



## **PRAKTIKUMIKÄSIKIRJA**

PRAKTIKUMIKÄSIKIRJA on Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen opetusharjoittelun opas. Se on tarkoitettu opiskelijoille ja heidän ohjaajilleen yliopiston laitoksilla, normaalikouluissa ja kenttäoppilaitoksissa. Tavoitteena on tukea opetusharjoittelijaa kasvatustieteellisissä, erityisesti pedagogisissa opinnoissa ja opettajaksi kasvamisessa. Pyrkimyksenä on myös tarjota opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle välineitä ohjaustyöhön. Verkkokäsikirjaa kehitetään palautteen ja saatujen kokemusten perusteella. Käsikirjan avulla tuodaan kokoavasti julki opettajankoulutukseen kuuluvia harjoittelukäytäntöjä ja pyritään herättämään keskustelua siitä, millaisia opettajia laitoksilla halutaan Kouluttaa.

Praktikumikäsikirja 2004

Studia Pædagogica 33

URN: NBN:fi-fe20041531

Tekijät: Erja Syrjäläinen, Riitta Jyrhämä ja Liisa Haverinen. Verkkooversio: Eeva Mussaari.

Päivitetty: Marraskuu 2008

PDF-versio/HELDA: 1.3.2021

Poistettu toimimattomia linkkejä ja vanhentuneita tietoja. Dokumentissa on edelleen paljon toimimattomia linkkejä ja vanhentuneita tietoja.

# SISÄLLYSLUETTELO

## I OPETTAJAKSI KASVAMINEN

- 1 Opettajan pedagoginen ajattelu  
Pedagogisen ajattelun luonne  
Pedagogisen ajattelun tasot
- 2 Opettajuus taitona

## II OHJAUKSEN TEORIAA JA KÄYTÄNTÖÄ

- 3 Ohjaus tavoitteellisena toimintana  
Ohjauksen opetussuunnitelmalliset lähtökohdat  
Ohjaus koulu- ja yliopistopedagogisesta näkökulmasta
- 4 Ohjaus vuorovaikutuksena  
Kysynnän ja tarjonnan laki  
Ohjauksen normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden rajankäyntiä  
Ohjaajien ohjauspyrkimykset

## III OPETTAJUUTEEN KASVUN VÄLINEITÄ

- 5 Opetuksen suunnitelmat  
Kokonaissuunnitelma  
Yhden opetuskerran suunnitelma
- 6 Palaute  
Palautteen eettiset periaatteet  
Palaute opetuksen ohjaustyössä
- 7 Vertaistuki
- 8 Portfolio  
Portfolio prosessina  
Portfolio ammatillisen kasvun ja identiteettityön välineenä  
Portfolio produktina

## IV KOULUTUSTEN PRAKTIKUMIKÄYTÄNNÖT

- 9 Lastentarhanopettajan koulutus  
Praktikumien lähtökohdat  
Praktikumiopintojen tavoitteet ja käytännön toteutus  
Praktikumit
- 10 Luokanopettajan koulutus  
Koulutukselliset lähtökohdat

- Luokanopettajan koulutusohjelman praktikumit (yhteisvalinta)
- Luokanopettajien monimuotokoulutuksen praktikumit (laajennusohjelma)
- Luokanopettajaksi kasvatuspsykologia pääaineenaan opiskelevien opintojaksot
- 11 Aineenopettajan koulutus
  - Tavoitteet
  - Ydin- ja syventävä aines
- 12 Kotitalousopettajan ja käsityönopettajan koulutus
  - Kotitalous ja käsityö taitoaineina
  - Praktikumiopiskelun tavoitteita ja opetusharjoittelun kenttä
  - Praktikumin rakenne
  - Kotitalous- ja käsityönopettajan koulutuksen ainedidaktisten opintojen ja opetusharjoittelun tavoitteet ja sisällöt
- 13 Aikuisopetukseen suuntautuvat opettajan pedagogiset opinnot
  - Koulutukselliset lähtökohdat
  - Perusharjoittelu
  - Syventävä harjoittelu
- 14 Erityispedagogiikan koulutus

## **KÄYTÄNNÖN YHTEISTYÖSTÄ**

## **OHJAAJAKOULUTUS**

## **LÄHTEET JA KIRJALLISUUS**

# I OPETTAJAKSI KASVAMINEN

Tavoitteena on kouluttaa omaa työtään tutkivia, yhteistyökykyisiä ja vastuullisesti työhönsä sitoutuneita opettajia. Opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy oppiaineiden opintojen ja pedagogisten opintojen kanssa rinnakkain. Omaa työtään tutkivan opettajan ihanne on omaksuttu opettajankoulutuksen keskeiseksi arvoksi sen vuoksi, että tutkivan asenteen omaksuminen koulutusvaiheessa edistää opettajien osallistumista koulun kehittämistyöhön myös tulevaisuudessa. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat opettajuuden ydinaluetta. Sitoutuneisuus viittaa opettajan ammatin eettiseen luonteeseen.

John Steinbeck kertoo näin tärkeimmistä opettajistaan:

*"He kaikki rakastivat sitä, mitä he tekivät. He eivät kertoneet, he sytyttivät palavan halun tietää. Heidän vaikutuksestaan näkökulmat laajenivat ja pelko hävisi ja tuntematon tuli yhtäkkiä tunnetuksi. Ja mikä kaikista kauneinta ja tärkeintä, totuus tuli hyvin kauniiksi ja kallisarvoiseksi."*

## 1 Opettajan pedagoginen ajattelu

"Motto: Oppilas ei elä vain suhteessa minuun. Hän on erillinen minusta, mutta ei erillinen asennoitumisestani, suhtautumisestani ja odotuksistani. Mikä ja millainen oppilas on minulle?" (Harjunen, 2002, s. 470)

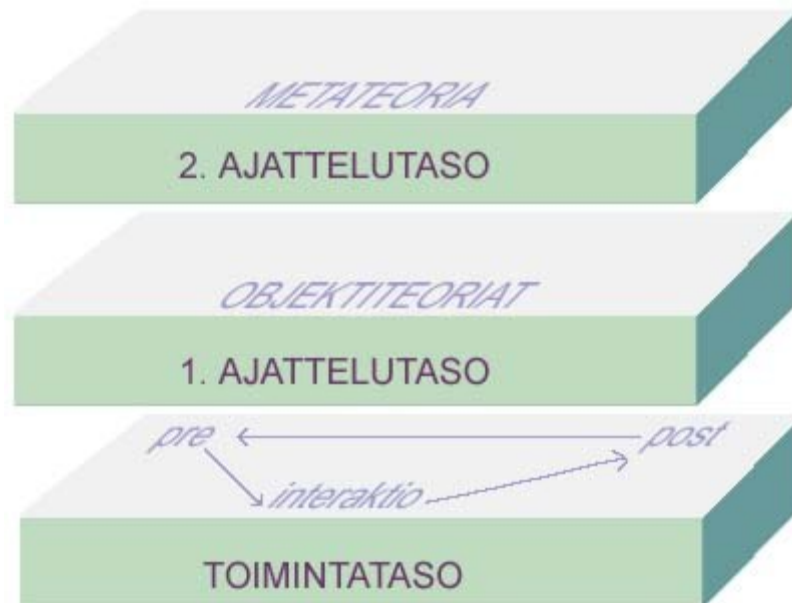
### Pedagogisen ajattelun luonne

Helsingin yliopistossa opettajankoulutuksen johtoajatukseksi on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia opettajia. Pedagogisesti ajatteleva opettaja kykenee tiedostamaan ja arvioimaan oman opetuksensa perusteita ja arvolähtökohtia. Käsitteenä opettajan pedagoginen ajattelu on hyvin monimuotoinen riippuen siitä, mikä teoreettinen lähestymistapa on taustalla. Muun muassa reflektio, metakognitio, itsearviointi ja itseohjautuvuus viittaavat kaikki samaan ilmiöön eri lähtökohdista käsin. Pelkistetyksi ilmaistuna pedagoginen ajattelu heijastuu opettajan ratkaisuisissa. Kansanen (1995a, s. 14–16; 1995b, s. 33) kuvaa opettajan pedagogista ajattelua opettajan uskomusjärjestelmän varassa tapahtuvana päätöksentekoprosessina, jonka perustelut ovat usein tiedostamattomia. Pedagoginen ajattelu ilmenee toisaalta opettajan toiminnan kautta ja toisaalta sen välityksellä, mitä opettaja kertoo työstään ja miten hän perustelee ratkaisujaan. Pedagoginen ajattelu kohdistuu opetus–opiskelu–oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen osatekijöihin. Siinä korostuu opetustapahtuman tavoitteisuus ja vuorovaikutteisuus. (Jyrhämä, 2002, s. 18-19.) Tavoitteisuus tarkoittaa sitä, että opettaja tuo oppiaineiden tieteelliseen perustaan nojaavan sisällön oppijan kokemuspöytäkirjaan mielekkäällä tavalla. Oppimistilanteessa opettajan näkemys vuorovaikutuksesta ja opittavan sisällön luonteesta luovat opetustilanteesta kokemuksellisen kokonaisuuden. Opettaja toimii linkkinä kulttuuriperinteen, koulun opetussuunnitelman ja oppilaiden välillä. Opettajan pedagogisen ajattelun kautta nämä kulttuuriset ja yhteiskunnalliset elementit siirtyvät tulevien sukupolvien pääomaksi. Pedagogisen ajattelun kehittyminen didaktisten opintojen ja käytännön harjoittelujaksojen tukemana on tärkeä työssä jaksamisen perusta.

Katsaus sekä kansainväliseen että kotimaiseen opettajan pedagogiseen ajattelun tutkimukseen löytyy esim. Jyrhämän tutkimuksesta Ohjaus pedagogisena päätöksentekona (Jyrhämä, 2002).

## Pedagogisen ajattelun tasot

Kansanen (1993) on laatinut Königin (1975, s. 26–31) ajatteluun perustuen opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin. Sen avulla kuvataan opetustapahtuman toiminnallisia vaihteita, opetuksen teoretisointia ja kasvatuksen metateoreettisia kysymyksiä. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000.)



Kuvio 1. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen, 1993)

Alimpana kuviossa olevalla toimintatasolla tarkastellaan opetustapahtumaa ja siihen kuuluvaa suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Suunnittelu tarkoittaa toimintaa, jossa opettaja etukäteen (pre) pohtii tavoitteita, oppilaiden tietoperustaa, valikoi opetussisältöä ja päättää, millaisia menetelmiä ja materiaaleja käytetään opetustapahtuman aikana. Ratkaisut perustuvat oppiaineen substanssin hallintaan ja didaktisiin perustaitoihin. Toteutus (interaktio) on opetustapahtuman keskeinen osa, jossa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ilmenee monimuotoisena. Interaktiovaiheen aikana ja sen jälkeen (post) opetustapahtumaan liittyy erilaisia oppimisprosessin tai oppimistulosten arviointeja. Suuri osa opettajan päätöksistä tapahtuu ennen ja jälkeen varsinaista interaktiovaihetta.

Ensimmäiselle ajattelutasolle kuuluvat niin sanotut objektiteoriat. Tämä taso kuvaa sellaista ajattelua, jossa opettaja peilaa opetuksen käytäntöjä kasvatustieteen teoreettisiin malleihin. Tämä edellyttää oppiaineen käsitteiden ja didaktisten teorioiden reflektointia. Opettaja voi soveltaa ajattelussaan myös omaa kokemuksen kautta sisäistynyttä opetusteoriaansa ja arvioida sitä kriittisesti.

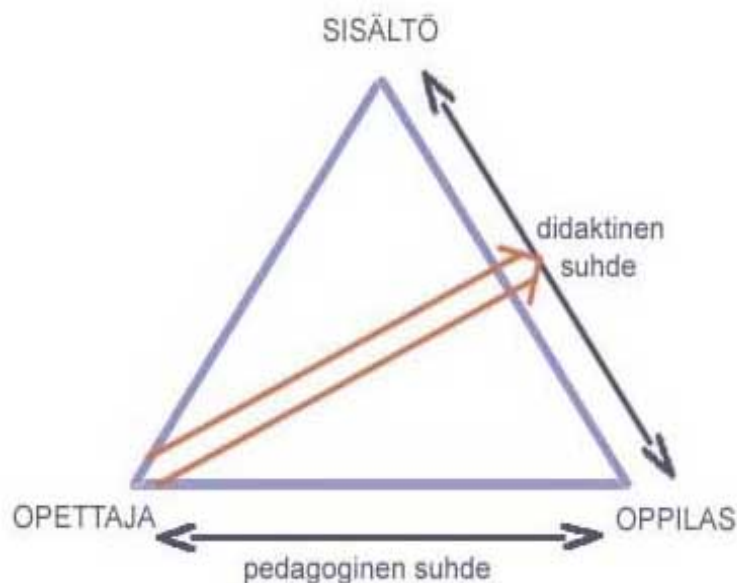
Toisella eli metateoreettisella ajattelutasolla tarkastelu kohdistetaan objektiteorioihin ja käytettyihin käsitteisiin. Tällöin opettaja arvioi kriittisesti omien päätöstensä arvoperustaa. Arvojen tiedostamisen merkitys on opettajan ajattelussa kiistämätön. Kun opettaja pohtii, ovatko opetusratkaisut hyväksyttävissä ja oikeudenmukaisia, jokaisen ratkaisun pohjalla on jokin eettinen

kannanotto, joka liittyy oppimiseen, vuorovaikutukseen tai johonkin koulu yhteisön kannalta keskeiseen moraaliseen kysymykseen. (Handal & Lauvås, 1987, s. 25–29.)

Opettajankoulutukseen kuuluvan kasvatustieteellisen ja ainedidaktisen teorian avulla pyritään ohjaamaan opiskelijoiden ajattelua toimintatasolta vähintään objektiteorian tasolle. Itsenäisiin ratkaisuihin perustuva opettajan toiminta edellyttää myös metatasolla tapahtuvaa teoretisointia ja arvopohdintaa. Opettajankoulutuksen syventävät opinnot tukevat opiskelijan kriittisyyttä ja itsenäistä arviointikykyä. Idea metatason asiantuntemuksesta on periaatteessa toteutettu suomalaisen opettajankoulutuksen rakenteissa ja sisällöissä, joissa korostetaan opettajan ammatin eettistä luonnetta. (katso Kansanen, 1993.)

Pedagogisen ajattelun tasomallia on sovellettu teoreettisena viitekehyksenä useissa Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksissa: Hulkkonen (1996), Lehtomäki (1999), Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu ja Jyrhämä (2000), Toom (2000), Jyrhämä (2002), Kaulio (2002). Haverinen ja Martikainen (2000; 2002) ovat soveltaneet pedagogisen ajattelun tasomallia kotitalousopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun tutkimuksissa ja Lamminmäki (2004) uskonnonpedagogiikan piirissä lukion uskonnonopettajia tutkiessaan.

Opetus–opiskelu–oppimisprosessin perussuhteet sijoittuvat opettajan, oppilaan ja oppisisällön väliseen didaktiseen kolmioon. Opettajan toiminnassa ja ajattelussa on keskeistä toisaalta suhde opetettavaan sisältöön ja toisaalta suhde oppilaaseen. Silloin kun painopiste on opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, voidaan puhua pedagogisesta suhteesta, jonka välityksellä opettaja ohjaa oppilaita.



Kuvio 2. Pedagoginen ja didaktinen suhde (vrt. Kansanen & Meri, 1999, s. 112)

## Pedagoginen suhde

Pedagoginen suhde voidaan määritellä van Manenin (1994, 142–143) ajatteluun nojautuen kolmen käsitteen kautta: 1) Pedagoginen suhde on persoonallinen ja sitä ilmentää spontaanisti syntyvä suhde aikuisen ja lapsen välillä. Pedagogista suhdetta ei voi kapeuttaa mihinkään muuhun inhimilliseen vuorovaikutukseen. 2) Pedagoginen suhde on intentionaalinen. Siinä opettajan intentio suuntautuu kahtaalle: lapsesta välittäminen sellaisena kuin tämä on ja lapsesta välittäminen suhteessa siihen, mitä tästä voi tulla. 3) Kasvattajan tulee kyetä jatkuvasti tulkitsemaan ja ymmärtämään senhetkistä tilannetta, lasten kokemuksia ja ennakoimaan hetkiä, jolloin lapsi voi ottaa suuremman vastuun osallistumisestaan. (Syrjäläinen, 2003, s. 81–84.) Seuraavassa taulukossa pedagogisen suhteen luonnetta tarkastellaan opettajan pedagogisen ajattelun tasoilla. Vaikka pedagogisen suhteen kuvaus on taulukossa jäsennetty viittausnomaisina luetteloina, opiskelijat ja ohjaajat voisivat käyttää siihen koottuja luonnehdintoja taustana arvioidessaan niitä käsityksiä, joita tulee esille oppitunneilla, palautekeskusteluissa tai portfolioteksteissä.

Taulukko 1. Pedagogisen suhteen luonnehdintaa pedagogisen ajattelun eri tasoilla

<b>AJATTELUN TASOT</b>	<b>PEDAGOGISEN SUHTEEN LUONNEHDINTAA</b>
<b>METATEORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vuorovaikutuksesta nousevien arvo- ja moraaliristiriitojen tarkastelu</li><li>• pedagogisen suhteen perustana olevien ihanteiden selkeyttäminen</li><li>• yhteiskunnasta tulevien vaikutusten, esimerkiksi markkinavoimien merkityksen pohdinta koulun vuorovaikutuksen näkökulmasta</li><li>• omien vuorovaikutusta ja oppilassuhteita koskevien näkemysten eli omien käyttöteorioiden kriittinen tarkastelu</li><li>• jne...</li></ul>
<b>OBJEKTITEORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• opettajan kasvatopsykologinen tietämys oppilaskohtaisista sekä ikäkaudelle tyypillisistä vuorovaikutuskysymyksistä</li><li>• kasvatustieteellinen näkemys pedagogisista menetelmistä, joilla voi lähestyä oppilasta persoonallisuutta kunnioittavalla tavalla</li><li>• vuorovaikutustapahtumien käsitteellistäminen omakohtaisena reflektiona</li><li>• oman käyttöteorian rakentaminen mielekkästä pedagogisesta suhteesta oppilaisiin</li><li>• jne...</li></ul>
<b>TOIMINTATASO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• kyky olla läsnä oppilaille opetustoiminnan aikana: kyky kuunnella, ottaa huomioon ja kunnioittaa oppilaita</li><li>• opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen peruspiirteet</li></ul>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• suunnitelmallinen ja tavoitteinen toiminta käytännön tekoina ja eleinä</li><li>• jne...</li></ul> |
|--|---|

Opettajan tehtävä on olla mallina ja ohjaajana lapsen ja nuoren kasvussa kohti aikuisuutta. Tavoitteena on, että opiskelija omaksuu jo koulutuksen aikana kasvatusihanteekseen käsityksen sivistyneestä ihmisestä ja siihen tähtäävästä persoonallisuuden rakentumisesta, jota opetuksen avulla tuetaan (Puolimatka, 2002, s.129). Konstruktivismiin ja humanistiseen ajatteluun perustuvat oppimiskäsitykset ovat olleet viime aikoina vallitsevia objektiteorioita, joiden kautta on korostettu oppijan omaehtoista toimintaa oppimistilanteessa (Tynjälä, 1999, s. 61).

Opettaja ei toimi pelkästään yhtenä tiedon lähteenä, vaan erityisesti erilaisten oppimistilanteiden mahdollistajana. Opettajan tehtävänä on olla kanssatekijä ja mukanaeläjä. Opettaja on vastuullinen aikuinen, jonka tehtävä on luoda edellytykset luokkayhteisössä tapahtuvalle opiskelulle ja yhdessäololle. Opetustyön tärkeimpiä lähtökohtia on oppilaan kunnioittaminen. Kun opettaja ohjaa oppilasta asioiden ja ilmiöiden lähteille, hän samalla epäsuorasti opettaa sitä, millä tavalla tehdään valintoja, millä tavalla ihmiset voivat toimia yhdessä, kunnioittaa toisiaan ja arvostaa erilaisia asioita.

Opetustyön monimutkaista luonnetta lisää se, että luokkahuoneessa vallitsee samanaikaisesti monta pedagogista suhdetta. Vaikka tilanne olisi mahdollisimman selkeästi kontrolloitu, pedagogisen suhteen välittömyyden ja intentionaalisuuden vuoksi opetus-opiskelu-oppimistilanne on yleensä opettajan kannalta hyvin epävakaa ja sattumanvarainen. Hyvin harvoin, jos koskaan, opettaja voi sanoa, että oppimistilanne onnistui täydellisesti ja kaikki tavoitteet saavutettiin. Pedagogiselle suhteelle on ominaista epävarmuus ja opettajan kannalta jatkuva tunne riittämättömydestä. Tähän liittyy opettajan työn reflektiivinen luonne. Pedagoginen suhde tuo esille pedagogisen ajattelun ongelmallisuuden erityisesti toimintatasolla. Opetus-opiskelu-oppimistilanteen haltuunotto edellyttää sellaista reflektiota, jossa toisen persoonan kohtaaminen ja ymmärtäminen ohjaavat sisällön valintaa ja vuorovaikutusta. Van Manenin (1994; 1996) mukaan pedagogisessa suhteessa on kysymys kohtaamisesta, jossa opettaja oman itseytensä säilyttäen ymmärtää ja elää läpi oppijan tilannetta. Keskeisiä ihanteita kohtaamisessa ovat turvallisuus, luotettavuus ja jatkuvuus.

### **Didaktinen suhde**

Edellä kuvattu pedagoginen suhde korostaa oppilaan persoonallisuuden kasvun tavoitteita. Kasvatus ei tapahdu tyhjiössä ilman substanssia. Kun didaktista kolmiota tarkastellaan painottamalla oppilaan suhdetta tavoitteeksi asetettujen sisältöjen oppimiseen, voidaan puhua didaktisesta suhteesta (Kansanen, 2004, s. 80). Kun opettaja ohjaa oppilaan tavoitteellista opiskelua, opettajan toiminta muodostaa suhteen oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen; didaktinen suhde merkitsee siis suhdetta toiseen suhteeseen (ks. Harjunen, 2002, s. 110)

Opettaja hahmottaa opetussisältöä sekä oppiaineen tieteellisistä perusteista että sen didaktisesta muokkauksesta käsin. Kun oppiaineen sisällöt kulkeutuvat opettajan ajattelun ohjaamana pedagogisen seulan läpi, tämä didaktisen suhteen prosessointi osoittaa opettajan ainedidaktista taitoa (vrt. Yrjönsuuri, 1993). Didaktinen suhde saa lopullisen ilmenemismuotonsa



luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Seuraavassa taulukossa didaktista suhdetta luonnehditaan pedagogisen ajattelun tasojen mukaan jäsennettynä.

Taulukko 2. Didaktisen suhteen rakentuminen opettajan ajattelun tasoille

AJATTELUN TASOT	DIDAKTISEN SUHTEEN LUONNEHDINTAA
<b>METATEORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• näkemys oppiaineen tehtävästä yhteiskunnassa ja oppilaiden elämässä</li> <li>• kyky tarkastella kriittisesti oppiaineen didaktiikkaan kytkeytyviä perinteitä ja sitä kautta omaa opetustaan</li> <li>• tietoisuus oppiaineen opetuksen historiasta, perinteistä ja arvomaailmasta</li> <li>• jne...</li> </ul>
<b>OBJEKTITEORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• käsitys oppiaineen opetussuunnitelmasta koko koulun opetussuunnitelman osana</li> <li>• käsitys oppiaineen opetuksen teoreettisista perusteista: tavoitteet, keskeiset käsitteet, sisällön rakentuminen oppimisprosessissa</li> <li>• jne...</li> </ul>
<b>TOIMINTATASO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• perustietojen ja-taitojen hallinta ja näkemys käytännön toteutusten mahdollisuuksista opetuksessa</li> <li>• käsitys erilaisista tekniikoista, menetelmistä ja malleista, joiden avulla oppiaineen voi opettaa parhaiten</li> <li>• näkemys oppilaiden osaamisen tasosta ja keskeisimmistä ongelmista oppisisällön oppimisessa</li> <li>• näkemys eri ryhmien välisistä eroista ja sen vaikutuksesta oppisisällön opetukseen eri ryhmille</li> <li>• opetussuunnitelman suunnassa tapahtuvat oppisisällön priorisointiin liittyvät tilannekohtaiset ratkaisut</li> <li>• kyky laatia oppimateriaalia</li> <li>• jne...</li> </ul>

Oppijoiden näkökulman painottaminen sisältötiedon valinnassa kuvaa pedagogisen ajattelun toimintatasoa. Shulmanin mukaan (1987, s. 13) opettajan tehtävä on transformoida eli muuntaa tuntemansa tietoinen sellaiseksi, jonka oppijat pystyvät omaksumaan. Transformaatioprosessin myötä tieto muotoutuu opettajan pedagogiseksi pääomaksi. Tietoaineksen pedagoginen muokkaus helpottaa oppilaan mielenkiinnon suuntautumista keskeisiin kysymyksiin ja asioihin. Jokaiseen oppiaineeseen tai opetettavaan aiheeseen liittyy oma erityinen pedagoginen sisältötietonsa. Kun puhutaan opettajan pedagogisesta ajattelusta, ei ole yksinomaan kyse tiedosta, joka on opettajan

päässä. Tieto todentuu sen jälkeen, kun siitä tulee oppijoiden kanssa jaettu kokemus. (Syrjäläinen, 2002, s. 77.)

