

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

Author(s): Eronen, Lasse; Salo, Olli-Pekka

Title: Raportti harjoittelukoulujen valtakunnallisesta ohjauskyselystä 2016-2019

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Jyväskylän yliopisto; eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Eronen, L., & Salo, O.-P. (2020). Raportti harjoittelukoulujen valtakunnallisesta ohjauskyselystä 2016-2019. In O.-P. Salo (Ed.), *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen* (pp. 31-56). Jyväskylän yliopisto; eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto.
[https://enorssi.fi/teoriaa-ja-tyokaluja-ohjatun-harjoittelun-kehittämiseen/](https://enorssi.fi/teoriaa-ja-tyokaluja-ohjatun-harjoittelun-kehittamiseen/)

RAPORTTI HARJOITTELUKOULUJEN VALTAKUNNALLISESTA OHJAUSKYSELYSTÄ 2016–2019

Lasse Eronen, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto,
Itä-Suomen yliopisto
Olli-Pekka Salo, Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylä yliopisto

Johdanto

Opiskelijapalaute on tärkeä ohjatun opetusharjoittelun laadun varmistamisen väline. Se mahdollistaa ohjaajalle oman toiminnan reflektoinnin ja antaa opiskelijalle mahdollisuuden seurata oman opettajuuden kehittymistä ohjatun harjoittelun aikana. Syksyllä 2016 käyttöönotettu harjoittelukoulujen valtakunnallinen ohjauskysely on rajattu koskemaan sitä, miten opettajaksi opiskelevat itse kokevat ammatillisen kasvun toteutuvan opetusharjoittelun aikana. Harjoittelukontekstissa ammatillisella kasvulla tarkoitetaan ohjaajan tukemana tapahtuvaa opiskelijan pedagogisen toimintavalmiuden kehittymistä. Ohjaustilanteissa tämä merkitsee muun muassa pyrkimystä jäsentää ja sanoittaa omaa toimintaa ja sen perusteita ainutlaatuisissa kasvatusta ja opetustilanteissa kunkin harjoittelujakson erityistavoitteiden suunnassa.

Valtakunnallisen ohjauskyselyn tulokset antavat varsin kattavan yleiskuvan siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet ohjaustilanteiden rakentumisen ja ilmapiirin, millaisena he kokevat oman opettajan työhön liittyvän osaamisena ja miten ohjaus on tukenut tämän osaamisen kehittymistä. Valtakunnallisen kyselyn tulokset osoittavat, että ohjattu harjoittelu on opiskelijoiden mielestä laadukasta, mutta samalla tuloksista ilmenee myös tarvetta kehittää ohjausta tietyiltä osin. Valtakunnallisen ohjauskyselyn lisäksi yksiköissä on tarpeen teettää omia kyselyjä esimerkiksi harjoittelu- tai ainekohtaisesti, sillä yleiskuva ei anna riittävästi tietoa paikallisesta tilanteesta. Yksiköittäin toteuttavat kyselyt kohdentuvat paremmin paikallisiin olosuhteisiin, jolloin ohjaajalle tarjoutuu opiskelijoiden ohjauskokemusten perusteella mahdollisuus oman ohjaustyönsä arvioimiseen ja kehittämiseen. Opiskelijoiden kokemukset ohjaustilanteiden ilmapiiristä kertovat ohjaussuhteen laadusta, jolla on merkittävä vaikutus opiskelijan pedagogisen ajattelun ja toimintavalmiuden kehittymiseen sekä luottamukseen tulevassa ammatissaan suoriutumiseen. Paikallinen kysely toimii näin ohjaajan itsereflektion ja ammatillisen kehittymisen apuvälineenä.

Suuri osa opettajaksi opiskelevista pitää ohjattuja harjoitteluja erittäin keskeisenä osana pedagogisia opintojaan (ks. esim. Väisänen 2002, Hotti 2012). Harjoittelujen ajatellaan antavan käytännön kokemuksia tulevasta työstä muuten varsin teoreettiseksi koetuissa opinnoissa (ks. esim. Penttilä 2018). Harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi on jo pitkään kerännyt kootusti valtakunnallista harjoittelupalautetta vuosien varrella muokattulla kyselyllä. Tässä raportissa tarkastelemme kolmen viimeisen lukuvuoden (2016–2019) harjoittelupalautetta. Palaute on kerätty kyselyllä, joka kehitettiin eNorssi-verkoston yhteistyönä lukuvuoden 2015–2016 aikana ja se otettiin käyttöön keväällä 2016.

Kolmannessa osiossa (*Ammatillinen kehittyminen ohjatun harjoittelun aikana*) selvitetään opiskelijoiden käsityksiä heidän pedagogisesta toimintavalmiudestaan. Opiskelijat arvioivat pedagogista toimintavalmiuttaan väitteillä, jotka perustuvat niin sanotun didaktisen kolmion (opettaja–oppilas–oppiaines) sisältämiin suhteisiin (pedagoginen ja didaktinen suhde) (ks. esim. Atjonen & Uusikylä, 2000). Pedagogisella suhteella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, kun taas didaktinen suhde on oppilaan ja oppisisällön välinen suhde. Pedagoginen suhde (III osion A-osa) mahdollistaa didaktisen suhteen onnistumisen, ja didaktisella suhteella opettaja säätelee oppilaan ja oppisisällön kohtaamista sekä didaktisella osaamisella eli omalla opetustaidollaan (III osion B-osa) että substanssiosaamisella eli aineenhallinnalla (III osion A-osa).

Kyselyssä opiskelija pohtii pedagogisen suhteen osalta kykyään rakentaa myönteinen oppimisympäristö. Opiskelija arvioi myös kykyään toimia pedagogisena auktoriteettina ja siten, missä määrin hän osaa toimia oppilaiden kanssa pedagogisesti tahdikkaasti oppilaan tunteet huomioon ottaen. Lisäksi hän arvioi kykyään kannustaa ja tukea oppilasta ainutlaatuisena yksilönä sekä kykyään kasvattaa oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään. Didaktisen osaamisen osalta opiskelija arvioi kykyään rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä. Hän pohtii lisäksi kykyään eriyttää ja eheyttää sekä sitä, missä määrin hän osaa käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja ja monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti. Kyselyssä selvitetään myös, miten opiskelija ajattelee osaavansa tukea oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymistä. Substanssiosaamisen osalta selvitetään opiskelijan näkemyksiä siitä, miten hän hallitsee opetettavien oppiaineiden sisällöt ja tuntee opetettavien oppiaineiden opetussuunnitelmat. Lisäksi opiskelija arvioi sitä, miten hän pystyy antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos oppilaat eivät ymmärrä, tai missä määrin hän ymmärtää, mikä hänen oppiaineissaan on erityisen merkityksellistä ja opetuksessa painotettavaa. Substanssiosaamiseen liittyy myös kyky tarkastella laajempia ilmiöitä opetettavien oppiaineitten näkökulmasta.

Neljännessä osiossa (*Ohjauksen vaikutus ammatilliseen kehittymiseen*) selvitetään sitä, miten opiskelijat ajattelevat ohjauksen vaikuttaneen heidän pedagogiseen toimintavalmiuteensa. Tässä osiossa opiskelija pohtii IV osion A- ja B-osien väittämiä ohjauksen näkökulmasta. Esimerkiksi III osion B-osan väittäminen ”Osaan eheyttää.” (kaikki osion väittämät taulukossa 6) on tässä osiossa muodossa ”Ohjaus on tukenut minua eheytyksessä” (kaikki osion väittämät taulukossa 7).

Minäpystyvyysosiassa (V osio) selvitetään opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he luottavat omaan kykyihinsä toimia tulevina opettajina. Tähän vaikuttavat merkittävästi opetusharjoittelusta saadut kokemukset ja niiden ohjaustilanteissa tehdyt tulkinnat (ks. esim. Bandura, 1997; Zimmerman, 2011). Toisaalta osion liittäminen ohjauskyselyyn perustuu Sipilän hallituksen antamiin koulutuspoliittisiin linjauksiin (Valtioneuvoston kanslia, 2015) sekä Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL, 2015) asettamiin tavoitteisiin opettajankoulutukselle.

Ohjauskyselyn minäpystyvyyssiossa opiskelija arvioi sitä, miten hän kykenee ohjaamaan oppimista digitalisoituissa oppimisympäristöissä tai toimimaan monikulttuurisessa koulussa. Hän pohtii myös kykyään tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa ja kykyään toimia yhteistyössä muiden opettajien ja muun henkilöstön kanssa. Kyselyssä selvitetään myös opiskelijan luottamusta hänen kykyynsä arvioida ja kehittää koulua sekä tarkastella kriittisesti omaa opetustaan ja sen taustalla olevia käsityksiä. Lisäksi opiskelija arvioi sitä, miten hän pystyy pitämään huolta työkyvystään ja ammattitaidostaan.

Vastaamisen tueksi kyselyssä esiintyviä käsitteitä on määritelty siinä muodossa kuin ne on kirjoitettu valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2015). Esimerkiksi väittämän ”Osaan eriyttää” oheen on linkitetty seuraava suora lainaus

Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämällä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus 2014, 30.)

Kysely on tarkoitettu täytettäväksi opettajaopintojen viimeisen harjoittelujakson loppupuolella.

