



OPETTAJAKSI KASVAMASSA

OPAS OHJATTUUN OPETUSHARJOITTELUUN
PEDAGOGINEN HARJOITTELU I JA II VARHAISKASVATUKSEN
OPETTAJANKOULUTUSOHJELMASSA
sekä valinnaiset harjoittelut



TURUN
YLIOPISTO

Kasvatustieteiden
tiedekunta

2023

OPETTAJAKSI KASVAMASSA

Opas ohjattuun opetusharjoitteluun: Pedagoginen harjoittelu I ja II
varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmassa sekä valinnaiset harjoittelut

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen opettajan-
koulutus, Rauman kampus.

ISBN 978-951-29-9204-1

Sivujen 9, 18 ja 58 kuvat Petteri Mäntysaari. Kannen kuva ja muut kuvat Rauman pikkunorssi.

Taitto: Minna Lappalainen, Laulau Oy

Tätä julkaisua ei saa kopioida, tulostaa ja jälleenmyydä kaupallisesti. Julkaisu on tarkoitettu varhaiskasva-
tuksen kehittämiseen sekä ei-kaupalliseen käyttöön.

Viittaus APA 7th:

Melasalmi, A., Hurme, T-R., Ruokonen, I. (2023). Opettajaksi kasvamassa. Opas ohjattuun
opetusharjoitteluun: Pedagoginen harjoittelu I ja II varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmassa
sekä valinnaiset harjoittelut

Sisällysluettelo

ALUKSI.....	8
OSIO I:VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA OPETTAJAN OSAAMISEN OSA-ALUEET (MAP).....	9
1.Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen rakentuminen.....	10
Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa.....	12
1.1 Opettajan keskeiset osaamisalueet kuvattuna Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) mukaisesti.....	14
1.1.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta.....	14
Sisältötieto.....	14
Pedagoginen tieto.....	14
1.1.2 Kognitiiviset ja geneeriset tulevaisuuden taidot.....	15
1.1.3 Sosiaaliset taidot.....	15
1.1.4 Persoonalliset orientaatiot ja ammatillisen identiteetin rakentuminen.....	16
1.1.5 Ammatillinen hyvinvointi.....	16
1.2 Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle.....	17
OSIO II: OHJATTU OPETUSHARJOITTELU – TOIMIJAT JA OHJAUS.....	18
2. Opetusharjoittelun toimijat ja ohjaus.....	19
2.1 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija.....	19
2.1.1 Opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet.....	20
2.1.2 Opiskelijaparina työskentely, vertaismentorointi.....	21
2.2 Mentori ja mentorointi (opetusharjoittelua kentällä ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja).....	22
2.2.1 Mentorin velvollisuudet, oikeudet, ja käytänteet opetusharjoittelun ohjauksessa.....	23
2.2.2 Opetusharjoitteluiden, Pedagoginen harjoittelu I ja II aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut.....	24
2.2.3 Palaute ohjatun opetusharjoittelun yhteistyöprosessissa.....	27
Mentorin huolen noustessa opiskelijan toimintaan ja käyttöön liittyen.....	28
Harjoittelutodistus ja opiskelijan kirjallinen palaute mentorille.....	28
2.2.4 Mentoroinnin ohjaukselliset periaatteet.....	29
Mentorin erilaisia rooleja, tietoisia tai tiedostamattomia valintoja toimia ohjaustehtävässä.....	30
2.2.5 Mentorointi ja Integriivinen pedagogiikka.....	31
Mentorina aloittamisen edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä.....	32
2.2.6 Mentorina toimimisen elintärkeät dialogiset taidot.....	32

2.3 Tiimin rooli/tiimissä toimiminen.....	34
Moniammatillisen tiimin yhteiset osaamisen alueet.....	34
Moniammatillisen varhaiskasvatustiimin eriytynyt vastuu ammattiryhmittäin.....	34
Pedagoginen johtajuus ja Tiimijohtajuus.....	36
Opiskelijantoimijuus.....	36
2.4 Päiväkodin johtajan rooli.....	37
2.5 Tuutori (opetusharjoittelua ohjaava yliopistonlehtori/yliopisto-opettaja).....	38
2.5.1 Tuutoroinnin periaatteet.....	38
2.5.2 Tuutorin rooli ja tehtävät.....	39
Ohjauskeskustelu, Pedagoginen harjoittelu I.....	39
Vertaiskeskustelu pienryhmässä, Pedagoginen harjoittelu II.....	39
Tuutorin kehittävä arviointi opettajaopiskelijalle.....	40

OSIO III: OHJATUT OPETUSHARJOITTELUT.....41

3. Ohjatut pedagogiset harjoittelut.....	42
Rikostaustaotteen hankinta.....	42
3.1 Opettajaopiskelijan oman toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi ohjatussa opetus harjoittelussa.....	43
3.1.1 Bloomin taksonomia itsearviointin apuvälineenä.....	43
3.1.2 CLASS viitekehyksen hyödyntäminen pedagogisissa, ohjatuissa tehtävissä.....	44
3.1.3 Opettajaopiskelijan oman reflektion itsearviointi - hyödyntäen Hatton ja Smith (1995) reflektion tasoja.....	46
3.2 Ohjattujen opetusharjoitteluiden reunaehdot.....	47
3.2.1 Ohjattujen opetusharjoitteluiden hyväksytyt suorittaminen.....	48
3.2.2 Opiskelijan mahdolliset poissaolot ja kriteerit pedagogisen harjoittelun (I ja II) hylkäämiselle.....	48
3.2.3 Harjoitteluiden hyväksiluku.....	49
3.3 ROKLI 1960 Pedagoginen harjoittelu I, 8 op.....	50
Tavoitteet.....	50
Sisältö.....	50
Suoritustavat.....	51
Toteutustavat.....	51
Lisätiedot.....	51
3.3.1 ROKLI 1960 Pedagoginen harjoittelu I, Harjoittelutehtävät.....	52
1. Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena.....	52
2. Orientaatioviikon (ohjatun harjoittelun ensimmäinen viikko) tehtävä.....	52
3. Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma.....	53
4. Oman toiminnan videointi ja ohjattu reflektio, Pedagoginen harjoittelu I.....	55

