet ohjaavat työskentelyä, miten tavoitteet voidaan saavuttaa ja miten tavoitteita voidaan muokata.

Lomake toimii reflektion konkreettisenä välineenä. Opiskelijan on tarkoitus saada kokemus siitä, että hän saa rauhassa olla matkalla kohti omaa opettajuuttaan. Lomaketta täytettäessä ideana on, että tavoitteista syntyy konkreettinen harjoittelijan osaamistasoa kuvaava kehä, joka harjoittelun edetessä toivottavasti laajenee antaen harjoittelijalle uskoa ja luottamusta omaan kehittyviin kykyihinsä. Tavoitteita jää aina myös saavutettaviksi tulevaisuuteen.

Ohjatun harjoittelun alussa, lomakkeen ensimmäisessä vaiheessa, harjoittelija asettaa harjoittelulle viisi tavoitetta, jotka hän kirjaa lomakkeeseen. Harjoittelijaa ohjataan pilkkomaan tavoitteet mahdollisimman selkeiksi ja konkreettisiksi. Tavoitteet kirjoitetaan lomakkeeseen sekä viivoille A)–E) että ympyrän sektoreihin A)–E). Tämän jälkeen harjoittelija arvioi, miten hyvin hän mielestään hallitsee asettamansa tavoitteet asteikolla 1–5 (5 tarkoittaa, että tavoite on saavutettu). Sitten hän piirtää hallitsemistaan kuvaavan kuvion vihreällä ympyrän sektoreihin A–E. Lopuksi harjoittelija valitsee vielä kaksi tavoitetta tarkempaan tarkasteluun, ja nimeää, mitä hän tarvitsee, jotta voi saavuttaa valitut tavoitteet. Ohjaava opettaja keskustelee lomakkeesta harjoittelijan kanssa ja kohdistaa palautettaan harjoittelijan tavoitteiden suuntaisesti.

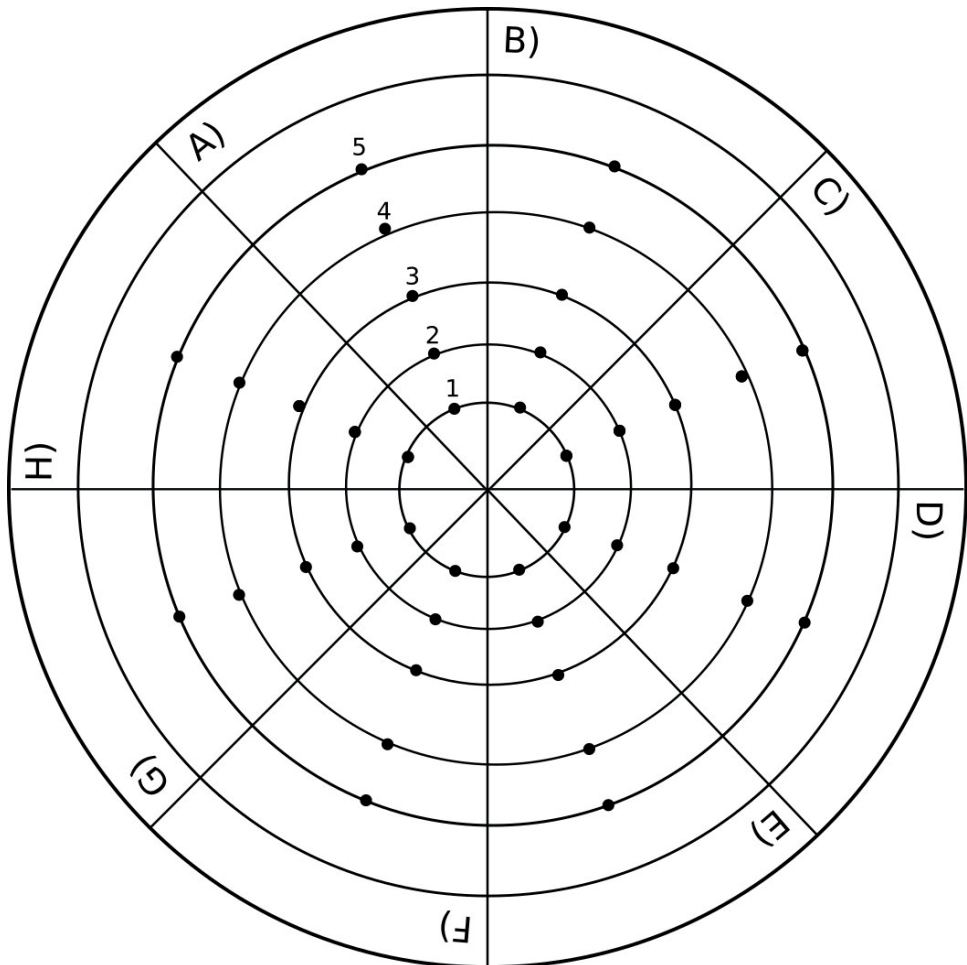
TAVOITTEISTA TOTTA1. vaihe

Valitse viisi harjoittelulle asettamaasi tavoitetta ja kirjoita ne tähän:

- a) _____
 b) _____
 c) _____
 d) _____
 e) _____

Sijoita tavoitteet sektoreihin (A-E).

Arvioi miten hyvin hallitset tavoitteen asian tällä hetkellä (asteikolla 1-5, 5 tarkoittaa, että tavoite on saavutettu). Käytä vihreää kynää ympyröiden vahvistamiseen ja yhdistä eri sektoreiden ympyrät viivalla.



Valitse kaksi tavoitetta (A-E) tarkempaan tarkasteluun. Mitä tarvitset, jotta saavutat tavoitteesi?

- _____
- _____

Terhi Kaleva
 Terhi Maskonen, 2018

2. vaihe

Arvioi harjoittelun alussa asettamiesi tavoitteiden hallintaa tällä hetkellä (asteikolla 1-5, 5 tarkoittaa, että tavoite on saavutettu).

Käytä sinistä kynää ympyröiden vahvistamiseen ja yhdistä ympyrät viivalla.

Vertaa harjoittelun alussa rajautunutta aluetta (vihreällä) tämän hetkiseen tilanteeseen (sininen). Missä tavoitteessa koet edistyneesi eniten? Miksi olet saavuttanut ko. tavoitteen?

Kirjoita itsellesi vielä kolme uutta tavoitetta harjoitteluun (F-H).

Mitä tarvitset, että saavutat tavoitteesi?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3. vaihe

Mitkä tavoitteet saavutit harjoittelun aikana? Miksi olet saavuttanut ko. tavoitteet?

Miten saavutettuja tavoitteita voisi syventää jatkoa ajatellen? Mitä tavoitteita asetat seuraavaan harjoitteluun?

7.1.5 VUOROVAIKUTUKSELLISIA MENETELMIÄ OHJAUKSESSA

Minna Myrsky-Nyberg ja Susanna Nera

Vuorovaikutukselliset menetelmät monipuolistavat ja syventävät ohjaajan ja ohjattavan välistä dialogia. Ne havainnollistavat lopputulokseen johtaneita vaiheita antaen niihin eri näkökulmia. Sama päämäärä on tavoitettavissa erilaisin keinoin. Vuorovaikutukselliset menetelmät suuntaavat ohjattavaa pois mustavalkoisesta oikein/väärin- ajattelusta. On muistettava, että vuorovaikutuksellisten menetelmien käyttö on aina tavoitteellista. Kupiaksen ja Peltolan (2019, 170) mukaan yhteinen ohjattu keskustelu ja dialogi kehittävät ajattelua.

Vuorovaikutuksellisia menetelmiä käyttämällä lisätään luottamusta ja luodaan harjoittelijan kehittymiselle turvallinen ilmapiiri. Turvallisuudella on suuri merkitys oppimiselle ja kehitymiselle (Kupias & Peltola 2019, 141).

Vuorovaikutuksellisten menetelmien käyttö kehittää opiskelijan empatiataitoja, itseluottamusta ja toimii apuna omien tunteiden ja havaintojen sanoittamisessa. Omana itsenä olemisen, innovoinnin, pelottoman kokeilemisen ja asioista suoraan puhumisen mahdollistajana toimii tunne psykologisesta turvallisuudesta. Turvallisessa ja arvostavassa ympäristössä harjoittelija voi yksin tai yhdessä muiden kanssa ideoida ja kokeilla uutta vailla pelkoa epäonnistumisesta. Epäonnistumisten sensitiivinen ja tavoitteellinen tarkastelu avaa tien uuden kehittymiseen.

Vuorovaikutuksellisia menetelmiä avattaessa voidaan puhua draamakasvatuksen termistä vakava leikillisyydestä (Heikkinen 2004). Toiminta otetaan vakavasti, sille luodaan säännöt ja tavoite samaan aikaan, kun leikitään kuvitellussa fiktiivisessä ympäristössä. Käyttämällä draamaa uusien asioiden ja ilmiöiden opiskeluun luodaan mahdollisuus tutkia ja etsiä pinnan alla olevia merkityksiä. Kokiessaan harjoittelija oppii niin itsestään, ryhmästään kuin käsiteltävästä aiheesta.

Ohjausvuorovaikutus sisältää erilaisia tilanteita ja vaiheita harjoittelun edetessä. Ohjaaja asiantuntijana päättää, minkä tyyppistä ohjaustapaa kulloinkin käytetään. Lipponen (2020, 280) avaa resilienssiä käsittelevässä teoksessaan annetun tuen moninaisuutta: kannustus ja tuki, opastus ja tieto, yhteinen kehittäminen tai suora auttaminen. Onnismaa (2007, 29) taas korostaa ohjausvuorovaikutuksen ennakoimattomuutta. Erilaiset tekniikat ja työvälineet voivat hänen mukaansa olla tarpeen nimenomaan selkiyttämässä mahdollisesti ahdistavaa tilannetta tai ylipäättään hahmottamassa tilannetta. Kupiaksen ja Peltolan (2019, 251) mukaan kokemuksista on mahdollista oppia vasta, kun niitä pysähtyy refleктоimaan ja tarkastelemaan. Pelkkä suorittaminen ei ole välttämättä aina kehittävää, sillä kokemukset eivät sellaisenaan yksinään opeta. On pysähdyttävä oppiakseen.

Huolimatta siitä, että keskustellaan vakavista asioista, voidaan käyttää huumoria. Ohjauksen tehtävänä on vaihdella näkökulmia, jotka palvelevat tavoitetta. Ohjausprosessin vaiheissa opetusharjoittelijalle saattaa tulla tunne paikallaan pysymisestä. Tuolloin ohjaava opettaja voi avata prosessia havainnollistamalla. Kysymyksillä ohjaaja tarjoaa ohjattavalle tilaisuuden pohtia ja muokata omia päämääriään ja kokemuksiaan. (Onnismaa 2007, 33.)