Aineisto

Analysoimamme aineisto koostuu lukuvuosina 2016–2017, 2017–2018 ja 2018–2019 kerätyistä ohjauskyselyn vastauksista (N=3658). Kyselyyn vastanneet ovat pääsääntöisesti 20–25-vuotiaita (63,8 %) tai 26–30-vuotiaita (21,8 %), (ks. Taulukko 1).

Vastaajien ikäjakauma		
Ikä	Frekvenssi (N)	Frekvenssi (%)
Puuttuva	30	0,8
20–25	2332	63,8
26–30	799	21,8
31–35	247	6,8
36+	250	6,8
Yhteensä	3658	100,0

TAULUKKO 1. Vastaajien ikäjakauma

Aineistossa on melko tasaisesti aineenopettajia (48,7 %) ja luokanopettajia (50,5 %) (ks. Taulukko 2), mutta aineiston perusteella osoittautui hyväksi tarkastella aineenopettajien ja luokanopettajien vastauksia erillään toisistaan, sillä ryhmien vastauksissa yksittäisiin kysymyksiin löytyi eroavaisuuksia.

<i>Opiskelijoiden jakautuminen luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten välillä</i>		
<u>Koulutusala</u>	<u>Frekvenssi (N)</u>	<u>Frekvenssi (%)</u>
Puuttuu	31	0,8
Aineenopettajat	1781	48,7
Luokanopettajat	1846	50,5
Yhteensä	3658	100,0

TAULUKKO 2. *Opiskelijoiden jakautuminen luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten välillä*

Luokanopettajaopiskelijoilla pääaine on kasvatustiede, kun taas aineenopettajat jakautuvat pääaineen osalta seuraavasti: suurimmat ryhmät ovat stem²-aineita (14,2 %) ja kieliä (14,1 %) opiskelevat. Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoita on seuraavaksi eniten (6,3 %), kun taas muiden aineiden opiskelijoiden osuus jää alle 5 %:n (ks. Taulukko 3).

<i>Vastanneiden aineenopettajaopiskelijoiden pääainejakauma</i>		
<u>Oppiaineryhmä</u>	<u>Frekvenssi (N)</u>	<u>Frekvenssi (%)</u>
Stem*	519	14,2
Kielet	515	14,1
BI, GE	163	4,5
HI + YH	148	4,0
FI, PS, US	109	3,0
AI	229	6,3
Yhteensä	1683	100,0
* stem-aineet (matematiikka, fysiikka, kemia ja tietojenkäsittely); biologia ja maantiede merkitty erikseen		

TAULUKKO 3. *Vastanneiden aineenopettajaopiskelijoiden pääainejakauma*

2 Stem-aineita edustavat matematiikka, fysiikka, kemia ja tietotekniikka.

Opettajaksi opiskelevat suorittavat ohjatut pääosin harjoittelukouluissa (ks. taulukko 4), sillä aineenopettajaopiskelijoista lähes kolme neljästä (71,5 %) ja luokanopettajista reilusti yli puolet (58,6 %) tekee kaikki harjoittelunsa harjoittelukouluissa. Opetusministeriön tilaaman ohjatun harjoittelun selvitysraportin toimenpidesuosituksissa todetaan, että harjoittelukoulujen ulkopuolella tapahtuva ohjattu harjoittelu eli niin sanottu kenttäharjoittelu ”vakiinnutetaan siten, että kenttäharjoittelun osuus on noin kolmasosa kaikesta ohjatusta harjoittelusta” (Kansanen, Pohjolainen & Repo 2007, 43). Lisäksi Opettajankoulutus 2020 -muistiossa todetaan, että ”sekä opettajankoulutuslaitosten kuulemisissa että yliopistojen rehtoreiden kuulemisissa korostui näkemys, että harjoittelua tulee olla normaalikoulujen lisäksi myös kenttäkouluissa” (Opetusministeriö 2007, 18).

Valtakunnallisen ohjauskyselyn perusteella tähän tavoitteeseen on erityisesti aineenopettajakoulutuksessa vielä matkaa, sillä vain vajaa neljännes opiskelijoista (23,2 %) on suorittanut 15–30 % harjoittelustaan kentällä. Toisaalta joka kahdeskymmenes opiskelija (5,3 %) on tehnyt yli puolet harjoitteluistaan muualla kuin harjoittelukoulussa, ja osassa aineista kaikki harjoittelu on pakko suorittaa harjoittelukoulujen ulkopuolella, koska harjoittelukoulussa ei ole kyseisen aineen opetusta. Näin on esimerkiksi Jyväskylässä venäjän opetusharjoittelun kohdalla. Luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla tilanne on lähempänä tavoitetta, sillä lähes yli kolmasosa opiskelijoista (36,9 %) on suorittanut 15–30 % harjoitteluistaan kenttäkouluissa. Luokanopettajaopiskelijoista 4,3 % suoritti yli puolet harjoittelustaan harjoittelukoulun ulkopuolella. On tavoiteltavaa, että opiskelijat saavat kokemuksia erilaisista työympäristöistä opintojensa aikana, mutta mikäli harjoittelu tapahtuu suureksi osaksi tai kokonaan kenttäkouluissa, on vaarana, että se typistyy työharjoitteluksi, jos siitä puuttuu tutkimuksellinen ote, jota osana yliopistoa toimivien harjoittelukoulujen ohjatuissa harjoitteluissa voidaan edellyttää (ks. esim. Rähä 2008).



Koulutus- vaihtoehto	Ulkopuolisen harjoittelun osuus (%)	Frekvenssi (N)	Frekvenssi (%)	Kumuloitua prosentti
Aineenopettaja	0	1272	71,5	71,5
	15	278	15,6	87,1
	30	135	7,6	94,7
	50	61	3,4	98,1
	75	21	1,2	99,3
	100	13	0,7	100,0
	Yhteensä	1780	100,0	100,0
Luokanopettaja	0	1082	58,6	58,6
	15	491	26,6	85,2
	30	190	10,3	95,5
	50	34	1,8	97,3
	75	45	2,4	99,8
	100	4	0,2	100,0
	Yhteensä	1846	99,9	100,0

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden arvioima osuus harjoittelukoulun ulkopuolella suoritetuista ohjatuista harjoitteluista.

Aineiston analyysi

Olemme valinneet aineiston tarkastelutavaksi seuraavassa menettelyyn, jossa kuvaamme osioittain vastaajaryhmien vastaukset yksittäisiin kysymyksiin prosentuaalisina kokonaisuuksina. Seuraavassa tarkastelemme opiskelijoiden antamia vastauksia vastaajaryhmittäin. Vastaajaryhmiksi muotoutuivat luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijat, sillä yksittäisiin kysymyksiin heidän vastauksissaan löytyi poikkeavuuksia. Koska aineisto on riittävän kokoinen, eikä siinä ole merkittävästi poikkeavia havaintoja, esitämme vastaajaryhmien välisen eron merkitsevyyttä Cohenin d -efektiluvulla. Erojen pohdinnassa on hyvä huomioida Cohenin d efektiluvun tulkintarajat (0.2 pieni, 0.5 kohtalainen, 0.8 suuri ja 1.2 erittäin suuri),

(ks. Cohen 1988). Esitystavaksi olemme valinneet prosentuaalisen frekvenssijakauman, koska tämä mahdollistaa muun muassa jakaumatiedon käyttämisen vertailuaineistona erilaisissa pienempien otantojen tarkasteluissa. Esittely on jaettu lomakkeen mukaisesti viiteen osaan.

Aineiston edelleen tiivistämiseksi olemme muodostaneet koko vastaajaryhmää käyttäen jokaisesta osiosta summamuuttujan. Summamuuttujien sisäisen reliabiliteetin tarkastelemiseksi määritimme niille Cronbachin alfan arvon. Näiden summamuuttujien avulla kuvaamme niitä muutoksia, joita vastaajaryhmissä on tapahtunut eri lukuvuosien välillä. Näiden summamuuttujien avulla tarkastelemme lukuvuosien välisiä eroja käyttäen yksisuuntaista varianssianalyysiä tilanteissa, joissa samanvariانسsisuusehto osaryhmien välillä toteutuu, määrittäen myös eta²-kertoimen, joka kuvaa sitä, kuinka monta prosenttia aineistossa esiintyvistä vaihtelusta selittyy löydetyllä erolla. Lisäksi varianssianalyysin löytäessä ryhmien välille eroja, määritimme jälkitestauksena Scheffén testiä käyttäen lukuvuosiparit, joiden välille ero paikallistuu. Summamuuttujissa, joissa samanvariانسsisuusehto ei ollut voimassa, käytimme vastaavasti robusteja testejä (Brown-Forsythe ja Welch sekä jälkitestauksessa Dunnetin t₃ peritestiä). (ks. esim. Metsämuuronen, 2005.)