5. Lapsen kehityksen, oppimisen, leikin ja vuorovaikutuksen havainnointi, dokumentointi ja arviointi: RALLA havainnointitehtävä.....	56
6. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille.....	56
7. Oman ammatillisen kehittymisen reflektio.....	56
8. Harjoitteluraportti.....	56
3.4 ROKLI 96I Pedagoginen harjoittelu II, 7 op.....	58
Tavoitteet.....	58
Sisältö.....	59
Toteutustavat.....	59
Lisätiedot.....	59
3.4.1 ROKLI 96I Pedagoginen harjoittelu II, Harjoittelutehtävät.....	60
1. Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena.....	60
2. Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma.....	62
3. Mentorin opetuksen videointi, havainnointi ja refleктоiva keskustelu: Videohavainnointitehtävä I.....	62
4. Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu II: Videohavainnointitehtävä II.....	62
5. Pitkän aikavälin eheytetyn opetuksen suunnitelma.....	62
6. Hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtamiseen tutustuminen.....	63
7. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille.....	63
8. Oman ammatillisen kehittymisen reflektio.....	63
9. Harjoitteluraportti.....	63
OSIO IV: REFLEKTIO AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN PERUSTANA.....	65
4 Pedagogisiin harjoitteluihin liittyvä reflektio.....	66
4.1 Ohjattujen opetusharjoitteluiden reflektiomalliin liittyvä teoreettinen ymmärrys.....	67
4.1.1 Viisivaiheinen ALACT reflektiomalli.....	67
4.1.2 ALACT -mallia täydentävä Ydinreflektio -malli.....	68
4.1.3 Luonteenvahvuudet.....	69
4.1.4 Erilaiset työtavat opetusharjoittelun yhteydessä opiskelijan reflektion edistäjinä.....	70
4.2 Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu I.....	71
4.2.1 Käytännön toteutus: 4-vaiheinen videoavusteinen ohjausmalli.....	71
4.2.2 Vaihe 1: Videoinnin valmistelu ja Vaihe 2: Videointi, videon tallennus.....	72
4.2.3 Vaihe 3: Videoidun toiminnan analysointi ja reflektointi.....	73
Analysoi ja reflektoi videon pohjalta vuorovaikutusta.....	73
Analysoi ja reflektoi oppimiskäsitystäsi.....	74
Jäsenenä toimintaasi Aikuislähtöisyys - Lapsilähtöisyys janan avulla.....	74
4.2.4 Vaihe 4: Videoidun toiminnan kirjallinen reflektointi ja valmistautuminen ohjauskeskusteluun.....	76

4.3 Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu II.....	76
4.3.1 Käytännön toteutus.....	77
4.3.2 Sykli 1: Mentorin opetuksen videointi ja reflektointi.....	77
4.3.3 Sykli 2: Reflektioiva keskustelu mentorin kanssa, videohavainnointitehtävän loppuun saattaminen.....	77
4.3.4 Sykli 3: Oman opetuksen videointi ja reflektointi.....	78
4.3.5 Sykli 4a: Videoidun toiminnan kirjallinen reflektointi ja valmistautuminen vuorovaikutteiseen vertaiskeskusteluun.....	78
4.3.6 Sykli 4b: Vuorovaikutteinen pienryhmässä toteutuva vertaismentorointikeskustelu.....	78
OSIO V: VAPAAVALINTAISET HARJOITTELUT.....	80
5 Vapaaavalintaiset harjoittelut.....	81
5.1 ROKI 382 Kokopäiväpedagogiikka Pikkunorssissa, 2op.....	81
Tavoitteet.....	81
Sisältö.....	81
Suoritustavat.....	81
Toteutustavat.....	81
Lisätiedot.....	81
5.1.1 Ohjeistus vapaaavalintaiseen harjoitteluun ROKLI 382	
Kokopäiväpedagogiikkaa Pikkunorssissa.....	82
Harjoittelun ROKLI 382 laajuus ja sisällöt.....	82
Rikostaustaotteen hankinta.....	82
Miten sovit harjoitteluajataulusta Pikkunorssin ja Mentorin kanssa?.....	83
Omat tavoitteeni harjoittelujaksolle.....	85
Harjoittelun aikana.....	85
Harjoittelun jälkeen.....	85
Mentori.....	86
Harjoittelun hyväksytyt suorittaminen.....	86
Oppimispäiväkirja.....	86
5.2 ROKLI 383 Esiopetuksen nivelvaiheet, 3 op.....	87
Tavoitteet.....	87
Sisältö.....	87
Suoritustavat.....	87
Toteutustavat.....	87
Lisätiedot.....	87
5.2.1 Ohjeistus harjoitteluun ROKLI 383 Esiopetuksen nivelvaiheet.....	88
Ilmoittautuminen.....	88
Harjoittelun ROKLI 383 laajuus ja sisällöt.....	88
Opiskelijan tehtävät ennen harjoittelun alkua.....	88
Opiskelijan tehtävät harjoittelun aikana.....	88

Mentorin tehtävät.....	89
Opetusharjoittelun arviointi.....	89
5.3 ROKLI 384 Harjoittelu ulkomailla, 3 op.....	90
Tavoitteet.....	90
Sisältö.....	90
Suoritustavat.....	90
Toteutustavat.....	90
Lisätiedot.....	90
5.3.1 Ohjeistus harjoitteluun ROKLI 384 Harjoittelu ulkomailla.....	91
Vapaavalintaisen harjoittelun ROKLI 384 laajuus ja sisällöt.....	91
Vaihtoehto 1: Harjoittelujakso ulkomailla.....	91
Ennen harjoittelun alkua.....	91
Harjoittelun aikana.....	92
Oppimispäiväkirja.....	92
Harjoittelun loppuksi.....	92
Vaihtoehto 2: Digitaalisen etäopetusmateriaalin laatiminen.....	92
Harjoittelun hyväksytyt suorittaminen.....	93
5.4 ROKLI 385 Vaihtoehtopedagogiikka varhaiskasvatuksessa, 5 op.....	94
5.4.1 Ohjeistus harjoitteluun ROKLI 385 Vaihtoehtopedagogiikka varhaiskasvatuksessa.....	95
Ohjeistus vaihtoehtoon 1.....	95
Ohjeistus vaihtoehtoon 2.....	95
Harjoittelun laajuus.....	95
Opiskelijan tehtävät ennen harjoittelun alkua.....	95
Opiskelijan tehtävät harjoittelun aikana.....	95
Mentorin tehtävät.....	95
Harjoittelun arviointi.....	96
5.5 ROKLI 386 Perhepäivähoito ja sen ohjaus varhaiskasvatuksessa, 5 op.....	97
Kurssin ROKLI 386 laajuus ja sisällöt.....	97
Rikostaustaotteen hankinta.....	97
Suoritustavat.....	97
Vaihtoehto 2: Ennen harjoittelun alkua.....	98
Harjoittelun aikana.....	98
Harjoittelun päättyessä.....	99
Kurssin hyväksytyt suorittaminen.....	99
LÄHTEET.....	100

Aluksi

OPETTAJAKSI KASVAMASSA – Opas ohjattuun opetusharjoitteluun – Pedagoginen harjoittelu I ja II varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmassa ja valinnaiset harjoittelut on Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmassa laadittu ohjaava työväline varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille, *mentoreille* (kentän ohjaaville opettajille), päiväkotien johtajille, ja ohjaaville *tuutoreille* (varhaiskasvatuksen koulutuksen ohjaavat lehtorit) laadukkaana harjoittelun toteutuksen, tukemisen ja kehittämisen näkökulmista tarkasteltuna.