Käytettäessä toiminnallista työtapaa kannattaa edetä pienin askelin. Harjoittelijaa ei pidä laittaa tekemään harjoitteita, joihin hän ei ole vielä valmis. On tuloksellista käyttää menetelmiä, joita on itse kokeillut ja toimivaksi havainnut. Samoja harjoitteita voi muunnellen käyttää monissa eri tilanteissa. Käyttämällä toiminnallisia työtapoja opiskelija tutustutetaan kokemukselliseen oppimiseen omakohtaisesti ja hän kykenee siten jakamaan kokemustaan myös omaan opettajuuteensa. Vuorovaikutuksellisia työtapoja käyttämällä ohjaava opettaja tarjoaa harjoittelijoilleen, ja saa mahdollisesti itselleen, uusia näkökulmia ohjaukseen.

Laadukas vuorovaikutus sisältää myönteisen tunteen lisäksi myös toiminnallisen puolen. Lipponen nimeää kirjassaan kolme toiminnallisuuteen liittyvää toimintoa: leikillisuus, toisen suorituksessa auttaminen ja toisen arvostaminen. Näille tulisi organisaatiossa varata tilaa ja jopa kannustaa niihin. (Lipponen 2020, 279.)

Vuorovaikutuksellisten ja draaman menetelmien käytössä edetään vaiheittain. Aluksi on tärkeää luoda yhteinen aidosti läsnä oleva, kiireetön tila, lämmittely. Toiminnalle luodaan yhteiset säännöt ja tavoite, draamasopimus. Palautekeskustelun aiheena olevaa asiaa tutkitaan toiminnallisesti, harjoitteet. Harjoitteiden jälkeen avataan merkityksiä, purku. Näin varmistetaan jäsentyneen ja tavoitteellisen toiminnan lisäksi yksilöllinen psykologinen turvallisuus.

Vuorovaikutukselliset menetelmät sopivat erittäin hyvin ryhmien ohjaamiseen. Niillä vahvistetaan ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta ja luodaan tasa-arvoinen työskentelyilmapiiri. Myönteisessä ilmapiirissä ohjattavien on turvallista ilmaista omia mielipiteitään ja tunnistaa asenteitaan. Keskustelussa toteutuu jäsenten välinen arvostus. Lipponen (2020, 279–280) määrittelee arvostuksen kokemuksen olevan keskeinen laadukkaana vuorovaikutuksen tekijä. Uhkatekijänä arvostuksen kokemiselle, ilmaisemiselle ja toisesta lukemiselle Lipponen mainitsee muun muassa kiireen. Kokemus arvostuksesta on merkityksellistä ja sen mahdollistaa aito kohtaaminen.

Vuorovaikutuksellisia menetelmiä ohjausryhmän kanssa voidaan käyttää esimerkiksi omien yhteisten tavoitteiden hahmottamiseen, ryhmäytymiseen, yhdessä uusien toimintamallien rakentamiseen, työskentelymetodin opiskeluun ja erilaisten sosiaalisten, vaikeidenkin, luokkatilanteiden purkuun.

Hakusanat: tutustumisleikit, mielipidejana, patsastyöskentely, kuvat virikkeenä, improvisaation keinot esim. joo-ja, assosiaatiopiiri, turvallisessa ryhmässä kuuma tuoli tai pelkästään hahmon luominen taululle, omantunnonkuja, kehupiiri, roolin ottaminen: roolista käsin kirje, piirtäminen tai dialogi.

Henkilökohtaisessa ohjauksessa voidaan keskittyä yksilön oman opettajuuden ytimen löytämiseen ja opettajuuden kehittämiseen vahvuuksien kautta. Toiminnalliset menetelmät johdattavat tiedostamattomienkin ajatusten lähteille ja saavat harjoittelijan itsensä ymmärtämään toimintansa perusteita. Kehitystä ei voi tapahtua, ellei tiedosta omaa ajatteluaan. Ajatusten sanoittaminen on toiminnan tutkimisen avulla ulkoistettua ja näin helpompaa.

Joillekin harjoittelijoista harjoittelutilanne on suuri muutos ja epävarmuuden takia kuormittava. Muutosvaiheissa on tarpeen pysähtyä pohtimaan selviämisen keinoja. Resilienssiä eli muutosvalmiutta tukemalla voidaan suurestikin vaikuttaa työn tuloksellisuuteen. (Lipponen 2020, 296.)

Hakusanat: hahmon luominen, nelikenttä, oppitunnin/harjoittelujakson helmet, kuva virikkeenä, tunteet liikkeeksi -patsastyöskentely, roolin ottaminen: roolista käsin runo, kirje, kuva tai haastattelu.

Lähteet

Heikkinen H. 2004. Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kupias P. & Peltola R. 2019. Oppiminen työssä. Helsinki: Gaudeamus.

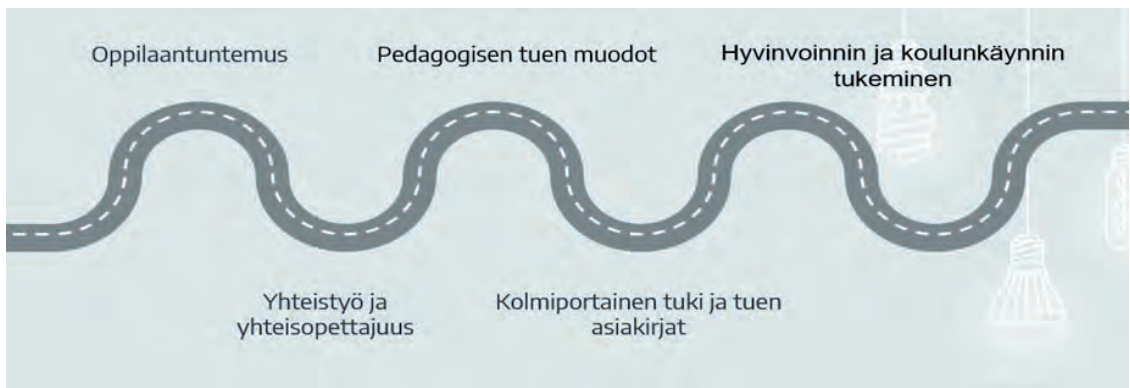
Lipponen, K. 2020. Resilienssi arjessa. Helsinki: Duodecim.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

tukemiseen. Tarkoituksenmukaisen pedagogisen tuen toteutuminen tukee oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin lisäksi myös opettajan työssäjaksamista. Pedagogisen tuen ohjauksen tavoitteena on taata tuleville opettajille tarpeelliset valmiudet oppilaiden tukemiseen riippumatta koulutuspaikasta tai opintosuuntauksesta.

Harjoittelijoita ohjataan ohjattujen harjoittelujen aikana tiedostamaan, että opettajalla on lakisääteinen velvoite järjestää oppijoille tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen. Perusopetuslain (1998/628) ja lukiolain (2018/714) mukaan oppijoilla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella oppilaanohjausta/opinto-ohjausta ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko oppivelvollisuuden ajan.

Harjoittelijoiden tulee saada valmiuksia kohdata moninaisia oppijoita ja työskennellä heidän kanssaan. Hyvät vuorovaikutustaidot ja joustava työote ovat edellytys oppilaiden tukemiselle ja yhteistyölle opettajien kesken. Yhteistyön tekeminen edellyttää toisen työn kunnioittamista ja luottamusta. Jaettu asiantuntijuus vaatii halua tehdä yhdessä ja nähdä yhteisopettajuuden hyödyt. Riippumatta siitä, millainen ohjattujen harjoittelujen rakenne yksikössä on, harjoitteluihin on sisällytettävä opettajankoulutuksen opintosuunnitelman määrittelemät harjoitteluiden tavoitteet ja reunaehdot pedagogisen tuen ohjauksen osalta.



Kuvio 1: Pedagogisen tuen ohjauksen polku

Oppilaantuntemus, yhteistyö ja yhteisopettajuus avainasemassa pedagogisen tuen ohjauksen polulla

Ohjattujen harjoittelujen alkuvaiheessa ohjaava opettaja ohjaa harjoittelijoita tutustumaan ryhmänsä oppijoihin ja erityisesti heidän oppimis-, vuorovaikutus-, ja työskentelytaitoihinsa sekä käyttäytymiseensä. Tehtyjen havaintojen kautta harjoittelija opettelee oppijoiden tuen tarpeiden tunnistamista. Esimerkki näihin teemoihin liittyvästä havainnointilomakkeesta löytyy liitteenä. Harjoittelija opettelee aktiivisen opettajan roolin ottamista ja oppilaan näkökulman ja tavoitteiden huomioimista kouluarjen eri tilanteissa. Tuntitilanteiden lisäksi on olennaista seurata oppijoita vapaissa hetkissä ja siirtymätilanteissa.

Pedagogista tukea harjoitellaan ja toteutetaan yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa harjoittelusuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Ohjaavan opettajan tulee mallintaa harjoittelijoille, kuinka oppijoita kohdataan, oppimisympäristöjä hyödynnetään, ohjeita annetaan, työskentelyä tuetaan ja palautetta annetaan moninaiset oppijat huomioiden. Näin ymmärrys pedagogisesta tuesta syvenee asteittain ja harjoittelijoilla on mahdollisuus harjoitella näitä taitoja myös käytännössä. Heitä ohjataan asettamaan ja arvioimaan myös oppijoiden yksilöllisiä tavoitteita.

Ohjauksen tavoitteena on, että harjoittelija ymmärtää yhteistyön ja yhteisopettajuuden mahdollisuudet ja merkityksen. Opetusharjoittelun aikana harjoittelijan tulee saada kokemuksia yhteistyöstä koulun eri toimijoiden kanssa. Tavoitteena on, että harjoittelija oppii näkemään olemassa olevien resurssien tarjoamat mahdollisuudet ja joustavan resurssien käytön. Yhteistyön mallit ja muodot valitaan oppijoiden tarpeiden mukaan. Ohjauksessa tuodaan esiin myös yhteisopettajuus opettajan oman hyvinvoinnin näkökulmasta.

Pohdittavaksi: Miten oppijat ja opettajat hyötyvät yhteisopettajuudesta?