Opetusharjoittelussa pyritään lähtemään liikkeelle opiskelijan olemassa olevien käsitysten tunnistamisesta. Opetustilanteeseen liittyvien käytännöllisten perustaitojen on ensin jossain määrin automatisoiduttava, jotta opettajalta vapautuisi riittävästi resursseja ongelmanratkaisuun tieteellisin perustein. Taustalla on ennen kaikkea kysymys siitä, miksi oppimistilanne on järjestetty - miksi opetetaan ja miksi opitaan? Toiminnan tasolla ovat keskeisiä muun muassa seuraavat kysymykset: mitä oppimistilanteet sisältävät - mitä opetetaan ja mitä opitaan? Miten oppimistilanteet järjestetään - miten opetetaan ja miten opitaan? Keskeistä opettajaksi kasvamiselle on edellä mainittuihin kysymyksiin vastaaminen ja tämän pohdinnan kautta oman opetuksen käyttöteorian kehittyminen.

Opetuksen tilannekohtainen hallinta edellyttää käyttöteorioiden tarkoituksenmukaista soveltamista. Tämä saattaa aloittelevalla opettajalle olla toisinaan ongelmallista, sillä opetustapahtumassa on paljon muuttuvia ja samanaikaisesti vaikuttavia tekijöitä. Niiden kaikkien huomioon ottaminen ajattelussa ja pedagogisessa päätöksenteossa voi aluksi olla vaikeaa. Aloittelijat keskittyvät ensiksi opetettavan aineen ympärille ja vasta myöhemmin he kykenevät ottamaan paremmin huomioon oppilaiden tarpeita. Kokemuksen myötä ongelmanratkaisutaidot kasvavat ja oivalluskyky ja lisääntyy. Asiantuntijaksi, toisin sanoen hyväksi opettajaksi kehitytään paitsi vahvan tiedollisen osaamisen, ennen kaikkea siihen yhdistyneen kokemuksen ja harjaantumisen kautta. Oppimistilanteiden tarkoituksenmukaisuuden tuntu on opetuksen mielekkyyden ja pätevyyden mitta. Kaikille toimille voidaan löytää sekä käytännöllisiä että teoreettisia perusteluja. Tärkeää on oppia verbalisoimaan ja tiedostamaan omia perustelujaan. Mitä paremmin opettaja on tietoinen omista ratkaisuisistaan ja perusteluistaan, sitä selkeämmin ne heijastuvat käytännön toimintaan oppilaiden kanssa. Tällä tavalla opettajan käytännön teoria näkyy välittömästi opetustilanteissa. Tavoitteellinen työskentely tuo mukanaan positiivisen ja motivoituneen ilmapiirin. Tämä on usein suoraan nähtävissä myös opettajan innostuneisuudessa, jolloin oppilaatkin innostuvat oppimisesta.

Objektiteorian ja metateorian taso sisältötiedon valinnassa ilmenee muun muassa siten, että oppisisältöjen tarkoituksenmukainen valinta muotoutuu sekä teoria-aineksen että käytännön kokemuksen myötä. Teoreettisen tiedon yhdistyessä aiempiin kokemuksiin ja arvoihin alkaa kehittyä oma opettamisen teoria, josta käytetään erilaisia nimityksiä: henkilökohtainen käyttöteoria, subjektiivinen teoria, praktinen tai implisiittinen teoria jne. Myös hiljaisen tiedon käsite on paljon käytetty nimitys. Praktisille teorioille on ominaista, että ne sisältävät sekä intuitiivisia että rationaalisia aineksia, jotka opettaja on jäsentänyt omaan ajatteluunsa persoonallisella tavalla ja joita hän jatkuvasti yhdistelee omaksi käyttöteoriakseen. Implisiittiset teorat ovat siis yhdistelmä teorioita, uskomuksia ja arvoja, jotka liittyvät opettajan rooliin, opettamiseen ja oppimisen dynamiikkaan.

Opettaja on yhteiskunnassamme hyväksi ja hyödylliseksi koetun ja perinteistä nousevan sivistyksen välittäjä. Sen lisäksi, että perustarpeet ja vietit antavat ihmiselle tarkoituksen (intention), niin myös pyrkimys hyvään on ihmisen intentiosta tärkeimpiä. Erityisesti kasvatustyö pyrkii oppijan hyvään: miten opettaja voisi parhaalla mahdollisella tavalla auttaa oppijan monipuolista oppimista ja persoonallisuuden kasvua. Opetusta ei ole olemassa ilman moraalialia. Opetuksen vuorovaikutus on perustaltaan eettistä ja ilmenee moraalisena toimintana. Jackson (1999, s. 81) mainitsee kaksi opetuksen moraalista tehtävää: Ensiksikin opetus on moraalista, koska sen on ajateltu hyödyntävän ihmiskuntaa. Toiseksi opettaja yksilönä on voimakas moraalisen vaikutuksen lähde oppilailleen, vaikkei hän yrittäisi tai haluaisikaan sitä olla. Kaikella,

mitä koulussa tapahtuu, on moraalinen, positiivinen tai negatiivinen, ennakoimaton, suunnittelematon seuraus. Jacksonin sanoin: koulun ilmapiiri on raskaana moraalisisistä merkityksistä.

Hansen (1998, s. 649; myös van Manen, 1994, s. 150) korostaa, että opettajan moraalinen tietoisuus nousee käytännöstä käsin. Opetuksen moraalit löytyy – ei niinkään tietoisesti valitsemalla periaatteita työskentelylle – vaan sitoutumalla opetustyöhön. Käytännön työstä nousevat pohdinnat lähtevät kasvattamaan opiskelijan moraalista tietoisuutta ja sitoutumista opetustyöhön. Hansen (emt. 652) toteaa, että opettajan sitoutuminen ja omistautuminen hyvään käytäntöön voi epäsuorasti auttaa oppijoita kehittämään älyllisiä ja moraalisia voimavaroja niin, että heidän on helpompi kohdata tulevia vaikeita tilanteita. Tähän samaan viittaa van Manen (1994, s. 144) kysyessään, mitä olemme saaneet hyvältä opettajalta: vähemmän jotain erityistä oppiaineeseen liittyvää tietoa, pikemminkin hänen innostuneisuuttaan, kurinalaisuuttaan, antaumuksellisuuttaan, persoonallista voimaansa, sitoutuneisuuttaan omaan asiaansa (ks. myös Gudmundsdottir, 1990a, s. 47). Keskeisiä pedagogisia ihanteita, jotka kasvatuksessa ilmenevät ovat turvallisuus, luotettavuus ja jatkuvuus (van Manen, 1994; 1996). Varsinkin yleissivistävän opetuksen piirissä opettajan ajattelussa ja toiminnassa eettisyys menee rationaalisuuden edelle. Kasvatustilanteissa pohdinnat perustuvat pikemminkin kysymyksiin, onko toiminta sopivaa ja tarkoituksenmukaista kuin siihen, onko se todistetusti järkevää tai päättelemällä perusteltua (van Manen, 1994, s. 151).

## 2 Opettajuus taitona

Opettajan työ on käytännöllistä toimintaa. Opettajuutta luonnehditaan sellaisena ammattina, jossa on keskeistä eettisiin arvoihin pohjautuva päätöksenteko. Opettajuuden taidot kehittyvät niissä lukemattomissa ratkaisuisissa, joita opettaja joutuu tekemään opetusta suunnitellessaan, opetustilanteen aikana ja sen jälkeen. Jokainen oppilaita, opetussisältöä tai menetelmää koskeva päätös perustuu joko tietoihin tai tiedostamattomiin arvoihin. Jokainen opettaja on vastuussa siitä, että arvostukset ja periaatteet eivät ole ristiriidassa koululaissa ja opetussuunnitelmassa julkilausuttujen arvokäsitysten kanssa. Opettajankoulutus pyrkii kehittämään opettajia, jotka ovat sisäistäneet omat arvostuksensa ja opetusta koskevat periaatteensa toimivaksi käytännön teoriaksi.

Didaktisten taitojen perustana ovat oman tieteenalan sisällöt ja opettajan ammatin vaatimukset. Oppimisen ja opettamisen teorioiden opiskelu kehittää opetuksen tavoitteisuutta, opiskelutilanteiden vuorovaikutuksen suunnittelua ja oppimisen arviointia. Opetustavoitteiden määrittelyä, opetussisällön valintaa ja oppimisympäristön järjestelyä harjoitellaan harjoittelujaksojen aikana todellisissa opetustilanteissa. Opettaminen on perusluonteeltaan vuorovaikutusprosessi. Lähtökohtana vuorovaikutustaitojen kehittämisessä on opettajan oman arvoperustan ja ihmiskäsityksen selkiytyminen, mikä ilmenee vastuullisuutena ja sitoutumisena yhteistyöhön oppilaiden, vanhempien ja kouluyhteisön kanssa. Syvällinen näkemys opettajuuteen kuuluvasta vuorovaikutuksesta tarkoittaa opettajan taitoa toimia yhteiskunnallisena vaikuttajana ja uudistajana.

Opettajuuteen liittyvien taitojen kehittyminen koulutuksen aikana on pitkäkestoinen prosessi. Kun opettaja jäsentää opetussisältöä ja soveltaa omaa käyttöteoriaansa opetustilanteissa, tutkiva asenne omaan työhön ohjaa häntä havaitsemaan oppimista haittaavia ongelmia, kyseenalaistamaan oppittuja työtapoja ja perustelemaan toimintaa teorian kautta. Tutkivan asenteen omaksunut

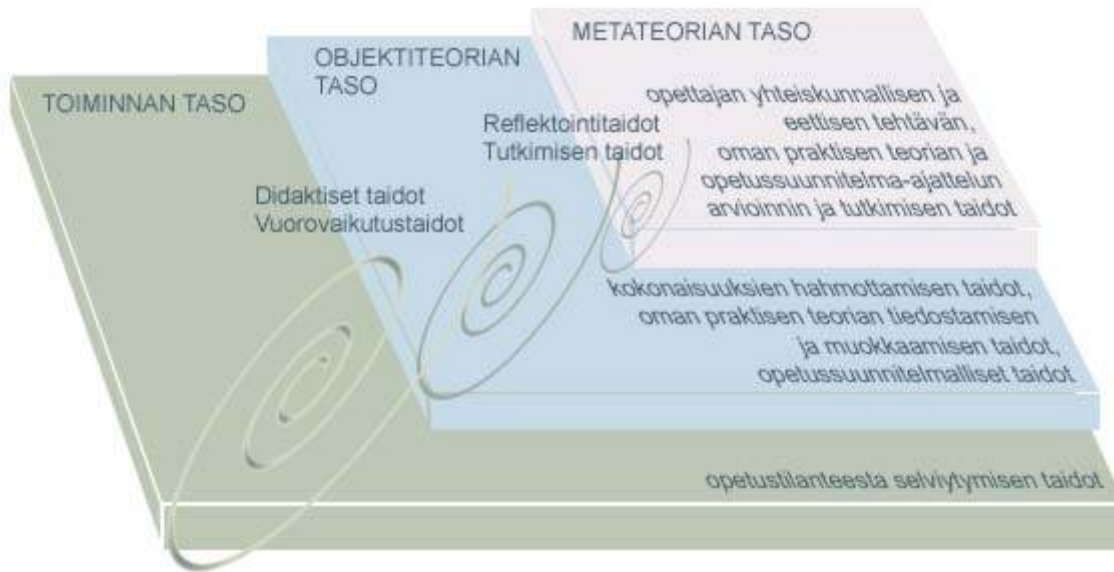
opettaja reflektoi kriittisesti omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Samalla hänen päätöksentekotaitonsa ja pedagoginen ajattelunsa kehittyvät.

Ihmisen kykyä itsetietoisuuteen pidetään tärkeimpänä ihmisyyden tuntomerkkinä.

Itsetiedostuksen kykyä kutsutaan myös henkisyudeksi. Henkisyyden käsite aiheuttaa helposti väärinkäsityksiä, koska sitä käytetään erilaisissa merkityksissä. Tässä yhteydessä se korostaa ihmisen kykyä käsitteelliseen ajatteluun. Käsitteiden kautta ihmiselle avautuu mahdollisuus sekä kielelliseen vuorovaikutukseen että arvojen ja merkityssuhteiden jäsentämiseen. (Ahlman, 1982, s. 60–63; Rauhala, 1990, s. 38.) Kun omaa toimintaa ja kokemuksia pohditaan eri näkökulmista ja kokemuksiin liitetään uusia arvostuksia ja merkityksiä persoonallisuuden henkinen puoli kehittyy. (Krohn, 1981, s. 257–258; Rauhala, 1992, s. 87). Reflektointitaito on keskeinen yhtäältä opettajan oman persoonallisuuden kehittymisen kannalta ja toisaalta sen vuoksi, että tavoitteena on kehittää oppilaiden vastuullisuutta ja reflektointitaitoja. (Haverinen, 1996, s. 58–62.) Reflektiivisyyden käsitettä voidaan käyttää useissa eri merkityksissä, mutta tässä se viittaa persoonallisuuden kehittymiseen, ihmismielen monikerroksisuuteen ja pohtivaan, tietoiseen itsearviointiin. Itsetietoisuuden johdosta ihminen voi omaksua itseään kohtaan kyselevän asenteen ja arvioida siten omien tekojensa syitä ja vaikutuksia. Siten itsetietoisuus ja siihen liittyvä reflektointi mahdollistavat vastuun kehittymisen. (Puolimatka, 2004, s. 77.)

Opettajan ammattitaidon kehittyminen koulutuksen aikana on perusluonteeltaan kokonaisvaltainen opettajapersoonallisuuden kypsymisprosessi, jossa on vaikea selkeästi erottaa erilaisia taitoja. Vaikka portfoliotyöskentelyn ja erilaisten tutkimusprojektien avulla voidaan painottaa eri taitoalueiden tarkastelua koulutuksen eri vaiheissa, jokaisen opetusharjoittelujakson aikana arvioidaan taitojen kehittymistä opiskelijan itselleen asettamien tavoitteiden näkökulmasta. Harjoittelun ohjaajien ja opiskelijatoverien kanssa järjestetyt palautekeskustelut tukevat koulutuksen aikana persoonallisuuden kehittymisen prosessia ja ammatti-identiteetin muodostumista. Keskustelut edistävät itsetuntemusta, mikä taas puolestaan on tärkeää tuettaessa lasten ja nuorten kehittymistä sekä pyrittäessä ymmärtämään ajankohtaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden merkitystä opetuksen näkökulmasta (vrt. Heikkinen, 2001, s. 113).

Opettajuuden taitojen kehittyminen jatkuu ammatillisena kasvuna koulutuksen jälkeen. Lisää haasteita opettajan ammatilliseen kasvuun tuo se, että opettaja ei ole nyky-yhteiskunnassa vain ennalta määrättyjen tavoitteiden toteuttaja, vaan myös opetussuunnitelman laatija ja koulutuksen kehittäjä. Yksi ammatillista kasvua edistävä tekijä on reflektion merkityksen oivaltaminen muutosprosessin käynnistäjänä. (Sulonen, 2004, s. 178).



Kuvio 3. Opettajuuden taidot opettajan pedagogisen ajattelun näkökulmasta

## II OHJAUKSEN TEORIAA JA KÄYTÄNTÖÄ

Opiskelijoiden arvioinneissa tulee säännönmukaisesti esiin praktikumien keskeinen merkitys opettajuuden kehittymisessä. Opiskelijoilla on runsaasti odotuksia opetusharjoittelun ja sen aikana tapahtuvan ohjauksen suhteen. Ohjauksessa teorian ja käytännön integraatio pyritään tekemään todeksi. Tämä edellyttää, että sekä ohjaajilla että opiskelijoilla on tiedossaan ne koulutukselliset ideat, joiden pohjalle Helsingin opettajankoulutus rakentuu. Pedagogisesti ajatteleva opettaja tarvitsee teoriaopinnoista saadut käsitteelliset työvälineet kyetäkseen jäsentämään luokkahuonetilanteiden käytäntöä. Ohjauksessa hahmotetaan yhdessä opiskelijan kanssa niitä kontekstisidonnaisia tekijöitä, joiden huomioon ottaminen on tärkeää opetuksen onnistumiseksi. Ohjaaja auttaa kiinnittämään huomiota oleellisiin asioihin. Vaihe vaiheelta edetään opiskelijan omien valmiuksien mukaan kohti kokonaisvaltaista opetusta. Yksittäisten tapahtumien kautta aletaan hahmottaa yleisempiä lainalaisuuksia ja näin opiskelija alkaa muodostaa omaa henkilökohtaista käyttöteoriaansa.

Opetusharjoittelun ohjaus on tilanne, jossa kokenut ja vasta-alkaja kohtaavat. Jotta ohjaustilanne on onnistunut, sen tulee täyttää samat periaatteelliset ehdot kuin yleensäkin opetuksen. Ensinnäkin toiminnan on oltava tavoitteellista ja toiseksi toimijoiden kesken on oltava vuorovaikutusta. Parhaimmillaan ohjaus on aitoa keskustelevaa yhteispeliä opetusharjoittelijan, normaalikoulun tai kenttäkoulun ohjaajan, didaktiikan lehtorin ja vertaisryhmän kesken. Eri osapuolet muodostavat yhteistoiminnallisen tiimin, jossa kaikki voivat oppia kaikilta. Eri tahojen ohjaamisvastuu painottuu luontevasti omien vahvuusalueiden ja ammattikuvan mukaan. Opiskelijan sanoin opetusharjoittelussa:

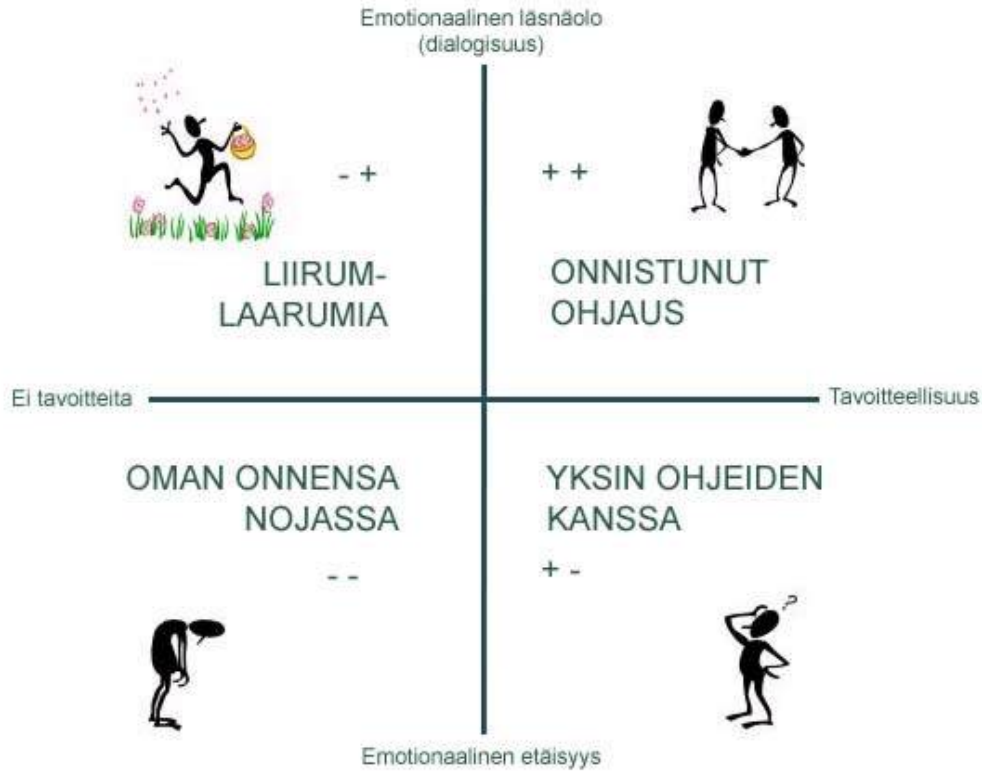
"Se on musta sitä tärkeintä, että ohjataan ajattelemaan oikeita asioita."

## 3 Ohjaus tavoitteellisena toimintana

### Ohjauksen opetussuunnitelmalliset lähtökohdat

Opetusharjoittelun ohjaus on tavoitteellista toimintaa. Kaikki opettajankoulutuksen piirissä tapahtuva harjoittelu on ohjattua, ts. toiminnalle on asetettu tietyt tavoitteet, kuten opetukselle yleensäkin. Tavoitteet ovat peräisin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta. Opiskelija yhdessä ohjaajansa kanssa konkretisoi yleisen tason tavoitteet henkilökohtaisiksi kehittymistavoitteikseen. On tärkeää, että henkilökohtaiset tavoitteet asetetaan selkeästi ja että ne tukevat laajempaa, koko koulutusta ja koulutyötä koskevaa tavoitteenasettelua. Tavoitteet ovat päämääriä, joita kohden pyritään, siis eräänlaisia ihanteita. Ilman niitä toiminta saattaa jäädä epämääräiseksi ja tuottaa myös pettymyksiä. Tulevan opettajan tulisi kyetä näkemään oma toimintansa tärkeänä osana yhteiskunnan kasvatus- ja koulutustehtävää.

Tarkoituksenmukainen oppilasarviointi edellyttää kriteereitä, joita vasten suoritusta peilataan. Sama koskee opetusharjoittelua. Opetusharjoittelun ohjaus ja siihen liittyvä palautteenanto ei kuitenkaan ole opiskelijan arviointia siinä mielessä, että annettaisiin arvosana harjoittelijan suoriutumisesta. Se on kuitenkin pohdintaa sen suhteen, miten opiskelija onnistuu asetettujen tavoitteiden suunnassa. Ohjauskeskustelussa opetuksen onnistuneisuutta reflektoidaan yhdessä ja etsitään myös vaihtoehtoisia ratkaisumalleja saman sisällön opettamiseksi. Tavoitteellisuuden - ja mahdollisesti myös ohjaajan emotionaalisen läsnäolon eli aidon dialogisen suhteen - puuttuminen ohjauksesta saattaa johtaa siihen, että opiskelija jää yksin, oman onnensa nojaan. Tavoitteiden puuttuminen - olkoonkin että ohjaaja olisi emotionaalisesti läsnä ohjaustapahtumassa - puolestaan johtaa tilanteeseen, jossa kenties on viihtyisää ja mukavaa ja kaikki sujuu omalla painollaan, mutta varsinaista kehittymistä ja aitoa kyselemistä ei tapahdu. Sellaista ohjausta voi kutsua lähinnä ajanvietteeksi. Jyrhämä (2003) havainnollistaa ohjauksen tavoitteellisuuden ja dialogisuuden välistä suhdetta Tahkokalliota (2001) mukaellen seuraavasti.



Kuvio 4. Pedagogisesti onnistunut tavoitteellinen ja dialoginen ohjaus (Jyrhämä, 2003, Tahkokalliota, 2001 mukaellen)

Yllä oleva kuvio havainnollistaa sen, että ohjaussuhde on onnistunut yleensä vain siinä tapauksessa, että sekä tavoitteellinen toiminta että aito dialogi ovat olennaisina elementteinä mukana ohjaustapahtumassa.

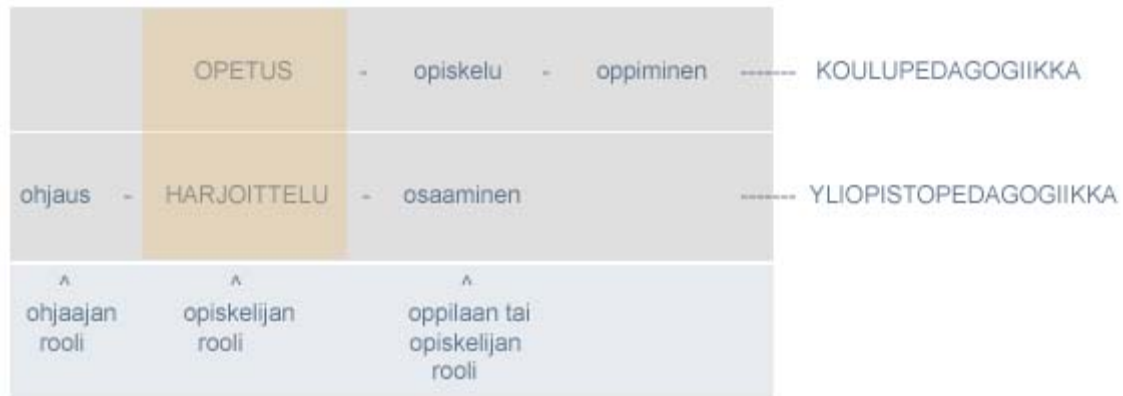
## Ohjaus koulu- ja yliopistopedagogisesta näkökulmasta

Opetusharjoittelussa toteutetaan yhtä aikaa kahta opetussuunnitelmaa; yhtäältä opettajankoulutuksen ja toisaalta koulun opetussuunnitelmaa. Praktikumin opetustilanteessa opiskelija noudattaa oppilaitoksensa ja kyseisen oppiaineen opetussuunnitelmaa ja soveltaa sitä lähinnä koulupedagogisin keinoin, aikuiskoulutuksen piirissä aikuispedagogiikan keinoin. Samalla hän opettajaksi opiskelevana elää todeksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, jota hänen opettajansa ja ohjaajansa pyrkivät toteuttamaan yliopistopedagogiikan keinoin.