Tässä oppaassa kerrotaan Turun yliopiston kasvatustieteen oppiaineen ohjatuista opetusharjoittelusta varhaiskasvatuksen opettajan (kasvatustieteen kandidaatti) koulutusohjelmassa. Oppaan on tarkoitus antaa tiivis kokonaiskuva varhaiskasvatuksen koulutusohjelman opetusharjoitteluiden rakenteesta, perusteista ja käytänteistä. Tämän jälkeen kerrotaan ohjattujen opetusharjoittelujen toteutukseen liittyvistä asioista, kuten tavoitteista, arvioinnista ja harjoittelun ohjausta koskevista periaatteista. Lisäksi avataan ohjatun opetusharjoittelun merkitystä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen kehittymisen prosesseissa, ohjaussuhteen mer-

kityksellisyyttä sekä reflektion tärkeyttä oman ja jaetun toiminnan kehittämiseksi.

Tämä käsissäsi oleva varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelua ja harjoittelun ohjausta tukeva opas on laadittu opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman valtakunnallisen OHOSKE - Varhaiskasvatuksen opettajankouluttajien tutkimusperustaisen ohjausosaamisen kehittäminen muuttuvissa oppimisympäristöissä – hankkeen osana. Hankkeen ja sen kuuden yliopiston muodostaman verkoston tavoitteena on ollut a) koota yhteen kansallisesti ja kansainvälisesti hankittua tutkimustietoa ohjausosaamisesta ja sen kehittämisestä muuttuvissa oppimisympäristöissä sekä selkeyttää ohjausosaamisen tavoitteita ja sisältöjä, b) kehittää varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen liittyvää ohjausosaamista kansallisesti ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajankouluttajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Hanketta on koordinoanut Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Kiitämme varhaiskasvatuksen harjoittelutyöryhmän jäseniä Jukka Jännetyistä, Jarmo Kinosta, Johanna Kortessalo-Ainasojaa, Satu Lausmaata, Anne Sorariuttua ja Sofia Uhleniusta kommentoinnista ja osallisuudesta.

Raumalla 2023

*Anitta Melasalmi,
Tarja-Riitta Hurme,
Inkeri Ruokonen*



OSIO I

VARHAISKASVATUKSEN

OPETTAJAOPISKELIJAN

AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

JA OPETTAJAN OSAAMISEN

OSA-ALUEET (MAP)

I. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen rakentuminen

Opettaminen on monitahoinen – kompleksinen – tehtävä, joka edellyttää kattavaa tietopohjaa ja taitoja. Opettajaksi ja opettajana kehittyminen on myös kompleksinen tehtävä: opettajan tarvitseman laajan tietopohjan ja taitojen karttuminen ja vahvistuminen edellyttää aikaa, harjoittelua ja kokemuksia (Caires ym., 2009; Campbell & Brummet, 2007). Opetusharjoittelun ohjausta – *mentorointia ja tuutorointia* – pidetään yleisesti opettajankoulutuksessa yhtenä ammatillisen kehityksen edistämisen ja tukemisen tärkeimpänä työkaluna (mm. Clarke ym., 2014). Opetusharjoittelu on olennainen osa opettajan pedagogisia opintoja (Zeichner, 1996). Ohjattujen opetusharjoitteluiden tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan:

- soveltamaan koulutuksen aikana hankkimaansa teoreettista tietoa pedagogisten tilanteiden ohjaamisessa
- kehittyvää opettajaidentiteettiä
- kehittyvää ammatillista osaamista
- toimijuutta tutkivana opettajana

(mm. Clarke ym., 2014; Jönsdóttir, 2015; Kaarby & Lindboe, 2016)

Popperin (1979) metafora kolmesta maailmasta – jossa maailma 3 edustaa sanoja, teorioita ja abstraktioita, maailma 2 yksilön persoonallista ja sisäistä kokemusmaailmaa ja maailma 1 edustaa konkreetteja käytännön toimia – voidaan ajatella kuvaavan opettajan ammatillisen kehittymisen luonnetta. Opettajaksi opiskelevan tarvitsee yhdistää maailman 2 sisäiset kokemukset ja maailman 3 akateeminen tieto kehittyäkseen ammatillisesti maailman 1 käytännön toiminnassa. Ohjausprosessi on luonteeltaan oppimisprosessi, jossa opettajaopiskelija oppii ja kasvaa ja jossa mentori sekä tuutori ovat

opettajaopiskelijan pedagogisen oppimis- ja kasvuprosessin palveluksessa. Ohjaus on täten parhaimmillaan yhteistoiminallinen oppimisprosessi, jossa jokaisen ymmärrys jaetusta kohteesta kasvaa ja toimintamahdollisuudet laajenevat (Vehviläinen, 2014).

Opettajaopiskelijan pedagoginen opetusharjoittelu ja sen ohjaaminen sekä yhteistyö varhaiskasvatustieteen ja yliopistojen välillä nähdään elintärkeänä osana monitahoista ja kehittyvää opettajankoulutuksen oppimisjärjestelmää (Zeichner ym., 2015). Professionaalinen, ammatillinen kehitys, ymmärretään täten oppimisprosessina, jossa merkityksellinen vuorovaikutus opettajan/opiskelijan, mentorin, ammatillisen kontekstin (varhaiskasvatuksen tiimi, yhteisö, päiväkodin johtaja) ja tuutorin (yliopisto) kanssa johtaa muutoksiin niin ammatillisessa toiminnassa kuin ajattelussa toiminnan perustana, heijastuen opettajan/opiskelijan tulkitsevaan viitekehykseen: käsityksiin itsestä opettajana ja opettajan *subjektiiviseen teoriaan* (ns. käyttöteorian tai implisiittinen teoria) (Kelchtermans, 2007; ks. myös Hellström, 2008). Käyttöteoria on osa opettajan toimintaa ohjaavaa *toiminnan teoriaa* (*theory of action*) jakautuen opettajan *julkiteoria* (*espoused theory*) sekä käyttöteorioihin (*theory-in-use*), jotka todellisuudessa ohjaavat opettajan toimintaa ja jotka voivat olla myös ristiriidassa julkiteorioiden kanssa (Argyris & Schön 1974; ks. myös Eraut, 1994; Osterman & Kottkamp, 2004).

Suhlmanin (2004) mukaan ammatillista kehittymistä voidaan kutsua oppimiseksi ja opettajan tehokasta oppimista voidaan määrittää aktiivisuuden, metakognition, reflektion, yhteistyön ja emotionaalisen sitoutuneisuuden periaatteiden näkökulmista. Useat tutkijat (mm. Dewey, 1997; Argyris & Schön, 1974; Day, 1999; Kelchtermans, 2007) kat-

sovat, että todellinen, oman ja jaetun ammatillisen toiminnan muuttaminen ja kehittäminen edellyttää opettajalta/opettajaopiskelijalta halua tarkastella ja tutkia itseään sekä työtään kriittisen reflektiivisesti. Ajateltaessa ammatillista kehitystä oppimisena, joka ilmenee sekä toiminnassa että ajattelussa toiminnan perusteita ja toimintatavoista tarvitaan uskomusten ja ymmärrysten tiedostamiseksi dialogia (Richardson & Placier, 2001).

Kuvio 1 hahmottaa ohjatun harjoittelun aikana rakentuvaa yhteistoimintaa, syvenevää oppimista ja jaettua ohjaustehtävää opettajaopiskelijan ammatillisen ja reflektiivisen ajattelun kehittymisen tukemiseksi systeemisellä rakenteella, jolla on myös tilallinen (spatial) ja ajallinen (temporal) ulottuvuus.