Ohjaustilanteiden ilmapiiri

Ensimmäinen osa käsittelee ohjaustilanteiden ilmapiiriä monologis–dialogisina vastinpareina (ks. taulukko 5). Ohjaustilanteiden ilmapiiriä kuvaavina muuttujina vastinparit toimivat erinomaisesti, sillä reliabiliteettikerroin osoittaa erittäin hyvin (Cronbachin alfa 0.94), että vastinparit mittaavat samaa asiaa lukuun ottamatta vastinparia kiireisyys–kiireettömyys. Ohjaustilanteiden ilmapiiriä voi kokonaisuudessaan pitää varsin myönteisenä (ks. taulukko 5), sillä asteikolla 1–5 keskiarvot asettuvat välille 3,84–4,58, josta poikkeaa taas selkeästi vastinpari kiireellisyys–kiireettömyys (ka 3,1). Opiskelijoiden mukaan ohjaustilanteiden ilmapiirille erityisen luonteenomaisia ovat rehellisyys³ (ka 4,58), luottamus (ka 4,44), kunniointavuus (ka 4,42) ja vastuullisuus (ka 4,41). Heikommin ohjaustilanteiden ilmapiiriä kuvaavat joustavuus (ka 3,93) ja vapautuneisuus (ka 3,84), joskin nekin nähdään melko myönteisinä. Sen sijaan kiireettömyys (ka 3,1) poikkeaa selkeästi muista ohjaustilanteiden ilmapiirin piirteistä ja siksi sitä on tarpeen tarkastella hieman lähemmin.

Luokanopettajaopiskelijoista hieman alle kolmannes (30,5 %), ja aineenopettajaopiskelijoista hieman yli kolmannes (35,9 %) on kokenut ohjaustilanteiden ilmapiiriä kuvaavassa vastinparissa kiireisyys–kiireettömyys eniten tai usein ensin mainittua tunnetta. Jälkimmäistä tunnetta eli kiireettömyyttä on usein tai eniten kokenut suhteellisesti suurempi osa luokanopettajaopiskelijoista (41,2 %), kun taas aineenopettajaopiskelijoiden osalta prosenttiluku on suurin piirtein sama (34,7 %).

3 Luottavuuden parantamiseksi käytämme tässä vastinpareista vain niiden dialogisempaa ilmenemistä, koska opiskelijoiden kokemukset painottuvat niihin.

Kyselyn vastauksien avulla emme pysty kertomaan, miksi vastinparien monologisista vaihtoehtoista nimenomaan kiireisyys erottuu joukosta, mutta koska molemmat olemme toimineet ohjaavina opettajina, voimme omien kokemustemme perusteella sanoa, että kiireisyyteen on löydettävissä monia syitä, jotka liittyvät osin opiskelijaan, osin ohjaajaan ja osin käytännön järjestelyihin. Opiskelijan mahdollinen työssäkäynti, muut opinnot ja aikaa vievät harrastukset vaikuttavat opiskelijan aikatauluihin, mikä toisinaan aiheuttaa päällekkäisiä menoja tai nopeita siirtymiä. Tämä näkyy väistämättä opiskelijan kyvyssä rauhoittua ja olla läsnä ohjaustilanteessa (ks. esim. Liimatainen ym. 2010). Toisaalta ohjaavan opettajan aikataulut muun opetuksen ja muiden veloitteiden osalta voivat vaikeuttaa ohjausaikojen sopimista, koska opiskelijan ja ohjaavan opettajan kalenterit harvoin ovat yhteensopivia. Lisäksi harjoittelujaksot saattavat olla ajallisesti hyvin tiiviitä. Tällöin ohjaavalla opettajalla voi olla useita opiskelijan pitämiä tunteja viikossa, mikä tarkoittaa samalla useita ohjaustapaamisia tuntisuunnitelma- ja palautekeskustelujen muodossa.

Väittäjä (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p, d
kuuntelemattomuus – kuuntelevuus	LO	1,5	4,4	12,2	30,4	51,6	1818	**
(4.25; 0.94)	AO	2,0	4,6	13,0	34,4	46,0	1755	.09
kiireisyys – kiireettömyys*	LO	6,8	23,7	27,8	26,0	15,6	1828	***
(3.10; 1.18)	AO	10,5	25,4	29,5	22,3	12,4	1765	.16
ei kannustava – kannustava	LO	1,5	4,3	10,4	30,1	53,6	1808	-
(4.31; 0.89)	AO	1,4	3,1	11,0	35,5	49,1	1753	
pelottavuus – turvallisuus	LO	1,2	3,2	9,1	29,7	56,8	1765	*
(4.35; 0.86)	AO	0,7	3,5	11,6	32,9	51,3	1709	.09
jäykkyys – joustavuus	LO	1,9	8,0	17,8	34,7	37,6	1811	***
(3.93; 1.01)	AO	3,1	8,0	20,9	38,8	29,3	1767	.14
ahdistavuus – vapautuneisuus	LO	2,1	7,3	20,1	38,6	31,9	1799	***
(3.84; 0.98)	AO	2,1	10,6	22,5	40,5	24,3	1734	.16
epärehellisyys – rehellisyys	LO	0,4	1,5	4,9	26,9	66,2	1752	-
(4.58; 0.68)	AO	0,6	1,1	4,4	29,2	64,7	1672	
keskustelemattomuus – keskusteleveys	LO	0,9	3,0	9,8	29,8	56,6	1800	-
(4.39; 0.82)	AO	0,8	3,9	7,9	33,8	47,9	1744	
epäkunnioittavuus – kunnioittavuus	LO	0,9	2,8	6,8	30,5	58,9	1795	*
(4.42; 0.79)	AO	0,8	2,4	7,0	37,3	52,5	1731	.07
määräilevyys – sovittelevuus	LO	1,5	4,1	16,4	37,6	39,4	1767	***
(4.05; 0.90)	AO	1,2	5,5	19,8	44,2	29,4	1720	.17
epäluottamus – luottamus	LO	0,8	2,6	6,9	27,8	61,9	1790	**
(4.44; 0.78)	AO	0,7	2,2	7,2	37,3	52,6	1731	.11
sulkeutuneisuus – avoimuus	LO	0,6	2,2	9,6	34,1	54,6	1794	**
(4.34; 0.79)	AO	0,5	2,7	9,8	41,2	45,8	1737	.11
torjuvuus – hyväksyvyys	LO	0,6	2,3	8,1	33,6	55,3	1790	**
(4.38; 0.77)	AO	0,6	1,8	8,3	42,1	47,2	1731	.09
tuhoava kriittisyys - kriittinen hyväntahtoisuus	LO	1,1	2,4	8,9	35,8	51,7	1757	-
(4.35; 0.79)	AO	0,6	2,6	9,1	39,8	47,9	1704	
passiivisuus – aktiivisuus	LO	0,6	2,3	14,1	39,5	43,6	1797	***
(4.18; 0.81)	AO	0,6	2,8	17,0	44,8	34,8	1749	.15
yksin – yhdessä	LO	0,7	4,2	19,1	34,5	41,5	1802	***
4.00; 0.93}	AO	1,4	7,1	25,6	37,8	28,1	1753	.29
vastuuttomuus - vastuullisuus	LO	0,6	1,3	7,7	34,5	55,9	1787	**
(4.41; 0.73)	AO	0,5	1,4	8,4	39,9	49,8	1734	.09
Ohjaustilanteiden ilmapiiri Cronbachin alfa = 0.94 (poislukien*)								

*TAULUKKO 5. Ohjaustilanteiden ilmapiiri suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.*

Käytännön järjestelyjen osalta osa kiireisyyden tunteesta johtunee yliopisto-opintojen ja koulun erilaisista lukujärjestyksistä, joka helposti johtaa aikatauluristiriitoihin, erityisesti aineenopettajien koulutuksessa. Tätä voidaan helpottaa siten, että opettajankoulutukseen osallistuvat tahot sopivat yhdessä esimerkiksi siitä, miten opinnot sijoitetaan lukuvuoteen niin, että päällekkäisyyksiä ilmenisi mahdollisimman vähän. Koulun osalta kiireisyyden syyinä voi olla esimerkiksi se, ettei siellä ole riittävästä sopivia tiloja rauhallisille ohjauskeskusteluille, vaan niitä joudutaan pitämään hyppy tuntien aikana koulun käytävillä. Tällöin keskusteluja ei useinkaan voida käyttää täysin luottamuksellisesti, eikä keskeytyksiltä ole helppo välttyä. Ohjauskeskustelut ovat keskeinen osa ohjaavan opettajan työtä, jolloin niihin liittyvät puitteet vaikuttavat myös työhyvinvointiin (ks. esim. Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018).

Ohjaustilanteiden ilmapiiri näyttäytyy aineistossa hyvin dialogisena, eikä koulutusvaihtoehtojen välillä ole merkittäviä eroavaisuuksia. Selkein ero luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden välillä on vastinparissa yksin–yhdessä, jossa luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet selvästi enemmän yhdessä tekemisen kulttuuria kuin aineenopettajaopiskelijat. Kolme neljästä luokanopettajaopiskelijasta (76,0 %) on kokenut eniten tai usein vastinparin jälkimmäistä tunnetta (yhdessä), siinä missä aineenopettajaopiskelijoista näin on tuntenut kaksi kolmesta (65,9 %). Tämä on myös ainoa vastinpari, jossa vastaajaryhmien väliset erot osoittautuvat merkittäväksi Cohenin d efektiluvulla ($d=.29$). Tämä yhdessä tekemisen kulttuuri näkyy, joskin lievemmin, myös muissa vastinpareissa, sillä prosenttiyksiköttäisen tarkastelun mukaan luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden ero on vähintään viisi prosenttiyksikköä siinä, missä määrin vastaajaryhmät ovat ohjaustilanteissa tunteneet eniten vastinparin jälkimmäistä, dialogisempaa ilmenemismuotoa. Ero koskee kahta kolmasosaa (12/18) vastinpareista ja ne ovat kuuntelevuus (ero 5,6 prosenttiyksikköä), turvallisuus (5,5), joustavuus (8,3), vapautuneisuus (7,6), keskusteleveys (8,7), kunnioitavuus (6,4), sovittelu (10,0), luottamus (9,3), avoimuus (8,8), hyväksyvyys (8,1), aktiivisuus (8,8) ja vastuullisuus (6,1). Kun huomioidaan myös opiskelijat, joilla on ollut vastinparin jälkimmäinen tunne usein, erot tasoittuvat. Esimerkiksi sovitteluuden osalta 10,0 prosenttiyksikön ero kutistuu 3,4:ään ja luottamuksen osalta kääntyy jopa toisin päin (-0,2). Tämä saattaa kertoa siitä, että aineenopettajaopiskelijat ovat taipuvaisempia arvioimaan tuntemuksiaan varovaisemmin.