Kun opiskelija on opetusharjoittelussa, hän toimii aikuisen roolissa ja niin täysivaltaisesti opettajana kuin mahdollista. Toisin sanoen opetus-opiskelu-oppimisprosessissa harjoittelijalla on oppilaisiin nähden opetustehtävä ja hänen oppilaidensa tehtävänä on opiskella ja oppia. Tämä on koulupedagoginen näkökulma.

Samaan aikaan kun opiskelija toimii opettajana, hän on itse ohjattavana. Tällöin hänen ohjaajilleen jää opetustehtävä ja ohjattavan roolina on opiskelu, ts. harjoittelu ja siitä seurauksena oleva oppiminen, jota tässä kutsutaan osaamiseksi. Tämä on yliopistopedagoginen näkökulma.

Kun nämä kaksi näkökulmaa ja niistä seuraavat opiskelijan roolit yhdistää samaan kuvioon, muodostuu sana opetusharjoittelu. Se kuvaa hyvin yhtäältä opiskelijan asemaa itsenäisenä toimijana ja toisaalta ohjaajan tuella opettajuuden taitoja etsivänä harjoittelijana. Tämän kaksoisroolin ymmärtäminen auttaa opiskelijaa rohkeasti etsimään oman ammatillisuutensa rakennusaineiksi turvallisessa ja ohjatussa opetustilanteessa.



Kuvio 5. Koulu- ja yliopistopedagogiset näkökulmat opetusharjoittelussa (Jyrhämä, 2003)

Yliopisto-opiskelulle on ominaista mm. itseohjautuvuus, dialogisuus, käsitteellistäminen, yksilöllinen ohjaus, asiantuntijuus, tieteen pelisääntöjen noudattaminen ja parhaimmillaan vuorovaikutuksen symmetrisyys. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa pyritään monipuolisuuteen harjoittelussa. Tämä merkitsee harjoittelua erilaisissa ympäristöissä, tulevaisuudessa todennäköisesti enenevässä määrin ainakin jonkun praktikumijakson osalta myös vaihtoehtoisilla tavoilla. Tällaista menettelyä on tukemassa pyrkimys laaja-alaiseen opettajapätevyyteen, jossa toimiminen opetustehtävissä myös kansainvälisesti on mahdollista.

Kaikissa praktikumeissa pyritään siihen, että sekä ohjaaja että opiskelija kykenevät perustelemaan toimintansa. Ohjaajan tulisi myös tiedostaa omat ohjauspyrkimyksensä ja ne taustasitoumukset, joihin hänen toimintansa perustuu. Vastaavasti opiskelijan tulee ymmärtää miksi hän tekee, niin kuin tekee.

Opettajan ammatillisen kehityksen on todettu noudattavan tiettyjä vaihteita. Vasta-alkajalle ohjesäännöt ja toimintaperiaatteet ovat tärkeitä, sillä heillä on yleensä asiantuntijoita vähäisempi herkkyys aistia opetus- ja oppimisympäristön kontekstisidonnaisia tekijöitä. Aloittelija keskittyy aluksi opetettavaan aineeseen, eivätkä vuorovaikutustaidot ja tilannetaju ehkä ole vielä harjaantuneet. Opetettavan aineen osalta noviisi turvautuu yksinkertaisiin tiedon siirtämisen tekniikoihin, eikä sisältöä ole vielä työstetty pedagogisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi.

Eksperillä puolestaan on runsaasti sellaista tietoa, joka on luonteeltaan implisiittistä. Asiantuntijaopettaja kykenee ratkaisemaan ongelmia tehokkaasti, hän on joustava ja kykenee soveltamaan tietoja ja taitoja uusissa tilanteissa. Kokenut opettaja osaa ottaa oppilaiden ja opiskelijoiden tarpeet ja mahdolliset oppimisvaikeudet huomioon. Opettamisen taitoa on osata löytää ne keinot, joilla erilaiset oppijat saadaan oppimaan.



Opetusharjoittelu on nivelkohta, jossa opetukseen ja kasvatukseen liittyvä teoreettinen ja kulttuurinen perimätieto ja koulun todellisuus kohtaavat. Opettajaksi opiskeleva sopeutuu kasvatuskulttuuriin ja kykenee hyödyntämään opettajankoulutuksen piirissä omaksumaansa koulua koskevaa kasvatustieteellistä tietoa. Normaalikoulujen ja kenttäkoulujen ja -oppilaitosten ohjaajat tuntevat omat oppilas- ja opiskelijaryhmänsä ja toimintaympäristönsä parhaiten. Tästä syystä he pystyvät antamaan tärkeitä tunninpitoon liittyviä käytännön tietoja sekä koulun toimintaa koskevia muita tietoja, kuten yhteydenpito vanhempiin ja ympäröivään lähiyhteisöön, oppiaineiden integrointi tai koulun profiloituminen. Toisin sanoen heidän toiminnassaan korostuu koulupedagoginen ote.

Yliopiston opettajankoulutuksen edustaja, didaktikko, pyrkii ensisijaisesti ohjaamaan tutkivan opettajan työtapaan. Sille ominaista on tieteellinen ja refleктоiva ajattelu. Tarkoituksena on, että opetusharjoittelija pystyy yhdistämään harjoittelussa kertyviä käytännön kokemuksia teoreettiseen opetus-opiskelu-oppimisprosessia koskevaan tietämykseen. Vastaavasti toisin päin teoreettinen tieto muuntuu erilaisiksi käytännön opetustilanteiden kokeiluiksi, joiden toteutustapoja yritetään löytää yhteisen keskustelun avulla. Eri ohjaustahot ja vertaisvalmennusryhmä luovat kukin osaltaan turvallisen ja avoimen harjoitteluilmapiirin, jossa sallitaan kokeilut ja epäonnistumisetkin.

Kasvatuksen ja inhimillisen kehityksen kannalta on tärkeää, että opettajista kehittyy eettisesti, sosiaalisesti ja tiedollisesti sitoutuneita ja tutkivan asenteen omaavia opettajia. Tutkimuksen sekä tieteen lähentyminen kohti käytännön koulun ja opetuksen arkea edesauttaa tätä. Eri osapuolten yhteiset keskustelut ovat monin tavoin lähentämässä yliopiston ja koulun näkökulmia toisiinsa. Opetusharjoittelu ja siihen liittyvä ohjaustyöskentely on eräänlainen voimavara, josta osalliseksi tulee sekä opiskelija, ohjaaja että myös tutkimus. Samalla kun opiskelijaa autetaan kehittämään välineitä pedagogiseen käytäntöön, voidaan rikastuttaa ja laajentaa kunkin osallisen näkemystä erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvista järjestelyistä ja ratkaisuista.

Ohjaajan vastuulla on - samoin kuin suhteessa oppilaisiin - opetusharjoittelijan ja ryhmän kanssa ilmapiirin luominen sekä turvallisuutta ja luottamusta herättävien järjestelyjen ja toimintatapojen vakiinnuttaminen. Pyrkimyksenä on toimiminen avoimessa ja kollegiaalisessa hengessä. Yhtäältä on tärkeää antaa opiskelijalle vapaat kädet toteuttaa itseään ja toisaalta toimia pedagogisena mallina, antaa virittäviä ja tukevia ohjeita.

Ohjatut harjoittelut toteutuvat aina aidossa ympäristössä, koulussa tai aikuisoppilaitoksessa. Sen vuoksi on tärkeää ottaa huomioon ne käytännöt, jotka siellä vallitsevat. Erityisen merkityksellistä tämä on silloin, kun on kyse pienistä oppilaista. Heidän totuttuja rutiinejaan ei ole järkevää liiaksi muuttaa. On myös tärkeää seurata kyllin paljon oman opettajan opetusta, jotta pääsee selville sellaisista käytännöistä, joita itsekkin on hyvä noudattaa. On kohteliaisuutta toisen työtä ja luokkaa kohtaan, ettei jokainen opetusharjoittelija laita kaikkea uusiksi. Itseään voi toteuttaa, vaikka tietyt luokan pelisäännöt pidetäänkin voimassa.

Tärkeää on myös sitoutuminen kulloiseenkin oppilas- tai opiskelijaryhmään ja yhteistyöhön siitä vastuussa olevan opettajan kanssa. Tämä tarkoittaa ensinnäkin tutustumista riittävässä määrin kyseisen koulun opetussuunnitelmaan ja toiseksi riittävää oppilaantuntemusta. Oppilaita tai opiskelijoita ei voi oppia tuntemaan, ellei ole heidän kanssaan kyllin kauan ennen kuin oma opetus alkaa. Itsekin saa harjoittelusta eniten irti, kun alkaa nähdä oppilaita yksilöinä omine erilaisine tarpeineen. Hyvä asenne harjoitteluun on kuvitella oma lapsensa kyseisen

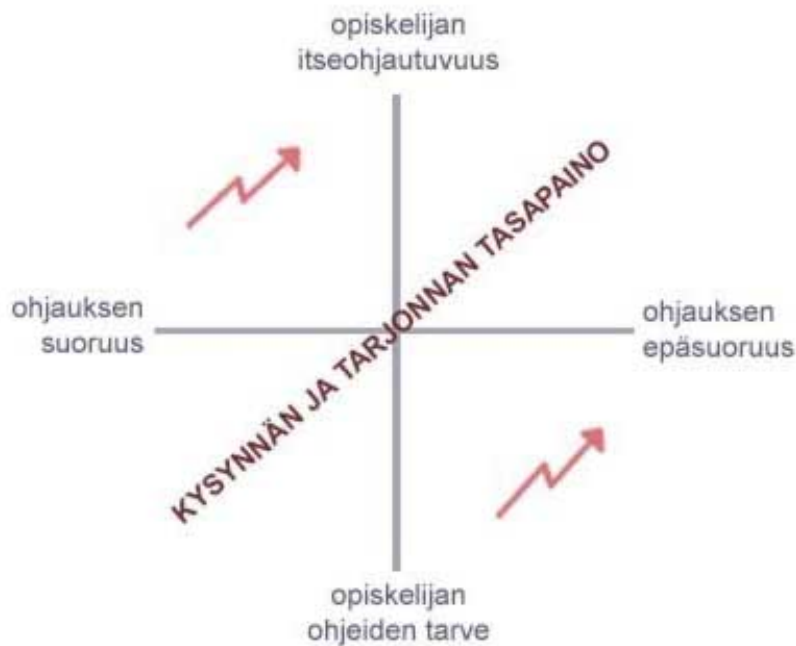
oppilasryhmän jäseneksi ja kysyä itseltään: Miten haluaisin omia lapsiani opetettavan? Olisiko minun lapsellani hyvä olla tässä koulussa ja tässä luokassa?

## 4 Ohjaus vuorovaikutuksena

### Kysynnän ja tarjonnan laki

Opiskelijoiden kuulee joskus tekevän vertailuja siitä, millaista heillä on ollut harjoittelussa ja mitä kukin ohjaaja on heidän kokemuksensa mukaan vaatinut. Sitten kun toinen opiskelija menee saman ohjaajan ohjaukseen, toimintatapa osoittautuukin aivan erilaiseksi. Kummasta tämä johtuu, opiskelijasta vai ohjaajasta? Periaatteessa ohjaajan tulisi sopeuttaa oma ohjaustyylinsä ohjattavan mukaan. Hänellä tulisi olla niin paljon opiskelijantuntemusta, että hän kykenee määrittelemään opiskelijan sen hetkiset tarpeet ja mukauttamaan ohjauksensa yksilöllisesti. Näiden tarpeiden ilmituloa tietenkin edistää se, että ne tulevat julkilausutuiksi. Koska ajatuksia on vaikea lukea, voidaan tarttua vain siihen, mikä on näkyvää. Sen vuoksi opiskelijan on hyvä reilusti ilmaista, missä asioissa hän kokee olevansa vahvoilla, missä puolestaan on kehittämisen varaa.

Opiskelijat ovat erilaisia sen suhteen, missä määrin he kaipaavat ohjaajiltaan neuvoja. Jos on kysyntää, eli opiskelija kaipaa ohjeita neuvoja, ohjaaja saattaa tarjota niitä. Jos puolestaan on tarjontaa, opiskelijat saattavat mielellään kysyä enemmänkin. Tarjonnan olemassaolo ei kuitenkaan välttämättä merkitse ohjauksen direktiivisyyttä, se voi olla myös epäsuoraa käytettävissä olemista.



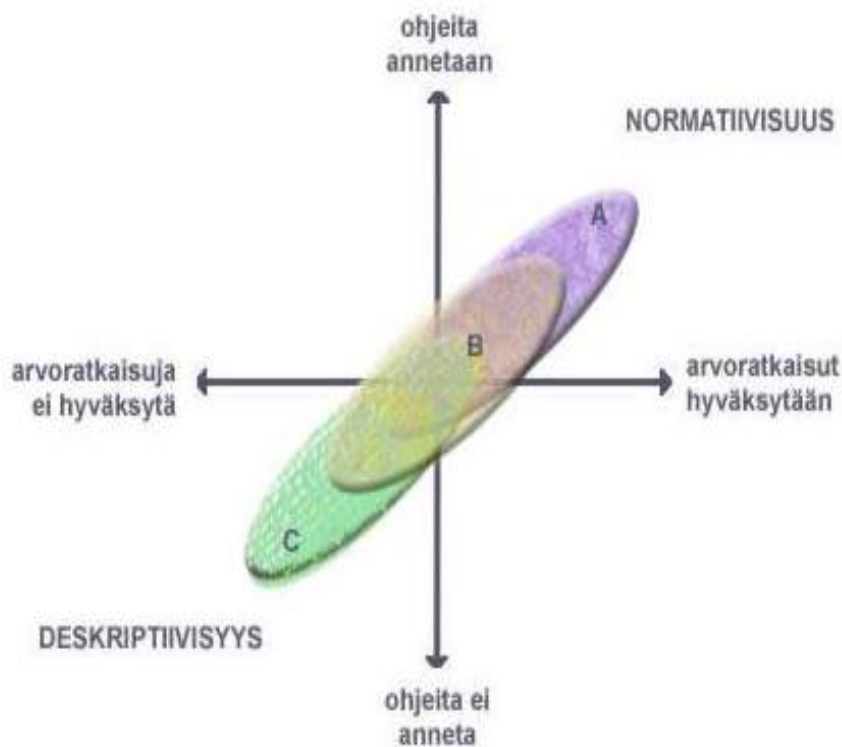
Kuvio 6. Ohjaajan ohjaustyylin ja opiskelijan harjoittelutyylin kohtaaminen

Ylläolevassa kuviossa tulee esiin ohjaukseen liittyvä normatiivisuus. Kaikki toiminta, jossa on mukana arvovatkaisuja, on luonteeltaan normatiivista. Opettaminen ja ohjaaminen ovat luonteeltaan päätöksentekoa. Aina kun tehdään päätös, siirrytään deskriptiiviseltä puolelta

normatiiviselle puolelle. Praktikumien ohjaajat eroavat toisistaan siinä suhteessa, kuinka suoria tai epäsuoria he ovat ohjauksessaan. Suoraa ohjaustapaa suosivat ohjaajat antavat kenties enemmän ohjeita ja neuvoja ja vastaavat mielellään opiskelijan esittämiin kysymyksiin tarjoten ratkaisumallia. Heitä voi luonnehtia "miten"-vastauksia antaviksi ohjaajiksi. Epäsuorempaa ohjaustyyliä suosivat ohjaajat eivät kovin herkästi anna ohjeita. He pyrkivät viimeiseen saakka saamaan opiskelijan itse ratkaisemaan asian. Epäsuorat ohjaajat esittävät "miksi"-kysymyksiä ja yrittävät saada opiskelijan perustelemaan ratkaisunsa. Edellä kuvatusta kuviosta käy ilmi, että silloin kun ohjaajan ohjaustyyli ja opiskelijan toimintatapa vastaavat toistensa tarpeisiin, vallitsee kysynnän ja tarjonnan tasapaino. Haasteita syntyy siinä vaiheessa, kun opiskelija kaipaa ohjeita, eikä niitä saa tai vastaavasti opiskelija on itseohjautuva ja silti hänelle tarjotaan runsaasti neuvoja.

## Ohjauksen normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden rajankäyntiä

Oheiset Jyrhämän (2002b, s. 127) tutkimuksessa esiin tulleet kolme ohjauksen erilaista lähestymistapaa havainnollistavat ohjaustapoja, joissa yhtäältä normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden ja toisaalta ohjeiden antamisen ja niiden pidättämisen välinen suhde vaihtelee. Deskriptiivisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi didaktista tutkimusmallia tai yleensä teoreettista lähestymistapaa, jossa arvoratkaisuja ei hyväksytä eikä ohjeita anneta.



Kuvio 7. Kolme erilaista ohjaustyyliä (Jyrhämä, 2002b, s. 127)

- A = toiminnan tarkastelija
- B = käytännön teoretisoija
- C = kriittinen arvioija

Ohjaaja A:n työskentelyä voi luonnehtia tilannekeskeiseksi ja häntä voi kutsua toiminnan tarkastelijaksi. Hän saattaa antaa runsaasti normatiivisia ohjeita opiskelijalle.

Ohjaaja B on käytännön teoretisoija, jonka ohjauksessa normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden elementit ovat melko tasavahvoja. Tämän tyyppinen ohjaaja käsitteellistää toimintatason tapahtumia yhdessä ohjattavansa kanssa ja muodostaa niistä omia praktisia teorioita.

Ohjaaja C on refleктоiva, häntä voidaan kutsua kriittiseksi arvioijaksi. Hän pyrkii ennemminkin kysymään ohjattavaltaan miksi-kysymyksiä kuin antamaan miten-vastauksia. Toisin sanoen tämän tyyppin ohjaaja pyrkii välttämään ohjeiden ja neuvojen antamista.

On hyvä ottaa huomioon, että edellä mainitut luonnehdinnat ovat tutkimuksen löydöksiä, eivätkä sisällä arvokannanottoa sen suhteen, mikä ohjaustyyli olisi paras. Todennäköistä on, että ohjaajat vaihtelevat näitä ohjaustyyliä ohjattavansa ja tilanteiden mukaisesti, jolloin sama ohjaaja saattaa eri tilanteissa toimia eri tavoin. ([Jyrhämä, 2002b, s. 120-128.](#))

## **Ohjaajien ohjauspyrkimykset**

Edellä kuvattu toimintatapojen vaihtelu tuli esiin tutkittaessa ohjaajien ohjauspyrkimyksiä. Kun praktikumien ohjaajilta kysyttiin, mihin he pyrkivät ohjauksessaan, vastaukset kohdentuivat eri alueille ja olivat käsitteellisesti eri laajuisia. Ohjaajalla on varmaankin mielessään jonkunlainen hyvän opettajan ihanne, jota kohden hän on opiskelijaa johdattamassa. Taitava ohjaaja vaihtelee ohjauspyrkimyksiään ohjattavansa mukaisesti ja mitoittaa ne kulloisenkin ohjattavan senhetkisiä henkilökohtaisia kehittymistarpeita vastaaviksi.

Jyrhämä (2002b, s. 97-106) muodosti ohjaajien ilmaisemista ja opiskelijoiden havaitsemista ohjauspyrkimyksistä kuusi kategoriaa, joiden voidaan väljästi katsoa liittyvän pedagogisen ajattelun tasomallissa kuvattuun ajattelun kehittymiseen.



Kuvio 8. Ohjauspyrkimysten rakennemalli (Jyrhämä, 2002b, s. 106)

Ensimmäisellä tasolla olevien mallin antamisen ja itseluottamuksen vahvistamisen voidaan katsoa olevan opettajaksi kehittymisen alkuvaiheisiin liittyviä ohjausintentioneja ja ne voidaan rinnastaa *toimintatason* pyrkimyksiin. Pyrkimykset siihen, että opiskelija oppisi vuorovaikutustaitoja ja erilaisia opetustaitoja, puolestaan ovat *objektiteoriatasoon* verrattavia ohjauspyrkimyksiä. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettinen toiminta puolestaan ovat jo korkeatasoiseen ammatilliseen kehittymiseen liittyviä pyrkimyksiä ja sijoittuvat ylimmälle tasolle ja vertautuvat tasomallisissa *metateoriatasolle*. Tietenkään vertailu ei ole suoraviivainen eikä välttämättä edes hierarkkisesti etenevä. Mallia ei pidä myöskään nähdä arvoasetelmana, sillä erilaiset pyrkimykset palvelevat erilaisia ohjaustilanteita ja erilaisia tarpeita. Opiskelijan kehitysvaiheen tulisi olla ohjauspyrkimyksiä täsmentävä tekijä. (Jyrhämä, 2002b, s. 106-197.)

### Teoriamallit ohjauksen käsitteellisinä työvälineinä

Edellä kuvattujen mallien merkitys on siinä, että ne auttavat sekä ohjaajaa että opiskelijaa jäsentämään ja käsitteellistämään sitä, mitä ollaan tekemässä. Ohjaussuhteessa ne auttavat ymmärtämään erilaisia lähestymistapoja ja tunnistamaan itselleen ja toiselle luonteellisia toimintatapoja.

Anna-Raija Nummenmaa jäsentää ohjaustapahtumaa artikkelissaan. [Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita](#). Hän pohtii ohjaussuhteen luonnetta, kysymystä vallasta ja ohjauskeskustelun erilaisia vaiheita sekä pohtii lopuksi ohjauksen arviointiin liittyviä kysymyksiä.

Pertti Väisänen kyselee, miksi tarvitaan ohjauksikäsitteiden tutkimusta ja pyrkii määrittelemään ohjauksen käsitteen. Hän luonnehtii lyhyesti hyvää ohjaajaa, hyvää ohjattavaa sekä hyvää ohjausta artikkelissaan [Malleja ja empatiaa käsityksiä hyvästä ohjauksesta](#).

### III OPETTAJUUTEEN KASVUN VÄLINEITÄ

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan niitä keinoja, jotka ratkaisevasti edesauttavat opetusharjoittelijaa opettajaksi kasvamisessa ja käytännön opetustaitojen oppimisessa. Suunnitelmien tekeminen on aloittelevalla opettajalla keskeinen keino ottaa haltuun ja ennakoida tulevan opetustilanteen lukuisat eri tekijät. Tärkeintä suunnittelussa on oman tavoitteisuutensa (intentionsa) tiedostaminen. Palautteen avulla noviisiopettaja kykenee nopeammin ottamaan haltuun monimutkaisen opetus-opiskelu-oppimistilanteen. Palautteenannossa on tiettyjä eettisiä periaatteita, joita kannattaa seurata. Palautteen sisältö voi liikkua monella eri tasolla: se voi olla käytännön ohjeita tai esimerkiksi pohdintaa opetustoiminnan arvooperustasta. Vertaistuki on opiskelijaryhmän jäsenten antamaa suunnittelu- ja arviointitukea toinen toisilleen opetusharjoittelun aikana. Sekä vertaistuki että portfolio työskentely edesauttavat opiskelijaharjoittelijaa refleктоimaan oman toimintansa sekä käytännöllisiä, arvo- että teoreettisia taustoja.

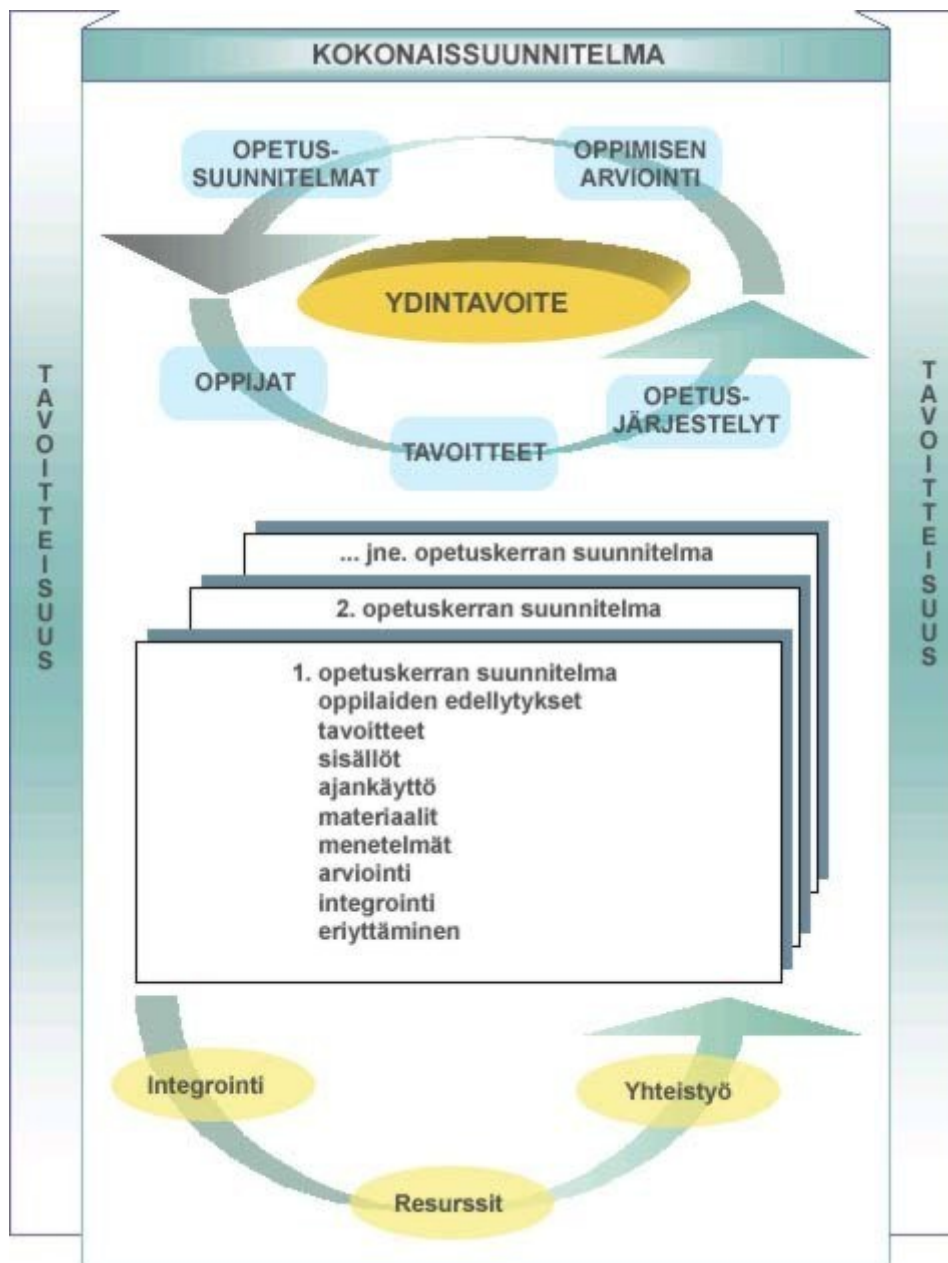
## 5 Opetuksen suunnitelmat

Jokaisessa praktikumijaksossa opiskelija työstää kahdenlaisia suunnitelmia: koko jaksoa käsitteleviä kokonaissuunnitelmia ja jokaista opetuskertaa varten erillisiä suunnitelmia. Seuraavissa luvuissa selvitetään, mitä näiden opetusjaksojen ja oppituntien suunnittelemisessa tulee ottaa huomioon. Kuviossa 9 hahmottuu kokonaisen opetusjakson tai aihepiirikokonaisuuden suunnittelua ja siihen liittyviä tekijöitä. Koko jakson suunnitelmaa voi nimittää esimerkiksi projekti-, runko- tai aihepiirisuunnitelmaksi.