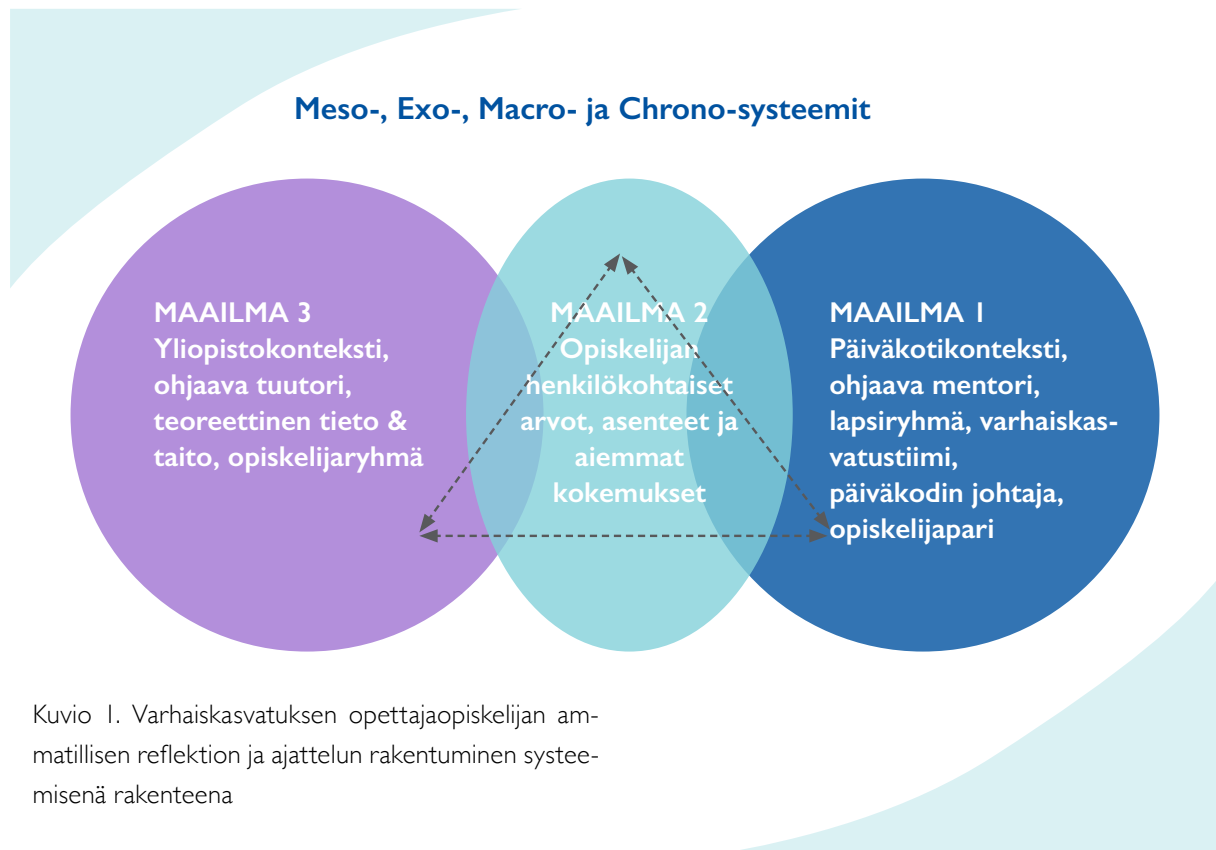
Opettajan ammatillisessa kehittämisessä on kyse pitkäaikaisesta prosessista, asiantuntijuuden kehittymisestä. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella kahden prosessin näkökulmista: a) tietämisenä ja taitamisena, rakentaen kompetenssia; ja b) kompetenssin rakentuminen sosiaalisena prosessina vuorovaikutuksen ja kommunikaation avulla. Asiantun-

tijatiedon on nähty muun muassa edellä kuvatus prosessin lisäksi rakentuvan:

- a) Formaalia tiedosta (*deklatiivinen tieto*, "knowing that")
- b) Käytännöllisestä tiedosta (*proseduraalinen tieto*, "knowing how" (Anderson, 1983)
- c) Itsesäätelytiedosta (mm. Bereiter & Scardamalia, 1993; Bromme & Tillema, 1995; Eraut, 1985; Sfard, 1998).

Formaali tieto ymmärretään teoreettisena tietona, joka muodostaa asiantuntijuuden perustan ja joka on luonteeltaan eksplisiittistä – sanallisessa muodossa esitettävää tietoa. Käytännöllinen tieto nähdään muodostuvan kokemuksista, yksittäistapauksista ja olevan luonteeltaan toiminnallista, intuitiivista ja äänetöntä, ns. hiljaista tietoa, jota on haastavaa sanoittaa (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Toom & Husu, 2020).

Itsesäätelytieto on luonteeltaan metakognitiivista ja reflektiivistä tietoa ja taitoa, joita yksilö käyttää



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan ammatillisen reflektion ja ajattelun rakentuminen systeemisellä rakenteella

säädellössään toimintaansa. Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omasta ajattelusta, oppimisesta ja kognitioista (tiedosta) sekä itsenäistä ja joustavaa oman toiminnan ohjaamista sekä kyvykkyyttä säädellä toimintaansa eri tilanteissa (mm. Schraw & Dennison, 1994; Heyes ym., 2020; Young & Fry, 2008).

Oppimistaan metakognitiivisesti säädellössään opiskelija pohtii sitä, mitä on tekemässä, eteneekö hän tavoitteissaan (liskala, 2017). Metakognitiivisen tietoisuuden ja kyvyn kehittyminen edellyttää opettajaopiskelijalta omien oppimisstrategioiden tunnistamista, aktiivista opitun teorian tiedon pohtimista, kriittistä ajattelua ja reflektointia. Ertmerin ja Newbyn (1996) mukaan taitavat oppijat osoittavat suunnitelmallisuutta, hallintaa ja reflektiivisyyttä: he ovat tietoisia omista tiedoistaan ja taidoistaan tai niiden puutteista, sekä toteuttavat asianmukaisia strategioita niiden soveltamiseen tai hankkimiseen. Kuvio 2 selventää reflektion, metakognition ja metakognitiivisen hallinnan (itsesäätelyn) yhteyttä taitavassa oppimisessä.

Reflektiivisyydellä ymmärretään oman toiminnan havainnointia, kriittistä tarkkailua ja arviointia. Esimerkiksi omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemus on osa itsesäätelytietoa. Tynjälä (2004) on havainnollistanut asiantuntijatiedon prosessinomaista rakentumista teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumisena (kuvio 3).