Tyytyväisyys harjoitteluun ja ohjaukseen

Koulutusaloittain tarkasteltuna opiskelijoiden tyytyväisyys harjoitteluun oli aineenopettajakoulutuksen (ka 4.21, kh=0.75) ja luokanopettajakoulutuksen (ka 4.21, kh=0.77) opiskelijoilla yhtenevä. Sama toteutuu myös tyytyväisyydessä koettuihin ohjaustilanteisiin, jossa ai-

neenopettajakoulutuksen opiskelijoiden keskimääräinen tyytyväisyys oli (ka 4.16, kh=0.77) ja vastaavasti luokanopettajakoulutuksen opiskelijoilla (ka 4.18, kh=0.82). Myöskään nämä tyytyväisyyden kokemukset eivät poikenneet tilastollisesti toisistaan.

Lukuvuosien vertailussa lukuvuosien 2017–2018 (ka 4.23, kh=0.74) ja 2018–2019 (ka 4.14, kh=0.80) tyytyväisyyden kokemukset ovat tilastollisesti alemmat lukuvuoteen 2016–2017 (ka 4.25, kh=0.75), joskin selitysasteeltaan lähes merkityksettömänä, koska vuosikohtainen tyytyväisyyden kokemus selittää aineiston vaihtelusta vain 0.4% ($F(2,3625)=6.40$, $p=.002$, $\eta^2=.004$). Tämä kokemuksen laskeva trendi paikantui sekä luokanopettaja- että aineenopettajaopiskelijoiden aineistoissa samalla tavalla.

Valtakunnallisen ohjauksikyselyn tulosten mukaan opiskelijat ovat varsin tyytyväisiä harjoitteluun ja ohjaukseen. Harjoitteluun hyvin tai aika tyytyväisiä on vuositasona ollut varsin vakaasti 89,1–91,5 %, kun taas erittäin tai aika tyytymättömiä on vain 3,0–3,6 %. Ohjauksen osalta tyytyväisyys näyttää sen sijaan laskevan vuosi vuodelta. Lukuvuonna 2016–2017 hyvin tai aika tyytyväisiä opiskelijoita oli 89,1 %, seuraavana lukuvuonna 87,1 % ja lukuvuonna 2018–2019 enää 84,9 %. Erittäin tai aika tyytymättömien osuus on samalla aikajaksolla kasvanut kahdella prosenttiyksiköllä (3,7 % -> 5,7 %). Vaikka tyytymättömiä on suhteellisesti edelleen varsin vähän, suuntausta voi pitää huolestuttavana.

SOOL ry:n opettajaopiskelijoille suunnatun työelämävalmiuskyselyn mukaan harjoitellut tuovat käytänteitä lähelle ja niistä on saanut hyvää palautetta (Penttilä, 2018). Harjoitellut vahvistivat myös suurimman osan (91,2 %) varmuutta alanvalinnasta vähintään joissain määrin. Toisaalta SOOLin kyselyyn vastanneet opiskelijat (N= 937) ovat tyytymättömiä harjoittelun määrään, sillä sitä pidetään turhan vähäisenä. Lisäksi huolestuttavana voi pitää sitä, että joka kahdeksas opiskelija (12,5 %) koki saaneensa harjoittelun aikana riittämättömästi ohjausta. Tämä saattaa osin johtua voimistuneesta yksilöllistymisen trendistä (ks. esim. Saastamoinen 2011), mikä ohjaustilanteessa voi opiskelijan kokemuksessa näyttäytyä henkilökohtaisen huomiontarpeen täyttymättömyytenä.

Ammatillinen kehittyminen ohjatun harjoittelun aikana

Ohjauksikyselyn mukaan opiskelijat kokevat ammatillisen kehittymisen kolmesta osa-alueesta vahvimaksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen eli didaktisen kolmion pedagogisen suhteen. Melkein kaikki opiskelijat sanovat osaavansa rakentaa hyvän oppimisilmapiirin (ka 4.32): luokanopettajaopiskelijoista peräti 95,6 % ja aineenopettajaopiskelijoistakin 92,4 % oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Suuri enemmistö kokee itsensä kannustavaksi (ka 4.14; LO 86,8 %, AO 80,1 %), ja osaa mielestään toimia pedagogisesti tahdikkaasti (ka 4.18; LO 89,1 %, AO 86,3 %). Noin neljä viidestä kokee myös omaavansa pedagogista auktoriteettia (ka 4.03, LO 83,6, AO 76,2 %). Sen sijaan oppilaiden kasvattaminen vastuun kantamiseen pystyy enää runsaat kaksikolmasosaa (ka 3.95; LO 80,8 %, AO 69,6 %). (Taulukko 6.)

ohjatun harjoittelun kehittämiseen

Väittäjä, (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p,d
1a Osaan rakentaa myönteisen oppimisilmapiirin, (4.32;0.61)	LO	0,2	0,3	4,4	54,5	40,6	1838	***
	AO	0,1	0,4	7,1	56,3	36,1	1779	.12
2a Osaan toimia pedagogisena auktoriteettina, (4.03;0.70)	LO	0,1	0,7	15,7	56,5	27,1	1839	***
	AO	0,2	1,6	22,1	56,3	19,9	1776	.23
3a Osaan toimia oppilaiden kanssa pedagogisesti tahdikkaasti, (4.18;0.65)	LO	0,1	0,2	6,5	55,8	33,3	1838	***
	AO	0,1	0,3	13,2	60,1	26,2	1776	.17
4a Osaan kannustaa ja tukea oppilasta ainutlaatuisena yksilönä, (4.14;0.71)	LO	0,1	0,5	12,6	51,8	35,0	1838	***
	AO	0,1	1,7	18,1	53,8	26,3	1776	.24
5a Osaan kasvattaa oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään, (3.95;0.73)	LO	0,1	0,8	18,3	57,3	23,5	1838	***
	AO	0,2	2,3	27,9	55,8	13,8	1739	.33
Pedagoginen osaaminen Cronbachin alfa =0.75								

TAULUKKO 6. Opiskelijan pedagoginen osaaminen suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), koko aineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.

Tässä osiossa vastaajaryhmät eroavat selkeästi toisistaan, sillä luokanopettajaopiskelijat ovat vahvemmin samaa mieltä kaikista osion väittämistä. Selkeimmin he ovat aineenopettajaopiskelijoita vahvemmin samaa mieltä kyvystään kasvattaa oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään (d=.33), mutta he kokevat myös vahvemmin osaavansa toimia pedagogisena auktoriteettina (d=.23) sekä kykenevänsä kannustamaan ja tukemaan oppilasta ainutlaatuisena yksilönä (d=.24). Nämä erot ovat selitettävissä koulutusvaihtoehtojen luonteella, sillä luokanopettajaopiskelijoiden pääaine on kasvatustiede, jolloin opinnoissa jo lähtökohtaisesti käsitellään enemmän kasvatukseen ja koulutukseen. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa luokanopettajankoulutuksen opinnoista (300 op) lähes puolet on kasvatustieteen opintoja (143 op), ja lisäksi tutkintoon kuuluu pakollisena sivuaineena perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot (POM) (60 op). Muissa yliopistossa opintojen rakenne on samankaltainen (Itä-Suomen yliopisto: kasvatustieteitä 150 op ja POM-opintoja 60 op; Oulun yliopisto 155 op ja 65 op; Turun yliopisto: 140 op ja 60 op; Lapin yliopisto: 140 op ja 60 op, Åbo Akademi: 135 op ja 60 op; Helsingin yliopisto: 140 op ja 60 op; Tampereen yliopisto: 160 op ja 60 op).

Aineenopettajan pätevyyden antavaan maisterintutkintoon (300 op) tulee sisältyä opettajan pedagogiset opinnot (60 op). Luokanopettajankoulutuksessa on toisin sanoen noin

kaksi ja puolikertainen määrä kasvatustieteen opintoja, millä luonnollisesti on vaikutusta koettuun pedagogiseen osaamiseen. Molemmissa koulutusvaihtoehdoissa pedagogiset opinnot sisältävät ohjattua harjoittelua, jonka määrä vaihtelee yliopistoittain. Luokanopettajakoulutuksessa ohjattua harjoittelua on opintopisteinä eniten Turun yliopistossa (33 op) ja vähiten Helsingin yliopistossa (20 op), kun taas aineenopettajakoulutuksessa eniten harjoittelua on Turun yliopistossa (30 op) ja vähiten Oulun yliopistossa (17 op) (Pursiainen ym. 2019). Harjoittelujen opintopistemäärien suurella vaihteluvälillä (LO 20–33 op, AO 17–30 op) saattaa olla vaikutusta harjoittelunaikaiseen ammatilliseen kehittymiseen, mutta se vaatisi oman selvityksensä. Lisäksi ilman tarkempaa selvitystä on vaikea sanoa, kuinka suuri osa harjoittelun opintopisteistä koostuu opiskelijan omasta opetuksesta ja kuinka suuri osa esimerkiksi opintopiireistä.