Tuen suunnittelun ja eriyttämisen ohjaaminen

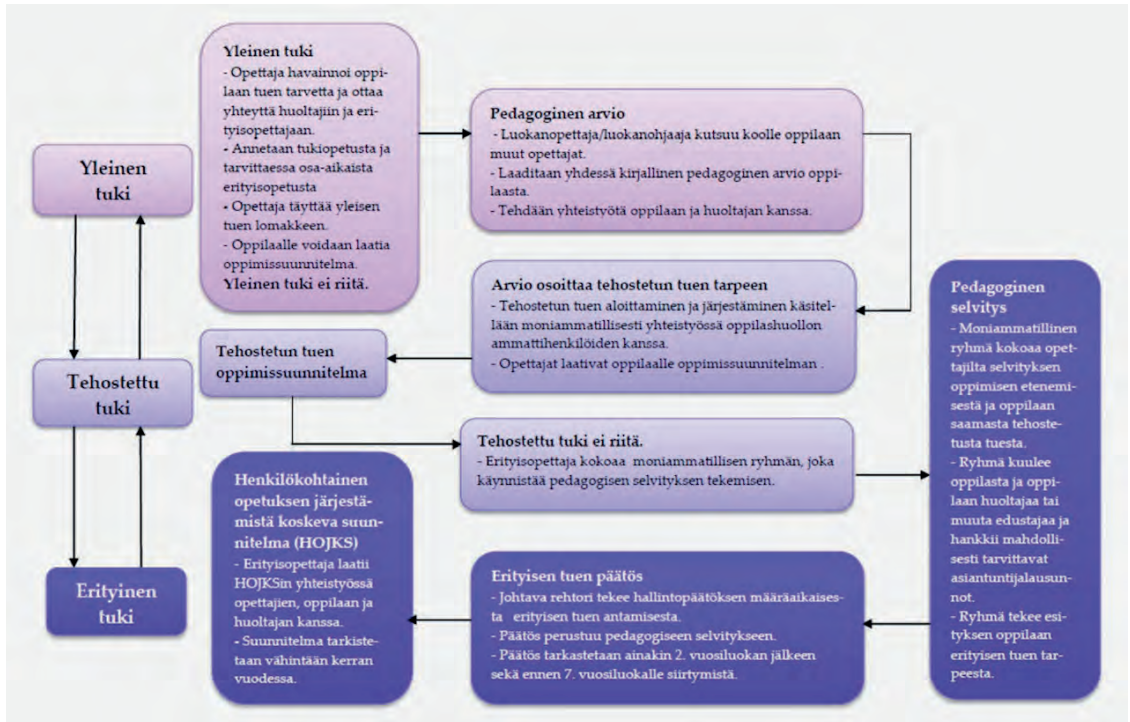
Oppilaantuntemus luo pohjaa tuen suunnittelulle, toteuttamiselle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Oppilaantuntemuksen vahvistamiseksi harjoittelijoita ohjataan keskustelemaan muiden oppijan kanssa työskentelevien aikuisten kanssa. Tämä mahdollistuu parhaiten yhteisopettajuuden toimintakulttuurissa. Harjoittelijoiden tulee ymmärtää ja saada kokemuksia siitä, että tuen suunnittelu lähtee yleisen tuen vahvistamisesta. Havainnoinnin lisäksi harjoittelijoiden kanssa keskustellaan luokassa olevien oppijoiden tuen tarpeista ja käytössä olevista tukitoimista. Lisäksi heitä ohjataan käyttämään eriyttämisen eri tapoja ja ymmärtämään niiden mahdollisuuksia. Ryhmän toimintamallien, luokan rakenteiden ja rutiinien selvittäminen harjoittelijalle on tärkeää.

Pohdittavaksi: Miten harjoittelija saa kokemuksia eri eriyttämisen osa-alueista ja niihin sisältyvistä keinoista, esim. opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali, oppimisen arviointi? Vinkkejä eriyttämisen keinoista löytyy Roihan ja Polson (2018) Eriyttämisen vinkkipankista.

Ohjaaminen kolmiportaisen tuen käyttöön

Oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan perusopetuksessa kolmiportaisen mallin mukaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen keinoin. Harjoittelijoiden tulee saada tietää ohjaajaltaan opetettavan ryhmän oppijoiden tuen tarpeista. Ohjaajan tulee huolehtia siitä, että harjoittelijat tutustuvat ryhmän oppijoiden pedagogisiin asiakirjoihin, jotta he oppivat huomiomaan heidän tuen tarpeitaan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Mikäli opetusryhmän oppijoille ei ole ollut tarvetta laatia pedagogisia asiakirjoja, niihin

liittyvät prosessit käsitellään muulla tavoin. Ohjattujen harjoittelujen aikana on tärkeää keskustella kolmiportaisen tuen prosessien vaiheista ja korostaa näissä myös monialaisen yhteistyön tärkeyttä. Lisäksi harjoittelijoiden on tärkeää saada ohjausta opiskeluhuoltoon kuuluvista teemoista, käytänteistä ja prosesseista.



Kuvio 2: Kolmiportainen tuki
(Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016)

Pedagogisen tuen ohjauksen tavoitteet

Tavoitteena on, että työelämään siirtyvä opettaja

- on sitoutunut kohtaamaan erilaisia oppijoita ja tekemään yhteistyötä
- on tutustunut opetussuunnitelmissa kuvattuun kolmiportaiseen ja muuhun yksilölliseen tukeen liittyvään lainsäädäntöön (ks. perusopetuslaki ja -asetus, lukiolaki, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki) ja tiedostaa lainsäädännölliset sekä eettiset velvoitteet
- tietää, mitä pedagogiset asiakirjat ovat ja tuntee niihin liittyvät prosessit
- tunnistaa tuen tarvisijoita ja erilaisia tuen tarpeen muotoja (esim. oppiminen, toiminnanohjaus, itsesäätely, tarkkaavaisuus ja keskittyminen, sosiaaliset ja tunnetaidot, hyvinvointi)

- tietää/osaa hyödyntää monipuolisesti eriyttämisen keinoja
- tunnistaa omat vahvuudet ja kehitystarpeensa oppilaan tukitoimien toteuttamisessa
- ymmärtää huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen oppilaiden tukemisessa
- tietää, mitä on monialainen yhteistyö (esim. kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja sekä koulun ulkopuoliset tahot), rohkaistuu tekemään yhteistyötä ja hakemaan apua oppilaan tukemiseen yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa
- ymmärtää arvioinnin merkityksen oppilaan tuen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Taulukko: Käyttäytymisen ja työskentelytaitojen havainnointilomake, jota voi käyttää tuen tarpeen arvioimisessa.

pvm		erinomaisesti	hyvin	vaihtelevasti	tarvitsen harjoitusta
Käyttäytymisessä pystyy osoittamaan, että	arvostaa itseään				
	arvostaa toisia				
	arvostaa omaa työtä				
	arvostaa toisten työtä				
	kunnioittaa ympäristöä				
	noudattaa hyviä tapoja				
	noudattaa yhteisiä sääntöjä				
Opettajan ohjattaessa	keskittyy ja on tarkkaavainen				
	toimii annettujen ohjeiden mukaan ja osallistuu				
Kun työskentelee yhdessä muiden kanssa	työskentelee muiden kanssa ja osallistuu ryhmän toimintaan				
	kuuntelee muiden mielipiteitä ja toimii rakentavasti				
	sanoo rohkeasti ajatuksiaan				
	kantaa vastuun omasta osuudestaan				
Kun työskentelee yksin	osaa suunnitella työnsä ja asettaa tavoitteita				
	ryhtyy työhön ja pyytää apua, jos tarvitsee				
	saa työnsä yleensä valmiiksi ja osaa arvioida työskentelyään				
	tekee tehtävänsä huolellisesti ja haluaa kehittyä				

Lähteet:

Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.

Lukiolaki 10.8.2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (Luettu 19.1.2023)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 19.1.2023)

Roiha A. & Polso J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. PS-kustannus.



7.3 OHJAUKSEN ERI TOTEUTUSMUOTOJA

Heidi Mouhu

Ohjausta voi toteuttaa monella tavalla, esimerkiksi suuryhmäohjauksena, ryhmäohjauksena/opintopiirinä, yksilöohjauksena, yhteisohjauksena. Ohjauksen toteutusta suunniteltaessa kannattaa pohtia, mikä on minkäkin asian suhteen tarkoituksenmukaista.

Suuryhmäohjaus

Suuryhmäohjauksella tarkoitetaan luentomaista tilannetta, jossa suurehkolle joukolle harjoittelijoita pidetään ohjaus tietystä teemasta. Suuryhmäohjauksen etu on, että kaikki harjoittelijat saavat yhdenmukaisen ohjauksen ja ohjeistuksen sekä täsmälleen saman verran ohjausta kyseessä olevasta teemasta, esimerkiksi jakso- ja tuntisuunnitelman tekemisestä. Kaikenlaiseen ohjaukseen vahvasti kuuluva vuorovaikutuksellisuus suuryhmäohjauksessa hieman kärsii. Toisaalta suuryhmäohjauksen aiheeseen voidaan palata sekä ryhmä- että yksilöohjauksissa.

Ryhmäohjaus

Ryhmäohjauksella tarkoitetaan pienelle harjoittelijaryhmälle, yleensä ohjaavan opettajan tai aineryhmän omille harjoittelijoille pidettävää ohjausta tietystä teemasta. Ryhmäohjausten teemat voivat olla ylhäältä annettuja tai yhdessä sovittuja harjoittelukohdaisesti tai voi olla, että vain ryhmäohjausten lukumäärä on annettu ja aineryhmät/vuosiluokkatimit päättävät itse ryhmäohjausten aiheet opetussuunnitelman pohjalta. Ryhmäohjauksen etu on, että ryhmän ollessa pieni, kaikki pääsevät osallistumaan yhteiseen keskusteluun.

Yksilöohjaus

Yksilöohjauksella tarkoitetaan ohjaavan opettajan kullekin harjoittelijalle antamaa yksilöllistä ohjausta. Yksilöohjauksen määrä kullekin harjoittelulle on saatettu määritellä harjoittelusuunnitelmassa. Yksilöohjauksessa keskustellaan kyseisen harjoittelun keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä, harjoittelijan itsensä asettamista tavoitteista, harjoittelijan toivomista aiheista ja ohjaavan opettajan huomioista. Yksilöohjaus liittyy yleensä harjoittelutuntien suunnitteluun ja harjoittelutuntien jälkeisiin ohjauskeskusteluihin. Yksilöohjauksessa voi huomioida harjoittelijoiden yksilöllisyyden, joten yksilöohjaus voi olla hyvinkin vaihtelevaa eri harjoittelijoiden kanssa heidän persoonansa ja opettajaksikasvuvaiheensa huomioiden. Yksilöohjauksessa joko harjoittelija tai ohjaava opettaja voi harkintansa mukaan nostaa keskusteluun myös herkempiä asioita.

Yhteisohjaus

Yhteisohjauksella tarkoitetaan kahden tai useamman ohjaavan opettajan yhteisesti toteuttamia ohjaustilanteita. Harjoittelijoita ohjaustilanteissa on tällöin useita. Esimerkiksi luokanopettajilla saman vuosiluokan opettajat ja aineenopettajilla saman aineryhmän opettajat voivat pitää yhden tai useamman ryhmäohjauksen omille harjoittelijoilleen yhteisohjauksena. Yhteisohjausta toteutetaan usein myös silloin, kun työskennellään erilaisissa yhteisopettajuuden muodoissa, kuten esimerkiksi a) luokanopettaja/aineenopettaja ja erityisopettaja, b) luokanopettaja ja luokanopettaja, c) luokanopettaja ja aineenopettaja d) aineenopettaja ja aineenopettaja.



7.4 MENETELMIÄ OMAN OHJAUKSEN ARVIOINTIIN JA KEHITTÄMISEEN

Heidi Mouhu

Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen vision mukaan jokainen kehittää osaamistaan työuransa aikana. Ammatillinen kehittyminen voi olla vapaamuotoista itsenäisesti toteutettua tai ylhäältä suunniteltua ja ohjattua ja sillä tarkoitetaan sekä informaalia että formaalia oppimista (Ganser 2000). Opettajan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu sekä jo olemassa olevien ammatillisten tietojen ja taitojen ylläpitäminen ja vahvistaminen sekä uusien tietojen ja taitojen hankkiminen. Sekä työssä että henkilökohtaisessa elämässä hankitut tiedot, taidot ja kokemukset kehittävät ammatillista osaamista. Reflektointi on avainasemassa ammatillisessa kehitymisessä.