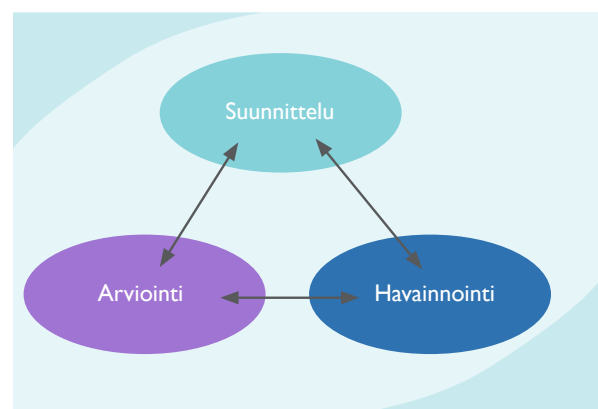
Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Käsite *pedagogiikka* on moniulotteinen ja eri tavoin kulttuurisesti ymmärretty. Yleisesti se ymmärretään lapsen/lasten kasvattamisena osaksi yhteiskuntaa. Kasvatukseen, opetukseen ja ohjaukseen sisältyy aina arvoja, jotka vaikuttavat tavoitteiden, oppisisältöjen, opetusmenetelmien ja arviointitapojen valintaan (Atjonen, 2004). Pohjoismaissa ja Keski-Euroopassa pedagogiikka käsite liitetään lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen hoivan ja kasvatuksen holistisesta viitekehyksestä. Karilan ja Lipposen (2013) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on aika- ja kulttuurisidonnaista, kytkeytyen tiivistä kulttuuriin, jossa sitä toteutetaan.

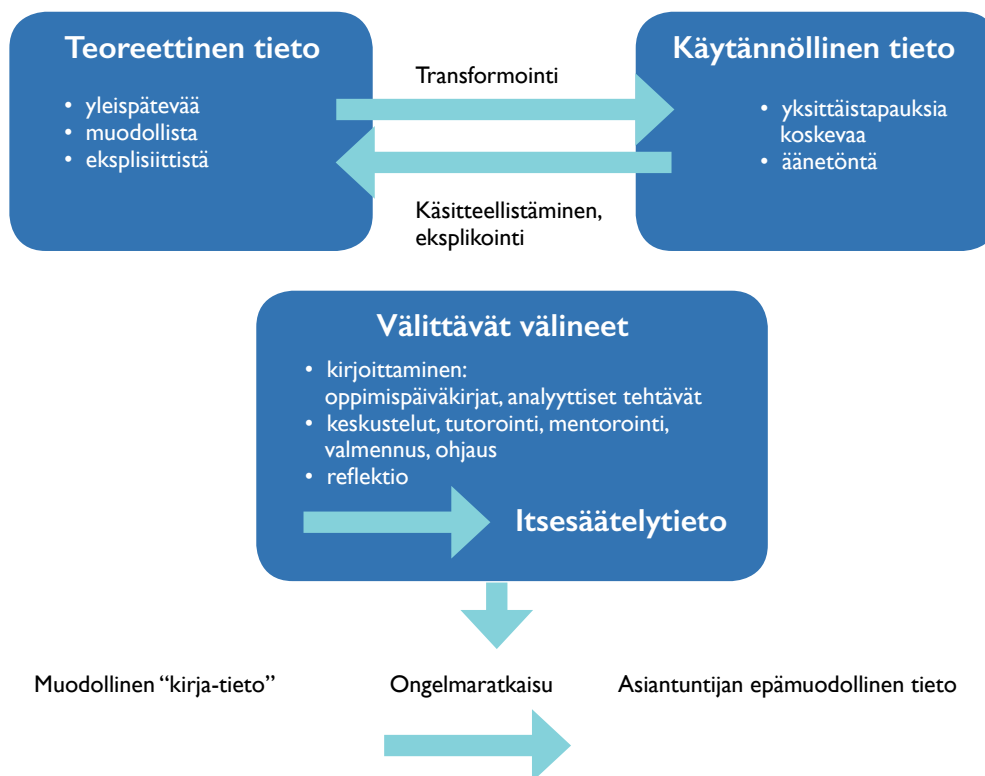
Metakognitiivinen tieto



Metakognitiivinen hallinta (itsesäätely)



Kuvio 2. Reflektio taitavan oppimisen välittävänä tekijänä (Ertmer & Newby, 1996 s. 15)



Kuvio 3. Teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integrointi asiantuntijuden rakentumisessa (mukaellen Tynjälä, 2004, s. 180)

1.1 Opettajan keskeiset osaamisalueet kuvattuna Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) mukaisesti

Turun yliopistossa käytettävän *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP)* mukaan opettajan keskeiset osaamisalueet ovat (1) opetuksen ja oppimisen tietoperusta, (2) kognitiiviset taidot, (3) sosiaaliset taidot, (4) persoonalliset orientaatiot sekä (5) ammatillinen hyvinvointi (kuvio 4). <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>

Opintojen kuluessa opiskelija oppii hyödyntämään tiedeperustaista tietoa ja taitoa, jonka pohjalta opiskelija oppii luomaan pedagogisesti mielekkäitä oppimisympäristöjä lasten oppimista, kehitystä ja hyvinvointia edistämään. Tutkinto-ohjelman tavoitteena on kehittää opiskelijan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja oppijoiden kulttuurinen moninaisuus huomioon ottaen. Tutkinto-ohjelmassa ohjataan opiskelija kehittämään valmiuttaan itsenäiseen ja moniammatilliseen toimintaan opettajana ja kasvattajana. Lisäksi tavoitteena on eettisesti tiedostava, kestävään tulevaisuuteen suuntautuva ja yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja.

1.1.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

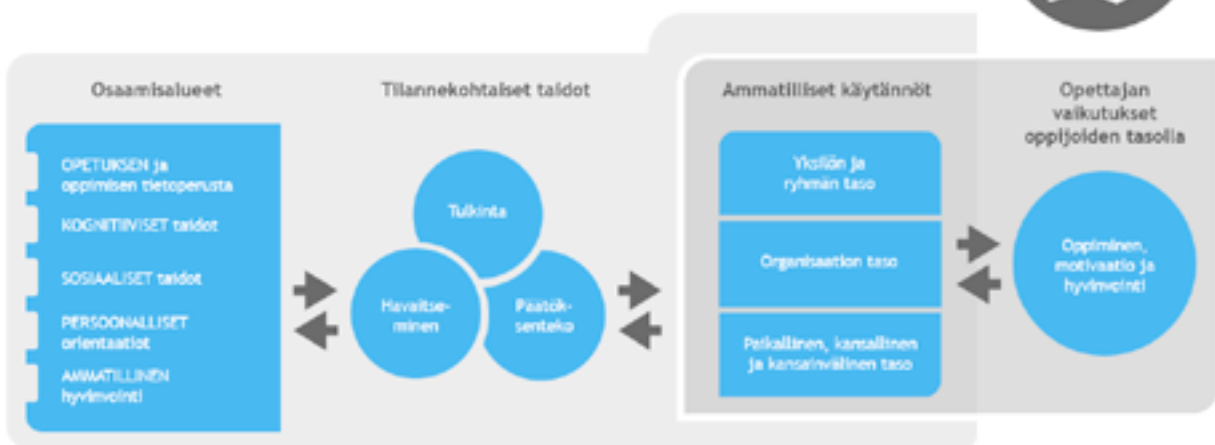
Sisältötieto

Pedagogisten opetusharjoittelujen kautta varhaiskasvatuksen osaamisalueiden ulottuvuudet syvenevät ja tiedeperustainen tieto yhdistyy käytännön varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja reflektointiin. Sisältötiedoissa (Shulman, 1986; Loewenberg Ball ym., 2008) kehitytään varhaiskasvatuksen sisältöjen hallinnassa ja keskeisiin käsitteisiin ja ilmiöihin liittyvässä tietämyksessä ja ymmärryksessä koskien erityisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, 2022) ja Esiopetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) toteuttamiseen liittyvää tietämystä.