Koulutusvaihtojen ohjatut harjoittelut eroavat myös siinä, että luokanopettajakoulutuksessa harjoittelujaksot ovat pääsääntöisesti ajallisesti pitkäkestoisempia ja harjoittelu tehdään samassa opetusryhmässä, jolloin opiskelija ehtii paremmin tutustumaan oppilaisiinsa, kun taas aineenopettajakoulutuksessa opetusryhmiä voi harjoittelujakson aikana olla useita ja oppilaita useita kymmeniä, toisinaan jopa satakunta.

Edellä mainitut pedagogisen toimintakyvyn alueet ovat tiiviisti sidoksissa opiskelijan persoonaan ja temperamenttiin, mutta niissäkin on mahdollista kehittyä paremmaksi. Didaktinen osaaminen on sen sijaan lähtökohtaisesti opittavaa, vaikka tässäkin toisilla vaikuttaa olevan luontaisesti edullisemmat lähtökohdat. Parhaiten opiskelijat kokevat osaavansa käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja (ka 3.97), sillä neljä viidestä on samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa (LO 80,1 %, AO 79,4 %). Samoin he kokevat osaavansa rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä (ka 3.95; LO 78,9 %, AO 75,3 %).

Heikoimmin opiskelijat kokevat osaavansa eriyttää (ka 3.51) ja käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti (ka 3.47). Jälkimmäisessä tapauksessa vain joka kymmenes aineenopettajaopiskelija (10,5 %) sanoo olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa ja luokanopettajaopiskelijoissa näin kertoo vielä pienempi osuus (6,6 %). Kun mukaan otetaan samaa mieltä olevat tilanne näyttää jo paljon lohdullisemmalta, sillä tällöin määrä kasvaa noin puoleen opiskelijoista. On kuitenkin huomattava, että vastaajaryhmien välinen ero on tämän väittämän kohdalla merkittävä ($d=.24$): aineenopettajaopiskelijat kokevat selvästi vahvemmin olevansa väittämän kanssa samaa tai täysin samaa mieltä (54,8 %) kuin luokanopettajaopiskelijat (42,1 %). Lisäksi on merkillepantavaa, että lähes joka kymmenes opettajaksi opiskeleva (LO 10,3, AO 7,6 %) on eri mieltä tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Ohjauskyselyn tulosten perusteella onkin syytä miettiä, millä tavalla ja missä laajuudessa opetukseen keskeisenä osana kuuluva arviointi nivotaan vaikuttavammin pedagogisiin opintoihin.

Toinen merkittävä ero koulutusvaihtoehtojen välillä liittyy kykyyn eheyttää opetusta. Koettu osaamistaso on edelliseen verrattuna hieman korkeampi (ka 3.71), mutta myös vastaajaryhmien välinen ero on suurempi ($d=.27$). Luokanopettajaopiskelijat ovat siis vahvemmin

ohjatun harjoittelun kehittämiseen

samaa tai täysin samaa mieltä (65,6 %) eheyttämiskykyä kuvaavan väittämän kanssa kuin aineenopettajaopiskelijat (55,5 %) (ks. taulukko 7). Eriyttämisen kohdalla vastaajaryhmien välinen ero ei ole merkittävä ($d=.16$), mutta koettu osaaminen on molemmissa ryhmissä eheyttämistä heikompaa (ka 3.51). Luokanopettajaopiskelijoista vain hieman yli puolet (52,4 %) on samaa tai täysin samaa mieltä väittämän ”Osaan eriyttää” kanssa, siinä missä aineenopettajaopiskelijoiden osuus jää alle puoleen (45,3 %). Lisäksi lähes joka kymmenes aineenopettajaopiskelija (9,0 %) on väittämän kanssa eri tai täysin eri mieltä. Tulokset saattavat heijastaa koulutusohjelmien ohjattujen harjoitteluiden luonnetta, sillä luokanopettajakoulutuksen usein pitempikestoiset, samassa ryhmässä tehtävät harjoittelut mahdollistavat paremman oppilaantuntemuksen, mikä puolestaan edesauttaa eriyttämistaitojen kehittymistä. Oppilaantuntemukseen liittyy myös väittäjä, jossa kartoitetaan kykyä tukea oppilaan itseohjautuvuutta (ka 3.69). Vaikka vastaajaryhmien väliset erot eivät tässäkään osoittaudu merkittäviksi ($d=.18$), luokanopettajaopiskelijat ovat vahvemmin samaa tai täysin samaa mieltä (65,3 %) väittämän kanssa kuin aineenopettajaopiskelijat (58,6 %).

Väittäjä (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p, d
1a Osaan rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä, (3.95;0.66)	LO	0,0	0,5	20,6	59,5	19,4	1841	***
	AO	0,1	1,9	22,7	58,8	16,5	1766	.12
2a Osaan eriyttää (3.51;0.74)	LO	0,1	4,9	42,5	44,2	8,2	1834	***
	AO	0,6	8,4	45,7	37,7	7,6	1750	.16
3a Osaan käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja (3.97;0.63)	LO	0,0	1,0	20,4	62,1	18,0	1843	-
	AO	0,1	0,6	18,4	62,9	16,5	1778	
4a Osaan eheyttää (3.71;0.77)	LO	0,1	2,9	31,4	47,9	17,7	1788	***
	AO	0,6	5,4	38,5	45,0	10,5	1613	.27
5a Osaan käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti (3.47;0.78)	LO	0,4	9,9	47,5	35,5	6,6	1805	***
	AO	0,5	7,1	37,6	44,3	10,5	1721	.24
6a Osaan tukea oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä (3.69;0.70)	LO	0,2	1,8	32,8	53,1	12,2	1832	***
	AO	0,2	4,5	36,7	50,4	8,2	1750	.18

Didaktinen osaaminen Cronbachin alfa =0.77

TAULUKKO 7. Opiskelijan didaktinen osaaminen suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05 ja Cohenin d.

Substanssiosaamisen osalta tilanne näyttää hyvin kaksijakoiselta (ks. Taulukko 8). Yhtäältä opiskelijat kertovat osaavansa antaa tarvittaessa vaihtoehtoisen selityksen (ka 4.10) tai

ymmärtävänsä, mikä heidän oppiaineissaan on erityisen merkityksellistä tai opetuksessa painotettavaa (ka 4.04). He kokevat myös osaavansa tarkastella laajempia ilmiöitä opettavien oppiaineittensa näkökulmasta (ka 4.03). Sen sijaan opiskelijat kokevat heikommin hallitsevansa erinomaisesti opettavien oppiaineiden oppisisällöt (ka 3.61) ja tuntevansa opettamiensa oppiaineitten opetussuunnitelmat ja osaavansa tulkita niitä (ka 3.60). On luonnollista, että aineenopettajaksi opiskelevien ja luokanopettajaksi opiskelevien välillä on erityisesti aineenhallinnan kohdalla suuria eroja. ”Hallitsen erinomaisesti opettavien oppiaineiden oppisisällöt” on aineiston ainoa väittämä, jossa ero Cohenin d efektiluvulla osoitetaan kohtalaisen merkittäväksi ($d=.58$), mutta vastaajaryhmien välillä on merkitsevä ero muidenkin substanssiosaamista koskevien väittämien kohdalla (vaihteluväli $d=.26$ – $d=.39$).

Tulos on täysin odotettu, sillä aineenopettaja opettaa yleensä vain yhtä tai kahta, usein luonteeltaan samankaltaista ainetta, kun taas luokanopettajalla voi olla opettavanaan lähes kymmenkunta, toisistaan hyvin poikkeavaa ainetta. Lisäksi näiden aineiden opinnot mahdutetaan perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opintojen noin 60 opintopisteeseen ja mahdollisiin sivuaineopintoihin, kun aineenopettajaksi opiskelevan pääaineen opinnot yksinään ovat noin 140 opintopistettä.

Väittämä (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p, d
1. Hallitsen erinomaisesti opettavien oppiaineiden sisällöt, (3.61;0.88)	LO	0,9	12,1	47,0	30,3	9,7	1841	***
	AO	0,4	4,9	25,5	45,1	24,0	1778	.58
2. Tunnen opettavien oppiaineiden opetussuunnitelmat, (3.60;0.79)	LO	0,3	8,1	44,1	38,1	9,4	1842	***
	AO	0,4	5,1	30,7	49,8	14,0	1778	.30
3. Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos oppilaat eivät ymmärrä, (4.10;0.69)	LO	0,0	1,1	20,0	55,6	23,2	1841	***
	AO	0,1	0,5	13,3	52,5	33,5	1772	.26
4. Ymmärrän, mikä oppiaineissani on erityisen merkityksellistä ja opetuksessa painotettavaa, (4.04;0.69)	LO	0,0	2,1	22,2	58,9	16,9	1840	***
	AO	0,1	1,1	11,6	55,6	31,7	1778	.39
5. Osaan tarkastella laajempia ilmiöitä opettavien oppiaineitteni näkökulmasta (4.03;0.73)	LO	0,1	2,1	25,8	52,7	19,4	1832	***
	AO	0,1	1,2	13,9	52,0	32,8	1766	.37
Substanssiosaaminen Cronbachin alfa =0.74								

TAULUKKO 8. Opiskelijan substanssiosaaminen suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05 ja Cohenin d .