Ohjaajana kehittyminen on osa ohjaavan opettajan ammatillista kehittymistä. Ohjaavien opettajien kokemiin ammatillisiin kehittymistarpeisiin ja ammatillista kehittymistä tukeviin tekijöihin voi tutustua väitöskirjan Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu (Mouhu 2021, 116–130) avulla. Seuraavaksi esitellään oman ohjauksen arviointimenetelminä vertaisohjaus ja mentorointi sekä harjoittelupalautteen hyödyntäminen.

Vertaisohjaus

Vertaisohjauksella tarkoitetaan tässä muiden ohjaavien opettajien ohjauksen seuraamista ja toisaalta sitä, että muut ohjaavat opettajat seuraavat omaa ohjauskeskustelua. Muiden ohjausta seuraamalla voi peilata omaa ohjaustaan muiden ohjaukseen ja tehdä muutoksia omaan ohjaukseen, mikäli kokee sen perustelluksi. Muiden ohjausta seuraamalla saa yleensä myös hyviä ideoita omaan ohjaukseen. Ohjauksen havainnoinnin jälkeisessä yhteisessä keskustelussa pääsee kysymään, kuulemaan perusteluja ja pohtimaan yhdessä havainnointua ohjaustilannetta. Muiden seurattua omaa ohjausta taas pääsee kuulemaan, millaisia kysymyksiä ja ajatuksia muilla heräsi omasta ohjauksesta ja toisaalta myös pohtimaan ja perustelevaan sekä itse ohjauskeskustelua että omaa ohjaajuutta.

Vertaisohjauksessa voi sopia, että vertainen/vertaiset havainnoivat ohjausta täysin vapaasti ja nostavat havainnoinnin jälkeisessä yhteisessä keskustelussa esille valitsemaansa asioita. Toinen vaihtoehto on, että havainnoitava pyytää havainnoijaa/havainnoijia havainnoimaan tiettyjä asioita omasta ohjauksesta tai kohdistamaan havainnoinnin tiettyyn teemaan.

Esimerkkejä vertaisohjauksessa havainnoitavista asioista:

- Ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde
 - Oliko ohjaustilanne kiireetön ja oliko ohjaaja läsnä?
 - Oliko ohjaus yksilöllistä ja luottamuksellista?
 - Kokiko harjoittelija tulleeensa kuulluksi ja kohdatuksi?
- Ohjauskeskustelun vuorovaikutus
 - Millaisia kysymyksiä ohjaaja esitti ja millaista palautetta antoi? Miten?
 - Kuinka harjoittelija reflektoi pitämäänsä oppituntia ja reagoi ohjaukseen?
 - Kuinka paljon ohjaaja puhui, entä ohjattava?
- Ohjaajan roolit
 - Millaisia rooleja ohjaajalla oli?
 - Mihin roolit perustuivat?
- Ohjauskeskustelun sisällöt
 - Olivatko ohjauskeskustelun sisällöt harjoittelulle asetettujen tavoitteiden ja sisältöjen mukaisia?
 - Olivatko ohjauskeskustelun sisällöt harjoittelijan itsensä harjoittelulle asettamien tavoitteiden mukaisia?
 - Olivatko ohjauskeskustelun sisällöt sopivia harjoittelijan harjoittelu- ja opettajaksikasvuvaihe huomioiden?
- Ohjauksen etiikka
 - Millaisia arvoja ohjauksen taustalla oli?
 - Tuliko esiin/toteutuiko ohjaajan ja ohjattavan oikeudet ja velvollisuudet?
 - Kuinka mahdollisessa haasteellisessa ohjaustilanteessa toimittiin?
- Oma ohjauksen käyttöteoria
 - Millaisia ohjauksen taustateorioita ohjauksen perustana oli?
 - Millaisia ohjauksen menetelmiä käytettiin?

Mentorointi

Mentoroinnilla tarkoitetaan kokeneemman kollegan antamaa apua ja tukea kokemattomammalle kollegalle. Mentori voi olla joku kokeneista opetusharjoittelun ohjaavista opettajista. Eri yksiköissä on tässä erilaisia käytäntöjä. Joissakin yksiköissä mentoria tarjotaan automaattisesti ensimmäisen ohjausvuoden ajaksi ja siihen on varattu tietty tuntimäärä. Toisissa mentorin voi saada, jos sitä pyytää. Joissain yksiköissä ei välttämättä ole lainkaan mentorikäytäntöä. Myös jo pidempään ohjaavana opettajana toiminut voi pyytää itselleen mentoria oman ammatillisen kehittymisen avuksi.

Mentorointi ei ole vain satunnaisia tapaamisia, vaan etukäteen yhdessä suunniteltua ja sovitua ja kohdistuu pääasiassa etukäteen määriteltäviin työhön liittyviin asioihin. Mentoroinnille tuleekin asettaa tavoitteet. Mentori ja mentoroitava voivat miettiä tavoitteita yhdessä, mutta lähtökohtaisesti tavoitteet ovat mentoroitavan asettamia.

Esimerkkejä mentoroinnin kohteena olevista asioista (mukaillen Kanninen, Nylund & Kupias 2017):

- Ohjaavan opettajan tehtävän haltuunotto
- Ammatillinen kehittyminen opettajana/ohjaajana
- Ohjaavan opettajan asemoituminen erilaisissa ohjaustilanteissa
- Ohjausfilosofian rakentaminen
- Ohjauksen erilaiset menetelmät
- Ohjaavan opettajan työn organisointi ja ajankäytön hallinta
- Hyvinvointiosaaminen (ohjaavan opettajan oma/ ohjauksessa)
- Kokemusperäisen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen
- Ohjaavan opettajan työhön vaikuttavat muutokset
- Ammatillisen identiteetin neuvottelu

Mentorointi voi toteutua useammallakin tavalla. Mentorointiin voi kuulua esimerkiksi säännölliset tapaamiset mentorin kanssa, ohjauksen observointi molemmin puolin + sen jälkeinen keskustelu, mentorin antamat erilaiset pohdintatehtävät, oppimispäiväkirjan pitäminen sekä eri mentorien ja mentoroitavien yhteiset ryhmätapaamiset.

Hyviä vinkkejä sekä mentorille että mentoroitavalle:

Kanninen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. 2017. Mentoroinnin työkirja. Helsingin yliopisto. https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf

Ohjatusta harjoittelusta kerätty palaute

Ohjauksesta kerätään joka vuosi palautetta harjoittelukoulujen valtakunnallisessa ohjauskyselyssä ja monet harjoittelukoulut keräävät lisäksi palautetta harjoittelijoilta joko harjoittelukohtaisesti tai ohjaajakohtaisesti. Ohjauksesta saatu palaute — sekä valtakunnallinen, koulukohtainen että henkilökohtainen — tarjoaa mahdollisuuden ohjauksen kehittämiseksi.

Ohjatun harjoittelun valtakunnallinen palaute

Harjoittelukoulujen valtakunnalliseen opetusharjoittelun palautekyselyyn vastaa vuosittain noin tuhat harjoittelijaa. Edellisen lukuvuoden palautteiden yhteenveto löytyy eNorssin sivuilta.¹

¹ esim. <https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/Opetusharjoittelun-valtakunnallinen-palaute-2021-2022.pdf>

Harjoittelukoulukohtaisia tuloksia tarkastelee harjoittelukoulun kaikista harjoitteluista vastaava taho usein joko niitä pohditaan harjoitteluvastaavien (ravustajien) kesken tai ne esitellään opettajankokouksessa tai sekä että. Valtakunnallisen palautekyselyn tuloksia voi tarkastella joko valtakunnallisesti tai koulukohtaisesti (vain omaa koulua) sekä vertailla oman koulun ohjauksesta saatua palautetta valtakunnalliseen palautteeseen. Tulokset ovat tärkeitä, kun mietitään, mihin suuntaan ohjausta ja ohjaajakoulutusta kehitetään sekä valtakunnallisesti, alueellisesti että paikallisesti. Henkilökohtaisesti jokainen ohjaava opettaja voi tarkastella harjoittelun ohjauksikyselyn kysymyksiä omalla kohdallaan ja reflektoida ja kehittää omaa ohjaustaan. Harjoittelukoulujen valtakunnallisen ohjauksikyselyn tuloksista voi halutessaan lukea lisää artikkelista Raportti harjoittelukoulujen valtakunnallisesta ohjauksikyselystä 2016–2019 (Eronen & Salo 2020) ja Siriuksesta (Kurttila & Mouhu 2023).

Yksittäisen harjoittelun palaute

Eri harjoittelukouluissa on erilaisia käytänteitä harjoittelupalautteiden keräämisessä. Joissain harjoittelijat antavat palautetta sekä harjoittelusta että saamastaan ohjauksesta omalla nimellään, joissain nimettömänä ja joissain sekä että. Mikäli palautteissa kysytään ja/tai kerrotaan ohjaajien nimet, ohjaajat saavat arvokasta tietoa oman ohjauksen reflektointiin siitä, kuinka harjoittelija on kokenut saamansa ohjauksen. Mikäli oma harjoittelukoulu ei kerää harjoittelijoilta muuta palautetta harjoittelukoulujen valtakunnallisen ohjauksikyselyn lisäksi, voi ohjaava opettaja itse pyytää harjoittelijoilta kirjallista palautetta harjoittelusta ja saamastaan ohjauksesta.

Lähteet

Eronen, L. & Salo, O.-P. 2020. Raportti harjoittelukoulujen valtakunnallisesta ohjauksikyselystä 2016–2019. Teoksessa O.-P. Salo (toim.) Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen. eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto, 31–56.

Ganser, T. 2000. An ambitious vision of professional development for teachers. NASSP Bulletin 84 (618), 6–12.

Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. 2017. Mentoroinnin työkirja. Helsingin yliopisto. https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf

Kurttila, P. & Mouhu, H. 2023. Ohjatun harjoittelun valtakunnallinen palaute 2021–2022. Sirius 1. eNorssi-verkoston lehti.

Mouhu, H. 2021. Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu. Jyväskylän yliopiston väitöskirjat: 416. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-8793-0>.

8 OPISKELUHUOLTO OHJATUSSA HARJOITTELUSSA

Heidi Mouhu, Tuija Kilpeläinen, Niina Rekiö-Viinikainen, Keski-Suomen hyvinvointialueen opiskeluhollosta Heli Liimatainen ja Kaisa Uutela

Opiskeluhoolto on keskeinen osa koulun toimintaa ja koskettaa jokaista opettajaa. Ohjatuissa opetusharjoituksissa on usein haasteellista päästä harjoittelemaan opiskeluholloin toteutumista käytännössä. Sen sijaan harjoittelijoita voi ja tuleekin perehdyttää opiskeluholloin toimintaan ja erityisesti jokaisen opettajan vastuuseen opiskeluholloin toteutukseksi. Esimerkiksi opiskeluholloin asiantuntijat voivat pitää opiskeluhollosta suuryhmäohjauksen ja ohjaavat opettajat ryhmäohjauksen.