Pedagoginen tieto

Pedagoginen tieto rakentuu opetusharjoitteluisen varhaiskasvatuspedagogiikan sisältöihin, käytänteisiin ja konteksteihin liittyen. Pedagogisten harjoittelujen aikana opiskelijat perehtyvät erityisesti kokonaisvaltaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen tiedon soveltamiseen, esimerkiksi varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisen pedagogiikan ohjaamiseen,

Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP)



Kuvio 4. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) (Metsäpelto ym., 2020; Metsäpelto ym., 2022).

arviointiin, lapsiryhmän ohjaukseen ja tietämykseen lasten oppimista ja hyvinvointia säätelevistä kognitiivisista, emotionaalista ja motivaatiotekijöistä ja niiden kehittymisestä alle kouluikäisillä lapsilla (Guerriero, 2017; Schulman, 1986; Voss ym., 2011; Kangas ym., 2021).

Pedagogisten opetusharjoittelujen aikana opiskelijat perehtyvät varhaiskasvatuksen ja eriopetuksen oppimisalueiden ja laaja-alaisen osaamisen sisältöihin ja niiden pedagogiikkaa yhdistävään tietoon käytännön toiminnan tasolla. Pedagogisissa opetusharjoituksissa opiskelijat toteuttavat pedagogista toimintaa kokonaisvaltaisesti opetusta, kasvatusta ja hoivaan yhdistellen, erilaisia menetelmiä ja välineitä kokeillen ja soveltaen (mm. van Driel ym., 1998; Ruokonen, 2022). Opiskelijat toteuttavat pedagogiikkaa lapsen mielenkiinnon kohteista lähtien ilmiöpohjaisesti lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia yksilöllisesti tukien.

Pedagogisissa tilanteissa kertyviä harjoittelukokemuksia reflektoidaan ja niihin liittyvien reflektiivisten ohjauskeskustelujen ja opetustaidon edelleen harjoittelun kautta rakentuu osaaminen, ja käytännöllinen tieto (mm. Cochran-Smith ym., 1999; Cochran-Smith, 2001) oman pedagogisen ajattelun pohjaksi siitä miten varhaiskasvatuspedagogiikkaa toteutetaan taitavasti lapsen oppimista ja hyvinvointia edistämään.

Pedagogisissa opetusharjoituksissa rakennetaan myös opettajaksi opiskelevan kontekstuaalista tietoa (vrt. Shulman, 1987), joka liittyy päiväkodin toimintakulttuurin tuntemukseen ja esimerkiksi varhaiskasvatusjärjestelmän toimintaan paikallisesti ja yhteiskunnallisesti vaikuttavista tekijöistä.

1.1.2 Kognitiiviset ja geneeriset tulevaisuuden taidot

Pedagogisten opetusharjoittelujen aikana opettajaksi opiskelevat soveltavat käytännössä oppimiaan geneerisiä tulevaisuuden taitoja (Binkley ym., 2012), kuten kriittistä ajattelua (Dryer ym., 2014; Niu ym. 2013) ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tiedonkäsittelyyn liittyviä perustaitoja, kuten havaintojen te-

keminen ja pedagogisen tiedon haku ja käsittely, ymmärrys ja soveltaminen (mm. Krathwohl, 2002; Schunk, 2016). Yksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittava geneerinen taito on luovan ajattelun taito. Pedagogisissa opetusharjoituksissa opiskelijalla on mahdollisuus kehittää luovaa ajatteluaan ja innovatiivista pedagogista toimintaa, joka on avoin uusille näkökulmille, keksimiselle, kokeilulle (Binkley ym., 2012).

Reflektoivan itsearvioinnin ja ohjauskeskustelujen kautta opettajaksi opiskeleva kehittyä metakognition taidoissa (oppimaan oppimisen taito) ja oppii tunnistamaan ja analysoimaan omaa pedagogiikkaansa, opettajaksi kehittymistään ja strategioitaan (mm. Duffy ym., 2009). Opiskelija saa valmiuksia ymmärtää ja säädellä omia kognitiivisia prosesseja suunnittelemaan, havainnoimalla ja arvioimalla opettajaksi kehittymistään erilaisissa pedagogisissa tilanteissa (mm. Zohar, 2006). Pedagogisissa opetusharjoituksissa toimivalla vuorovaikutuksella ja vastavuoroisella viestinnällä on suuri merkitys. Taitavassa ja avoimessa viestinnässä tulkitaan viestejä monipuolisesti ja tarkasti sekä opitaan taitoa esittää ja perustella argumentoiden omia näkemyksiään sekä keskustella niistä (Driver, 2000; Titsworth ym., 2015).

1.1.3 Sosiaaliset taidot

Pedagogisten opetusharjoittelujen aikana opiskelija osoittaa kykyään toimia avoimesti ja rakentavasti varhaiskasvatusyhteisön erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajaksi opiskeleva kehittyä vastavuoroiseen viestintään, jossa huomioidaan toisen näkökulma, kuunnellaan lasta ja muita työyhteisön jäseniä, annetaan tilaa erilaisille näkemyksille, opitaan neuvottelemaan ja ratkaisemaan pulmallisia tilanteita eri osapuolten tarpeet ja tavoitteet huomioiden (mm. Denham, 2005; Friend ym., 2016; Jennings, 2009).

Pedagogisissa harjoituksissa opitaan tiedeperustaisesti reflektoiden käytännössä havaitsemaan ja tunnistamaan omia ja toisten tunteita sekä tukemaan lasten prososiaalisten valmiuksien ja tunnetaitojen kehitystä. Lapsia ohjataan lasten empatiataidoissa

toisten tunteiden tunnistamiseen ja omien tunteiden säätelyyn sekä niiden soveliaaseen ilmaisemiseen. Tunnetaidot ovat kykyä omien ja toisten tunteiden havaitsemiseen ja tunnistamiseen, ymmärrystä tunteiden syistä ja siitä miten ne vaikuttavat itseen tai muihin ihmisiin sekä taitoa tunteiden säätelyyn ja soveliaaseen ilmaisemiseen (Denham 2005; Jennings 2009; Oberst ym., 2009).