Ohjauksen vaikutus ammatilliseen kehittymiseen

Niin luokan- kuin aineenopettajaopiskelijat kokevat kehittyneensä ammatillisesti ohjatun harjoittelun aikana, mikä on luonnollista, kun tiedetään heidän saaneen käytännön kokemuksia opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Ohjauksen vaikutus tässä kehityksessä vaihtelee suuresti osaamisalueiden eri tavoitteiden välillä.

Pedagogisen osaamisen osalta (ks. Taulukko 9) merkitsevä ero vastaajaryhmien välillä oli siinä, miten ohjaus on tukenut opiskelijaa kasvattamaan oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään (ka 3.78; $d=.29$). Lähes kolme neljästä luokanopettajaopiskelijasta (73,1 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun aineenopettajaopiskelijoista samoin koki alle kaksi kolmesta (62,3 %). Melkein joka kymmenes (8,8 %) aineenopettajaopiskelijoista oli eri tai täysin eri mieltä väittämän kanssa, mikä viittaa siihen, että tulevien aineenopettajien ohjauksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota työn tähän puoleen. Muuten ohjauksen vaikutuksella pedagogisen osaamisen kehittymiseen ei näyttäisi juurikaan olevan eroja koulutuslinjojen välillä, ja ylipäättään ohjaus näyttäisi tukevan ammatillista kehittymistä, sillä muiden väittämien kohdalla keskiarvo nousee varsin korkeaksi (ka 4.01–4.07). Mielenkiintoista on se, että nämä keskiarvot ovat kaikkien väittämien kohdalla alemmat kuin koetun ammatillisen kehittymisen kohdalla (ka 4.03–4.32), jolloin voidaan kysyä, kuinka merkittävä rooli ohjauksella lopulta opiskelijoiden näkemyksen mukaan tässä kehityksessä on.

Väittäjä (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p, d
1b Ohjaus on tukenut minua rakentamaan myönteisen oppimisilmapiirin, (4.07; 0.79)	LO	0,6	3,6	16,1	47,5	32,2	1830	-
	AO	0,7	2,8	13,9	54,6	28,1	1767	
2b Ohjaus on tukenut minua toimimaan pedagogisena auktoriteettina, (4.01; 0.81)	LO	0,7	4,0	15,5	49,6	30,1	1829	**
	AO	0,7	3,7	17,8	54,0	23,8	1765	.10
3b Ohjaus on tukenut minua toimimaan oppilaiden kanssa pedagogisesti tahdikkaasti ja oppilaan tunteet huomioon ottaen ja häntä arvostaen, (4.05; 0.77)	LO	0,7	2,3	16,6	52,1	28,3	1829	-
	AO	0,3	3,2	15,4	54,7	26,4	1757	
4b Ohjaus on tukenut minua kannustamaan ja tukemaan oppilasta ainutlaatuisena yksilönä, (4.05; 0.77)	LO	0,6	2,5	16,0	49,9	31,0	1832	***
	AO	0,5	3,1	19,0	52,2	25,2	1761	.13
5b Ohjaus on tukenut minua kasvattamaan oppilaita kantamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään, (3.78;0.83)	LO	0,8	3,6	22,5	50,9	22,2	1813	***
	AO	0,8	8,0	29,0	49,1	13,2	1723	.29

Ohjauksen pedagoginen tuki Cronbachin alfa =0.86

TAULUKKO 9. Ohjauksen pedagoginen tuki suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.

Didaktisen osaamisen osalta (ks. Taulukko 10) opettajaopiskelijat kokevat saaneensa hyvin tukea oppimista tukevien oppimisympäristöjen rakentamisessa (ka 4,00) ja tarkoituksenmukaisten työtapojen käyttämisessä (ka 4.15). Vähiten he kokevat saaneensa tukea ohjauksesta eheyttämisessä (ka 3.52), monipuolisten arviointimenetelmien käytössä (ka 3.61) ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa (ka 3.66). Ohjauksen didaktisen tuen osalta erot vastaajaryhmien välillä ovat suurimmat opetuksen eheyttämisessä (d=.28) ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa (d=.20). Eheyttämisen osalta reilu puolet luokanopettajaopiskelijoista (57,7 %) on samaa tai täysin samaa mieltä väitteen ”ohjaus on tukenut minua eheyttämisessä”, kun aineenopettajaopiskelijoista näin ajattelee vain alle puolet (46,2 %). Eri tai täysin eri mieltä väitteen kanssa on noin joka kahdeksas opiskelija (LO 9,2 %; AO 16,2 %), eli eheyttämiseen ja eheyttämistaitojen kehittämiseen pitää opettajankoulutuksessa ja ohjatuissa harjoitteluissa kiinnittää erityistä huomiota. Saattaa myös olla, että opiskelijoilla ei ole selkeää kuvaa siitä, mitä eheyttäminen on, koska todennäköisesti vain harvalla opiskelijalla on siitä omakohtaista kokemusta siksi, että opetus on Suomessa varsin oppiaine- ja oppikirjakeskeistä (ks. esim. Välijärvi 2011, Luukka ym. 2008).

Eheyttämisen kanssa samansuuntaisia kokemuksia opiskelijoilla on oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa, jossa luokanopettajaopiskelijoista melkein kaksi kolmes-

ta (65,2 %) ja aineenopettajaopiskelijoista vähän useampi kuin joka toinen (56,2 %) kokee ohjauksen tukeneen tämän osaamisalueen kehittymistä.

Väittämä (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p, d
1b Ohjaus on tukenut minua rakentamaan oppimista tukevia oppimisympäristöjä, (4.00; 0.78)	LO	0,5	3,4	17,6	51,9	26,6	1834	-
	AO	0,3	3,7	17,1	55,7	23,2	1758	
2b Ohjaus on tukenut minua eriyttämisessä, (3.73; 0.91)	LO	0,6	7,7	26,8	42,9	22,0	1829	***
	AO	1,4	10,7	28,2	42,0	17,7	1750	.15
3b Ohjaus on tukenut minua käyttämään tarkoituksenmukaisia työtapoja, (4.15; 0.73)	LO	0,5	2,1	13,7	52,2	31,6	1837	*
	AO	0,3	1,9	10,9	54,1	32,9	1776	.07
4b Ohjaus on tukenut minua eheyttämisessä, (3.52; 0.91)	LO	1,1	8,1	33,0	41,5	16,2	1781	***
	AO	2,1	14,0	37,7	36,4	9,8	1586	.28
5b Ohjaus on tukenut minua käyttämään monipuolisia arviointimenetelmiä tarkoituksenmukaisesti, (3.61; 0.92)	LO	1,7	12,0	32,0	39,6	14,8	1795	***
	AO	1,5	8,9	28,9	43,2	17,5	1721	13
6b Ohjaus on tukenut minua tukemaan oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä, (3.66; 0.81)	LO	0,9	5,8	28,1	50,1	15,1	1819	***
	AO	0,4	9,0	34,4	46,4	9,8	1733	.20

Ohjauksen didaktinen tuki Cronbachin alfa =0.77

TAULUKKO 10. Ohjauksen didaktinen tuki suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), koko aineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t-testin merkitsevyys (p) ***<.001, **<.01, *<.05, sekä Cohenin d.

Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden osalta opettajaopiskelijat antavat itselleen hyvin myönteisiä arvioita (ks. taulukko 11). Asteikolla 1–5 kaikkien kysymysten vastausten keskiarvot asettuivat välille 3,95–4,46. Suurin luottamus opiskelijoilla oli omaan kykyyn tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa (ka 4,46), kun taas heikoimmin he luottivat kykenevänsä arvioimaan ja kehittämään koulua (ka 3,95) Luottamus oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun (ka 4,28) ja monikulttuurisessa koulussa toimimiseen (ka 4,20) oli varsin vahvaa, eivätkä oppimisen ohjaaminen digitaalisissa ympäristöissä (ka 4,08) tai omasta työkyvystä ja ammattitaidosta huolehtiminen (ka 4,08) herätä huolta. Hieman yllättävästi opiskelijat luottavat kykyynsä tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa (ka 4,07), vaikka opiskelijat eivät koe saavansa tarpeeksi kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä pedagogisten opintojen aikana (ks. esim. Penttilä, 2018).

Vastaajaryhmien välillä ei minäpystyvyyden osalta ole käytännön tasolla merkittäviä havaittavia eroja. Luottamus kykyyn tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa on ainoa vastaajaryhmien välinen ero ($d=.19$), joka lähenee Cohenin d efektiluvun alinta tulkintarajaa ($d=.20$), joka kertoo vertailtavien ryhmien välisestä pienestä erosta.