### Kokonaissuunnitelma

Opettajaksi opiskelun tavoitteisuus konkretisoituu siten, että kaikissa praktikumivaiheissa opiskelijoilta edellytetään kirjallisia suunnitelmia opetuksesta. Suunnitelmat toimivat a) ohjauksen ja palautteen antamisen apuvälineinä etukäteen ja jälkikäteen b) opetustilanteiden aikana tuomassa varmuutta tilanteiden hallintaan ja c) reflektion ja itsearvioinnin perustana portfolioa laadittaessa. Suunnitelman tehtävänä on toisaalta olla niin tarkka, että opetusharjoittelija kykenee toimimaan määrätietoisesti ja uskottavasti ja toisaalta niin väljä, että se ei estä opiskelijaa näkemästä tilanteen edellyttämiä poikkeuksia suunnitelmasta. Peruseriaatteena on, että suunnitellessaan riittävän tarkasti tiedostaen omat tavoitteensa, voi yllättävien tilanteiden sattuessa joustaa suunnitelmastaan. Hyvän suunnitelman avulla tietää, mistä joustaa. Seuraavassa kuviossa on koottu yhteen kokonaissuunnitelman keskeiset elementit. Kuvion taustalla on tukijalkana tavoitteisuus, jonka kautta jokainen oppimistilanne saa mielekkyytensä. Ilman tavoitteisuutta ei ole hyvää opetustilannetta ja vuorovaikutus menettää merkityksensä.

Tavoitteisuudella tarkoitetaan opettajan tietoisuutta päämääristä ja määrätietoisien toiminnan muodoista. Tavoitetietoisuus muotoutuu oman opetus- ja oppimisteoreettisen näkemyksen, oman persoonallisuuden ja opettajuuden taitojen kehittymisen kautta. Tavoitteisuus viittaa myös tietoisuuteen valtakunnallisen ja oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman tavoitteista, joihin opettajan täytyy sitoutua. Opetus-opiskelu-oppimisprosessi on monimutkainen vuorovaikutustapahtuma, jossa opettaja toteuttaa kasvattavaa vaikutusta oppilaisiin.



Kuvio 9. Kokonaissuunnitelmaan liittyviä tekijöitä

Ydintavoite (päätaavoite, ydinkysymys, -ilmiö, -idea tai haaste) viittaa siihen, että jokainen opetusjakso on oma tiettyyn päämäärään pyrkivä kokonaisuutensa. Ydintavoitteen määrittäminen ei useinkaan ole mikään helppo tehtävä. Se on käsitteellistämisen prosessi, jossa pyritään kiteyttämään jotain olennaista opetusjaksosta. Ydintavoitteen täsmentäminen edellyttää tutustumista koulun opetussuunnitelmaan. Jokaisella opetuskerralla on omat tavoitteensa, jotka on johdettu koko jakson ydinideasta. Oppilaantuntemus on jokaisen opetuskerran suunnittelun

perusta. Opetussuunnitelmasta käsin ja oppilaantuntemusta hyödyntäen valitaan päätavoitetta havainnollistavat tavoitteet ja opetustilanteeseen sopivat opetusjärjestelyt. Näin opetussisältö muunnetaan mielekkäiksi oppimistehtäviksi, joiden arviointi täytyy suunnittelussa ottaa huomioon. Arviointi ymmärretään laaja-alaisena reflektointiprosessina, joka viittaa oppimisen arviointiin, opettajan ja oppilaan itsearviointiin sekä opettajan taitoon arvioida omaa työskentelyään.

Opetusjakson kokonaissuunnitelmassa on hyvä myös pohtia eri oppiaineiden sisältöjen integrointia: missä vaiheessa sitä voisi tehdä ja keiden opettajien ja minkä oppiaineiden kanssa. Parhaimmat tulokset integroinnissa saadaan jos eri oppiaineryhmät voivat tehdä suunnitteluyhteistyötä jo ennen opetusjakson alkua (vrt. esimerkiksi ilmiökeskeinen opetus). Yhteistyö viittaa kaikkeen opetusjärjestelyihin liittyvään vuorovaikutukseen sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Kaikki luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen tai vierailevan asiantuntijan järjestäminen koululle antavat lisäväriä ja mielekkyyttä oppilaiden opiskeluun. Käytettävissä olevat resurssit luovat selkeät reunaehdot kokonaissuunnitelmalle.

## Yhden opetuskerran suunnitelma

Jokaisesta yksittäisestä opetuskerrasta tulee myös tehdä tarkka suunnitelma. Koulusta tai oppiaineesta riippuen opetuskerta voi olla eri mittainen: 45 minuuttia, 75 minuuttia tai esim. 3 x 45 minuuttia. Tärkeää on kuitenkin, että opetuksen suunnitelmissa käsitellään kutakin opetuskertaa kokonaisuutena. Opetuskerta on yksi oppimistapahtuma, joka koostuu oppimistilanteista. Jokainen opetuskerta voidaan määrittää oppimistapahtuman päätavoitteen tai ydinidean avulla. Lisäksi jokaisen oppimistapahtuman osalta on hyvä pohtia kuviossa 9 lueteltuja seikkoja, joista seuraavassa tarkemmin.

Opetuksen suunnittelu lähtee siitä, että tutustuu tulevaan opetettavaan ryhmään sekä luokkatilaan mahdollisimman perusteellisesti. Mikäli tämä ei ole mahdollista, jonkinlainen käsitys ja mielikuva täytyy muodostaa *oppilaiden edellytyksistä* oppia kurssin tavoitteiden mukaisia sisältöjä. Ryhmän oppitunteja seuraamalla, opettajia haastatteleamalla sekä oppilailta itseltään kyselemällä saa paljon tietoa. Kurssin ensimmäinen opetuskerta kytkeytyy usein oppilaiden edellytysten ja kokemusten kartoittamiseen. Näiden tietojen avulla voidaan yhdessä täsmentää kurssia koskevat tavoitteet. Ensimmäisen opetuskerran keskeisimpiä tavoitteita usein onkin yhteinen pohdinta koko kurssin tavoitteista ja oppijoiden edellytyksistä. Ratkaisevaa on, millaisia keinoja tässä opetustilanteessa käyttää, koska sillä luodaan pohja oppilaiden aidolle sitoutumiselle ja koko kurssin kestäväälle motivaatiolle.

Kokonaissuunnitelmassa on määritelty jo koko oppimisjakson yleiset tavoitteet. Jokaisen opetuskerran osalta *tavoitteiden* määrittely tapahtuu tarkemmin. Oppimistapahtuman tavoitteita ilmaistaan yleensä kolmijakoisesti, kuten jäljempänä esiteltävät mallit osoittavat. Opetusta suunniteltaessa voi näistä malleista omaksua itselleen sopivimman käsitteistön. Kun malleja tarkastellaan, voi niissä havaita tietynlaisia opetus- ja oppimisteoreettisia eroavaisuuksia. Tavoitteiden täsmentäminen auttaa opettajaa selkiyttämään omaa ajatteluaan ja jäsentää tavoitteisiin kytkeytyvää arviointityötä.

(1) Perinteisin ja paljon käytetty tavoite-erittely kehitettiin 1950-60 -luvuilla. Tuolloin niitä kutsuttiin psykologisiksi taksonomioiksi. Tavoitetaksonomioilla pyrittiin kuvaamaan koko persoonallisuuden osa-alueita ja niiden kehitystä oppimisen myötä. Kognitiivisen alueen taksonomioista tunnetuin on Bloomin (1956) kehittämä. Tämän rinnalle on usein laitettu Krathwohlin (1964) johdolla kehitetty affektiivisen alueen taksonomia. Kognitiivisen ja



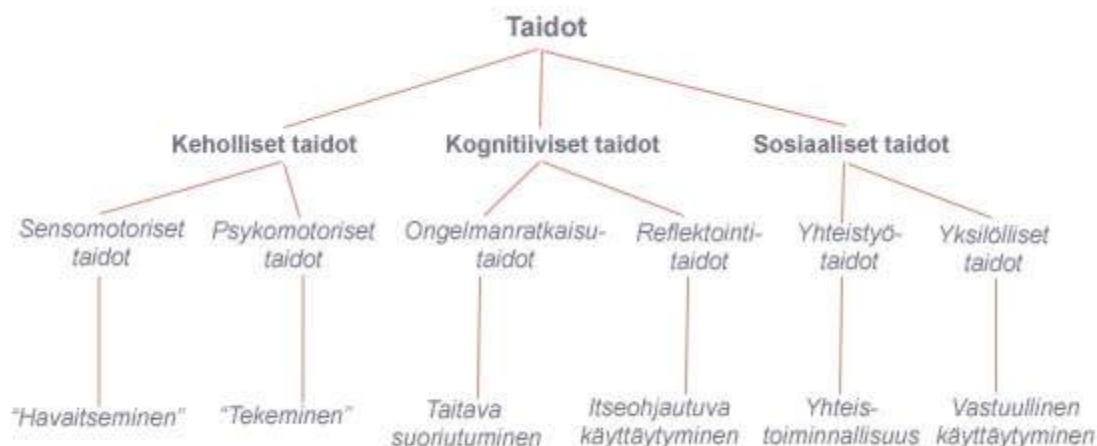
affektiivisen alueen tavoite-erittelyjä täydentää psykomotorinen taksonomia, jota on kehitellyt mm. Dave (1968).

Taulukko 3. Kognitiivista, affektiivista sekä psykomotorista aluetta kuvaavat tavoitetaksonomiat

KOGNITIIVINEN	AFFEKTIIVINEN	PSYKOMOTORINEN
muistaminen ymmärtäminen soveltaminen analyysi synteesi arvioiminen	vastaanottaminen reagointi arvostaminen arvojen jäsentymisen arvojen sisäistymisen	jäljittely ohjeenmukainen toiminta toiminnan täsmentyminen toimintojen koordinoituminen luonteva toiminta

Ylimpänä esimerkiksi kognitiivisen alueen taksonomiassa on muistaminen, joka siis viittaa muistitietoa korostaviin tavoitteisiin. Kun taksonomiassa mennään luetteloa alaspäin, siirrytään asteittain yhä vaativampiin kognitiivisiin tavoitteisiin. Katso tarkempaa selvitystä [taksonomioista](#).

(2) Toinen malli, jonka avulla voidaan kätevästi jäsentää opetuskerran tavoitteita, on Enkenbergin (1994) tekemä jaottelu taidoista. Kuviossa 10. hahmottuu Enkenbergin käyttämä kolmijako, jossa inhimilliset taidot voidaan jaotella kehollisiin, kognitiivisiin sekä sosiaalisiin taitoihin. Tarkempaa selvitystä siitä, mitä näistä kolmesta eriytyvät kuusi eri osa-alueetta tarkoittavat: [lue lisää](#).



Kuvio 10. Taitojen rakenne tavoitteiden määrittelyn perustana (Enkenberg, 1994)

Jokaiseen oppimistapahtumaan voidaan siis liittää tavoitteita, joilla esimerkiksi edistetään oppilaan kognitiivista kehitystä, vaikutetaan oppilaan psykomotorisiin alueisiin, kuten aisteihin, havainnointiin ja motoriikkaan tai pyritään kehittämään oppilaan kykyä havaita omia tunteitaan, asenteitaan ja arvojaan.

(3) Kolmas taitotavoitteita jäsentävä malli on kehitetty kotitalouden toimintaa kuvaavan arjen hallinnan käsitteistöön nojautuen (Haverinen, 1996). Myllykangas on nimennyt väitöskirjassaan (2002) taitouloottuvuudet käytännön työtaitoihin, vuorovaikutustaitoihin sekä tiedonhankinta- ja käsittelytaitoihin. Näillä taidoilla voi havaita selkeät yhteydet molempiin edellä kuvattuihin jäsentelyihin. [Marja Myllykankaan laatimassa kuviossa](#) taitojen jäsentely on kytketty platonisiin

perusarvoihin ja arjen hallinnan malliin. Taitojen kehittymistä kuvataan kolmella eri tasolla: tiedän, taidan ja ymmärrän tai toistava, soveltava ja uudistava taso.

Opetuskerran päätavoite määrittelee niitä *sisältöjä*, joita oppimistapahtumassa nousee esiin. Oppisisällöt jaksottavat ja organisoivat opetuskerran tavoitteiden suunnassa erilaisiin oppimistilanteisiin, joissa erilaisia oppimistehtäviä suoritetaan. Sisältöjä suunniteltaessa on oleellista tiedostaa aineenhallintansa taso, sen vahvuudet ja kehittämiskohteet. Kyky pedagogisoida sisältö oppilaille ja tulevalle tilanteelle sopivaksi kehittyy kokemuksen myötä. Tätä kykyä voi kehittää harjoittelun aikana tehokkaasti, kun paneutuu perusteellisesti suunnitteluun ja kehittää erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa oppimistilanne. Harjoittelua ohjaavalta opettajalta voi saada arvokkaita vinkkejä erilaisista vaihtoehtoisista opetustavoista.

*Ajankäytön* arviointi on tärkeä osa eri oppisisältöjen hahmottumiseksi ja painottamiseksi oppimistapahtumassa. Ajankäytön suunnittelu osoittaa sitä, kuinka hyvin opittava asia on opettajalla hallinnassa. Toisaalta ajankäytön suunnitteluun vaikuttavat tiedot opetettavan ryhmän laadusta. Epävarmuus tai suurpiirteisyys jonkin teeman opettamiseen liittyvästä ajankäytöstä heijastelee usein riittämätöntä paneutumista oppisisältöön, oppilasryhmään tai vaikeutta ottaa oppimistilanne menetelmällisesti haltuun. Ajankäytön tarkka suunnittelu ei tarkoita sitä, etteikö aikataulusta itse oppimistilanteessa voisi joustaa. Aikataulu tuskin koskaan toteutuu sataprosenttisesti. Ajankäytön etukäteispohdinta tukee määrätietoista toimintaa ja poikkeusten sattuessa opettaja tietää, mistä joutuu joustamaan ja miten käytettävissä oleva aika on järkevintä käyttää. Tavoitteisuus on siis tärkeintä ajankäytössäkin.

Opetussisältöjä voidaan käsitellä jokaisella kerralla erilaisten *menetelmien tai työskentelytapojen* avulla. Opetusmenetelmiä voidaan hahmottaa sen mukaan ovatko ne opettajakeskeisiä, ryhmätyötä korostavia tai oppilaan yksilöllistä työskentelyä tukevia. Monet yhteistoiminnallisuuteen tähtäävät menetelmät ovat lapsen persoonallisuuden kehityksen ja kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta tärkeitä. Katso lisää työtavoista: [enorssi](#) kohdasta Virpeda-opetusharjoittelu, työtapapankki. Muita opetusmenetelmiin liittyviä sivuja: [Sähkö tutuksi draaman keinoin](#) (Martinlaakson lukio) [Sanoista runoiksi - runoista säveliksi...](#) (Yhtenäiskoulu)

Oppimistilanteet edellyttävät usein myös monenlaisia *materiaaleja*. Tärkeintä on varmistaa, että opittavaan sisältöön liittyviä materiaaleja ja välineitä on riittävästi ja ne toimivat. Oppimistilanteessa materiaalit voidaan jakaa sen mukaan, ovatko ne oppilaan työskentelyssä käytössä vai ovatko ne vain opettajalla havainnollistamisen apuvälineinä. Oikeastaan oppimateriaalin sijaan voitaisiin puhua koko oppimisympäristön valmistelusta.

Kaiken opetuksen suunnittelun lähtökohtana on oppilaiden oppiminen. Siksi oppilasryhmän ominaisuuksien, tarpeiden, taitojen, odotusten, koon ja koostumuksen huomioiminen voi aiheuttaa sen, että saman aiheen käsittely rinnakkaisryhmillä voi olla täysin erilaista. Myös oppilasryhmän sisällä joutuu usein suunnittelemaan sitä, miten toimia eritasoisten oppilaiden kanssa. Saman opittavan sisällön *eriyttäminen* oppilaiden kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi on vaativa ja aineenhallintaa edellyttävä tehtävä.

Tänä päivänä yhä tärkeämmäksi tekijäksi oppilaan oppimisen kannalta on noussut se, miten kaikki koulun toiminta *integroituksi* tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Yhteistyö eri oppiaineiden kesken rajoja rikkoen ja uusia menettelytapoja etsien edesauttaa tätä tavoitetta ja vähentää sirpaleisen tieto- ja taitokäsityksen muotoutumista oppilaille.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi voi opetusta valmistellessaan kysyä:

- Miksi oppilaiden pitäisi kiinnostua ja välittää?
- Millaista otetta minun tulisi käyttää?
- Mitä ja millaisia asioita oppilaat tuovat tilanteeseen aiemmasta kokemuksestaan?
- Mikä on olennaisin ja keskeisin asia opetettavassa aiheessa?
- Millaisiin kokemuksiin ja asioihin aihe johdattelee?
- Miten jäsenen ajankäytön?
- Missä asioissa oletat oppilailla olevan vaikeuksia? Miksi? Miten nämä vaikeudet, ongelmat voidaan välttää?
- Kuinka paljon tarvitaan aikaa yksittäisten asioiden oppimiseen: harjoitteluun, kokeiluun?
- Mitä asioita pitäisi kerrata, toistaa, lujittaa tai vakauttaa?
- Miten oppimisympäristö mahdollistaa mielekkään oppimisen?

Oppimiskäsitys ohjaa vahvasti sitä, millainen oppimistilanteen suunnitelmasta tulee. Myös opittava asia, ympäristö ja käytettävissä oleva aika vaikuttaa siihen, millaista strategiaa kannattaa oppimistapahtuman luomisessa käyttää. Edellisen kysymysluettelon lisäksi tässä myös kysymyksiä, jotka vahvistavat näkemystä siitä, missä määrin erilaiset oppimiskäsitykset ohjaavat suunnittelua:

Miten olet

- kehittänyt oppilaan ajattelua?
- lisännyt oppilaan oppimaan oppimisen valmiuksia?
- ohjannut oppilasta hahmottamaan kokonaisuuksia?
- kannustanut oppilaitasi kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun?
- asettanut tavoitteita oppilaiden kanssa yhdessä?
- kannustanut oppilaita itseilmaisuun, keskinäiseen puheeseen, väittelyyn?
- ohjannut oppilaita oppimaan yhdessä?
- kehittänyt oppilaiden metakognitiivisia taitoja?
- kannustanut oppilaita itsearviointiin?

## 6 Palaute

Harjoittelussa nähdään paljon vaivaa yhtä opetuskertaa varten. Opiskelija tietenkin toivoo, että hän saisi työstään mahdollisimman tarkoituksenmukaisen palautteen. Parhaiten hän voi itse edistää asiaa siten, että toimittaa ajoissa opetuskertaa koskevat suunnitelmat (materiaalit, näytteet, kalvot, monisteet yms.) tuntia seuraamaan tuleville henkilöille. Tällä tavoin keskustelu kohdentuu siihen, mitä tavoiteltiin ja palaute suhteutetaan pyrkimyksiin. Palautteen antaminen ja sen saaminen on haastavaa. Seuraavassa on esitetty muutamia yleisiä ohjeita palautteen eettisistä periaatteista. Ne koskevat sekä ohjaajia että opiskelijoita.

## Palautteen eettiset periaatteet

On tärkeää, että palautetta annetaan luottamuksellisessa ilmapiirissä. Palautteessa on aina kyse jollain tavalla palautteen saajan persoonalliseen toimintaan ja työskentelyyn kytkeytyvistä asioista, jotka koskettavat palautteen saajan itsetuntoa. Jos sekä arvioija että arvioinnin vastaanottaja paneutuvat avoimesti siihen, miten hyvä opettaminen voisi toteutua, vältetään liian jyrkiltä negatiivisilta kannanotoilta, jossa palautteen antaja voisi ottaa määräävän aseman. Parhaimmillaan palaute peilaa opetuksen, opiskelun ja oppimisen kriittisiä kohtia ja auttaa opiskelijaa kehittymään omassa opettajuudessaan. Pahimmillaan palaute (tai palautteetta jääminen) voi tuhota motivaation opetusharjoittelussa. Palautteen tarkoitus ei ole nolata, häpäistä. Pyrkimyksenä on saada aikaan aito symmetrinen dialogi, jossa sekä ohjaaja että ohjattava voivat omina persooninaan olla aidosti ja tavoitteellisesti vuorovaikutuksessa.

Yleinen ohje palautteen antamisessa on, että lähdetään liikkeelle positiivisista seikoista, sitten jatketaan kehittämistä vaativista kysymyksistä ja lopuksi vielä palataan positiivisina ja hyvinä koettuihin asioihin. Palautteen antamisessa ja arvioinnissa on tärkeää tiedostaa aina seuraavat kolme seikkaa ja pitää ne myös toisistaan erillään (vrt. Kohonen, 1993):

- neutraali, kuvaileva havainto
- havaintoihin perustuva tulkinta
- edellisistä johdettu arvioiva kannanotto

Palaute perustuu aina niihin *havaintoihin*, joita on tehty arvioitavasta tilanteesta. Siksi on tärkeää, että palautteen antaja tekee seikkaperäiset muistiinpanot oppitunnin tapahtumista. Tarkkojen havaintojen avulla voidaan palautetilanteesta tarttua konkreettisesti tapahtuneeseen ja yhdessä pohtia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Tällä tavalla vältetään myös palautteen saajan persoonaan puuttuminen. Usein liian yleisellä tasolla ilmaistu palaute kuten "Ihan hyvin se meni" ei kerro palautteen saajalle mitään, vaikka lausahdus voisi olla luonteeltaan positiivinen. On siis otettava tarkemmin huomioon, millä tavalla meni hyvin, mahdollisesti paremmin tai eri tavoin kuin aiemmin.

Palautteeseen liittyy aina *tulkintaa*. Kun tulkinta perustuu selkeästi havaintoihin ja itse arvioitavaan tapahtumaan, on palaute vastaanottajan kannalta ymmärrettävissä. Koska tulkinnalla on perusteet havainnoissa, tilanteista voi myös tehdä vaihtoehtoisia tulkintoja ja kysyä vahvistusta ohjattavalta. Esimerkiksi: "Kun asetit Villen istumaan erilleen muusta ryhmästä (=havainto), halusitko erottaa hänet ja taata muiden työrauhan (= tulkinta 1) vai halusitko nostaa hänet oman erityishuomiosi piiriin (= tulkinta 2)? Kumpaa seikkaa toimesi mielestäsi vahvasti?" Parhaimmillaan tulkinta on pohtivaa, kyselevää, vaihtoehtoja ja ideoita hakevaa, ei niinkään neuvoja antavaa.

Mikäli palautetilanteeseen kuuluu *arvioivan kannanoton* antaminen, tulee sen edelleenkin systemaattisesti perustua havaintoihin. Se on havainnoitujen tilanteiden ja tapahtumien – ei arvioitavan persoonaan kohdistuvien – tulkintojen summa ja looginen johtopäätös.