Tähän lukuun on tuotettu sisältöä opiskeluhollosta harjoittelijoiden ohjauksessa hyödynnettäväksi. Opiskeluhollolla tarkoitetaan sekä perusopetuksen että lukion opiskeluholloa. Oppilaasta puhuttaessa tarkoitetaan sekä perusopetuksen oppilaita että lukion opiskelijoita.

8. Elevvård under handledd praktik

Elevvård är en central del av skolans verksamhet och angår varje lärare. Under handledd lärarpraktik är det utmanande att praktiskt få handha elevvårdsrelaterade ärenden. Däremot kan och bör lärarstuderande instrueras i hur elevvården fungerar och i synnerhet gällande det ansvar varje lärare har för elevvården. Till exempel kan en expert inom elevvård hålla en handledning i storgrupp och de handledande lärarna en grupphandledning.

I detta kapitel finns information om elevvård som kan användas i handledningen av lärarstuderande. Med begreppet elevvård avses både elevvård inom den grundläggande utbildningen och inom gymnasieutbildningen. Med elever avses både elever i den grundläggande utbildningen och studerande vid gymnasier.

Opiskeluholloin perusta

Lähtökohtana opiskeluholloin järjestämiselle on oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), joka määrittää koulujen ja oppilaitosten opiskeluhollosta seuraavaa: "Opiskeluhollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. - - Opiskeluholloa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluholloina. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluholloin siten kuin tässä laissa säädetään." (3 § Opiskeluholloin kokonaisuus)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain lisäksi koulun opiskeluhuollosta määräävät valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilashuoltoa koskeva luku on luku 8, lukion (2019) luku 3.4. Huomaa opetushallituksen antama määräys OPH-4606-2022 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ja määräys OPH-4610-2022 lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 muuttamisesta, jotka koskevat myös opiskeluhuoltoa. Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet määrittelevät opiskeluhuollon keskeiset periaatteet, opetustoimeen kuuluvan opiskeluhuollon tavoitteet sekä oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa määrätyn opetuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelman laadinnan.

- Jokaisella oppilaalla on oikeus saada maksutta sellainen opiskeluhoolto, jota hänen opetukseen osallistumisensa edellyttää, pois lukien yli 18-vuotiaiden sairaanhoitopalvelut
→ Mitä kaikkea tämä voisi olla?
- Opiskeluhooltotyössä huomioidaan ensisijaisesti lapsen etu
→ Millaisia ristiriitaisia tilanteita saattaisi tulla, joissa tämä on tärkeä huomioida?
- Oppilashuolto on monialaista yhteistyötä
→ Mitä tämä tarkoittaa?
- Oppilashuoltotyötä ohjaavia periaatteita ovat luottamuksellisuus, kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja huoltajaan sekä heidän osallisuutensa tukeminen
→ Kuinka tukea käytännössä oppilaan ja huoltajan osallisuutta?
- Sekä oppilaille että huoltajille annetaan tieto käytettävissä olevasta oppilashuollosta ja heitä ohjataan hakemaan tarvittavia oppilashuollon palveluja
→ Ketkä? Missä? Miten?

Opiskeluhoolto koulussa

Alueellinen opiskeluhuollon yhteistyöryhmä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 14 a § määrittää alueellisesta opiskeluhuollon yhteistyöryhmästä seuraavaa:

“Hyvinvointialueen on yhdessä alueensa kuntien kanssa muodostettava alueellinen opiskeluhuollon yhteistyöryhmä (yhteistyöryhmä). Jos hyvinvointialueen alueella on kunnan lisäksi muita koulutuksen järjestäjiä, heidän tulee olla edustettuina yhteistyöryhmässä. Yhteistyöryhmässä tulee lisäksi olla alaikäisten vanhempien tai huoltajien sekä opiskelijoiden edustajia, opiskeluhuollon työntekijöiden edustajia sekä tarvittaessa muita yhteistyötahoja. Yhteistyöryhmä toimii hyvinvointialueen ja sen alueella toimivien koulutuksen järjestäjien yhteistyöelimenä.” [\(25.5.2022/377\)](#)

Koulukohtainen opiskeluhoitoryhmä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki määrittää koulukohtaisesta opiskeluhoitoryhmästä seuraavaa:

“Koulutuksen järjestäjäkohtaisen opiskeluhoollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista vastaa monialainen opiskeluhoollon ohjausryhmä. Oppilaitoksen opiskeluhoollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaa monialainen oppilaitoskohtainen opiskeluhoitoryhmä tai muu tehtävään soveltuva monialainen oppilaitoskohtainen ryhmä. Oppilaitoskohtaista opiskeluhoitoryhmää johtaa koulutuksen järjestäjän nimeämä edustaja.”
[\(29.12.2016/1501\)](#)

Koulukohtaisen monialaisen opiskeluhoitoryhmän tehtävä on yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen sekä muun yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttaminen ja kehittäminen. Koulun opiskeluhoitoryhmään kuuluvat koulun ja opiskeluhoollon palvelujen edustajat, joita usein ovat rehtorit, opinto-ohjaajat, erityisopettajat, terveydenhoitaja, psykologi ja kuraattori. Ryhmään kuuluvat myös oppilaiden, opiskelijoiden ja huoltajien edustajat ja mahdolliset yhteistyötahot koulun ulkopuolelta.

- Mikä on tavallisen opettajan suhde koulukohtaiseen opiskeluhoitoryhmään?

Useamman kouluasteen kouluissa (alakoulu, yläkoulu, lukio) koulukohtaisen opiskeluhoollon ryhmän alla voi toimia kouluasteiden omat yhteisölliset opiskeluhoollon ryhmät, jotka seuraavat, arvioivat ja kehittävät oman koulu-yhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointia sekä huolehtivat kouluympäristön terveellisyydestä ja turvallisuudesta. Ryhmään kuuluvat usein rehtori, erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat, terveydenhoitaja, kuraattori sekä psykologi ja opinto-ohjaajat. (Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.)

Yhteisöllinen opiskeluhoollon

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013):

“Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan tässä laissa toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskelu-ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhoollon toteuttavat kaikki opiskeluhoollon toimijat. Kaikkien oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevien sekä opiskeluhoollon palveluista vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Oppilaitoksen henkilökunnalla on ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista.” (4 § Yhteisöllinen opiskeluhoollon)

Paikallisessa opetussuunnitelmassa opiskeluhoitoa tarkennetaan. Esimerkiksi Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) määrittelee yhteisöllistä opiskeluhoitoa seuraavasti:

“Opiskeluhoito on tärkeä osa perusopetuksen toimintakulttuuria. Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä seurataan, arvioidaan ja kehitetään koulu yhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointia. Lisäksi huolehditaan koulu ympäristön terveellisyydestä, turvallisuudesta ja esteettömyydestä. Yhteisöllisten toimintatapojen kehittämisessä tehdään yhteistyötä oppilaiden, huoltajien sekä muiden lasten ja nuorten hyvinvointia edistävien viranomaisten ja toimijoiden kanssa.

Oppilaiden ja huoltajien osallisuus ja kuulluksi tuleminen on yhteisöllisessä oppilashuollossa tärkeää ja hyvinvointia vahvistavaa. Opiskeluhoito luo koulu yhteisössä edellytyksiä yhteenkuuluvuudelle, huolenpidolle ja avoimelle vuorovaikutukselle. Osallisuutta lisäävät toimintatavat edesauttavat myös ongelmien ennalta ehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista ja tarvittavan tuen järjestämistä.

Oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön. Siihen kuuluu fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. Opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi on oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden varmistaminen kaikissa tilanteissa. Rauhallinen ilmapiiri edistää työrauhaa. Koulun järjestyssäännöt lisäävät koulu yhteisön turvallisuutta, viihtyisyyttä ja sisäistä järjestystä. Koulussamme on suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä osana opetuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelmaa. Koulun opettajan tai rehtorin tulee ilmoittaa tietoonsa tulleesta oppimisympäristössä tai koulumatkalla tapahtuneesta häirinnästä, kiusaamisesta, syrjinnästä tai väkivallasta niistä epäillyn ja niiden kohteena olevan oppilaan huoltajalle tai muulle lailliselle edustajalle.

Koulurakennuksesta sekä opetustiloista ja -välineistä huolehtiminen ylläpitää ympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta. Koulu yhteisöllä on yhtenäiset toimintatavat eri oppimisympäristöissä tapahtuvaa opetusta ja välitunteja varten. Eri oppiaineiden opetukseen laadittuja turvallisuusohjeita noudatetaan. Koulu ympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta sekä koulu yhteisön hyvinvointia edistetään ja seurataan jatkuvasti. Niitä arvioidaan kolmen vuoden välein toteutettavissa tarkastuksissa. Turvallisuuden edistämiseen kuuluvat myös koulukuljetuksia, tapaturmien ennaltaehkäisyä ja tietoturvallisuutta koskevat toimintatavat.”

- Ohjaa harjoittelijat tutustumaan opetuksen järjestäjän
 - opiskeluhoitosuunnitelmaan
 - oppilaiden suojaamiseen väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä
 - kriisisuunnitelmaan
 - hyvinvointisuunnitelmaan
 - tasavertaisuus- ja yhdenmukaisuussuunnitelmaan
 - poissaolomalliin.

Yksilökohtainen opiskeluhoolto

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) § 5 määrittelee, mitä yksilökohtaisella opiskeluhoollolla tarkoitetaan, luku 3 määrittää yksilökohtaisen opiskeluhoollon toteuttamisesta ja näitä avataan paikallisessa opetussuunnitelmassa. Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma (2016) määrittelee yksilöllistä opiskeluhooltoja seuraavasti:

“Yksilökohtaisella opiskeluhoollolla tarkoitetaan oppilaalle annettavia kouluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattori-palveluja sekä yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista opiskeluhooltoja. Kouluterveydenhuollossa toteutettavat laajat terveystarkastukset sekä muut määräaikaistarkastukset ovat osa yksilökohtaista opiskeluhooltoja ja niistä tehtävät yhteenvedot tuottavat tietoa myös yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamiseen.