Väittäjä, (ka; kh)	KL	1	2	3	4	5	N	p, d
1 Luotan, että kykenen ohjaamaan oppimista digitalisoituvissa oppimisympäristöissä, (4.08; 0.78)	LO	0,1	2,1	19,0	49,9	28,9	1838	-
	AO	0,2	2,9	18,7	43,9	34,2	1780	
2 Luotan, että pystyn toimimaan monikulttuurisessa koulussa, (4.20; 0.77)	LO	0,2	1,7	16,0	45,6	36,5	1832	**
	AO	0,2	1,7	14,3	42,2	41,5	1772	.09
3 Luotan, että pystyn pitämään huolta työkyvystäni ja ammattitaidostani, (4.08; 0.75)	LO	0,3	1,7	16,6	53,3	28,0	1840	-
	AO	0,5	2,6	15,5	51,6	29,8	1770	
4 Luotan kykyyni arvioida ja kehittää koulua, (3.95; 0.72)	LO	0,2	2,0	22,0	56,2	19,6	1831	-
	AO	0,3	2,5	19,7	55,3	22,2	1760	
5 Luotan, että kykenen tekemään yhteistyötä huoltajien kanssa, (4.07; 0.72)	LO	0,2	1,1	14,2	53,4	31,0	1830	***
	AO	0,4	1,9	18,4	55,9	23,4	1715	.19
6 Luotan kykyyni toimia yhteistyössä muiden opettajien ja muun henkilökunnan kanssa, (4.46; 0.59)	LO	0,0	0,4	3,8	43,3	47,6	1839	**
	AO	0,1	0,5	4,0	47,9	52,5	1772	.09
7 Luotan, että kykenen tarkastelemaan kriittisesti omaa opetustani ja sen taustalla olevia kehityksiä, (4.28; 0.62)	LO	0,0	0,2	8,9	54,9	36,0	1840	-
	AO	0,0	0,6	7,2	55,5	36,7	1777	
Minäpystyvyys Cronbachin alfa =0.78								

TAULUKKO 11. Minäpystyvyys suhteellisena jakaumana (fr%) vaihtoehtoihin 1–5 koulutuslinjoittain (KL) luokanopettaja (LO), aineenopettaja (AO), kokoaineiston keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh) sekä t -testin merkitsevyys (p) *** $<.001$, ** $<.01$, * $<.05$, sekä Cohenin d .

Luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden vastauksien erot

Kun ohjauskyselyn vastauksia tarkastellaan koulutusohjelmien välillä, havaitaan, että pääsääntöisesti ohjattu harjoittelu näyttäytyy melkosamankaltaisena koulutusohjelmasta riippumatta (ks. taulukko 12). Kun eroja tarkastellaan Cohenin d efektiluvulla, huomataan, että summamuuttujien osalta ryhmien välillä on merkitseviä eroja vain pedagogisessa osaamisessa, jossa ero on pieni ($d=.30$), ja substanssiosaamisessa, jossa ero on kohtalainen ($d=.55$). On mielenkiintoista, että luvut ovat näinkin korkeita, sillä summamuuttujiksi yhdistettyjen yksittäisten väittämien efektiluvut asettuvat pedagogisen osaamisen kohdalla välille $d=.12-.33$ ja substanssiosaamisen kohdalla välille $d=.26-.58$. Toisaalta ei ole yllättävää,

että koulutusohjelmien väliset erot ovat suurimpia juuri näillä alueilla, sillä luokanopettajaksi opiskelevien pääaine on kasvatustiede eli pedagogiikka, kun taas aineenopettajaksi opiskelevilla on pääaineena jokin koulussa opiskeltavista oppiaineista (esim. matematiikka, historia tai englannin kieli). Luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen osaamisen keskiarvo on 4,19, kun vastaava keskiarvo aineenopettajaksi opiskelevilla on 4,04. Toisaalta substanssiosaamisen keskiarvo on aineenopettajaopiskelijoilla korkeampi (ka 4,02) kuin luokanopettajaksi opiskelevilla (ka 3,73).

	Aineenopettaja (ka, s)	Luokanopettaja (ka, s)	T-testi, p, d
Tuntemukset harjoittelusta	4,20	4,30	<.001, d=.16
Opiskelijan pedagoginen osaaminen	4,04	4,19	<.001, d=.30
Opiskelijan didaktinen osaaminen	3,69	3,73	=.003, d=.09
Opiskelijan substanssiosaaminen	4,02	3,73	<.001, d=.55
Ohjauksen tuki: pedagoginen	3,94	4,03	<.001, d=.13
Ohjauksen tuki: didaktinen	3,74	3,80	=.004, d=.10
Minäpystyvyyys	4,15	4,16	n.s

TAULUKKO 12. Koulutusohjelmien keskiarvot valtakunnallisen ohjauksikyselyn eri osa-alueilla

On huomattava, että kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijoilla on hyvin myönteiset kokemukset ohjatusta harjoittelusta, sillä summamuuttujittain tarkasteluna heidän vastaustensa keskiarvo asettuu asteikolla 1–5 nelosen kummallekin puolella (AO ka 3,7–4,2; LO ka 3,7–4,3). Monologis-dialogisten vastinparien avulla selvitetty tuntemukset harjoittelusta osoittautuvat molemmissa ryhmissä hyvin positiivisiksi (AO ka 4,2; LO ka 4,3). Myös minäpystyvyyden kohdalla näkyy opiskelijoiden vahva luottamus omaan osaamiseensa (AO ka 4,1; LO ka 4,2). Heikoimmiksi osa-alueiksi osoittautuvat luokanopettajaopiskelijoilla didaktinen ja substanssiosaaminen (ka 3,7) ja aineenopettajaopiskelijoilla didaktinen osaaminen (ka 3,7), johon ohjauksessa saatu tukikin jää opiskelijoiden kokemuksen mukaan muita osa-alueita alhaisemmaksi (ka 3,7).

Pohdinta

Opettajaopiskelijoiden kokemukset ohjatusta harjoittelusta näyttävät kyselyn tulosten valossa varsin myönteisinä. Koulutusohjelmien välillä ei ole suuria eroja, vaikka oletetusti luokanopettajaopiskelijoiden kokema pedagoginen osaaminen on aineenopettajaopiskelijoita korkeampaa, ja vastaavasti aineenopettajaopiskelijat kokevat substanssiosaamisensa luokanopettajaopiskelijoita korkeammaksi.

Lukuvuositasen tarkastelu osoittaa, että aineenopettajaopiskelijoiden osalta koettu osaaminen näkyy vahvistuvan vuosi vuodelta, kun taas luokanopettajaopiskelijoiden osalta kehitys ei näyttäyty lineaarisenä kumpaankaan suuntaan, vaan eri osa-alueet on koettu eri lukuvuosina eri tavoin (ks. taulukko 13). Pedagogisen osaamisen osalta summamuuttajien keskiarvo kasvaa aineenopettajaopiskelijoilla vuosi vuodelta (ka 3.99, ka 4.04 ja ka 4.10) siinä, missä luokanopettajaopiskelijoiden keskiarvoissa kasvu näyttää pysähtyneen (ka 4.11, ka 4.24 ja ka 4.23). Didaktisen osaamisen osalta tilanne on vastaavan kaltainen, joskin luokanopettajaopiskelijoilla summamuuttajien keskiarviossa heitot ovat varsin suuria (ka 3.63, ka 3.83 ja ka 3.77). Aineenopettajaopiskelijoilla keskiarvot puolestaan kasvavat (ka 3.63, ka 3.70 ja ka 3.74). Substanssiosaamisessa trendi on sama: aineenopettajaopiskelijoiden keskiarvot kasvavat (ka 3.96, ka 4.06 ja ka 4.07), luokanopettajaopiskelijoiden vaihtelevat (ka 3.62, ka 3.83 ja ka 3.76).

Kokonaisuudessaan lukuvuonna 2017–2018 kyselyyn vastanneet ovat antaneet kaikilla osa-alueilla myönteisempiä arvioita (ka 3,83–4,34) kuin sitä edeltävänä (ka 3,62–4,33) ja sen jälkeisenä (ka 3,76–4,23) lukuvuonna vastanneet. Mielenkiintoista on se, että lukuvuonna 2018–2019 luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet ohjaustilanteiden ilmapiirin (ka 4,21) vähemmän myönteisessä valossa kuin kahtena edellisenä lukuvuonna (ka 4,32 ja ka 4,34). Yhtä lailla minäpystyvyyden kokemus (ka 4,12) on aikaisempia vuosia kielteisempi (ka 4,15 ja 4,22). Tilanne on lähes vastaava aineenopettajaopiskelijoilla, joskin muutokset ovat pienempiä. Lukuvuonna 2016–2017 aineenopettajaopiskelijat pitivät ohjaustilanteiden ilmapiiriä myönteisempänä (ka 4.22) kuin kahtena seuraavana lukuvuonna (ka 4.18 ja ka 4.18). Sama koskee minäpystyvyyttä, jossa keskiarvojen muutokset ovat hyvin vähäisiä (ka 4.16, ka 4.15 ja ka 4.15).