Moninaistuvassa yhteiskunnassamme moninaisuuden liittyvä kulttuurien välinen osaaminen on yksi tulevaisuuden varhaiskasvatuksen opettajan tärkeimmistä pedagogisista taidoista (mm. Booth ym. 2011; Florian ym. 2013). Harjoittelujen aikana on mahdollisuus rakentaa moninaisuuden liittyvää ymmärrystä ja arvostusta, jolla tarkoitetaan sitä, että jokainen lapsi ja ihminen on erityinen ja ainutlaatuinen omine edellytyksineen ja kulttuurisine taustoineen. Kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä opitaan ymmärtämään ja arvostamaan esimerkiksi kulttuuri- tai kielelliseltä taustaltaan, katsomukseltaan, iältään, sukupuoleltaan tai sosiaaliluokaltaan olevien yksilöiden erilaisia näkemyksiä ja erityispiirteitä. (mm. Bennett 2009; Perry ym. 2011). Varhaiskasvatuksessa toteutetaan opettajan yleisiin eettisiin arvoihin, kuten oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon perustuvaa pedagogiikkaa.

1.1.4 Persoonalliset orientaatiot ja ammatillisen identiteetin rakentuminen

Pedagogisissa opetusharjoittelussa kehittyy jokaisen opiskelijan henkilökohtainen pedagoginen näkemys. Jokaisella opettajaksi opiskelevalla on yksilökohtaisia taipumuksia tai tapoja ajatella, tuntea ja toimia erilaisissa pedagogisissa tilanteissa (McAdams ym., 2007). Näitä persoonallisia orientaatioita tunnistetaan ja niistä keskustellaan avoimesti itsereflektoinnin ja ohjauskeskustelujen kautta. Samalla vahvistetaan jokaisen opiskelijan opettajaksi kasvamisen minäkuvaa, kasvatusnäkemystä ja pedagogisia visioita. Ohjauskeskustelujen kautta vahvistetaan opettajan pärjäämistä opettajan työn keskeisissä tehtävissä ja keskustellaan opettajaopiskelijan minäpystyvyyssuomuksiin liittyvistä aiheista, kuten varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisesta, lapsiryhmän ohjaamisesta, tiimi-

työskentelystä ja yhteistyöstä vanhempien kanssa (mm. Klassen & Tze, 2014; Tschannen-Moran ym., 2001).

Pedagogisten opetusharjoittelujen aikana opiskelija rakentaa myös opettajuuteensa liittyvää ammatillista etiikkaa ja arvomaailmaa, joka heijastuu hänen pedagogisen ajattelunsa metateoriatasolle. Opettajan työtä ohjaavat eettiset periaatteet ja arvot liittyvät opettajaopiskelijan merkityksellisiksi ja tavoiteltaviksi määrittämiin asioihin, kuten lapsen oikeuksien sopimus, ihmisyyden kunnioitus ja oikeudenmukaisuus (mm. Buehl ym., 2009; Campbell, 2008). Yksi suomalaisten opettajien yhteiseksi sovittu eettinen ohjenuora on Comeniuksen vala (Opettajien eettinen neuvottelukunta, 2020).

Pedagogisten harjoittelujen kautta rakennetaan sekä veto- että pitovoimaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden tuleviin työelämätehtäviin. Harjoittelukokemuksen myötä on tavoitteena vahvistaa opettajaopiskelijoiden motivaatiota ja hakeutumista varhaiskasvatuksen opettajan tai muihin alan asiantuntijatehtäviin. Motivoiva opetusharjoittelukokemus ylläpitää ja vahvistaa mielenkiintoa ja sitoutumista alan tehtäviin (mm. Richardson ym., 2014; Watt ym., 2007). Opetusharjoittelijan työn arvostaminen ja työyhteisön jäseneksi ottaminen kasvattaa sisäistä motivaatiota ja innostusta toimia työstään nauttivana varhaiskasvatuksen opettajana. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen identiteetti alkaa rakentumaan opintojen ensimmäisenä vuotena sekä ensimmäisessä pedagogisessa harjoittelussa. Opettajaidentiteetin rakentuminen on dynaaminen prosessi, joka on yhteydessä ammatilliseen toimijuuteen ja aloitteelliseen aktiiviseen työhön vaikuttamiseen ja pedagogisen yhteisöön kuulumisen sekä omistajuuden kokemuksen tunteeseen (Akkerman ym., 2011; Beauchamp ym., 2009; Beijaard ym., 2004).

1.1.5 Ammatillinen hyvinvointi

Pedagogiset harjoittelut ovat osa opettajan pedagogisia opintoja ja valmistavat varhaiskasvatuksen opettajia tulevaan työelämään. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleva tutustuu pedagogisten harjoittelujensa kautta päiväkotien erilaisiin toiminta-

kulttuureihin ja havainnoiden ja osallistuen siellä tapahtuvaan työyhteisön yhteiseen toimintaan. Pedagogisissa harjoitteluissa koettu tyytyväisyys ja pedagogisiin tehtäviin innolla sitoutuminen lisää koettua työhyvinvointia ja työtyytyväisyyttä jo harjoittelun aikana (mm. Skaalvik & Skaalvik, 2011).

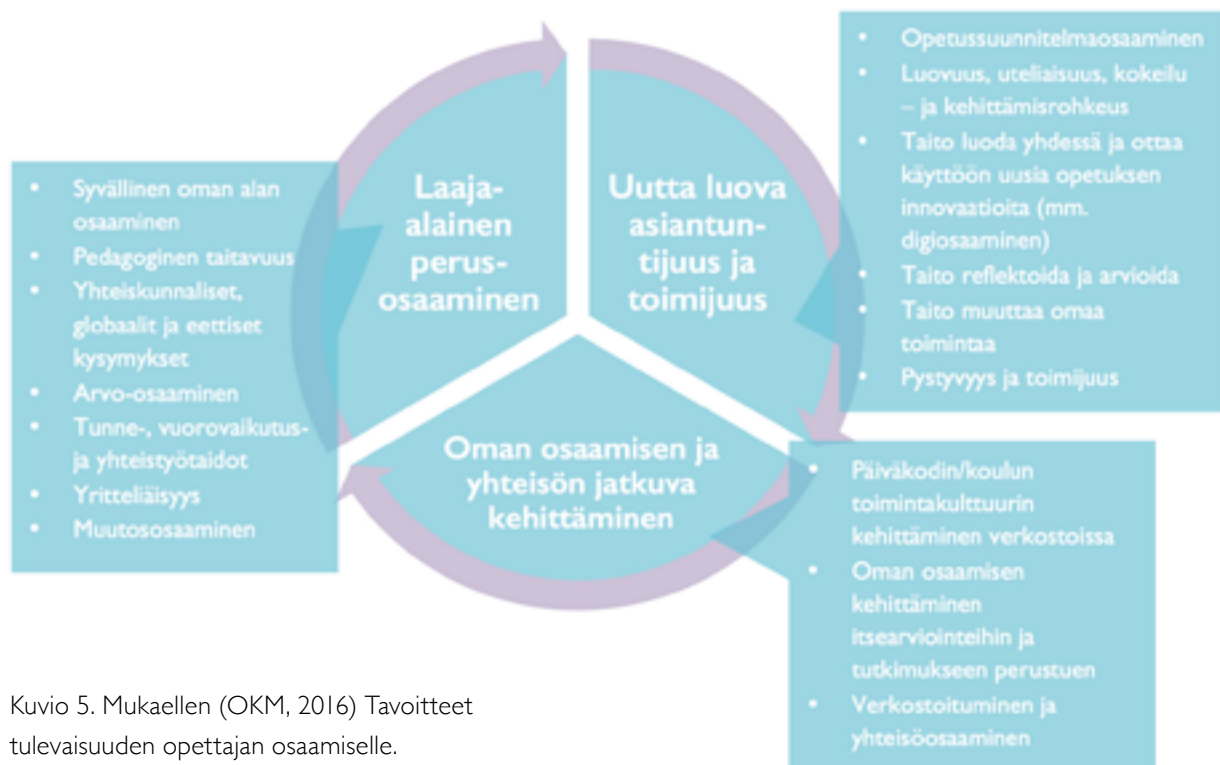
Työelämässä tarvittaviin generisiin taitoihin kuuluu myös stressinhallintataito, jota voi harjoitella jo opintojen sekä harjoittelujen aikana (Hakanen ym., 2006; Austin ym., 2005). Opettajaksi opiskeleva oppii harjoittelussaan hyödyntämään varhaiskasvatustyöyhteisön sosiaalisia resursseja ja vahvuuksia, sekä luomaan yhdessä myönteisiä merkityksiä työlle. Opiskelijalle suositeltavia stressinhallintakeinoja arjen hallintaan ovat opiskelu- ja työtehtävien ennakointi ja suunnitelmallisuus, tilanteiden mukainen joustavuus ja improvisointi, liikunta ja rentoutuminen kullekin mieluisimmalla tavalla.