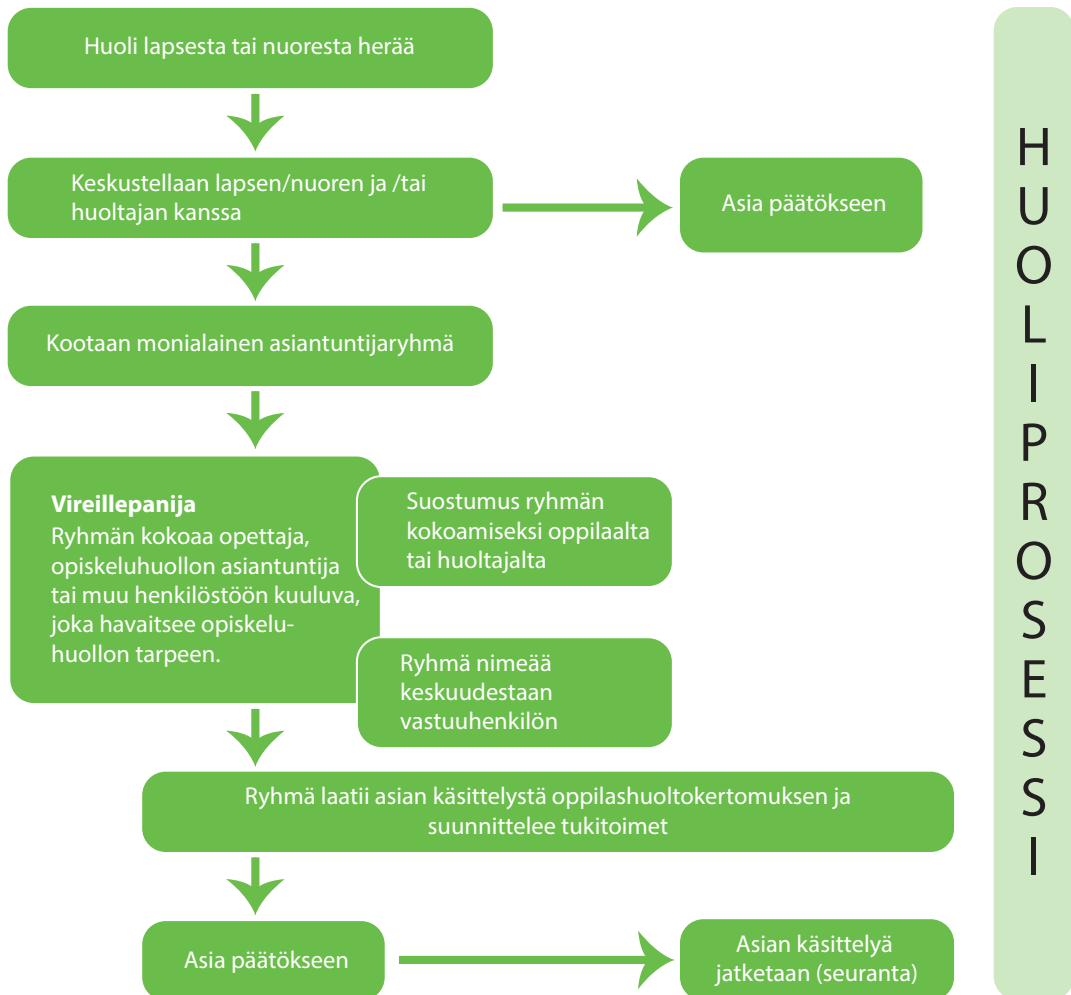
Yksilökohtaisen opiskeluhoollon tavoitteena on seurata ja edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, terveyttä, hyvinvointia ja oppimista. Tärkeätä on myös varhaisen tuen turvaaminen ja ongelmien ehkäisy. Oppilaiden yksilölliset edellytykset, voimavarat ja tarpeet otetaan huomioon sekä opiskeluhoollon tuen rakentamisessa että koulun arjessa.

Yksilökohtainen opiskeluhoolto perustuu aina oppilaan sekä tarpeen niin vaatiessa huoltajan suostumukseen. Oppilaan osallisuus, omat toivomukset ja mielipiteet otetaan huomioon häntä koskevissa toimenpiteissä ja ratkaisuissa hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muiden henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti. Vuorovaikutus on avointa, kunnioittavaa ja luottamuksellista. Työ järjestetään niin, että oppilas voi kokea tilanteen kiireettömänä ja hän tulee kuulluksi. Opiskeluhooltotyössä noudatetaan tietojen luovuttamista ja salassapitoa koskevia säännöksiä.”

Oppilas/huoltajapalaverit

Monialainen asiantuntijaryhmä kootaan yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tuen tarpeen selvittämiseksi ja opiskeluhoollon palvelujen järjestämiseksi. Ryhmän kokoa opettaja, opiskeluhoollon asiantuntija tai muu henkilöstöön kuuluva, jolla on huoli oppilaasta

tai joka havaitsee opiskeluhuollon tarpeen. Ryhmän monialainen kokoonpano perustuu tapauskohtaiseen harkintaan ja käsiteltävään asiaan. Asiantuntijoiden nimeäminen ryhmän jäseniksi ja muiden yhteistyötahojen tai oppilaiden läheisten osallistuminen ryhmän työskentelyyn edellyttää oppilaan tai huoltajan suostumusta. Suostumuksen tulee olla kirjallinen, mikäli työskentelyyn osallistuu koulun ulkopuolisia tai oppilaan läheisiä. (Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.)



*Kuvio 1: Oppimisen ja koulunkäynnin tukiprosessi
(Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016)*

Niveltyö — oppilaan siirtymät koulupolulla

Niveltyöllä tarkoitetaan tiedonsiirtoa ja yhteistyötä oppilaan koulupolun siirtymävaiheissa. Siirtymävaiheita ovat esimerkiksi siirtymät esiopetuksesta perusopetukseen, alakoulusta yläkouluun ja yläkouluista toiselle asteelle. Joissain yhtenäiskouluissa siirtymävaihe voi sijoittua eri vaiheeseen. Niveltyötä tehdään myös oppilaan siirtyessä toiseen kouluun.

“Oppilashuollon tavoitteet, tehtävät ja toteuttamisen periaatteet muodostavat esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen ulottuvan jatkumon. Eri koulutusasteiden vuorovaikutus on tärkeää pohdittaessa oppilashuollon toimintaa kokonaisuutena.” (POPS 2014)

Seuraavassa esimerkki niveltyön toteutumisesta Jyväskylän normaalikoulussa:

“Ohjaustoiminta muodostaa koko perusopetuksen kestävä jatkumon, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. Oppilasta aiemmin opettanut opettaja huolehtii opetuksen asianmukaisen järjestämisen kannalta välttämättömän tiedon siirrosta seuraavalle opettajalle. Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen.” (Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.)

Koulun opiskeluhoitopalvelujen asiantuntijat

Koulun opiskeluhoitopalvelujen asiantuntijoita ovat psykologi, kuraattori, terveydenhoitaja ja lääkäri, jotka toimivat luottamuksellisesti yhdessä oppilaiden, huoltajien, opettajien ja muun opiskeluhoollon henkilöstön kanssa. Aloitteen opiskeluhoitopalvelujen suuntaan voi tehdä oppilas itse tai huoltaja. Opettaja tai koulun muu työntekijä voi konsultoida opiskeluhoitopalvelujen asiantuntijoita ilman oppilaan nimeä tai nimellä oltuaan ensin yhteydessä huoltajaan. Koulun työntekijällä on oppilas- ja opiskelijahuoltolain 16 §:n mukainen virkavelvollisuus ohjata palveluihin (25.5.2022/377). Yhteyttä voi ottaa, jos jokin oppilaan elämään tai koulunkäyntiin liittyvä asia askarruttaa tai huolestuttaa. Näitä voivat olla esimerkiksi käyttäytymisen, vuorovaikutuksen tai sosiaalisten suhteiden haasteet, mahdolliset tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet, tunne-elämän haasteet, oppimisen vaikeudet tai perheen pulmat. Hyvinvointialueet järjestävät opiskeluhoollon psykologi-, kuraattori- ja kouluterveydenhuollon palvelut.

Koulupsykologi ja -kuraattori

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287) määrittelee psykologi- ja kuraattoripalveluilla tarkoitettavan

“opiskeluhuollon psykologin ja kuraattorin antamaa opiskelun ja koulunkäynnin tukea ja ohjausta, jolla 1) edistetään koulu- ja opiskeluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä opiskelijoiden perheiden ja muiden läheisten kanssa; 2) tuetaan opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia” (Opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalvelut 7 §).

Oikeudesta ja määräajoista saada opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja säädetään 15 §. Opiskeluhuoltopalveluiden asiakkaaksituloprosessi kuvataan 16 §. Tietojen kirjaamisesta kuraattori- ja psykologipalveluissa säädetään 20 §.

Psykologi ja kuraattori tukevat ja ohjaavat koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvissä sosiaalisissa ja psyykkisissä vaikeuksissa sekä oppilasta, huoltajaa että opettajia. Psykologit ja kuraattorit toimivat yhdessä koulun ja kodin kanssa. Lapsen ja perheen tilannetta tarkastellaan moniammatillisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on ehkäistä ongelmien syntyä ja vaikeutumista varhaisella auttamisella. Psykologi ja kuraattori tekevät yhteistyötä myös muiden lapsia ja nuoria auttavien viranomaisten, kuten perheneuvolan, sosiaalitoimen ja erikoissairaanhoidon kanssa.

Kouluterveydenhoitaja

Terveydenhoitaja on terveyden edistämisen asiantuntija koulussa ja vastaa hoitotyön asiantuntijuudesta opiskeluhuollossa. Terveydenhoitaja järjestää ja toteuttaa oppilaiden määräaikaiset terveystarkastukset sekä tarvittaessa selvittää tarkastuksista poisjäävien tuen tarpeen. Laajat terveystarkastukset 1., 5. ja 8. luokalla toteutetaan yhdessä koululääkärin kanssa (Kouluterveydenhuolto 2022). Huoltajat ovat tervetulleita kaikkiin tarkastuksiin, erityisen tärkeää heidän mukanaolonsa on koko perheen terveyttä ja hyvinvointia tukevissa laajoissa tarkastuksissa. Mikäli oppilaan terveysasiat tarvitsevat tarkempia tutkimuksia ja selvittelyjä, hänet ohjataan asiantuntijoille, kuten kuraattorin tai psykologin vastaanotoille, fysioterapiaan, ravitsemusterapiaan, suun terveydenhuoltoon, laboratorio- tai erikoissairaanhoidon jatkotutkimuksiin. Terveydenhoitaja arvioi terveydenhuollon ammattilaisen arviota vaativat koulutapaturmat ja antaa ensiapua sekä ohjaa tapaturmassa olleet oppilaat tarvittavaan jatkohoitoon. Oppilaiden lyhyt- tai pitkäaikaissairauksia hoidetaan omalla terveysasemalla tai muussa hoitoyksikössä. Jatkuvaa, lyhytkestoista tai tilapäistä lääkehoitoa koulupäivän aikana toteutetaan vain sovitusti. Koulupäivänaikaisen lääkehoidon käytännön toteuttamisesta laaditaan yhdessä huoltajien ja koulun lähiaikuisten kesken ja tarvittaessa yhteistyössä terveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon kanssa yksilöllinen lääkehoitosopimus.

Opettajan vastuu koulun opiskeluhuollosta ja yhteistyöstä

“Opettaja on aitiopaikalla erityisesti varhaisessa tunnistamisessa ja havaitsemisessa, sillä opettajalla on paras oppilaantuntemus ja hän pystyy havainnoimaan myös oppilaan oppimisessa tai hyvinvoinnissa tapahtuvia hiljaisiakin muutoksia” (Laitinen 2023).

Opettajan tehtävänä on ottaa asia puheeksi sekä oppilaan että huoltajien kanssa ja tarvittaessa ohjata oppilas opiskeluhoitopalvelujen asiantuntijalle. Tämänkin jälkeen oppilaan asioita hoidetaan moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan, huoltajien, opettajien ja opiskeluhoitopalvelujen asiantuntijan kanssa. Seuraavassa joitakin esimerkkejä siitä, kuinka erilaisiin haasteisiin voisi reagoida.