Niin sanotut suorat sinä-viestit ("Sinä olet...") koetaan usein syyllistävinä. Vaikka tulkinta olisikin oikea, niin sitä on vaikea sinä-viesti -muodossa ottaa vastaan. Siksi palaute on viisasta pyrkiä antamaan niin kutsuttuina minä-viesteinä ("Minä havaitsin... / Minusta tuntuu..."). Minä-viesti perustuu omiin havaintoihin ja tunteisiin sekä antaa mahdollisuuden palautteen saajalle reflektoida vaihtoehtoja tuntematta huonommuutta. Hyödylliseen palautteeseen voisi kiteytetysti

liittää seuraavat kriteerit (ks. Hämäläinen & Sava, 1989, s. 146–151; Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994, s. 38-39):

- Palaute on kuvailevaa pikemminkin kuin arvioivaa.
- Palaute keskittyy pikemminkin havainnoituihin yksityiskohtiin kuin yleisluontoisiin luonnehdintoihin. Jos pyritään hahmottamaan kokonaisuuksia, on sen perustuttava todettuihin yksityiskohtiin.
- Palaute ottaa huomioon sekä vastaanottajan että antajan tarpeet.
- Palaute kohdistuu sellaiseen käyttäytymiseen, joka on muutettavissa.
- Palaute on toivomuksen tulos, ei tyrkytetty mielipide. Se on saajalle arvokas, koska se hyödyttää häntä.
- Palaute on hyvin ajoitettu.
- Palaute on hyvä tarkistaa. Ovatko molemmat osapuolet todella ymmärtäneet asiat samalla tavoin?

## **Palaute opetuksen ohjaustyössä**

Tämän käsikirjan ensimmäisessä luvussa todettiin opettajan pedagogisen ajattelun olevan kaiken pedagogisen toiminnan perusta. Mielekkään opetus-opiskelu-oppimistapahtuman luominen on vaativa, henkisiä ja älyllisiä resursseja koetteleva tehtävä. Turvallinen ohjaussuhde on tärkeä tukipilari opettajuuden ensiaskeleita otettaessa. Aiemmissa luvuissa on myös tullut esiin, kuinka monella tavalla voi ohjata ja kuinka monella tasolla ohjauksessa ja palautteessa voi liikkua.

Seuraavassa tuodaan esiin joitakin varsin konkreettisia ohjeita ja neuvoja palautekeskusteluun valmistautumiseksi. Keskeisellä sijalla on opetuskerran suunnitelmiin tutustuminen. Suunnitelmien tarkastelussa huomion voi erityisesti kiinnittää siihen, miten oppitunti alkaa hahmottua mielikuvien tasolla. Voitko kuvitella oppitunnin tapahtumat ja etenemisen suunnitelman pohjalta? Millaisia vapauksia ja rajoitteita suunnitelma antaa oppimistapahtumalle? Jokaisella opettajalla on erilainen tapa suunnitella ja rakentaa oppitunti. Palaute mahdollisimman monelta henkilöltä rikastaa opetustaan suunnittelevaa opiskelijaa.

Kuten edellä on todettu, havaintojen tekeminen on tärkeää. Muistiinpanojen tekeminen seurattavan oppitunnin kronologisesta etenemisestä edesauttaa omien havaintojen muistamista: mitä opettaja sanoo (käsitteet, sanajärjestys, painotus) tai miten jokin yksittäinen oppilas reagoi tietystä tilanteesta. Palautekeskustelu on helppo aloittaa kertomalla, millaisia havaintoja on saanut kirjatuksi. Näistä havainnoista usein vieriä keskustelua, jossa sekä ohjaaja että ohjattava voivat vertailla ja tarkastella periaatteitaan, toimintatapojaan, tavoitteitaan sekä ihanteitaan. Palautteeseen kuuluu olennaisena osana eräänlainen tiivistelmä, jossa oppituntiin ja sen suunnitteluun liittyvät positiiviset seikat ja vahvuudet tulevat esiin. Samassa yhteydessä voi asettaa uusia haasteita tuleville oppitunneille yhdessä ohjattavan kanssa.

Opetusharjoittelun ohjauksen perustana on ajatus kollegiaalisesta yhteistyöstä ja sen myötä tapahtuvasta ammatillisesta kehitymisestä. Vaikka ohjaaja edustaa mestarin ja opiskelija oppipojan roolia, tulisi yhteistyöstä löytyä myös ohjaajan omaa ammatillista kehitystä tukevia piirteitä. Kollegiaalinen keskustelu, oman työnsä käsitteellistäminen, erilaisten vaihtoehtojen ratkaisujen ja periaatteiden pohdinta, on todettu tuoreimmassa opettajan ammatillista kehitystä koskevissa tutkimuksissa erittäin hedelmälliseksi (vrt. Clark, 2001).

Kasvatustieteilijät ovat jäsentäneet opetustaidon osatekijöitä useiden erilaisten teoreettisten mallien avulla. 1990-luvun puoleenväliin saakka opetustaitoa arvioitiin arvosanalla (0-5) ja sen

merkitys opettajan tutkintotodistuksessa oli merkittävä. Oheisena esitellään joitakin opetustaidon malleja, joissa tämä arvosana-asteikko on vielä mukana. Näitä ovat [Clarken teoria opetustaidosta](#) sekä [Havaksen \(1991\) näkemys opetustaidon arviointijärjestelmästä](#). [Niinistö \(1985\)](#) tarkastelee opetustaitoa taksonomisena hierarkkiana, [Krokkfors \(1993\)](#) puolestaan kuvailee opettamiseen liittyviä taitoja yleisesti. [Aarnio, Helakorpi ja Luopajarvi \(1991\)](#) ovat eritelleet tekijöitä opetuksen analysointia ja arviointia varten. Kyseisten opetustaidon mallien tarkastelu on hyödyllistä omaa itsearviointia ajatellen. Malleista saa apua myös, jos haluaa ohjaajaltaan tai harjoittelijakollegoiltaan täsmällisempää palautetta. Malleja ei ole hyvä käyttää sellaisenaan, vaan niistä kukin opiskelija voi itse poimia opetustaidon elementtejä ja luoda itselleen oman arviointityökalun. Edellä mainittujen opetustaitoa kuvaavien mallien rinnalla on hyvä myös tarkastella yleisempää opettajan ammatillista kehitystä kuvaavaa mallia, kuten [Niemen \(1989\) jaottelua opettajan ammatillisen kehityksen tavoitteista](#).

## 7 Vertaistuki

Peer coaching -käsite suomennetaan usein vertaistueksi, eli yhteisölliseksi toimintatavaksi, jota käytetään muissakin yhteyksissä kuin opettajia koulutettaessa. Opetusharjoittelun yhteydessä vertaistukiryhmän muodostaa tavallisesti 2-4 opiskelijaa. Ryhmä on tiivis, harjoittelee samassa koulussa, seuraa jäsentensä pitämiä tunteja ja antaa niistä rakentavaa, rehellisen kriittistä palautetta.

Vertaistukiryhmän toiminnan kannalta on olennaista, että syntyy turvallinen, luova ja kannustava opiskelu- ja oppimisilmapiiri, jossa aidosti pyritään keskustelun ja tuntien analysoinnin avulla kehittämään ryhmän jäsenten opettajuutta. Vertaistukiajattelun merkitys perustuu siihen, että ryhmäläiset ovat kaikki samassa tilanteessa ilman ohjaaja-ohjattava -suhdetta. Tällöin keskusteluissa voidaan avoimemmin kuin ohjaajan läsnä ollessa käsitellä opettajuuden eri osa-alueita ja pohtia harjoittelusta saatuja kokemuksia suhteessa pedagogiseen ja aineen sisällölliseen viitekehykseen. Vertaistuen merkitys on tutkimuksissakin osoittautunut varsin tärkeäksi (ks. esim. Jyrhämä 2002, s. 131). Vertaistukiryhmät eivät kuitenkaan ole ohjaajan korvike, vaan ne toimivat osana yhteistoiminnallista tiimiä, jonka muodostavat kenttäkoulun tai normaalikoulun ohjaaja, laitoksen oma ohjaaja ja kaikki opetusharjoittelijat yhdessä.

Vertaistukeen ja kollegiaaliseen keskusteluun liittyy monia ammatillisen kehittymisen kannalta hyödyllisiä nkökohtia, joita Clark (2001, s. 173) kiteyttää seuraavasti:

- *Omien implisiittisten teorioiden ja uskomusten artikulointi*  
Keskustelun aikana löytää sanoja ja metaforia asioille, jotka ovat olleet olemassa jossain "syvällä itsessä".
- *Uusien näkökulmien saaminen*  
Maailmaa ja tapahtumia voi tarkastella toisen kollegan silmin ja nähdä asiat toisin.
- *Oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin ja auktoriteetin kehittyminen*  
Kollegiaalisessa yhteistyössä kykenee erottamaan ja jäsentämään omimman tapansa työskennellä ja hyväksymään itsensä itsenäiseksi subjektiksi.
- *Keskustelu herättää toivoa ja luo yhteisyyden tunnetta*  
Opettaja joutuu työssään tekemään monia asioita yksin. Kollegiaalisen keskustelun avulla löytyy uudenlaista yhteisyyttä ja tunne eristyneisyydestä kaikkooa.
- *Omat ihanteet ja sitoumukset selkiytyvät ja vahvistuvat*  
Yhteistyössä kollegojen kanssa kehittyy kyky artikuloida omia periaatteitaan, tavoitteitaan

ja ihanteitaan. Niiden käytännöllinen ja sisällöllinen merkitys omassa ammatillisessa toiminnassa selkiytyy ja vahvistuu.

- *Keskustelun avulla erilaisiin ongelmiin kehittyy menetelmällisiä keinoja ja ratkaisuja*  
Puhuminen ja tasavertainen asioiden pohdinta virittää uusiin ideoihin ja haluun kokeilla toisenlaisia lähestymistapoja. Suhde oppilaisiin muuttuu, koska kyky sitouttaa heitä oppimiskeskusteluun kehittyy.

## 8 Portfolio

Portfolio on opiskelutehtävien kokoelma, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti opiskelijan osaamista ja opettajaidentiteetin kasvua. Portfolio on omiin tavoitteisiin ja työskentelyn tuloksiin kohdistuvan itsearvioinnin tulos. Portfolio on luonteeltaan sekä prosessi että produkti.

### Portfolio prosessina

Portfoliotyöskentelyssä pyritään systemaattisesti dokumentoimaan ja osoittamaan oman henkilökohtaisen oppimisprosessin luonnetta ja laatua. Opettajan pedagogisten opintojen tuloksena syntyy kokoava portfolio, jota voidaan kutsua opintokaariportfolioksi tai näyteportfolioksi. Se on opintojen kuluessa syntyneistä opiskelu- ja harjoittelujaksojen osaportfolioista jäsennetty kokonaisuus.



Kuvio 11. Portfolio koko opiskelun kestävässä prosessina

Portfoliotyöskentely on syklinen oppimisprosessi, jossa menneisyyden kokemusten tarkastelu yhdistyy nykyhetken toimintaan ja arvopohdintaan ja suuntaa kohti tulevaa. Yksittäisen oppimistapahtuman spiraalimaisuus ilmenee myös toiminnallisena jatkumona, jossa asetetaan tavoitteita, kerätään informaatiota ja materiaalia, valitaan ja dokumentoidaan materiaalia, reflektoidaan kerättyä materiaalia, arvioidaan itseä sekä laaditaan uusi suunnitelma ja tavoitteet toiminnalle. (vrt. Niikko, 2000, s. 72-73.) Mitä enemmän ajan myötä syklissä on kierroksia, sitä enemmän kerääntyy kokemusta, jota reflektoida. Opiskelun edetessä pedagoginen ajattelu kehittyy ja laajentuu käsittämään myös objektiteoreettista ja metateoreettista ajattelua.

Oppiminen portfoliotyöskentelyyn vie oman aikansa. Kuten Niikko (2000, s. 26) toteaa, harvoilla ensi kertaa portfolioa tekevillä on selkeää näkemystä siitä, mikä portfolio ja sen tehtävä on. Ensimmäisten portfolioiden laatimiseen tuleekin olla selkeät ohjeet. Kokemuksen myötä kehittyy kyky kirjoittaa, jäsentää, valikoida ja arvioida ja yksilö oppii dokumentoimaan toimintansa, pyrkimyksensä, havaintonsa, ajatuksensa sekä tunteensa.

## Portfolio ammatillisen kasvun ja identiteettityön välineenä

Portfolion on todettu olevan parhaimmillaan pitkäkestoisen prosessin tukena. Opettajan pedagogisten opintojen aikana luodaan opiskelijalle ammatillisen kasvun puitteet, jossa kokemus kasvusta on kuitenkin hyvin henkilökohtainen prosessi. Ammatillisuuden omaksuminen on persoonallinen prosessi. Toimintaansa refleктоimalla opiskelija luo omaa tarinaansa ja omaa käyttöteoriaansa.

Portfoliotyöskentelyssä opiskelija itse on keskiössä, hän on aktiivinen, itsenäinen ja itseohjautuva toimija. Kuten Niikko (2000, s. 27) toteaa: ”Tutkimalla portfolioa, tarkastelemalla ja muokkaamalla sitä uudelleen portfolion tekijä rakentaa sekä persoonallista että ammatillista identiteettiään ja toimintafilosofiaansa. Kuviossa 12. on pyritty kuvaamaan ammatillisen ja persoonallisen kasvun yhteyttä. Ammatillisuuteen tähtäävät opettajaksi opiskelun puitteet määrittelevät sitä identiteettityötä, jota opiskelija henkilökohtaisella ja persoonallisella tasolla käy.



Kuvio 12. Portfolio sekä ammatillisen kasvun että persoonallisen identiteettityön ilmentymänä (Hännistä 1996, mukailten)

Hänninen (1996, s. 47) liittyy ammatillisten kvalifikaatioiden haltuun ottamiseen seuraavanlaisia persoonallisen kasvun alueita. (1) Portfolion tehtävä on tukea luovan ja persoonallisen otteen omaksumista. Opettajuus itsessään on hyvin paljon persoonallisuuden kautta kehittyvä prosessi. Portfolio antaa mahdollisuuksia itselle soveltuvien toimintatapojen ja omien luovien voimien löytämiseen ja tunnistamiseen. (2) Portfolio auttaa tunnistamaan, arvioimaan ja rikastamaan omia



ajattelu- ja toimintatapoja. Portfoliotyöskentelyn yhteydessä usein kirjoitetaan päiväkirjaa, joka palvelee juuri oman toiminnan ja ajattelun työstämistä. Eräs opetusharjoittelija kertoo harjoittelupäiväkirjan kirjoittamiskokemuksesta seuraavaa:

“Aikaisemmin en ollut pitänyt tämänkaltaista päiväkirjaa ja siitä syystä sen kirjoittaminen tuntui aluksi hankalalta. ... Melko nopeasti kirjoittamisesta tuli tapa, eikä se enää tuntunut kovin työläältä. Itse asiassa päiväkirjan kirjoittaminen ei ollutkaan rasite, vaan se auttoi selkeyttämään omia ajatuksia, ideoimaan uusia asioita, kirjaamaan ylös hyödyllisiä neuvoja jne. Mielestäni opettajan toimessa päiväkirja voi olla jopa mainio stressinpurkuväline. Siihen voi siirtää mielessä sekavasti pyöriviä ajatuksia, jolloin omaa energiaa vapautuu muihin tehtäviin. Toisaalta, kun asiat ovat myös paperilla, niitä on helpompi työstää mielessäkin.“

Kolmanneksi (3) portfolion persoonallisen ja ammatillisen kasvun ominaisuudeksi Hänninen erittelee yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen lisääntymisen. Eräs portfoliotyöskentelyn olennainen piirre on arvioinnin ja palautteen systemaattinen dokumentointi. Palautteen anto on yksi vaikeimmista inhimillisen vuorovaikutuksen muodoista. Samalla kun oppii itsestään ja omasta toiminnastaan, oppii myös muilta opiskelijoilta ja ohjaajiltaan. Opetusharjoittelu on yksilön vuorovaikutustaitojen osalta varsin vaativa opiskelujakso. Portfolion myötä opiskelija tunnistaa ja tiedostaa omaa rooliaan ja tehtäväänsä sosiaalisessa kentässä. Lisäksi (4) Hänninen toteaa, että portfolion tehtävä on vahvistaa itsetuntemusta ja itsetuntoa. Eritellessään omia kokemuksiaan ja arvioidessaan omaa työskentelyään opiskelijan itsetuntemus vahvistuu. Opiskelija saa palautetta sekä ympäristöstä että itseltään. Olennaista kuitenkin on, että palaute on rakentavaa ja että se on yhteydessä asetettuihin tavoitteisiin. Itsetuntemuksen vahvistumisen rinnalla itseluottamus ja itsearvostus kasvavat. Näin syntyy terve ammatillinen ja persoonallinen itsetunto.

Portfoliotyöskentelyssä opiskelija yhdistää omaa elämäntarinaansa opintokaareen, seuraa omaa kehitystään, luo perustan omalle pedagogiselle ajattelulleen, oppii arvioimaan työskentelyään ja lisäksi oppii todentamaan ja raportoimaan sitä.

## **Portfolio produktina**

Portfoliota nimitetään usein kasvun salkuksi tai kansioksi. Se voi muodoltaan olla raportti, kansio, cd-rom, dokumentteja sisältävä laatikko, albumi, videofilmi, tietokonelevyke, kasetti tai verkkosivut. Olennaista on, että ohjatun harjoittelun yhteydessä portfolioissa edellytetyt osat ja tehtävät liitetään siihen. Usein eri harjoittelujaksoissa portfoliotyöskentely painottuu erilaisiin teemoihin. Seuraavassa luetellaan erilaisia elementtejä, käsitteitä ja tehtäviä, joita opetusharjoitteluportfolioon ja portfoliotyöskentelyyn voidaan liittää. Niitä ovat:

- Perusportfolio
- Näyteportfolio
- Portfoliokooste tai –tiivistelmä
- Lokikirja
- Päiväkirja
- Palaute
- Opettajuusesset
- Elämäntarinat
- Metaforat
- Mielikuvat
- Käsitekartat

Keskeisin jako, joka portfoliotyöskentelyssä usein tehdään, on perusportfolion ja näyteportfolion välillä. Perusportfolioon kerätään kaikki mahdollinen harjoittelujaksossa koostettu materiaali kun taas näyteportfolioon opiskelija valitsee opiskelujakson parhaita töitä, tekee tiivistelmiä ja yhteenvetoja työvaiheista, arvioi ja reflektoi työskentelyä ja sen tuloksia. Näyteportfolio on siis jonkinlainen tiivistelmä tai kooste harjoittelukokonaisuudesta. Voidaan puhua myös portfoliokoosteesta tai portfoliotiivistelmästä.

Mikäli harjoittelujaksossa ei ole erillistä harjoittelun seurantakorttia, johon erikseen kuitataan konkreettiset harjoittelua koskevat suoritukset, voidaan portfolioon edellyttää liitettävän ns. lokikirja, joka tarkoittaa tapahtumien luettelointia, jossa näkyy harjoittelujakson tapahtuma, sen päiväys, aika ja sisältö.

Portfolioon liittyy olennaisena osana päiväkirjan kirjoittamista. Siinä arvioidaan omaa toimintaa ja peilataan sitä asetettuihin tavoitteisiin. Päiväkirjan avulla voi tavoittaa oman persoonallisen tapansa ja tyyliensä toimia opettajana. Toisaalta päiväkirja on myös terapeutin tapa antaa itselleen palautetta. Se auttaa purkamaan harjoittelussa suoriutumisen paineita ja löytämään itsestä uusia luovia voimavaroja.

Portfolioon kuuluu sekä itsearviointi että muilta kollegoilta tai ohjaajilta saatu palaute. Jokainen harjoittelija voi itse esittää toivomuksia siitä, mihin asioihin palautteessa voisi keskittyä ja myös laatia oman opetuksensa tueksi arviointilomakkeita (ks. [luku 6](#)). Portfolioarviointiin Niikko (2000, s. 42) kytkee seuraavanlaisia keskeisiä tehtäviä. Portfolio auttaa tekijää tarkkailemaan omaa kehitystään ja hyödyntämään palautetta itsetietoisuuden lisäämiseksi. Portfolio valaisee ristiriitaa omien havaintojen ja ulkoisen osaamista koskevan informaation välillä sekä selkeyttää tiedon dokumentointia.

Ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyyn voivat didaktikot sekä ohjaavat opettajat antaa erillisiä tehtäviä, joiden avulla voidaan kohdentaa työskentely harjoittelun olennaisiin asioihin, rikastaa opiskelijan ilmaisun tapoja ja myös vähentää portfoliotyöskentelyyn liittyvää mahdollista hämmennystä. Seuraavassa esimerkkejä erilaisista portfoliotehtävistä.

Opettajuukseseen tehtävänä on, että opiskelija pohtii oman opettajuutensa perusteita ja linkittää elämäntarinaansa senhetkiseen ammatilliseen vaiheeseen. Opettajuukseseen voidaan liittää esimerkiksi vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miksi haluat opettajaksi? Millainen opettaja haluat olla? Millä tavalla haluat oppiaineeseen kytkeytyvän sivistyksen opettaa? Mikä on opetusfilosofiasi?

Väisänen ja Silkelä (2003, s. 11-13) kytkevät opetusharjoitteluprosessiin erilaisia opettajan ammatilliseen kehitykseen liittyviä tehtäviä. Elämäntarinalla tarkoitetaan opiskelijan kirjoittamaa kertomusta omasta elämästään. Se on persoonallinen menneen elämänkulun kerronnallinen rekonstruktio. Näin opiskelija voi organisoida kokemuksiaan, kuvata ja jäsentää maailmaa sekä antaa merkityksiä elämälleen.

Metaforat on todettu opettajan ajattelun tutkimuksessa (vrt. Syrjäläinen, 2003) tärkeäksi opettajan työtä jäsentäväksi apuvälineeksi. Kuten Väisänen ja Silkelä (2000, s. 11-13) toteavat, metaforat kertovat jotain opiskelijoiden pedagogisista perussuuntautumisista ja opettamiseen, oppimiseen ja opettajan rooleihin liittyvistä uskomuksista. Metaforat synnyttävät voimakkaita mielikuvia, jotka auttavat muistamaan, oivaltamaan ja ymmärtämään. Hyödyllistä on, jos opiskelijat voivat jakaa keskenään omia opettamiseen ja opettajuuteen liittyviä metaforiaan.

Mielikuvat ovat metaforien sukulaisia. Mielikuvien avulla voidaan saada kosketus opettajan ja opiskelijan praktiseen ja käytännölliseen tietoon. Mielikuvat voivat liittyä esimerkiksi opetuksen malleihin tai siihen mitä tietyn aineen oppitunti tyypillisesti käsittää. Mielikuvatyöskentelyn avulla voidaan myös edesauttaa oppituntien suunnittelua. Oma suunnittelutaitoa voi kehittää käyttämällä tietoisesti hyväksi tulevaan tilanteeseen orientoivia mielikuvia. Mielikuvatyöskentely myös nopeuttaa oman ryhmän oppilaiden tuntemusta. Harjoittelija joutuu usein aloittamaan uuden oppilasryhmän kanssa ja oppimistapahtumalle eduksi on, että oppilaantuntemus käynnistyisi mahdollisimman pikaisesti. Tässä yksinkertainen mielikuvatyöskentely on aina hyödyksi. Portfolioon voidaan siis liittää erilaisia oppilaantuntemukseen liittyviä mielikuvatehtäviä. Mielikuvien työstämiseen sopii esimerkiksi piirtäminen niissä tapauksissa, jolloin sanallisesti on vaikea ilmaista teemaan liittyviä asioita.

Käsittekartan avulla voidaan esittää käsitteiden välisiä mielekkäitä yhteyksiä. Näin opettajuuteen, opetuksen toteuttamiseen ja arviointiin liittyviä merkityksiä voidaan tutkia. Erityisen antoisaa se on, kun voidaan havaita opiskelijoiden käsitysten muuttumista pitkällä aikavälillä. (ks. Väisänen & Silkelä, 2003, s. 40)

Lue lisää portfoliosta:

[Portfolio oppimisen ja arvioinnin tukena, OPH](#)  
[Portfolio opiskelun työvälineenä, Oulun yliopisto](#)  
[Peda.net portfolio-ohjeet](#)  
[Opetushallituksen edu.fi –palvelun portfolio-ohjeet](#)  
[Niikko, A. Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä](#)  
[TieVie virtuaaliyliopistohankkeen portfoliosivut](#)

## **IV KOULUTUSTEN PRAKTIKUMIKÄYTÄNNÖT**

-

[9 Lastentarhanopettajan koulutus](#)

[10 Luokanopettajan koulutus](#)

[11 Aineenopettajan koulutus](#)

[12 Kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutus](#)

[13 Aikuisopetukseen suuntautuvat opettajan pedagogiset opinnot](#)

[14 Erityispedagogiikan koulutus](#)

# 9 Lastentarhanopettajan koulutus

[Praktikumien lähtökohdat](#)

[Praktikumiopintojen tavoitteet ja käytännön toteutus](#)

[Praktikumit](#)

## Koulutukselliset lähtökohdat

Lastentarhanopettajakoulutuksen lähtökohdat on ilmaistu tutkintovaatimuksissa (2008-2011) seuraavasti: ” Koulutuksen arvoperustan muodostavat suomalaiseen yhteiskuntaan kuuluvat demokratia, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Koulutusta ohjaavia periaatteita ovat tieteellisyys, monitieteisyys, laaja-alainen asiantuntijuus sekä kulttuurien moninaisuus ja kansainvälisyys.