Opiskelijoiden kokemukset ohjauksen antamasta tuesta pedagogiseen ja didaktiseen osaamiseen noudattavat edellä kuvattua kaavaa. Aineenopettajaopiskelijoiden kokemukset ohjauksen antamasta tuesta ovat vuosi vuodelta myönteisempiä, joskin kahden viime lukuvuoden osalta tilanne on tasaantunut (pedagoginen ohjaustuki: ka 3.91, ka 3.96 ja ka 3.96; didaktinen ohjaustuki: ka 3.71, ka 3.75 ja ka 3.77). Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa lukuvuositasolla on enemmän vaihtelua (pedagoginen ohjaustuki: ka 4.01, ka 4.08 ja ka 4.01; didaktinen ohjaustuki: ka 3.72, ka 3.89 ja ka 3.82). Tilastollista merkitsevyyttä lukuvuositasen eroilla ei ole, lukuun ottamatta luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ohjauksen antamasta tuesta pedagogiseen osaamiseen.

On syytä korostaa, että kaikkien summamuuttajien keskiarvot ovat edelleen hyvin korkeita, eikä näin lyhyen aikavälin tarkastelulla voida vetää kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. On myös huomattava, että tilastollisesti nämä vaihtelut eivät ole merkitseviä, koska löydösten selitysasteet ovat alle 1 %:n ja 3 %:n välissä. Kärjitetysti voidaan sanoa, että tässä yli 3000 opiskelijan aineistossa joka kohdassa on 30–90 opiskelijan ryhmä, jonka vastaukset selittävät tämän eron. On kuitenkin vaikea välttyä ajatukselta, etteikö vastauksissa näkyisi yhtäältä runsaasti esillä ollut opettajien kokema työtyytyttömyys ja työn haastavuuden lisääntyminen, mikä näkyy esimerkiksi alan vaihtamisessa (ks. esim Santavirta ym. 2001,

Mäkelä 2014) ja toisaalta opettajan ammatin arvostuksen heikkeneminen, mikä näkyy esimerkiksi hakijamäärien laskussa, jopa romahtamisessa (ks. esim. Korpela 2019). SOOLin opettajankoulutuksen työelämävalmiuksia kartoittaneen selvityksen (Penttilä 2018) mukaan vain joka kolmas (65 %) opettajaksi opiskelija aikoo työskennellä opettajana valmistumisensa jälkeen ja syiksi tähän mainittiin muun muassa ”epävarmuus pärjäämisessä” ja ”vaativa työ, jota ei arvosteta”.

	p, selitysaste (eta ²) (%)	2016–2017	2017–2018	2018–2019
Ohjaustilanteiden ilmapiiri	LO p=.001* (0.8%)	4.32 (.62) ^a	4.34 (.58) ^a	4.21 (.70) ^b
	AO n.s*	4.22 (.54)	4.18 (.60)	4.18 (.65)
Pedagoginen osaaminen	LO p<.001, (1.7%)	4.11 (.46) ^a	4.24 (.46) ^b	4.23 (.48) ^b
	AO p=.001 (0.8%)	3.99 (.48) ^a	4.04 (.45) ^{a,b}	4.10 (.48) ^b
Didaktinen osaaminen	LO p<.001* (2.7%)	3.63 (.57) ^a	3.83 (.48) ^b	3.77 (.52) ^b
	AO p<.001 (0.9%)	3.63 (.46) ^a	3.70 (.48) ^b	3.74 (.50) ^b
Substanssi-osaaminen	LO p<.001* (2.8%)	3.62 (.57) ^a	3.83 (.49) ^b	3.76 (.55) ^b
	AO p<.001, (0.9%)	3.96 (.52) ^a	4.06 (.50) ^b	4.07 (.50) ^b
Pedagoginen ohjaustuki	LO n.s	4.01 (.65)	4.08 (.63)	4.01 (.70)
	AO n.s	3.91 (.59)	3.96 (.60)	3.96 (.65)
Didaktinen ohjaustuki	LO p<.001 (1.1%)	3.72 (.63) ^a	3.89 (.63) ^b	3.82 (.68) ^b
	AO n.s	3.71 (.61)	3.75 (.57)	3.77 (.60)
Minäpystyvyys	LO p=.001, (0.7%)	4.15 (.43)	4.22 (.44)	4.12 (.51)
	AO n.s*	4.16 (.46) ^a	4.15 (.50) ^b	4.15 (.45) ^b

TAULUKKO 13. Luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksessa ilmenevät trendit kolmivuotisjaksolla 2016–2019 (Perustuvat Brown-Forsythen sekä Welchin testeihin ja jälkitestaaminen Dunnetin t3 parivertailutestiin, koska aineistossa ei samansuunnansisuusehto ollut näillä kohtaa voimassa. Kaikissa jälkitestauksissa riskitaso on 5% (p<.05). Kirjaimet a ja b osoittavat parit, joiden välille jälkitestauksessa ero kohdentui.)

Luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksissa ohjatuista harjoittelusta ei ole juurikaan eroa, ja suurimmat erot, jotka koskevat pedagogista osaamista ja substanssi-osaamista, ovat selitettävissä koulutusohjelmien eroilla. Mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita olisivat esimerkiksi mahdolliset aineryhmien väliset erot (esim. stem-aineet vs. kielet) sekä opiskelijoiden avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten tarkastelu. Näitä avoimia kysymyksiä ei tässä raportissa ole käsitelty lainkaan, sillä niiden tarkastelu edellyttäisi laadullista lähestymistapaa ja olemme tässä keskittyneet tilastolliseen analyysiin. Erityisen kiinnostavaa olisi paneutua siihen, mitä tunteita opiskelijat ovat kokeneet kyselyssä monologis-dialogisina vastinpareina ilmaistujen tunneilmausten lisäksi. Myös opiskelijoiden antamat ehdotukset ohjauksen kehittämiseen ansaitsisivat ehdottomasti oman artikkelinsa.

eNorssin valtakunnallisen ohjauskyselyn tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajaopiskelijoiden kokemukset ohjatuista harjoitteluista ovat varsin myönteisiä. Lukuvuositasolla ei ilmene merkittäviä muutostrendejä, sillä lukuvuositason vaihtelussa on hyvin vähän tilastollisesti merkitseviä eroja. Pienetkin muutokset tai vaihtelut on kuitenkin syytä panna merkille, sillä ne saattavat olla niin sanottuja heikkoja signaaleja eli merkkejä nousevasta asiasta tai ensioireita muutoksesta, joka saattaa tulevaisuudessa olla merkittävä (ks. esim. Hiltunen 2013). Siksi harjoittelukoulujen on edelleen jatkettava määrätietoista työtään ohjauksen kehittämisessä (ks. esim. Kankaan ja Kivelän, Maarasen, Määtän ym., Silvennoisen ym. sekä Vehviläisen artikkelit tässä teoksessa) ja suhtauduttava vakavasti opiskelijoiden huoliin ja epävarmuuteen sekä panostettava hyvinvointioppimiseen (ks. esim. Ervastian, Hildénin ym. sekä Mouhun artikkelit tässä teoksessa).

Lähteet

- Atjonen, P. & Uusikylä, K. (2000) *Didaktiikan perusteet*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Bandura A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Toinen painos. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eronen L., Koskela, H., Kärnä, E. & Sawyer, R. (2020). Mentoring dialogues and student teachers' professional development. Julkaisematon käsikirjoitus
- Hiltunen, E. (2013). Heikot signaalit. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman, & S. Salminen (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuuksia?* Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 296–303.
- Korpela, H. (2019). Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapula ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin Sanomat* 30.5.2019. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html> (Luettu 4.2.2020.)
- Koskela, H. & Kärnä, E. (2013) ”Ohjaaja tappaa kaiken motivaation sanomalla, että kulmien kylkien sanominen sivuiksi on sama kuin väittäisi talvisodan olleen Ruotsia vastaan” – Opettajaksi opiskelevien näkökulmia opetusharjoittelun ohjauskeskustelusta. Teoksessa H. Juuso ym. (toim.) (2013) *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Suomen harjoittelukoulun julkaisu 2013. Oulun yliopisto, Oulun normaalikoulu, 9–26.
- Hotti, U. (2012). *Akateeminen opetussuunnitelma innovaationa: aineenopettajan pedagogiset opinnot 2005–2008 -opetussuunnitelman toteutuminen pedagogisena ja didaktisena opiskelu- ja oppimisympäristönä opettajuuden kehittymisen kannalta opiskelijoiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 337.
- Kansanen, P., Pohjolainen, T. & Ropo, T. (2007). *Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Opetusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79728/tr19.pdf?sequence=1> (Luettu 11.02.2020.)
- Laine, T. & Juuso, H. (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 yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13, 13–23.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. (2010). *Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella*. Valtti-projektin julkaisuja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maa-ilmia muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Länsikallio, V., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5: 2018.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: Methelp.
- Mäkelä, K. (2014) *PE Teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2007). Opettajankoulutus 2020. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1> (Luettu 11.02.2020)
- Penttilä, J. (2018). *SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. Saatavilla: https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf (Luettu 14.12.2019.)
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Räihä, P. (2008). Harjoittelu vain osa opettajankoulutusta. *Keskisuomalainen* 27.3.2008. Saatavilla: <https://www.ksmi.fi/paakirjoitus/Harjoittelu-vain-osa-opettajankoulutusta/68728> (Luettu 11.2.2020.)
- Saastamoinen, M. (2011). Intensiivistyvä yksilöllistyminen ja sosiaalisuuden muuttuvat muodot. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–91.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001) *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 173.
- Valtioneuvoston kanslia (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Väisänen, P. (2002). Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.), *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146.
- Väljärvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Zimmerman B J. (2011) Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 49–64.