- Oppimiseen liittyvät → yhteistyö erityisopettajan kanssa → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → tarvittaessa yhteistyö psykologin kanssa
- Keskittymisen haasteet → yhteistyö erityisopettajan kanssa → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö terveydenhoitajan/ kuraattorin/ psykologin kanssa
- Tunnetaidot → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö psykologin/ kuraattorin kanssa
- Sosiaaliset taidot → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö kuraattorin/ psykologin kanssa
- Mieliala → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö psykologin/ kuraattorin kanssa
- Suorituspaineeet/ stressi → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö kuraattorin/ psykologin kanssa
- Uupumus → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö psykologin/ kuraattorin/ terveydenhoitajan kanssa
- Poissaolot → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → yhteistyö kuraattorin/ terveydenhoitajan/ psykologin kanssa
- Terveysteen liittyvät asiat (vapaa-ajan tapaturmat hoidetaan omalla terveysasemalla) → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → terveydenhoitaja
- Epäily päihteiden käytöstä → yhteys huoltajaan, lastensuojeluilmoitus → tarvittaessa yhteistyö kuraattorin ja/tai terveydenhoitajan kanssa
- Epäily huoltajan laiminlyönnistä → huoli-ilmoitus yhdessä huoltajan kanssa/ lastensuojeluilmoitus → tarvittaessa yhteistyö kuraattorin kanssa
- Epäily väkivallasta → lastensuojeluilmoitus, väkivaltaepäilyissä usein tutkintapyyntö poliisille (jos haluaa konsultoida, voi olla yhteydessä sosiaalipäivystykseen)
- Kiusaaminen → keskustelu oppilaan kanssa, yhteys huoltajaan → tarvittaessa yhteistyö kuraattorin kanssa

Käsiteltäessä ohjauksessa opetuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelmaa harjoittelijat kannattaa ohjata tarkastelemaan ensin valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, joissa määrätään, mitä asioita opetuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelmassa tulee olla määriteltynä. Nämä löytyvät perusopetuksen osalta opetushallituksen määräyksen OPH-4606-2022 liitteestä ja lukion osalta opetushallituksen määräyksen OPH-4610-2022 liitteestä.

Lisää hyvää materiaalia ohjauksessa hyödynnettäväksi esim. Opiskeluhoollon järjestäminen 2023. Pikaopas muutoksessa 2022. Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2022/2210-opiskeluhoollon-jarjestaminen-2023>

Lähteet

377/2022 Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta. [Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain... 377/2022 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)
(Luettu 8.1.2023)

1501/2016 Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta. [Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain... 1501/2016 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)
(Luettu 8.1.2023)

Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. [Perusopetuksen opetussuunnitelma 2016 \(peda.net\)](#) (Luettu 20.2.2023)

Kouluterveydenhuolto 2022. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto/kouluterveydenhuolto> (Luettu 1.2.2023)

LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (Luettu 20.1.2023)

OPH-4606-2022 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muuttaminen.

OPH-4610-2022 Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 muuttaminen.
Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (Luettu 9.1.2023)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (Luettu 20.1.2023)

9 OHJAAVAN OPETTAJAN HYVINVOINTIOSAAMINEN

Heidi Mouhu

Hyvinvointiosaaminen on taitoa huolehtia sekä omasta että muiden hyvinvoinnista. Hyvinvointia voi määritellä ja lähestyä monella eri tavalla ja tarkastella sekä yksilön että yhteisön näkökulmista. Hyvinvointiosaamisen tärkeys näkyy muun muassa siinä, että hyvinvointi on otettu osaksi monien yliopistojen strategiaa (esim. Helsingin yliopiston strategia 2021–2030; Jyväskylän yliopiston strategia 2030), hyvinvointia vahvistava osaaminen on nostettu yhdeksi opettajan ydinosaamisalueeksi (esim. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus 2020–2023) ja se on Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) laaja-alaisen osaamisen ytimenä. Ohjaavan opettajan hyvinvointiosaamisen voi jakaa neljään osa-alueeseen:

1. Ohjaavan opettajan omasta hyvinvoinnista huolehtiminen
2. Oman työyhteisön hyvinvoinnista vastuun kantaminen omalta osaltaan
3. Ohjaavan opettajan omien oppilaiden/opiskelijoiden hyvinvointiosaamiseen ohjaaminen
4. Harjoittelijoiden hyvinvointiosaamiseen ohjaaminen

Ohjaavan opettajan omasta hyvinvoinnista huolehtiminen
Henkilökohtainen elämä: lepo, ravinto, liikunta, vapaa-aika...
Psyykkiset taidot: resilienssi, tunnetaidot, itsemyötätunto, minäpystyvyys...
Työn organisointi: ajankäytön hallinta, työn rajaaminen...
Kuormittavat tilanteet: ennakointi, kohtaaminen ja hoitaminen
Turvallinen työympäristö: fyysinen, psyykinen, sosiaalinen

Jokaisen on tärkeä huolehtia omasta hyvinvoinnistaan, ettei uuvuta tai sairastuta itseään. Ohjaavan opettajan hyvinvointi – tai pahoinvointi – heijastuu tai vähintäänkin näkyy myös oppilaille ja opiskelijoille sekä harjoittelijoille. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen lähtee henkilökohtaisen elämän perusasioista, kuten riittävästä levosta ja palautumisesta huolehtimisesta, säännöllisestä, monipuolisesta ja terveellisestä ravinnosta ja riittävästä fyysisestä aktiivisuudesta. Henkilökohtaiseen elämään kuuluu myös huolehtiminen omasta vapaa-ajasta suhteessa työhön, että perheelle, sosiaalisille suhteille ja harrastuksille on aikaa. Psyykkiset taidot, kuten resilienssi, tunnetaidot ja itsemyötätunto eivät ole henkilökohtaisia ominaisuuksia, vaan harjoiteltavissa olevia taitoja, joita voi tietoisesti opetella. Ajankäytön hallinta vaatii organisointitaitoja, työn rajaamista ja priorisointia; mikä on tällä hetkellä tärkeää, mihin panostan ja käytän aikaani nyt? Jokainen kohtaa välillä sekä työssään että vapaa-ajalla haasteellisia ja kuormittavia tilanteita. On tärkeää opetella kohtaamaan ne ja

käsittelmään tai hoitamaan ne. Ennakoimalla ja valmistautumalla tilanteiden osuessa kohdalle kuormittavuutta voi vähentää. Joskus myös kollegiaalisen tuen pyytäminen tai avun hakeminen on tarpeen. Jokaisella on oikeus turvalliseen ja terveelliseen työympäristöön. Mikäli kokee, että näin ei joiltain osin ole, on asiaa hoidettava eteenpäin oman työyhteisön ohjeistuksen mukaisesti.

Oman työyhteisön hyvinvoinnista vastuun kantaminen
Positiivisuus
Kohtaaminen, huomioiminen, kuunteleminen
Avoimuus vuorovaikutuksessa
Kollegiaalinen yhteistyö
Epäkohdista eteenpäin ilmoittaminen

Hyvinvointiosaamiseen kuuluu myös oman työyhteisön hyvinvoinnista vastuun kantaminen omalta osaltaan. Usein aika pienillä asioilla voi vaikuttaa suurestikin työyhteisön ilmapiiriin, kun jokainen kantaa kortensa kekoon. Olemalla mieluummin positiivinen kuin negatiivinen, esimerkiksi kannustamalla, puhumalla hyvää, iloisuudella luo positiivista ilmapiiriä ympärilleen. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että epäkohdiksi tai ongelmiksi koetuista asioista pitäisi vaieta. Ne pitää nostaa esille, hoitaa ja tarvittaessa ilmoittaa eteenpäin. Avoimuus vuorovaikutuksessa vie yleensä asioita eteenpäin paremmin kuin selän takana puhuminen. Muiden kohtaaminen aidosti, huomioiminen ja kuunteleminen vahvistavat yhteisöllisyyttä. Vaikka opetusharjoittelua ohjaava opettaja tekee jatkuvasti tiimityötä harjoittelijoiden kanssa, se ei vähennä muiden ohjaavien opettajien kanssa tehtävän kollegiaalisen yhteistyön merkitystä.

Oppilaiden/opiskelijoiden hyvinvointiosaamiseen ohjaaminen
Oma esimerkki
Turvallinen ilmapiiri
Hyvinvointiin vaikuttavien asioiden opiskelu ja harjoittelu
Itsetuntemuksen lisääminen: vahvuudet, kehittämiskohteet
Monialainen yhteistyö

Oppilaiden ja lukio-opiskelijoiden hyvinvointiosaamiseen ohjaaminen perustuu opetussuunnitelmiin. Ohjaavan opettajan kohdalla se tarkoittaa oppilaiden ja lukio-opiskelijoiden ohjaamista hyvinvointiosaamiseen sekä ohjaavan opettajan omilla oppitunneilla että harjoittelijoiden ohjaamista huomioimaan tämä heidän pitämillään harjoittelutunneilla. On

hyvä muistaa, että ohjaava opettaja on esimerkki sekä oppilaille ja lukio-opiskelijoille että harjoittelijoille, halusipa tai ei. Ohjaava opettaja voi siis omalla esimerkillään joko vahvistaa tai heikentää hyvinvointiosaamista. Toiseksi turvallisen ilmapiirin luominen on edellytys sille, että asioista voidaan avoimesti keskustella ja että oppilas tai lukio-opiskelija uskaltaa esittää kysymyksiä, kertoa omia ajatuksiaan ja kyseenalaistaa asioita. Hyvinvointiin vaikuttavien asioiden esille tuominen ja niiden harjoittelu pitkin lukuvuotta tukevat hyvinvointia edistävien tapojen omaksumista. Mikäli joku asia oppilaan elämässä herättää huolta, voi oppilaan tueksi tarvita monialaista yhteistyötä.¹

Harjoittelijoiden hyvinvointiosaamiseen ohjaaminen

Henkilökohtainen elämä: lepo, ravinto, liikunta, vapaa-aika...

Psyykkiset taidot: resilienssi, tunnetaidot, itsemyötätunto, minäpystyvyys...

Ajankäytön hallinta

Kuormittavat tilanteet: ennakointi, kohtaaminen ja hoitaminen

Työyhteisön hyvinvointiosaamiseen ohjaaminen

Harjoittelijoiden kanssa voi käsitellä ohjauskeskusteluissa sekä hyvinvointiosaamista asiana että omasta hyvinvoinnistaan huolehtimisen keinoja. Itse voi myös omalla toiminnallaan viitoittaa kohti oikeaa suuntaa, kuten että ei tule itse sairaana töihin tai anna harjoittelijan tulla pitämään harjoittelutunteja sairaana tai ei lähetä viestejä iltamyöhään tai ota tunti-suunnitelmia vastaan kellon ympäri tai huolehtii, että harjoittelijalle jää lounastauko, vaikka harjoittelutunteja olisikin pitkin päivää. Harjoittelijaa voi ohjata työyhteisön hyvinvointiosaamiseen, vaikka harjoittelija ei vielä varsinaisesti työyhteisössä olekaan, esimerkiksi vuorovaikutuksen avoimuudella, ohjaamalla kollegiaaliseen yhteistyöhön sekä harjoittelijoiden kesken että ohjaajan ja harjoittelijan kesken.