Opiskeluprosessien aikana pyritään nivomaan yhteen opiskelijan henkilökohtaista kasvua sekä kasvattajan ja kasvatuksen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tehtäviä. Opettajuutta tarkastellaan eettisenä ammattina. Opiskelijan kasvua opettajuuteen ja elinikäiseen oppimiseen tuetaan koko koulutuksen ajan.”

Lastentarhanopettajan koulutuksen pääaine on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Ohjattu harjoittelu muodostaa kokonaisuuden, jonka yhteyteen muu opetus kiinteästi rakentuu.

Opetussuunnitelman laadinnassa tämä tarkoittaa kolmen periaatteen soveltamista: 1) Praktikumiopinnot aloitetaan mahdollisimman varhain, jotta omakohtainen kokemus olisi alusta lähtien opintojen lähtökohtana. 2) Harjoittelua on jokaisena opiskeluvuonna, joten käytännön ja teorian vuorovaikutus jatkuu koko koulutuksen ajan. 3) Jokaisella harjoittelujaksolla on oma luonteensa ja omat tavoitteensa. Praktikumi-jaksoissa asteittain laajenevia ja syveneviä sisältöjä tarkastellaan portfoliotyöskentelyn avulla.

## Praktikumi-opintojen tavoitteet ja käytännön toteutus

Praktikumien yleisenä tavoitteena on, että ”Opiskelija perehtyy lastentarhanopettajan ammattiin ja rooliin varhaiskasvatuksessa. Hän omaksuu työtään tutkivan lastentarhanopettajan taidot ja oppii työstämään omaa kä-yttöteoriaansa. Opiskelija harjoittelee toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä sen kehittämistä.” (Lastentarhanopettajan koulutus, tutkintovaatimukset 2008-2011)

Praktikumi-opinnot (15 op) muodostuvat kolmesta jaksosta; peruspraktikumista, eheyttävästä praktikumista ja päättöpraktikumista. Jaksot suoritetaan Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla sijaitsevien koulutuksen kenttäpäiväkotien 1-6 –vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Harjoittelut ovat ohjattuja ja opiskelijan kehittymistä tuetaan sekä yksilöllisen että ryhmäohjauksen työtavoin.

## **Peruspraktikumi 3 op**

### Tavoitteet:

Opiskelija perehtyy lastentarhanopettajan työtehtäviin ja hänen havainnointitaitonsa (lapsi, ympäristö, työyhteisö) kehittyvät. Opiskelija ymmärtää lapsen kasvu ympäristön ja pedagogisten perusteiden merkityksen lapsen oppimiselle ja kehittymiselle. Opiskelija osallistuu aktiivisesti lasten toiminnan toteuttamiseen ja rakentaa omaa kasvatusnäkemystään.

### Toteutus:

Harjoittelu toteutetaan kahden kalenteriviikon aikana. Jaksoon sisältyy opiskelijan suorittamaa osallistuvaa havainnointia ja lasten toiminnan ohjausta.

### Opiskelija työstää portfolioonsa

- omat tavoitteet praktikumjaksolle
- lapsihavainnoinnin
- kasvu ympäristön havainnoinnin
- oman oppimisprosessin kuvauksen ja arvioinnin

### Edeltävät opinnot:

Kasvatustieteen perusopintojen varhaiskasvatuksen didaktiikan ja psykologisen perustan sekä opettajuuteen kasvu ja opintojen suunnittelu -jakson opinnot tukevat peruspraktikumin suorittamista.

### Arviointi:

Opintojakso arvostellaan asteikolla hyväksyty-täydennettävä-hylätty. Praktikumi on täydennettävä, mikäli harjoittelujaksoon kuuluvat tehtävät on tehty puutteellisesti.

### Ohjaus:

Ohjaajina toimivat kasvatustieteen lehtorit ja kenttäpäiväkotien ohjaavat lastentarhanopettajat.

## **Eheyttävä praktikumi 6 op**

### Tavoitteet:

Opiskelijan kasvatusta- ja opetustoiminnan suunnittelu-, toteutus- ja arviointitaidot kehittyvät. Hän oppii soveltamaan teoriaopintoja käytännön toiminnassa. Opiskelijan kasvatustieteen ja käyttäteorian laajenevat ja syvenevät.

### Toteutus:

Harjoittelu toteutetaan neljän kalenteriviikon aikana. Jaksoon sisältyy ohjaavan opettajan ja opiskelijaparin kanssa yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima viikko. Vastaavasti opiskelijapari suunnittelee, toteuttaa ja arvioi kaksi viikkoa. Opiskelijan tulee soveltaa toiminnassaan kokonaisvaltaisesti taito- ja taideaineiden didaktisia opintoja.

### Opiskelija työstää portfolioonsa

- kasvatustieteen
- omat tavoitteet praktikumjaksolle
- leikin havainnointi- ja analyysitehtävän
- kasvatustoiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin (johon sisältyy mm. kielen ja

draaman, musiikin, liikunnan, kuvataiteen ja käsityön sisältöjen integroituminen)

- oman oppimisen arvioinnin

Edeltävät opinnot:

Ennen eheyttävää praktikumia opiskelijan tulee suorittaa peruspraktikumi ja osallistua oppiminen toiminnassa ja varhaiskasvatuksen suunnittelu ja kehittäminen -opintojaksoihin. Lisäksi opiskelijalle suositellaan osallistumista esteettis-taidollisen orientaation perusosiin.

Arviointi:

Opintojakso arvostellaan asteikolla hyväksyty-täydennettävä-hylätty. Praktikumia on täydennettävä, mikäli tavoitteita ei ole saavutettu tai harjoittelujaksoon kuuluvat tehtävät on tehty puutteellisesti.

Ohjaus:

Ohjaajina toimivat kasvatustieteen ja taito- ja taideaineiden didaktiikan lehtorit ja kenttäpäiväkotien ohjaavat lastentarhanopettajat.

## **Päätöpraktikumi 6 op**

Tavoitteet:

Opiskelijalla on kokonaisvaltainen vastuu lasten pedagogisesta toiminnasta ja hän hankkii kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta sekä toimii aktiivisesti työyhteisön jäsenenä. Opiskelija tutustuu päivähoiton hallintoon ja yhteistyöverkostoihin. Opiskelijan kokonaisnäkemys varhaiskasvatuksesta ja itsestä lastentarhanopettajana syvenee.

Toteutus:

Harjoittelu toteutetaan neljän kalenteriviikon aikana. Opiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa kolmen viikon ajan päävastuullisena. Praktikumiin sisältyy myös opiskelijan ohjaajansa ja päiväkodin johtajan kanssa suunnittelema perehtymisjakso päivähoiton hallintoon ja pedagogiseen johtamiseen.

Opiskelija työstää portfolioonsa

- kasvatustieteiden näkökulman
- omat jakson tavoitteet
- kasvatustoiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin,
- päivähoiton hallinnon ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteutuksen ja arvioinnin,
- jakson kokonaisarviointia

Jakson jälkeen opiskelija laatii näyteportfolion, johon hän valitsee kustakin praktikumijaksosta itselleen merkityksellimmät osiot perusteluineen ja pohdinnan itsestään lastentarhanopettajana. Näyteportfolion pohjalta käydään yhteinen arviointikeskustelu koulutuksen ryhmäohjaajan kanssa.

Edeltävät opinnot:

Ennen harjoittelua opiskelijan tulee suorittaa muut ohjatun harjoittelun opinnot sekä varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat teoriaopinnot.

Arviointi:

Opintojakso arvostellaan asteikolla hyväksytty-täydennettävä-hylätty. Praktikumia on täydennettävä, mikäli tavoitteita ei ole saavutettu tai harjoittelujaksoon kuuluvat tehtävät on tehty puutteellisesti.

Ohjaus:

Päättöpraktikumien ohjaajina toimivat kenttäpäiväkotien ohjaavat lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatuksen didaktiikan lehtorit.

## 10 Luokanopettajan koulutus

Luokanopettajaksi opiskelevien praktikumiopintojen tavoitteena on, että opiskelija kehittyy pedagogisesti ajattelevaksi opettajaksi. Opiskelijaa autetaan kasvamaan kohti kokonaisvaltaista opettajuutta. Tämä merkitsee muun muassa tulevista tiedoista omasta käytöteoriasta ja kasvatusnäkökulmasta. Kasvatustieteen, erityisesti didaktiikan opintoja pyritään integroimaan siten, että ne luontevalla tavalla liittyvät peruspraktikumien ja syventävän praktikumin toimintaan. Opetusharjoittelussa opiskelija ottaa itseohjautuvasti vastuun omasta kehityksestään.

[Koulutukselliset lähtökohdat](#)

[Luokanopettajan koulutusohjelman praktikumit](#) (yhteisvalintakiintiö)

[Luokanopettajien monimuotokoulutuksen praktikumit](#) (laajennusohjelma)

[Luokanopettajaksi kasvatustieteiden pääaineen opiskelevien opintojaksot](#)

### Koulutukselliset lähtökohdat

Praktikumiopintojen yhteydessä on hyvä palauttaa mieleensä, mitä kohden on pyrkimässä. Luokanopettajaopintojen koulutukselliset lähtökohdat ovat varsin monipuoliset ja ne on julkilausuttu tutkintovaatimusten yhteydessä:

”Luokanopettajan koulutuksen lähtökohtana on kasvatustiede tai kasvatustieteiden psykologia, erityisesti opetuksen, opiskelun ja oppimisen prosessia tutkiva tieteellinen suuntaus. Koulutuksen taustalla vaikuttaa näkemys peruskoulun jakamattomuudesta ja opettajuuden merkityksestä yhteiskunnan antaman kasvatustieteiden ja opetustehtävän toteuttamisessa.

Koulutuksessa teoreettinen tieto ja käytäntö kohtaavat, mikä johtaa kasvatustieteelle ominaisen tiedon ja teorian hallintaan. Keskeiset tutkimuskohteet ovat opetustapahtuma ja oppiminen erilaisissa oppimisympäristöissä. Koulukasvatusta suuntaavien arvokysymysten ja eettisten lähtökohtien pohdinta antaa valmiuksia tutkivaan opetustyöhön, eettisten periaatteiden

noudattamiseen sekä toimintaan kriittisenä muutosvoimana koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa. Koulutuksen tehtävänä on vahvistaa pyrkimystä elinikäiseen oppimiseen.

Koulutuksen aikana opiskelijasta kasvaa pedagogisesti ajatteleva, reflektioon kykenevä koulukasvatuksen ja opettamisen ammattilainen, joka hallitsee oman elämäntilanteensa niin, että kykenee auttamaan myös muita. Koulutus tukee kasvua opettajuuteen vahvistaen jokaisen yksilöllistä ominaislaatua ja kykyä luovaan ongelmanratkaisuun. Opiskelija oppii näkemään erilaisuuden voimavarana ja välittämään myönteistä ihmiskäsitystä ja holistista maailmankuvaa. Koulutuksessa korostuu opiskelijan monipuolinen kasvu yhteiskuntaa kehittäväksi aktiiviseksi ja kriittiseksi jäseneksi, jonka asiantuntemus rakentuu kasvatustieteen sisältöjen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tuntemisesta.

Opiskelussa painottuvat tiedon valikointi, työstäminen ja integrointi. Havainnointi-, analyysi ja reflektiotaitojen kehittyminen edellyttää pedagogista ajattelua, joka puolestaan pohjautuu abstraktin ja konkreetin vuorovaikutukseen. Koulutuksessa painottuu tutkimuspohjainen työtapa, jossa opiskelijan tavoitteisuus, opiskelun ongelmakeskeisyys ja itseohjautuvuus ovat olennaisia.”

### [Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, osa A, 2001-2005](#)

Luokanopettajakoulutuksessa on toisistaan hieman poikkeavia praktikumeja sen mukaisesti, minkä suuntautumisvaihtoehdon mukaisesti opiskelee. Pää tavoite kaikissa vaihtoehdoissa on sama, pedagogisesti ajatteleva opettaja, mutta menetelmälliset ratkaisut saattavat vaihdella.

## **Luokanopettajan koulutusohjelman praktikumit (yhteisvalintakiintiö)**

Praktikumit ovat opettajan pedagogisiin opintoihin sisältyviä opintoja, joiden tarkoituksena on kehittää ja syventää opiskelijan ammatillista kasvua. Tämä tapahtuu harjoittelemalla opettajan työkuvaan liittyvien erilaisten tehtävien hoitoa. Praktikumeissa teoria ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa: yhtäältä sekä kasvatustieteen että monialaisten opintojen teoria-ainesta sovelletaan käytäntöön ja toisaalta käytäntöä käsitteellistetään. Opiskelijan oman käyttöteorian ja hänen pedagogisen ajattelunsa kehittymistä tuetaan sekä yhteisöllisin että yksilöllisin työtavoin. Harjoittelut ovat ohjattuja ja ne etenevät teoriaopintojen tahdissa siten, että opiskelijan itseohjautuvuutta pyritään vaiheittain lisäämään. Perus- ja aineopintovaiheessa tapahtuvasta koulumaailmaan ja oppimisympäristöihin perehdyttämisestä alkaen edetään oppiainejakoisesta harjoittelusta kohti kokonaisvaltaisempaa opettajan työtä. Ohjausta ja harjoittelu ympäristön valintaa suunnataan opiskelijan henkilökohtaisten tarpeiden ja koulutukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Ohjattuja praktikumiopintoja ei voi korvata työkokemuksella.

### [Monialainen praktikumi \(12 op\)](#)

### [Maisteripraktikumi \(8op\)](#)

## **Monialainen praktikumi (12 op)**

Monialaisissa praktikumissa harjoitellaan opettamisen taitoja eri oppiaineissa. Pyrkimyksenä on eri oppiaineiden ominaispiirteiden ymmärtäminen ja ainedidaktisten taitojen kehittäminen.



Erilaiset oppijat pyritään ottamaan huomioon oppilaantuntemusta kehittämällä. Harjoittelussa toteutetaan vaihtelevia työtapoja ja hyödynnetään harjoittelukoulun monipuolista välineistöä. Harjoittelun kuluessa tehdyt oppilastyöt asetetaan näytteille harjoittelun loppuvaiheessa. Harjoittelu suoritetaan [Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa](#).

#### TAVOITTEET:

Opiskelija ymmärtää

- teorian ja käytännön yhteyden opetus-opiskelu-oppimistapahtumassa
- opetussuunnitelman ja tavoitteisuuden merkityksen opetuksen lähtökohtana
- eri oppiaineiden opettamiseen liittyviä didaktisia näkökohtia
- oppilaantuntemuksen merkityksen opetuksessa

Opiskelijalla on valmiuksia

- tulkita opetussuunnitelmaa
- käyttää opetuksessa erilaisia työtapoja ja havainnollistamisvälineitä
- tunnistaa, reflektoida ja arvioida erilaisia opetus–opiskelu–oppimisprosesseja
- perustella tekemiään ratkaisuja ja tunnistaa omat ammatilliset kehitystarpeensa
- tehdä yhteistyötä vertaisryhmässä

#### TOTEUTUS:

Harjoittelu toteutetaan yhden opetusperiodin kuluessa siten, että se on kokonaiskestoltaan seitsemän kalenteriviikkoa, joista ensimmäinen on suunnitteluviikko ja loput opetusviikkoja. Opetettavat aineet vaihtuvat kolmannen opetusviikon jälkeen. Harjoittelu toteutetaan pääsääntöisesti pareittain siten, että parin kanssa yhdessä opetetaan äidinkieli, matematiikka ja kaksi muuta oppiainetta. Yksin opetetaan neljää oppiainetta, joista kaksi on mahdollisuuksien mukaan orientoivia aineita ja kaksi taito- ja taideaineita. Äidinkielen opetusjaksossa pidetään lisäksi kolme tukiovetustuntia ja kolme ilmaisukasvatuksen oppituntia ja matematiikan jakson yhteydessä pidetään lisäksi kolme tukiovetustuntia. Praktikumin alkaessa luokkatiimi suunnittelee opetusta ja tekee kokonaissuunnitelman jaksolle. Opiskelijat tekevät jaksossa opettavien aineiden jaksosuunnitelmat yhteistyössä ohjaajien ja luokkatiimin kanssa. Opiskelija kirjaa myös omat oppimistavoitteensa. Opiskelijan suunnitelma on ohjatun harjoittelun keskeinen arviointi- ja kehittämisdokumentti. Praktikumin suorittaminen edellyttää täyspäiväistä opiskelua.

#### KIRJALLISUUS:

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. Praktikumikäsikirja. *Studia Pædagogica* 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/> . Soveltuvin osin.

#### MONIALAISTA PRAKTIKUMIA EDELTÄVÄT OPINNOT:

Peruskoulussa opettavien aineiden monialaisten opintojen perusosat, oppilaantuntemuksen ja didaktiikan opintojaksot.

#### ARVIOINTI:

Opintojakso arvostellaan asteikolla hyväksytty – täydennettävä – hylätty. Praktikumia on täydennettävä, mikäli tavoitteita ei ole saavutettu tai harjoittelujaksoon kuuluvat tehtävät on tehty puutteellisesti. Merkinnän praktikumin suorittamisesta antaa soveltavan kasvatustieteen laitoksen praktikumien vastuhenkilö.

## **OHJAUS:**

Monialaisen praktikumin ohjaajina toimivat ainedidaktiikan lehtorit ja praktikumiympäristön opettajat.

### [Lisätietoa luokanopettajien praktikumeista](#)

## **Maisteripraktikumi (8 op)**

Maisteripraktikumissa luokanopettajaopintojen teoria-ainesta sovelletaan kokonaisvaltaisesti. Harjoittelussa on mahdollisuus laaja-alaisuuteen sen mukaan, minkä neljästä eri suuntautumisvaihtoehdosta opiskelija valitsee. Valinta tehdään sen perusteella, millaista opettajakompetenssia opiskelija tavoittelee. Edellytyksenä ainedidaktisesti tai erityispedagogisesti painottuneille vaihtoehdoille ovat kyseisen aineen valmiit tai vähintään aineopintojen vaiheessa meneillään olevat opinnot. Harjoittelu suoritetaan joko pareittain tai yksin soveltavan kasvatustieteen laitoksen yhteistyöverkoston oppilaitoksissa.

### **TAVOITTEET:**

Opiskelija ymmärtää

- koulun merkityksen osana yhteiskuntaa ja paikallisyhteisöä
- teoreettisen ja kokempohjaisen tiedon vuorovaikutuksen opettajan työssä ja opettajana kasvamisessa
- opetus–opiskelu–oppimisprosessin merkityksen työnsä keskeisenä jäsentäjänä
- moniammatillisen yhteistyön merkityksen

Opiskelijalla on valmiuksia

- arvioida omaa opettajuuttaan ja kehityshaasteitaan voidakseen toimia itsenäisenä ja vastuullisena pedagogisesti ajattelevana opettajana
- analysoida ja reflektoida omaa toimintaansa luokassa ja työyhteisön jäsenenä
- kehittää ammattitaitoaan kohti tutkivaa opettajuutta
- tunnistaa yksilöiden ja ryhmien erityispiirteitä ja tukea oppilaiden kehitystä
- arvioida opetussuunnitelman toteutumista

### **TOTEUTUS:**

Opiskelija valitsee seuraavista maisteripraktikumin suuntautumisvaihtoehdoista yhden:

- Luokanopetuspraktikumi (perusopetuksen luokat 1.-6.)
- Perusopetuspraktikumi (luokanopetus ja aineenopetus luokilla 1.-9.)
- Laaja-alainen praktikumi (luokanopetus ja esim. erityisopetus, maahanmuuttajaopetus, ulkomaanharjoittelu, lukio, aikuisopetus)
- Tutkimuspraktikumi (gradunteon ja harjoittelun yhdistäminen esim. toteuttamalla opetuskokeilu, keräämällä aineisto tms. praktikumin yhteydessä)

Harjoittelu toteutetaan yhden opetusperiodin kuluessa siten, että se on kokonaiskestoltaan viisi kalenteriviikkoa, joista ensimmäinen on suunnitteluviikko ja neljä seuraavaa opetusviikkoja. Tutkimuspraktikumi voidaan tarvittaessa suorittaa kahden opetusperiodin aikana. Praktikumin alkaessa opiskelija laatii henkilökohtaisen praktikumisuunnitelmansa, johon hän kirjaa omat ammatilliset kehittymistavoitteensa. Opetusjaksosta tehdään myös kokonaissuunnitelma. Praktikumin suorittaminen edellyttää täyspäiväistä opiskelua.

## KIRJALLISUUS:

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. Praktikumikäsikirja. Studia Pædagogica 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/> . Soveltuvin osin. Artikkeleita.

## MAISTERIPRAKTIKUMIA EDELTÄVÄT OPINNOT:

Peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot, pedagogiset opinnot sekä monialainen harjoittelu.

## ARVIOINTI:

Opiskelija arvioi praktikuminsa portfoliotyössä yhdessä ohjaajiansa kanssa asteikolla hyväksytty – täydennettävä – hylätty. Praktikumia on täydennettävä, mikäli tavoitteita ei ole saavutettu tai harjoittelujaksoon kuuluvat tehtävät on tehty puutteellisesti. Merkinnän praktikumin suorittamisesta antaa soveltavan kasvatustieteen laitoksen praktikumien vastuuhenkilö.

## OHJAUS:

Maisteripraktikumien ohjaajina toimivat yleisen didaktiikan yliopistonlehtorit ja praktikumiympäristön ohjaavat opettajat. Mikäli suuntautumisvaihtoehtoon liittyy muuta kuin luokanopetusta, ohjaajina ovat myös kyseisten aineiden didaktiikan lehtorit, tutkimuspraktikumien osalta tarvittaessa myös professorit tai dosentit.

[Lisätietoa luokanopettajien praktikumeista](#)

## **Luokanopettajien monimuotokoulutuksen praktikumit (laajennusohjelma)**

Luokanopettajan monimuotokoulutukseen otettavien opiskelijoiden valintakriteerit poikkeavat yhteisvalintakiintiön valintaperusteista. Voidakseen tulla hyväksytyksi monimuotokoulutuksen kiintiössä, opiskelijalla tulee olla tietty vähimmäismäärä opettajakokemusta. Opetus toteutetaan suurelta osin monimuotokoulutuksen menetelmin siitä syystä, että opiskelijat työskentelevät samaan aikaan opettajina kun he pätevöityvät. Kaikki opinnot pyritään integroimaan niin tiiviisti kuin mahdollisesti työssä oppimiseen, toisin sanoen opiskelijat tekevät paljon opettajankoulutuksessa annettuja tehtäviä suoraan omassa luokassaan.

## **Luokanopettajaksi kasvatopsykologia pääaineenaan opiskelevien praktikumit**

Kasvatopsykologian yksikön luokanopettajan koulutuksen yleistavoitteena on

- opettajuuden kehittäminen: oman ajattelun ja toiminnan analysointi, tutkiminen ja arviointi sekä opettajuuden ydinosaamisen rakentaminen
- oppimisprosessin ymmärtäminen sekä sen suuntaamisen ja ohjaamisen oppiminen.
- vuorovaikutusvalmiuksen oppiminen ja oman toiminnan tiedostaminen suhteessa eri tilanteisiin ja niissä toimiviin muihin ihmisiin.
- itsetuntemuksen syventäminen
- Ihmisen kehityksen, erilaisten ihmisten ja heidän erilaisten taustojensa ja lähtökohtiensa ymmärtäminen

- opetussuunnitelmatyön oppiminen: tavoitteiden, oppimisympäristöjen ja toiminnan suunnittelu sekä arviointi yhteistyössä muiden suunnitteluun osalistuvien kanssa
- maailmankuvan syventäminen ja laajentaminen, maailman eri ilmiöiden ja niiden muodostaman kokonaisuuden hahmottaminen
- tiedonhankinta- ja soveltamistaitojen sekä ongelmanratkaisutaitojen oppiminen
- oman aseman tiedostaminen kouluyhteisössä ja yhteiskunnassa – opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana
- koulumaailmaan kasvaminen jo koulutusvaiheessa: koulun aseman, tehtävän ja merkityksen ymmärtäminen, kouluun perehtyminen oppivana organisaationa sekä lasten ja nuorten maailmaan ja kehitykseen syventyminen.

Kasvatuspsykologian opiskelu perustuu ns. ilmiökeskeiselle lähestymistavalla. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskeluprosessi etenee suurista kokonaisuuksista pienempiin osa-alueisiin. Ilmiökeskeisessä lähestymistavassa pyritään ymmärtämään laajoja ilmiöitä ja näiden välisiä suhteita. Lähestymistavassa on olennaista, että oppija on itse osallistunut opiskeltavien ilmiöiden etsimiseen ja löytämiseen. Näin ollen opiskeltavat ilmiöt ja niistä löytyvät ongelmat ovat hänelle omakohtaisesti merkityksellisiä, relevantteja ja tärkeitä.

Kasvatuspsykologia pääaineenaan opiskelevien luokanopettajien koulutus rakentuu opettajuuden kannalta keskeisten toisiinsa limittyvien prosessien varaan, jotka kaikkien opettajaksi opiskelevien tulee yhdessä koulutuksen aikana läpikäydä. Näitä prosesseja ovat:

- Ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutusvalmiuksen kehittäminen
- Opettajuuden kehittäminen ja opetussuunnitelmatyöhön kasvaminen
- Koulutodellisuuteen kasvaminen
- Tutkimaan kasvaminen
- Maailmankuvan syventäminen ja laajentaminen.

## 11 Aineenopettajan koulutus

### Kasvatustieteen aineopinnot, opettajan pedagogiset opinnot (60 opintopistettä)

#### Tavoitteet

Aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opettajan pedagogiset opinnot antavat laaja-alaisen kelpoisuuden opettaa lapsia, nuoria ja aikuisia yleissivistävissä, ammatillisissa ja aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa. Koulutuksen aikana opiskelija yhdistää ainetiedon, kasvatukseen ja erilaisiin oppijoihin liittyvän tiedon, ainedidaktisen tiedon eli tiedon aineen opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä koulukäytänteisiin liittyvän tiedon omaksi pedagogiseksi käyttöteoriakseen. Koulutuksen tarkoituksena on auttaa tulevaa opettajaa kehittymään opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen ammattilaiseksi.

Aineenopettajan pedagogiset opinnot suorittanut opiskelija toimii ammattietiikkaa noudattaen monenlaisissa työ- sekä opetus- ja opiskeluympäristöissä. Koulutuksessa painotetaan aktiivisen

kansalaisuuden, yhteiskunnallisen tasa-arvon ja kulttuurien välisen ymmärtämyksen arvoja. Koulutus luo edellytykset sille, että opiskelija on

- yhteiskuntasuuntautunut ja tuntee kasvatusta, opetusta ja koulutustyön yhteiskunnalliset ulottuvuudet sekä filosofiset, psykologiset, sosiologiset, erityispedagogiset ja historialliset perusteet,
- on työtään laaja-alaisesti tutkiva ja kehittävä asiantuntija, joka suhtautuu joustavasti muutokseen ja on valmis itsensä elinikäiseen kehittämiseen,
- on pedagogisesti ajatteleva opetuksen ja opiskelun suunnittelija, toteuttaja ja arvioija sekä kasvattaja, joka kykenee tietoiseen ja perusteltuun pedagogiseen päätöksentekoon, opetussuunnitelmatyöhön ja muuhun koulun kehittämiseen sekä vuorovaikutukseen kodin kanssa tavoitteenaan edistää lapsen ja oppilasryhmän kaikinpuolista kehittymistä ja koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista,
- kykenee tieteiden väliseen ajatteluun, argumentaatioon ja opetuksen eheyttämiseen yleisen kasvatusta, opetusta ja koulutustyön arvoperustan suunnassa,
- kykenee luovaan ja joustavaan yhteisölliseen ajatteluun, on moniammatillisesti yhteistyötaitoinen ja on valmis kohtaamaan ja toteuttamaan muutoksia työyhteisössä,
- on vuorovaikutus- ja viestintätaitoinen sekä hallitsee tieto- ja viestintätekniikan käytön ja
- kehittää valmiuksia jatko-opintoihin.

## Ydin- ja syventävä aines

Ydinainekseen kuuluvat opettajan perustiedot ja -taidot. Perustietoja ja -taitoja ovat vuorovaikutustaidot, eettisten ja juridisten kysymysten ottaminen huomioon opetuksessa sekä ainedidaktisten peruskäsitteiden ja periaatteiden tunteminen ja niiden huomioon ottaminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä arvioinnissa.

Aineopinnoissa syvennetään opettamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Syventäviä tietoja ja taitoja ovat kasvatuksen ja opetuksen psykologisten, erityispedagogisten ja yhteiskunnallisten sekä filosofisten perusteiden hallinta, erilaisten opiskelu- ja oppimisympäristöjen käytön taito sekä oman työn arvioinnin ja kehittämisen taito.

## Aineenopettajan pedagogisten opintojen rakenne

Pedagogiset opinnot jakautuvat perusopintoihin (25 op) ja aineopintoihin (35 op) ja ne on jaettu neljään periodiin. Opinnot soveltuvat koulutusohjelmaopiskelijoille ja maisterin tutkinnon jälkeen pedagogisiin opintoihin hakeutuneille opiskelijoille.

Ohjatuille harjoitteluille - perusharjoittelu (7 op), soveltava harjoittelu (5 op) ja syventävä harjoittelu (8 op) - asetettavat tavoitteet syvenevät ja laajenevat siirryttäessä seuraavaan harjoitteluun. Jokainen ohjattu harjoittelujakso on omaleimainen, edellistä vaihetta laaja-alaisempi ja syvällisempi.

PERUSOPINNOT (25 op)	AINEOPINNOT (35 op)
<u>1. Periodi (18 op)</u>	<u>3. Periodi (17 op)</u>

Kehitys- ja oppimispsykologia (4 op) Erityispedagogiikka (4 op) Ainedidaktiikan perusteet (10 op)	Kasvatuksen yhteiskunnalliset, historialliset ja filosofiset perusteet (5 op) Opetuksen arviointi ja kehittäminen (7 op) Soveltava harjoittelu (5 op)
<p><b><u>2. Periodi (7 op + 6 op)</u></b></p> Perusharjoittelu harjoittelukoulussa (7 op) ----- ----- <p><b><u>Kasvatustieteen aineopintoja:</u></b></p> Opettaja työnsä tutkijana -seminaari, osa 1: • Tutkimus ja metodit (3 op) • Tutkimussuunnitelmaseminaari (3 op)	<p><b><u>4. Periodi (12 op)</u></b></p> Opettaja työnsä tutkijana -seminaari, osa 2: • Tutkielmaseminaari(3 op)  Syventävä harjoittelu harjoittelukoulussa (8 op)

PERUSOPINNOT (25 op) 68199

Perusopinnoissa omaksutaan opettamisen ja opiskelun ohjauksen perustaidot.

### 1. Periodi (18 op)

Opiskelija seuraa ja analysoi yksittäisen oppilaan tai ryhmän opiskelua. Käytännön kokemuksia käytetään hyväksi ainedidaktisen tiedon opiskelussa. Ainedidaktiikan opintojaksojen yhteydessä opitaan muokkaamaan ainelaitoksella opittua tietoa ja taitoa sellaiseen muotoon, että sitä voidaan opettaa, opiskella ja oppia. Tämän lisäksi opiskelija perehtyy oppimisen psykologiaan, oppilaantuntemukseen ja erityispedagogiikkaan. Opiskelu tapahtuu suur- ja pienryhmissä siten, että samalla harjaannutaan vuorovaikutustaitoihin.

- Kehitys- ja oppimispsykologia (4 op)
- Erityispedagogiikka (4 op)
- Ainedidaktiikan perusteet (10 op)

### 2. Periodi (7 op)

Opiskelija soveltaa ainedidaktiikassa ja kasvatustieteessä opittuja tietoja käytäntöön. Ohjattu harjoittelu auttaa opiskelijaa suunnittelemaan opetusta sekä kiinnittämään huomiota erilaisiin opetuksen, opiskelun ja oppimisen kysymyksiin.

- Perusharjoittelu (7 op)

## AINEOPINNOT (35 op) 68299

Maisterivaiheessa opiskelija syventää pedagogista ymmärtämystään. Opiskelija harjaantuu suunnittelemaan ja arvioimaan oppilaiden opiskelua ja oppimista laaja-alaisesti. Hän myös tutkii itsenäisesti koulua ja opetusta sekä perehtyy koulun ja yhteiskunnan suhteisiin.

### 2. Periodi (6 op)

- Opettaja työnsä tutkijana -seminaari, osa 1: Tutkimus ja metodit (3 op)
- Tutkimussuunnitelmaseminaari (3 op)

### 3. Periodi (17 op)

Periodissa perehdytään koulutyön yhteiskunnallisiin ja filosofisiin reunaehtoihin. Ammattietiikka, tasa-arvo ja suvaitsevaisuus painottuvat tässä osiossa. Opiskelija perehtyy erityisesti arviointiin, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja hoitoon. Hän soveltaa osaamistaan erilaisissa opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristöissä.

- Kasvatuksen yhteiskunnalliset, historialliset ja filosofiset perusteet (5 op)
- Opetuksen arviointi ja kehittäminen (7 op)
- Soveltava harjoittelu (5 op)

### 4. Periodi (12 op)

Periodin tarkoituksena on tutkimuksellisen näkökulman luominen koulu- ja opetustyöhön sekä monikulttuurisuuteen. Opiskelija syventää opetustaitojaan kokonaisvaltaiseksi osaamiseksi. Hän kykenee hankkimaan opetustyön käytännön ongelmiin vastauksia teorioista. Tavoitteena on kasvatusta- ja koulutusalan ammattilainen, jolla on valmius itsensä jatkuvaan kehittämiseen.

- Opettaja työnsä tutkijana -seminaari, osa 2: Tutkielmaseminaari (4 op)
- Syventävä harjoittelu (8 op)

## 12 Kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutus

[Kotitalous ja käsityö taitoaineina](#)

[Praktikumiopiskelun tavoitteita ja opetusharjoittelun kenttä](#)

[Praktikumien rakenne](#)

## **Kotitalous ja käsityö taitoaineina**

Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen kasvatustieteen opinnoissa yhdistyy taitojen opettamisen oppiminen, opetustilanteiden toiminnallisuuden hallinta, luovuus ja oppimaan oppimisen taidot. Kotitaloustieteen ja käsityötieteen vaatima tieto- ja taitoperusta on hyvin moniulotteinen. Tiedon ja taidon erottaminen näissä oppiaineissa ei ole mielekäästä, vaan tietokäsitys pitäisi ymmärtää laaja-alaisena.

Yleisin käytetty tiedon ja taidon erottelu perustuu Gilbert Rylen (katso Niiniluoto 1992, s. 54) esittämään perusjakoon 'know that' (tietää että) ja 'know how' (tietää kuinka). Oppiaineiden tiedosta ja osaamisesta käytetään usein "knowhow" – käsitettä, joka viittaa taidon harjoituksen avulla saavutettuun tietoon. Se on osaamista, jota ei pystytä kielellisesti ilmaisemaan. Sitä kutsutaan myös taitotiedoksi tai tekijän tiedoksi. (Niiniluoto, 1994, s. 73–75.) Taitoihin kuuluu siis sekä tietoinen että hiljainen puoli. Kotitaloudessa ja käsityössä niin sanotun hiljaisen tiedon merkitys on suuri. Hiljaisella tiedolla ymmärretään kaikkea sitä tietoa ja taitoa, joka perustuu itse kunkin toimijan tai ryhmän kokemusmaailmaan ja historiaan. Oppiminen tehostuu, jos kaikki oppimistapahtuman osapuolet tietoisesti pyrkivät tekemään näkyväksi ja jaettavaksi hiljaista tietoaan. (ks. Koivunen 1998; Syrjäläinen, 2003, s. 13) Taidon harjaantuminen ja menestyksellinen toiminta vaativat aina myös tietoa; tiedon hyödyllisyys voidaan havaita sitten, kun se voidaan ottaa käyttöön taidon avulla. (Hautamäki, 1992, 174; Kojonkoski-Rännäli, 1996, s. 68.)

Taitojen jäsentelyä voidaan tehdä monista eri lähtökohdista käsin. Kojonkoski-Rännäli (1996, s. 65–67) jakaa taidot abstraktisiin ja konkreettisiin taitoihin (tai henkisiin ja fyysisiin). Tätä jakoa voidaan perustella sillä, että konkreettisten taitojen avulla saadaan aikaan jokin näkyvä esine, esimerkiksi käsin tehty neuletyö, tai omin käsin leivottu leivonnainen. Sen sijaan abstraktien, toisin sanoen henkisten taitojen avulla saadaan aikaan oivalluksia, päätöksiä tai hyvää elämänlaatua. Tämä jäsentely ei merkitse sitä, että nämä taidot esiintyisivät reaali maailmassa ”puhtaina”, vaan ne toteutuvat aina monimutkaisina taitokimppuina.

Myllykangas (1998, s. 237-238) jäsentää kotitalouden taidot kolmeen eri ulottuvuuteen:

- 1) Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ovat muun muassa kuuntelutaidot, taito työskennellä ryhmässä, taito työskennellä yksin ja taito päästä sopimukseen.
- 2) Käytännön työtaitoja ovat taito suunnitella ja organisoida työtä, taito käyttää välineitä ja koneita, taito tehdä käsillä ja taito yllä pitää järjestystä sekä taito ottaa huomioon esteettisiä seikkoja.
- 3) Tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaitoja ovat muun muassa taito hankkia ja etsiä tietoa, taito arvioida ja vertailla tietoa ja taito ratkaista ongelmia.

Myllykankaan laatimaa taitojäsentelyä on käytetty kotitalouden uudessa [perusopetuksen opetussuunnitelmassa](#). Näiden taitojen oppimisen avulla on mahdollista saavuttaa tunne arjen hallinnasta ja hyvästä elämästä, jota kotitalousopetuksen tavoitteissa painotetaan. Kuvio osoittaa, millaisia arvoja ja ihanteita ja kytkeytyy kotitalouden taitoihin. Taitojen hallinnalla on selkeät yhteydet myös kestävä kehityksen ulottuvuuksiin. (Myllykangas 2002, s. 160-161.) Taitojen jäsenitys on tietysti keinotekoinen siksi, että käytännön toiminnassa taidot kietoutuvat yhteen.



## Praktikumiopiskelun tavoitteita ja opetusharjoittelun kenttä

Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen opetusharjoittelukokonaisuus on suunniteltu muun opiskelun yhteyteen vähitellen rakentuvaksi kokonaisuudeksi, jonka tavoitteena on:

- suunnata opetusharjoittelua itseohjautuvaksi, yhteistoiminnalliseksi ja tutkimusorientoituneeksi
- ohjata opiskelijoita oman työnsä kriittiseen reflektointiin ja ongelmanratkaisuun
- ohjata opiskelijoita toimimaan koulun kehittäjinä ja yhteiskunnallisina vaikuttajina

Vanhassa opetussuunnitelmassa harjoittelujaksoista käytetään praktikumi-käsitettä, uudessa opetussuunnitelmassa (1.8.2005 alkaen) käytetään opetusharjoittelujakso-käsitettä. Opetusharjoittelujaksot toteutetaan pääasiallisesti *yleissivistävän koulutuksen* piirissä, eli peruskoulun ala-asteella tai yläasteella ja lukiossa. Myös *vapaan sivistystyön* piirissä, kuten työväenopistoissa, opetusharjoittelua järjestetään. Erilaisissa *ammattillisissa koulutuksissa* voi myös praktikum-projekteja suorittaa. Näitä voisi olla esimerkiksi diakoniaopisto, sosiaalialan oppilaitokset, käsi- ja taideteolliset oppilaitokset ja ammattikoulut. Ammattioppilaitoksissa tapahtuva opetus edellyttää harjoittelijalta jo erittäin vahvaa oman aineensa asiantuntemusta. Tähän samaan ryhmään voidaan liittää myös korkeakouluissa tapahtuva alan koulutus, lähinnä ammattikorkeakoulut sekä yliopiston opettajankoulutus (kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutus, luokanopettajakoulutus, lastentarhanopettajan koulutus).

Myös *yksittäisiä projekteja* erilaisissa kunnallisissa tai yksityisissä laitoksissa, kouluissa ja kerhoissa on mahdollista järjestää. Tällaisia ovat muun muassa kansainväliset projektit, pakolaisopetus, työpaikkakoulutus (esim. päiväkodin henkilökunta), taiteen perusopetus, koululaisten iltapäiväkerhot, messut, täydennyskoulutus ja erilaiset vammais- ja vanhusryhmät.

Erilaiset *monimuoto- ja etäopetuksen* muodot ovat valtaamassa yhä voimakkaammin alaa. Laitoksemme etäopetuslaitteiston avulla voi harjoitella opettamaan kotitaloutta tai käsityötä myös etäopetuksena muualle Suomeen.

Useimmiten harjoitteluja toteutetaan peruskouluissa ja työväenopistoissa sekä käsityöopettajan koulutuksessa taiteen perusopetuksen piirissä. Näiden lisäksi toivotaan opiskelijan esittävän omia aloitteita harjoittelukentän laajentamiseksi.

## Praktikumien rakenne

Opetusharjoittelu muodostuu erilaajuisista harjoittelujaksoista, joita toteutetaan edellisessä luvussa luetelluissa harjoittelupaikoissa. Praktikumit nivoutuvat eri vuosikurssien aineenopintoihin, kasvatustieteen opintoihin ja tutkimusopintoihin (Kuvio 13). Parhaimmillaan harjoittelun tavoitteet toteutuvat silloin, kun onnistutaan luomaan kiinteä yhteistyöverkosto harjoittelupaikkojen, erityisesti normaalikoulujen ja kenttäkoulujen kanssa. Yhteistyöllä pyritään ylläpitämään jatkuvaa tutkimus- ja kehittämistyötä.

Kun harjoittelu toteutetaan oppilaitosten piirissä, yhteen opetusharjoittelujaksoon kytkeytyy koulun opettajan ja koulutuksen didaktikon pitämiä ohjauksia, oman oppiaineen sekä muiden oppiaineiden seurantaa ja analysointia, koulunpitoa, yksilöohjausta sekä itse harjoitustunnit. Yksilöohjaus on keskeinen osa praktikumin käytäntöä. Kouluissa jokaisella harjoittelijalla on ohjaaja, joka valvoo ja ohjaa harjoittelun onnistumista. Mikäli praktikumi tapahtuu jonkin projektin puitteissa ja tällaista virallista ohjaajaa harjoittelijalla ei ole, on toivottavaa, että

kyseessä oleva harjoittelu tapahtuu pareittain. Tällöin harjoittelijakollega toimii palautteenantajana ja tukena. Tällaisista projekteista harjoittelija laatii kokeneen ohjaajan puuttumisen vuoksi perusteellisen näyteportfolion. Joissakin tapauksissa voidaan myös järjestää niin, että koulutuksen didaktiikan lehtori toimii ohjaajana ja palautteenantajana.

Praktikumien tehtävistä ja tilanteista harjoittelija pitää kirjaa portfolion lokikirjassa. Ryhmäohjauksien, seurannan ja analysoinnin sekä koulunpidon tehtävänä on tutustuttaa ja sitouttaa harjoittelija kouluympäristöön ja luoda harjoittelusta mielekäs kokonaisuus. Praktikumien tavoitteista ja tehtävistä annetaan erilliset ohjeet kunkin praktikumijakson yhteydessä.

## Kotitalous- ja käsityöopettajan koulutuksen ainedidaktisten opintojen ja opetusharjoittelun tavoitteet ja sisällöt

Tässä luvussa kuvataan laitoksemme praktikumeihin/opetusharjoittelujaksoihin kytkeytyviä ainedidaktisia opintoja. Samalla pyritään kuvaamaan kunkin praktikumijakson erityistä tehtävää. Oheinen ainedidaktisia opintoja kuvaava kuvio 13 havainnollistaa sitä kehityskaarta, jonka opiskelija käy läpi opiskelunsa aikana.

### Opetussuunnitelman mukaiset opinnot



Kuvio 13 Ainedidaktiset opinnot kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutuksissa

## **Moduuli I Oppimisen psykologia**

Opettajuus ja taidon oppimisen perusteet –kurssilla ymmärretään taidon oppiminen ja opettaminen kognitiivisena, sosiaalisena ja psykomotorisena ilmiönä, johon liittyy yksilöllinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Taidon oppimista tarkastellaan eri oppimiskäsitysten näkökulmasta .

Orientoivassa harjoittelussa rakennetaan käsitystä oman opettajuuden laadusta. Paneudutaan taidon opettamisen ja oppimisen käytännöllisiin kysymyksiin.

[Orientoivan harjoittelun ohje kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutuksessa](#)

## **Moduuli II Oppimisympäristöjen luominen**

Opetuksen ja oppimisen suuntauksia –kurssilla perehdytään aihekokonaisuuksien suunnitteluun eri oppimiskäsitysten lähtökohdista. Tutustutaan opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen valintaan. Otetaan huomioon oppijoiden lähtökohdat, oppimiskontekstit ja materiaaliset resurssit.

Luokkayhteisön vuorovaikutus –kurssilla perehdytään pienryhmän toimintaan ja luokan sisäiseen vuorovaikutukseen. Vertaisryhmissä harjoitellaan didaktisia perustaitoja ja vuorovaikutustilanteiden itsenäistä hallintaa.

Oppimisen arviointi -kurssilla perehdytään oppilasarvioinnin oppimisteoreettisiin lähtökohtiin ja erilaisiin oppilasarvioinnin muotoihin. Pohditaan kotitalouden ja käsityön arvioinnin erityiskysymyksiä.

Perusharjoittelussa paneudutaan opetuksen suunnitteluun, työtapojen ja sisältöjen tarkoituksenmukaiseen valintaan, opetuksen toteuttamiseen ja oppimisen arviointiin. Harjoitellaan didaktisia perustaitoja ja vuorovaikutustilanteiden itsenäistä hallintaa.

[Perusharjoittelun ohje kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutuksessa](#)

## **Moduuli III Koulun käytännöt ja kulttuuri**

Erityispedagogiikan kurssi on yhteinen muiden opettajankoulutuksessa olevien kanssa. Kurssilla käsitellään erityisopetuksen peruskäsitteitä ja rakenteita, tarkastellaan moniammatillista yhteistyötä ja oppilashuoltoa sekä oppilaan tuen tarvetta ja oppimisvaikeuksia.

Opetussuunnitelmatyö ja kouluyhteisön vuorovaikutus -kurssilla analysoidaan valtakunnallisen opetussuunnitelman yhteiskunnallisia lähtökohtia sekä arvioidaan koulukohtaisia suunnitelmia. Perehdytään myös kouluyhteisön vuorovaikutustilanteisiin.

Soveltavassa harjoittelussa hankitaan kokemuksia erilaisten oppijoiden kohtaamisesta erilaisissa oppimis- ja koulutusympäristöissä.

[Soveltavan harjoittelun ohje kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutuksessa.](#)

## **Moduuli IV Pedagogisen toiminnan yhteiskunnalliset kytkennät**

Kasvatustieteen yhteiskunnalliset, historialliset ja filosofiset perusteet -kurssilla tavoitteena on, että opiskelija osaa analysoida koulujärjestelmän historiallista rakentuneisuutta ja monitahoista yhteiskuntasidosta. Opiskelija kehittää valmiuksia arvioida koulujärjestelmään kohdistuvia ristiriitaisia vaateita, kohdata yhteiskunnan muutosvaatimuksia ja toimia aktiivisesti koulujärjestelmän kehittämiseksi.

Taitamisen idea -kurssilla perehdytään tietämisen ja taitamisen keskeisiin ulottuvuuksiin ja kulttuurisiin merkityksiin. Taitojen opettamista, oppimista ja tutkimista lähestytään filosofoivalla otteella.

Syventävän harjoittelun tavoitteena on, että kouluopetus ja taitojen opettaminen ymmärretään yhteiskunnallisen vastuun, yhteisöjen arvojen ja oman opetusteorian lähtökohdista.

[Syventävän harjoittelun ohje kotitalousopettajan ja käsityöopettajan koulutuksessa.](#)

## **13 Aikuisopetukseen suuntautuvat opettajan pedagogiset opinnot**

### **Koulutukselliset lähtökohdat**

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on mahdollista suorittaa aikuisopetukseen suuntautuvat opettajan pedagogiset opinnot (60 op), jotka tuottavat laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden. Vaikka koulutuksessa keskitytään erityisesti aikuisopetukseen, voivat koulutuksen saaneet opettajat toimia myös yleissivistävässä koulutuksessa edellyttäen, että aineopinnot vastaavat vaatimuksia.

Koulutukseen voivat hakea ensinnäkin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet, joiden vuosikiintiö on 43 opiskelijaa. Koulutusväylä on avoin kaikille ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille. Koska tutkinnon pääaineen osalta ei ole rajoituksia, voivat koulutukseen osallistua myös vapaaseen sivistystyöhön orientoituneet opiskelijat. Koulutukseen otetaan myös 12 valtiotieteellisten ja 30 kasvatustieteellisten aineiden tutkinto-opiskelijaa vuosittain. Opiskelijamäärä on yhteensä 85. Opinnot on suunniteltu pääsääntöisesti suoritettavaksi yhden lukuvuoden aikana.

Aikuisopetukseen suuntautuvan koulutuksen erityispiirteitä ovat:

- HOPS eli henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen opintojen alussa.
- Opetusharjoittelut pääsääntöisesti kahdessa eri aikuisoppilaitoksessa (esim. kansan-, kansalais- ja työväenopistot, ammattikorkeakoulu, aikuisopistot ja aikuislukiot, ammatilliset oppilaitokset, täydennyskoulutuslaitokset, avoimet korkeakoulut sekä

erilaiset koulutusta antavat organisaatiot ja yritykset). Toisen harjoittelun voi tehdä myös omassa opetustyössä.

- Opinnot koostuvat perinteisistä kasvatustieteen osa-alueista (kuten didaktiikka, kasvatustieteiden filosofia ja koulutussosiologia) korostuksen ollessa aikuisopetuksellisissa kysymyksissä.
- Opiskelu tapahtuu pääosin kirjallisuuteen perehtymällä ja pienryhmätoimintaan osallistumalla, joten opiskelu on perinteisen lukemisen lisäksi luonteeltaan myös keskustelevaa. Luentoja on myös jonkin verran, samoin verkko-opetuksellisia elementtejä.
- Monipuoliset suoritustavat esim. etätehtävät, raportit, esseet, ryhmätyöt.
- Tutkinnon suorittaneille kontaktiopetus on iltaisin (osin myös viikonloppuisin), mikä mahdollistaa myös työn ohessa opiskelun. Tutkinto-opiskelijoille opetusta on sekä päivisin että iltaisin.
- Kasvatustieteilijöiden pedagogiset opinnot ovat laajuudeltaan 35 op, muiden opiskelijoiden kasvatustieteen opinnot tarkistetaan ja hyväksytään HOPS-keskustelujen yhteydessä.