¹ Ks. luku 8 Opiskeluhoolto ohjatussa harjoittelussa.

Lähteet

Helsingin yliopiston strategia 2021–2030. <https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/strategia-talous-ja-laatu/strategia-2021-2030/helsingin-yliopiston-strategia> (Luettu 4.1.2023)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus 2020–2023. Opettajankoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opettajankoulutuksen-lahtokohta-tavoitteet-ja-toimintakulttuuri.pdf> (Luettu 5.1.2023)

Jyväskylän yliopiston strategia 2030. Osaava ja hyvinvoiva ihminen. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/strategia> (Luettu 4.1.2023)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus.

Lue lisää esim.

<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-jaterveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>

<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky>

<https://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/tyoymparisto>

<https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyoyhteiso/hairinta-ja-epaasiallinen-kohtelu/>

KIRJOITTAJAKUVAUKSET

eNorssin Kehittyvä pedagoginen tuki -työryhmä: Nina Högerman, Hilppa Jankama, Johanna Jarva, Katja Jokila, Susan Jäntti, Henna Karsikas, Muusa Koskikala, Anu Laaksonen, Hanna Lehikoinen, Jenna Lonka, Annukka Muuri, Riikka Nieminen, Tiina Ojala, Kirsi Pirttijärvi, Niina Rekiö-Viinikainen, Kerttu Ristola ja Sanna Vänskä.

KM Outi Erkkilä on luokanlehtori ja työskentelee musiikkiluokanlehtorina, harjoittelun vastuuhenkilönä sekä ohjaajana Tampereen yliopiston normaalikoulussa.

KM Anne Ervast on luokanlehtori Lapin yliopiston harjoittelukoulussa. Hän on työskennellyt eNorssi-verkoston ohjaajakoulutusten suunnittelijana ja ohjaajakouluttajana verkostotoiminnan alkuvaiheista lähtien. Lisäksi hän on toiminut ohjaajakoulutusten, ohjattu harjoittelu -työryhmän koordinaattorina/puheenjohtajana sekä ohjaajakouluttajien kouluttajana. Ohjaavana opettajana hän toiminut luokanopettaja- ja kuvataidekasvatuksen opiskelijoille.

KM Emmi Hatjasalo toimii Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa luokanlehtorina sekä harjoittelutyöryhmän vetäjänä. Hän toimii myös luokanopettajakoulutuksen harjoittelukoordinaattorina Helsingin yliopiston molemmissa harjoittelukouluissa.

KM Johanna Hildén on alkuopetuksen luokanlehtori Tampereen yliopiston normaalikoulussa. Hän työskentelee harjoittelun ohjaajana. Hän on toiminut Tutkoke-ryhmän jäsenenä kymmenen vuoden ajan.

KM Sanna Hollström on Tampereen yliopiston Normaalikoulun luokanlehtori, opettaa oma luokan lisäksi musiikkia myös alakoulussa ja yläkoulussa. Ollut mukana lisäksi mm. koulutusviennissä ja harjoittelujen kehittämisessä.

KM Terhi Kaleva on Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun luokanlehtori ja eNorssiverkoston ohjaajakouluttaja. Kokemusta ohjaamisesta on kertynyt kolmelta vuosikymmeneltä ja opetusharjoittelun ja siihen liittyvien käytänteiden kehittäminen on ollut tärkeä osa ohjaamista koko tämän ajan.

PsL Tuija Kilpeläinen työskentelee Jyväskylän normaalikoulun koulupsykologina. Hän on kehitys- ja kasvatopsykologian erikoispsykologi ja hänellä on pitkä kokemus koulupsykologin työstä kaikilla kouluasteilla. Tuijalla on myös opettajankoulutus psykologiaan ja liikuntaan.

PM Gun-Britt Kull-West är lektor vid Vasa övningsskola. Hon har lång erfarenhet av handledning under handledda lärarpraktiker och fungerar som mentor (VerMe) för nyanställda kolleger. Hon är engagerad i arbetsgruppen som utvecklar handledning inom övningsskolnätverket eNorssi. Hon ansvarar för handledarutbildning för nya kolleger.

KM Pasi Kurttila on työskennellyt pitkään luokanlehtorina Oulun normaalikoulussa. Hänellä on pitkä kokemus toiminnasta eNorssiverkostossa ja ohjaajakoulutustyöryhmässä. Tällä hetkellä hänen toimenkuvaansa Oulun normaalikoulussa kuuluu mm. harjoittelujen koordinointi, ohjatun harjoittelun ja sen ohjauksen kehittäminen sekä ohjaajakoulutus. eNorssiverkostossa Pasi toimii toisena projektivastaavana.

PM Annika Lassus är lektor vid Vasa övningsskola. Hon har lång erfarenhet av handledning under handledda lärarpraktiker både för klass- och speciallärarstudier. Hon är engagerad i arbetsgruppen som utvecklar handledning inom övningsskolnätverket eNorssi. Hon ansvarar för handledarutbildning för nya kolleger.

KT Eliisa Leskisenoja työskentelee luokanlehtorina Oulun normaalikoulussa. Päivätyönsä ohella Eliisa toimii kouluttajana, tutkijana ja tietokirjailijana. Hänen suurimmat ammatilliset, pedagogiset ja tutkimukselliset intressinsä kohdistuvat positiiviseen kasvatukseen sekä koulu- ja kasvatusyhteisöjen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen.

KM Kaisa Marjamaa työskentelee Oulun normaalikoululla luokanlehtorina ja suorittaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa tohtoriopintoja, tutkien opettaja-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä erityisesti opetusharjoittelukontekstissa. Hän toimii Oulun normaalikoulun ja harjoittelukoulujen yhteistyöverkoston eNorssin ohjaajakouluttajana ja on ollut pitkään mukana kansainvälisissä koulutustehtävissä keskittyen niissä viime aikoina erityisesti mentorointiin.

KM Terhi Maskonen työskentelee Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa luokanlehtorina ja harjoittelutyöryhmän jäsenenä sekä koordinoi omalla koululla ohjaajakoulutuksia. Hän on mukana kehittämässä koulunsa vertaissovittelutoimintaa, musiikkitoimintaa sekä erilaisia teknologiaan liittyviä hankkeita. Hän on myös eNorssiverkoston ohjaajakouluttaja ja ohjaajakoulutustyöryhmän jäsen.

KT Heidi Mouhu on uskonnon ja psykologian aineenopettaja ja luokanopettaja ja työskentelee nyt luokanopettajana, harjoittelun ohjaajana ja perusopetus 1–6 vararehtorina Jyväskylän normaalikoulussa. Hän on myös Jyväskylän normaalikoulun ja harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssin ohjaajakouluttaja. Hän on kiinnostunut ohjatun harjoittelun tutkimisesta ja kehittämisestä. Hän on myös kehittänyt hyvinvointioppimista perusopetuksessa ja ollut mukana kansainvälisissä projekteissa.

KM Minna Myrsky-Nyberg on taidepainotteisen luokan lehtori Turun normaalikoulun alakoulussa, eNorssi – verkoston ohjaajakouluttaja ja ohjaajakouluttajien kouluttaja, työnhajaaja ja prosessikonsultti (STOry), työyhteisökouluttaja, draamaopettaja ja VerMe-mentori. ENorssin ohjaajakoulutustyöryhmän jäsen.

FM Susanna Nera on äidinkielen ja kirjallisuuden (S1 sekä S2 -oppimäärät) lehtori sekä teatterin ja draaman aineenopettaja Turun normaalikoulun yläkoulussa ja lukiossa sekä IB-linjalla, eNorssi-verkoston ohjaajakouluttaja ja ohjaajakoulutustyöryhmän jäsen.

FM Eija Niskanen on historia ja yhteiskuntaopin lehtori ja opinto-ohjaaja ja työskentelee nyt aineenopettajana, business norssin koordinaattorina sekä harjoittelun ohjaajana Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiossa. Hän on myös Tampereen yliopiston normaalikoulun ja harjoittelukoulujen yhteistyöverkoston eNorssin ohjaajakouluttaja. Hän on kiinnostunut ohjatun harjoittelun sekä lukiopedagogiikan kehittämisestä ja on ollut mukana kansainvälisissä projekteissa.

KM, YM, Eo Niina Rekiö-Viinikainen työskentelee erityisopettajana Jyväskylän normaalikoulussa.

FM Pipsa Sassila on musiikinopettaja ja luokanlehtori Tampereen yliopiston normaalikoulussa. Hän työskentelee myös eNorssin ohjaajakouluttajana sekä kehittää aktiivisesti opetusharjoittelua osana koulun opetusharjoittelutyöryhmää. Hän on kiinnostunut myös kansainvälisistä projekteista sekä työyhteisön kehittämisestä.

KM Marja Tervaselkä-Jalonen työskentelee Rauman normaalikoulussa käsityön ja kuvataiteen lehtorina. Hän on koulun harjoittelutyöryhmän jäsen ja toimii koulullaan ohjaajakouluttajana. Lisäksi hän on eNorssin ohjaajakoulutustyöryhmän jäsen.


KL Outi Tiainen työskentelee Oulun normaalikoululla luokanlehtorina. Hän suorittaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa tohtoriopintoja, tutkien opiskelijälähtöistä lähestymistapaa opetusharjoittelun reflektioon ja mentorointiin kollaboratiivisessa ohjauskontekstissa. Outi toimii Oulun normaalikoulun ja harjoittelukoulujen yhteistyöverkoston eNorssin ohjaajakouluttajana. Hän on ollut kansainvälisissä koulutustehtävissä, keskittyen erityisesti mentorointiin sekä reflektioon.

Merja Toivanen on alkuopetuksen luokanlehtori ja harjoittelun ohjaaja Rauman normaalikoulussa. Hän toimii Rauman normaalikoulun harjoittelutyöryhmässä ohjatun harjoittelun ja ohjauksen kehittäjänä. Merja toimii Rauman normaalikoulun sekä harjoittelukoulujen yhteistyöverkoston eNorssin ohjaajakouluttajana.

Sosionomi (AMK) Kaisa Uutela on perusopetuksen kuraattori Jyväskylän normaalikoulussa.

KT Riku Väliatalo työskentelee Oulun normaalikoulussa apulaisrehtorina. Hän myös luennoi ja kouluttaa opettajuudesta, kasvatuksesta ja ajattelun taidoista. Tällä hetkellä hänen tutkimuksensa keskittyy dialogiseen pedagogiikkaan, ja sen sovellusmahdollisuuksiin kouluopetuksessa. Hän on käyttänyt dialogisia menetelmiä opetuksessaan noin 15 vuoden ajan. Tieteellisten julkaisujen lisäksi hän on kirjoittanut opettajille suunnatun kirjan Ajattelun vahvistaminen opetuksessa (PS-kustannus, 2021).





Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle
eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2023

Toim. Heidi Mouhu ja Pasi Kurttila