## 14 Erityispedagogiikan koulutus

### 1) Erityisopettajan koulutus

### 2) Pääainekoulutus

#### 1) Opetusharjoittelu erillisissä erityisopettajan opinnoissa

##### Yleistä

Erillisten erityisopettajan opintojen tavoitteena on antaa ammatilliset valmiudet ja muodollinen kelpoisuus erityisopetuksen tehtäviin, erityisesti perus- ja esiopetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa. Opiskelijoiden opetusharjoittelun tavoitteena on, että opiskelija tutustuu erityisluokkien ja erityisryhmien toimintaan sekä yleisopetuksen että varhaiskasvatuksen erityisopetukseen.

Opetusharjoittelu toteutetaan oman kokemuksen kautta sekä monipuolisesti ohjauksen, keskustelujen ja ryhmätapaamisten avulla siten, että hän on valmis ryhtymään erityisopettajan työhön ja sen suunnitteluun. Opiskelija perehtyy työn suunnitteluun, toimintaperiaatteisiin sekä yhteistyöhön muiden asiantuntijoiden ja vanhempien kanssa. Opetusharjoittelu sisältää opetuksen seuraamista, omaa opetusta ja sen valmistamista, ja ohjaavan opettajan sekä erityispedagogiikan lehtorin ryhmäohjauksia. Toivottavaa on, että opiskelija toteuttaa harjoittelupaikassaan erityispedagogisen intervention, jonka vaikutusta hän arvioi ja laatii harjoitteluraportin.

#### Erityisluokanopettajan ja erityisopettajan opinnot

Erityisluokanopettajan harjoittelu suoritetaan kahdessa erilaisessa erityisluokassa ja yleisopetuksen erityisopetuksessa kevätlukukaudella koulutusyksikön sopimissa kouluissa.

Erityisopettajan harjoittelu suoritetaan yleisopetuksen erityisopetuksessa ja tutustuen erityisluokkien toimintaan kevätlukukaudella koulutusyksikön sopimissa kouluissa.

### **Varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnot**

Opetusharjoittelussa perehdytään lapsen erityistarpeiden havaitsemiseen, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, kuntoutussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen sekä lapsen, opettajan ja lapsiryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen erilaisissa lapsiryhmissä. Lisäksi opetusharjoittelu sisältää erityiskasvatuksen järjestämistä ja yhteistyötä sekä työskentelyä muiden asiantuntijoiden kanssa kouluttajana ja konsulttina.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan harjoittelu suoritetaan varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa ja/tai yhteistyössä ryhmiä konsultoivien ja ohjaavien asiantuntijoiden kanssa syys- ja kevätlukukaudella.

### **Tavoitteet**

Opiskelija saa valmiuksia erityisopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Hän tutustuu pohjakoulutuksestaan riippuen erityisopettajan työhön osa-aikaisessa, luokkamuoitoisessa ja varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa. Tutustuminen tapahtuu oman kokemuksen kautta sekä monipuolisesti ohjannan, tutustumiskäyntien ja keskustelujen avulla siten, että hän on valmis ryhtymään erityisopettajan työhön. Opiskelija suunnittelee ja toteuttaa ohjaavan opettajan ja lehtorin ohjeiden mukaan intervention soveltaen oppimiaan teorioita ja arvioi oppijoiden taitoja. Opiskelija osallistuu myös moniammatillisten työryhmien sekä koko työyhteisön toimintaan.

### **Toteutus**

Opetusharjoittelu toteutetaan mielellään pariharjoitteluna kahdessa kolmen viikon jaksossa erityisluokalla, osa-aikaisessa, toisen asteen ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa.

Molemmat harjoittelujaksot toteutetaan kolmen viikon aikana siten että ensimmäisellä viikolla opiskelijalla on mahdollisuus tutustua työyhteisöön ja opetukseen (vähintään kolme erityisopettajan työpäivää ja vähintään kuitenkin 15 tuntia, josta 5 voidaan käyttää moniammatilliseen toimintaan).

Kahtena seuraavana viikkona he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhteensä kuusi kokonaista päivää, vähintään kuitenkin 15 tuntia, josta vähintään puolet voidaan pitää yhdessä mahdollisen parin kanssa. Tämän lisäksi opiskelijat osallistuvat ryhmänohjauksiin erityispedagogiikan yksikössä ja laativat jaksosta henkilökohtaisen oppimispäiväkirjan, jota tehdessään käyttävät kirjallisuutta hyväkseen.

## **2) Opetusharjoittelu pääaineopinnoissa**

Erillisten erityisopettajan opintojen tavoitteena on antaa ammatilliset valmiudet ja muodollinen kelpoisuus laaja-alaisen erityisopetuksen tehtäviin, erityisesti perus- ja esiopetuksessa. Opiskelijoiden opetusharjoittelun tavoitteena on, että opiskelija tutustuu erityisluokkien ja erityisryhmien toimintaan sekä yleisopetuksen että valinnaisesti varhaiskasvatuksen tai toisen asteen erityisopetukseen.

Opetusharjoittelu toteutetaan oman kokemuksen kautta sekä monipuolisesti ohjauksen, keskustelujen ja ryhmätapaamisten avulla siten, että opiskelija on valmis ryhtymään erityisopettajan työhön ja sen suunnitteluun. Opiskelija perehtyy työn suunnitteluun, toimintaperiaatteisiin sekä yhteistyöhön muiden asiantuntijoiden ja vanhempien kanssa. Opetusharjoittelu sisältää opetuksen seuraamista, omaa opetusta ja sen valmistamista, ja ohjaavan opettajan sekä erityispedagogiikan lehtorin ryhmäohjauksia. Toivottavaa on, että opiskelija toteuttaa harjoittelupaikassaan erityispedagogisen intervention, jonka vaikutusta hän arvioi ja laatii harjoitteluraportin

## **Toteutus**

Opetusharjoittelu toteutetaan mielellään pariharjoitteluna neljässä neljän viikon jaksossa yleisopetuksessa, osa-aikaisessa, toisen asteen ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa.

Ensimmäinen harjoitteluista kohdentuu peruskoulun yleisopetukseen - puolet vuosiluokilla 1-6 ja puolet vuosiluokilla 7-9. Toinen harjoittelu kohdentuu laaja-laisen erityisopettajan työhön vuosiluokilla 1-6 ja kolmas harjoittelu kohdentuu laaja-alaisen erityisopettajan työhön vuosiluokilla 7-9. Neljäs harjoittelu toteutetaan toisen asteen ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa.

Harjoittelujaksot toteutetaan pääsääntöisesti siten että ensimmäisellä viikolla opiskelijalla on mahdollisuus tutustua työyhteisöön ja opetukseen. Kolmena seuraavana viikkona opiskelijat seuraavat, suunnittelevat ja toteuttavat opetusta, joista osa, riippuen harjoittelusta, voidaan pitää yhdessä mahdollisen parin kanssa. Tämän lisäksi opiskelijat osallistuvat ryhmäohjauksiin erityispedagogiikan yksikössä ja laativat jaksosta henkilökohtaisen oppimispäiväkirjan ja käyttää sitä tehdessään kirjallisuutta hyväkseen.

## **KÄYTÄNNÖN YHTEISTYÖSTÄ NORMIEN JA TAPOJEN VIIDAKOSSA**

Kun tuore opettajaksi opiskelija ja koulun ohjaava opettaja kohtaavat, on tilanteessa kahden erilaisen persoonallisuuden lisäksi kaksi erilaisessa elämäntilanteessa olevaa ihmistä. Opettaja on vuosien varrella löytänyt oman tapansa toimia kouluyhteisössään, jossa vallitsevat tietyt järjestyksen periaatteet, yhteiset normit ja arvot. Harjoittelija sen sijaan - vaikka onkin aikoinaan saanut koulussa elämänsä perusopit - elää varsin höllässä ja itseohjautuvassa opiskelijamaailmassa. Eri sukupolvet on kasvatettu eri tavoin arkisen elämän käyttäytymiseen, esimerkkinä voisi mainita tervehtimisen ja pöytätavat. Myös itse kunkin kotikasvatus vaikuttaa siihen, millaisia käyttäytymissäantöjä arvostaa. Vaikka meillä Suomessa on varsin väljät käyttäytymissäännöt verrattuna moniin muihin Euroopan maihin, voi näidenkin asioiden osalta syntyä väärinymmärryksiä harjoittelun aikana.

Seuraavassa tulevalle opetusharjoittelijalle periaatteita, joiden avulla harjoittelun aikana voi taata yhteistyön ja harjoittelun sujuvuutta. Luettelo on laadittu erityisesti ajatellen harjoittelua kenttäkouluissa, mutta monet ohjeista soveltuvat yhtä hyvin normaalikouluihin:

- Sitoudu aikatauluihin noudattamalla niitä.
- Ilmoita mahdollisista esteistä ohjaavalle opettajallesi välittömästi.

- Keskustele tärkeiksi kokemistasi asioista ohjaavan opettajasi kanssa avoimesti. Ohjaava opettaja ei ole ajatustesi lukija.
- Lue oman aineesi opetussuunnitelma niin, että unissasikin sen osaisit. Se on kaikkien suunnittelemissa oppituntien perusta.
- Tutustu koulun/oppilaitoksen toiminta-ajatukseen, turvallisuussuunnitelmaan, kopiointiperiaatteisiin sekä salassapitovelvollisuuden sääntöihin.
- Osallistu mahdollisimman paljon kaikkeen koulun toimintaan, kuten esimerkiksi välituntien ja ruokailujen valvontaan.
- Hyödynnä harjoitteluajaksi tarjoama harvinaislaatuinen tilaisuus seurata erilaisia oppitunteja sekä työtapoja. Myöhemmin toisten opettajien luokkien kynnykset ovat korkeampia.
- Kenttäkoululla ei ole antaa harjoittelijoille omaa työtilaa tai työhuonetta - harjoittelijan tulee sopeutua jakamaan opettajainhuoneen tai opettajien työtila yhdessä muiden kanssa.
- Kunnioita opettajainhuoneen toimintatapoja.
- Ohjaaja on käytössäsi päiväsaikaan, ei iltaisin tai yömyöhällä. Järjestä harjoittelu niin, että voit olla paikalla kun ohjaajallasi on aikaa ohjata sinua.

## OHJAAJAKOULUTUS

### Kenttäkouluverkosto osana opettajankoulutusta

Helsingin yliopiston ohjattua harjoittelua varten on organisoitu kenttäkoulujen verkostoa vuosien 2004-2009 aikana. Pääkaupunkiseudulla työskentelevät ohjattujen harjoittelujen ohjaajat toivotaan saatavan vuorovaikutukseen normaalikoulujen ja yliopiston laitosten opettajien kanssa. Jokaisella opetusharjoittelua ohjaavalla osapuolella on oma tärkeä tehtävänsä koulutuksen kokonaisuudessa. Opiskelijoidenkin kannalta on merkityksellistä, että voidaan sopia tietyistä työnjaosta ja että kaikki ohjaajat ovat tietoisia kuhunkin harjoittelujaksoon liittyvistä koulutuksellisista päämääristä. [Kenttäkouluverkoston](#) omilla sivuilla on perustietoa verkoston tavoitteista, ohjaajakoulutuksesta ja harjoittelujaksoista.

Ohjaajakoulutukseen haetaan opettajia perus- ja lukio-opetuksesta, ammatillisesta koulutuksesta, ammattikorkeakouluista sekä vapaan sivistystyön piiristä. Laaja-alaisen opettajapätevyuden vuoksi pyritään mahdollistamaan harjoittelua eri koulutusasteilla. Mikäli opiskelijalla on aineenhallinnalliset edellytykset myös muulle koulutusasteella kuin siihen, jossa hänellä on varsinainen opiskeluoikeus, voidaan myös harjoittelu suorittaa laaja-alaisesti.

Vuodesta 2010 eteenpäin ohjaajakoulutusta järjestetään pienimuotoisemmin kuin vuosina 2004-2009. Järjestämisen taustalla on kussakin opettajankoulutuksessa koettu ohjaajatarve sekä ohjaajakannan luonnollinen vaihtuvuus.

Kenttäkouluverkoston koulujen rehtoreille on järjestetty kerran lukuvuodessa rehtoreiden yhteistyö- ja suunnittelutilaisuus. Tämän tilaisuuden tavoitteena on taustoittaa kenttäkouluverkostoyhteistyötä, tiedottaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista sekä kertoa kenttäkoulujen opetusharjoitteluyhteistyöhön liittyvistä rehtorien tehtävistä. Koulun harjoittelua ohjaavat opettajat yhdessä rehtorin kanssa määrittelevät ne puitteet, joissa harjoittelu tapahtuu. Tärkeää on, että opiskelija harjoittelun aikana kenttäkouluissa kokee olevansa osa opettajayhteisöä ja voi osallistua koulun toimintaan.



Peruslähtökohta ohjaajakoulutukseen hakeutumiselle ja ohjaustyöhön sitoutumiselle on vapaaehtoisuus. Muodollisesti ohjaajaksi koulutettavilta toivotaan vähintään aineopinnot (cum laude) kasvatustieteessä ja aineenopettajilla pääoppiaineesta syventävät opinnot (laudatur). Erityisopettajien osalta edellytetään erityisopettajan pätevyyttä. Näiden muodollisten edellytysten lisäksi tärkeää on halukkuus, innostuneisuus ja motivaatio ohjaajan tehtävään. Ohjaustyössä joutuu pohtimaan oman työnsä ja ammattinsa perusteita, siksi kyky analysoida ja reflektoida opetusta, oppimista ja koulun arkea on tärkeä osa ohjausta. Näiden lisäksi palkitsevaa yhteistyölle olisi, jos ohjaava opettaja on tutkimusorientoitunut ja hänellä on mahdollisuus sitoutua 3-5 vuodeksi ohjaajan tehtävään.

## **Ohjaajien kollegiaalinen vuorovaikutus**

Erilaisten ohjaajakoulutustilaisuuksien tarkoituksena on antaa omalle ohjaajantyölle virikkeitä luentojen, alustusten ja ryhmätöiden pohjalta. Tärkeää on myös saada opetusharjoittelun ohjaajat kollegiaaliseen vuorovaikutukseen keskenään. Tällöin voidaan sopia ohjauksen käytännöistä, keskustella ohjauksessa ilmenevistä erilaisista tarpeista, mahdollisista ongelmakohdista ja jakaa onnistumisen kokemuksia ja esitellä hyviä käytänteitä. Osa ohjaajakoulutuksista on kaikkien eri koulutuslinjojen yhteisiä ja osallistujien toivotaan saavan virikkeitä kollegoiden erilaisista toimintakulttuureista. Osa tapaamisista on tarkoitettu tietyn koulutuksen ja mahdollisesti tietyn harjoittelun ohjaajille, jolloin voidaan keskustella yksityiskohtaisemmin juuri kyseisen koulutuksen asioista. Opetusharjoittelusymposiumit kokoavat lukukausittain yhteen kaikki ohjaajaryhmät laitoksilta, normaalikouluista ja kenttäkouluista. Symposiumeissa käsitellään sekä kaikille ohjaajaryhmille yhteisiä aiheita että tarjotaan mahdollisuus aineryhmäkohtaisen yhteistyön kehittämiseksi.

## **Ohjaajien erilaiset tarpeet**

Ohjaajat voivat itsekin ilmaista laitosten suuntaan, millaisista asioista he toivovat saavansa lisätietoa. Pyrkimyksenä on tarjota koulutusta ja pitkäkestoista yhteistyötä koulujen kanssa. Kenttäkouluverkoston piirissä toimivista opettajista toivotaan saatavan ohjaajia, jotka sitoutuvat yhteistyöhön käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opettajankoulutusta antavien laitosten kanssa. Heidän odotetaan osallistuvan tarjottuun ohjaajakoulutukseen ja kehittävän omaa ammattitaitoaan ohjaajina.

## **LÄHTEET JA KIRJALLISUUS**

Aarnio H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. (1991). Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY.

Ahlman, E. (1982). Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.

Ahonen, S. (1994). Portfolio itsearviointin välineenä. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne. Uudistuva aineenopettajakoulutus (s. 125-132). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia pædagogica 3. Helsinki: Yliopistopaino.

Bloom, B. S. (1956). (Ed.) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive domain.* New York: McKay.

Buscaglia, L. (1984). Landmarks in discovering the human dimension. *Childhood Education* 60 (3), 154-165.

Cantell, H. (2001). Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 228.

Clark, C. M. (2001). (Ed.) *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning.* New York: Teacher College Press.

Dave, R. H. (1968). Taxonomy of educational objectives and achievement testing. In K. Ingenkamp (Ed.) *Developments in educational testing, Vol 1* (pp. 203-214). London: University of London.

Enkenberg, J. (1994). Situated cognition and cognitive apprenticeship. New frameworks for education of professional skills. In A. Heikkinen (Ed.) *Vocational education and culture-European prospects from history and life-history* (pp. 204-216). *Ammattikasvatussarja* 9. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Enkenberg, J., Väisänen, P., & Savolainen, E. (2000). [Opettajatiedon kipinöitä](#). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44-52.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä.* Helsinki: WSOY.

Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching. Supervision in practice.* Milton Keynes: Open University Press.

Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkor. En strategi for veiledning med lærere.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14, 643-655.

Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 10.

Hautamäki, A. (1992). Tietävät ja taitavat koneet. Keskustelua representaatioista. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito* (s. 169-180). Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.

Havas, M. (1991). Oppilaiden ohjaaminen ja taitavan ohjauksen huomioonottaminen opetusharjoittelussa. Opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 9.

Haverinen, L. (1996). Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena: kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 164.

Haverinen, L. & Martikainen, M. (2000). Kotitalousopettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen opetuskokeilun avulla. Teoksessa I. Buchberger (toim.) Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000 (s. 404-424). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 224.

Haverinen, L. & Martikainen, M. (2002). Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. (s. 96-128). Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. L. T. (2001). Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.

Hulkkonen, H. (1996). Päätösharjoittelijoiden opetuksen tavoitteita koskeva ajattelu. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Husu, J. (2002). Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Finnish educational research association. Research in educational sciences 9.

Hämäläinen K., & Sava I. (1989). Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.

Hänninen, S. (1996). Kuka mina olen? Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jackson, P. W. (1999). Teaching as a moral enterprise. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bünder (Eds.), Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism (pp. 81-89). Louvain: Garant.

Jarva, V. & Korvela, P. (toim.) (2001). Koti tieteiden risteyksessä. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 9.

Jyrhämä, R. (2002a). Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia (s. 73-95). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyrhämä, R. (2002b). [Ohjaus pedagogisena päätöksentekona](#). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236.

Jyrhämä, R. (2002c). [Voiko opetusharjoittelua ohjata tieteellisesti?](#) Didacta Varia 7 (2), 51-56. [pdf]

Jyrhämä, R. (2003a). [Miksi opetusharjoittelun ohjaajien tulisi perustella toimintaansa?](#) Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt - uupumista, häirintää vai

yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. [pdf]

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

Jyrhämä, R. & Kronlund, T. (2003). [Tutkimuksen ja opetuksen ykseys - haaste praktikumien ohjaajille](#). Teoksessa V. Meisalo (toim.) Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002 (s. 141-150). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 241. [pdf]

Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., & Krokfors, L. (2003). Luokanopettajien monimuotokoulutuksen omaluokkaharjoittelu. *Didacta Varia* 8(2), 11-29.

Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.) *Discussions on some educational issues IV*. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. pp. 51-55.

Kansanen, P. (1995a). Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajttelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. (s. 9-23). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Kansanen, P. (1995b). Teachers' pedagogical thinking – What is it about? In C. Stensmo & L. Isberg (red.) *Omsorg och engagemang. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitetet*.

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

Kansanen, P. & Meri, M. (1999). [The didactic relation in the teaching-studying-learning process](#). In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*. TNTEE publications 2(1), 107-116.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaulio, H. (2002). *Oppilasarviointi osana alkuopettajien työtä. Mitä alkuopettajan laatima oppilasarviointi kertoo hänen pedagogisesta ajattelustaan? Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kiesiläinen, L. (1998). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisöissä*. Hämeenlinna: Arator.

Kohonen, V. (1993). *Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina* (s. 66-89). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino.

Koivunen, H. (1998). Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.

Kojonkoski-Rännäli, S. (1996). Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa S. Tella, (Toim.) Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus (s. 61-69). Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 163.

Koppinen, M-L., Korpinen, E., & Pollari J. (1994). Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.

Kratwohl, D. R. (1964). (Ed.) Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective domain. New York: McKay.

Krohn, S. (1981). Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.

Krokfors, L. (1997). Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 171.

Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom, A. (2006). The multimode program as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 22(2), 246-256.

König, E. (1975). Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.

#### [Käyttätymistieteellisen tiedekunnan opinto-opas](#)

Lamminaho, T. (2004). Matkaoppaana elämään. Lukion uskonnonopettajien tavoitteet ja pedagoginen ajattelu etiikan kurssin kokemuksissa. Uskonnonpedagogiikan pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta.

Lattu, M. (2003). [The school from the teacher's perspective. The teaching space of eleven change-oriented teachers.](#) University of Helsinki.

Lauriala, A. (1988). Koulun ongelmat uudistustoiminnan haasteena. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua (s. 11-31). Rauma: Kirjayhtymä.

Lauriala, A. (1997). Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. *Acta Universitatis Ouluensis* E 27. Oulun yliopisto.

Lehtomäki, E. (1999). Opettajan suunnitteluvaiheen ajattelun kehittymisen yhteys opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Leino-Kilpi, H. (1993). Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu. Loppuraportti II. Opetushallitus. Ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki: Painatuskeskus.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) (2003). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala S. (toim.) (1994). Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24, 135-170.

van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.) *Phenomenology and educational discourse* (pp. 39-64). Durban: Heinemann Higher and Further Education.

Myllykangas, M. & Palojoki, P. (1998). Kotitalousopetuksen pedagogista taustaa. Teoksessa P. Immonen, A. Liimatainen, M. Myllykangas & P. Palojoki. *Hyvää pataa, kotitalouden taitokirja. Opettajan materiaali*. Helsinki: WSOY.

Myllykangas, M. (2002). Kohti pedagogista arviointiajattelua: oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 11.

Myllykangas, M. (2003). Oppilaan arvioinnin vai oppimisen arvioinnin kohteet. *Arviointi - tietoja, taitoja vai asenteita?* *Kotitalous* 2, 44-46.

Niemi, H. (1989). Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja* (s. 65-99). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja No. 4/1989. Helsingin yliopisto.

Niikko, A. (2000a). *Portfolio oppimisen avartajana*. Helsinki: Tammi.

Niikko, A. (2000b). [Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä](#). Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 102-119). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Niiniluoto, I. (1992). Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito. Suomen filosofisen yhdistyksen 11.- 12.1.1991 järjestämään kollokvion esitelmät Helsingissä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Niiniluoto, I. (1994). *Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.

Niinistö, K. (1985). Tulkinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioinnissa. *Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 39*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nummenmaa, A-R. (2003). [Harjoittelunohjauskeskustelu metodisia huomioita](#). Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1* (s. 43-55). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus.

Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2000a). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2000b). Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Patrikainen, R. (1997). Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.

POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelma. Helsinki: Opetushallitus.

Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, T. (2004). Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.

Rauhala, L. (1990). Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. (1992). Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. (1999). Opettajuuden psykologia. 2. korj. ja uud.p. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus.

Sallila, P. & Malinen, A. (2002). Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Sarja, A. (2000). Dialogioppiminen pienryhmässä: opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sarvimäki, A. (1989). Käytännöllisen tiedon luonne. Aikuiskasvatus 9(2), 48-51.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.

Sikkelä, R. (toim.) (2003). [Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta](#). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Soininen, M. (1991). Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama.

Sulonen, K. (2004). [Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä - kohteena peruskoulun kotitalouden opetus](#). Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteen laitoksen julkaisuja 13.

Syrjäläinen, E. (2003). [Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa](#). Helsingin yliopisto, kotitalous- ja käsityötieteen laitos.

Taipale, A. (2000). Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 213.

Toom, A. (2000). Uskomukset hyvästä opetuksesta opettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehviläinen, S. (2001). Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Väisänen, P. (2003). [Malleja ja empatiaa käsityksiä hyvästä ohjauksesta](#). Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1 (s. 56-60). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Väisänen, P. & Silkelä, R. (2003). [Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen](#). Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1 (s. 27-42). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Väisänen, P., & Atjonen, P. (toim.) (2005). Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Yrjönsuuri, Y. (1993). Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Äänismaa, P. (2002). Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 74.

Praktikum-käsikirja 2004  
Studia Pædagogica 33  
URN: NBN:fi-fe20041531

[Tekijät:](#) Erja Syrjäläinen, Riitta Jyrhämä ja Liisa Haverinen. Verkkoersio: Eeva Mussaari.

Päivitetty: Marraskuu 2008

PDF-versio tallennettu Heldaan 1.3.2021. (Poistettu toimimattomia linkkejä ja vanhentuneita tietoja. Dokumentissa edelleen paljon toimimattomia linkkejä ja vanhentuneita tietoja.)