Tulevaisuuden varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan monia vielä tuntemattomiakin taitoja eli valmiutta jatkuvaan elinikäiseen oppimiseen sekä resilienssiin erilaisissa muuttuvissa tilanteissa. Varhaiskasvatuksen opettajan resilienssillä tarkoitetaan taitoa ja strategioita, joilla kohdataan työhön liittyviä vaatimuksia ja selviytymistä uuden tuntemattoman edessä. Resilienssi on kykyä sopeutua

muuostilanteisiin sekä omien ja yhteisöllisten vaikutuskeinojen tunnistamista ja soveltamista haastavissakin ammatillisissa tilanteissa (Guy ym., 2007), kuten esimerkiksi vuosina 2020–2022 vallinneen Covid-19-epidemian aikana.

1.2 Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle

Opettajankoulutuksen strategisessa kehittämissasiakirjassa (OKM, 2016) määriteltiin tavoitteet niin tulevaisuuden opettajan osaamiselle kuin opettajankoulutukselle. Kehittämissasiakirjan mukaan opetushenkilöstön on oltava pätevää ja pedagogisesti ammattitaitoista, niin opettajan kuin opetusharjoittelussa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan oppimista ja ammatillista kehittymistä ohjaavan mentorin. Opettajankoulutuksen tulee antaa valmiuksia kasvatus- ja opetustyön haasteisiin, joten kehittämissasiakirjassa nähtiin opettajankoulutus kokonaisuutena peruskoulutuksesta uranaikaiseen osaamisen kehittämiseen. Mallin (kuvio 5) mukaan osa opettajan ammatillisista taidoista tulee sisältyä peruskoulutukseen (laaja-alainen perusosaaminen) ja lisäksi malli nostaa esiin perehdyttämis- ja täydennyskoulutuksen.



Kuvio 5. Mukaellen (OKM, 2016) Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle.



OSIO II

OHJATTU OPETUSHARJOITTELU

– TOIMIJAT JA OHJAUS

2. Opetusharjoittelun toimijat ja ohjaus

Ohjaus on toimintaa, jossa ohjattavan oletetaan olevan autonominen, elämänhallinnastaan kiinnostunut ja siihen pyrkivä sekä jossain määrin itse-reflektioon kykenevä henkilö (Vehviläinen, 2014). Näin ajatellen ohjauksen toimijan, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan, oletetaan kykenevän oppimiseen ja kehittymiseen tähtäävään työskentelyyn, itsereflektioon ja tulevaisuuteen suuntautumiseen. Ammatillisen kehityksen edellytyksenä pidetään oppimistapahtumaa, jossa sekä yksilön käyttäytyminen muuttuu että käsitteellinen ajattelu kehittyy. Ojasen (2009) mukaan ammatillinen identiteetti muotoutuu, tosin sanoen kehittyy, oppimiskokemusten välityksellä.

Opetusharjoittelussa ohjauksen tarkoitus on auttaa opiskelijaa kehittymään opetus suunnitelman mukaisesti autonomiseksi ammatilliseksi toimijaksi. Ohjaussuhde ei voi perustua kokemuseräiseen, empiiriseen tietoon opiskelijasta, joten ohjaajana toimivan varhaiskasvatuksen opettajan tärkein työväline on tieto omasta itsestä, subjektiivisesta havainnointitavastaan ja tulkinnoistaan todellisuudesta (mm. Kallas ym., 2013).

Suhteessa rakentuva ohjaus on yhteistoimintaa (Vehviläinen, 2014), jossa ohjaaja ja ohjattava tulkitsevat vallitsevaa todellisuutta ja tutkivat omaa sekä jaettua tapaansa tulkita sitä. Tutkivan työotteen oppiminen on ohjauksen keskeisin oppimistavoite, käytännössä tämä tarkoittaa omista ajattelu- ja toimintatavoista oppimista. Tutkiva työote kehittää sekä ohjaajan että ohjattavan käyttöteoriaa edistämällä ammatillista kehittymistä. Tutkiva, reflektiivinen työote merkitsee pysähtymistä, pohtimista ja uudelleen orientoitumista. Silkelän (2000) mukaan keskeisenä ohjauksen tavoitteena on edistää ohjattavaa tunnistamaan itsensä, omat ajatuksensa ja tunteensa, joita reflektoidaan merkittävien oppimiskokemusten avulla.

Opetusharjoittelun aikana opettajaopiskelija toimii yhteistyössä, oppimista tukevassa vuorovaikutuksessa muiden opetusharjoitteluun liittyvien toimi-

joiden ja opiskelijoiden kanssa. Seuraavaksi tätä yhteistyötä tarkastellaan niin päiväkodin johtajan, varhaiskasvatuksen tiimissä toimimisen, opettajaopiskelijan, mentorin kuin tuutorin jaettujen periaatteiden, käytänteiden, velvollisuuksien ja oikeuksien näkökulmista. **Lue ja tutustu tähän lukuun ja alaotsikoihin rauhassa jokaisen toimijan näkökulmasta.** Pohdi omia kokemuksiasi ja arvojesi, sekä mieli muuttuuko jokin omassa tai yhteisessä tavassa kohdata opettajaopiskelija. Opiskelijana pohdi mitä teksti tarkoittaa omasta näkökulmasta.

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija

Hyvissä ajoin syksyllä ennen ohjatun opetusharjoittelun alkua opettajaopiskelija ilmoittautuu opetusharjoitteluun, tutustuu Moodle-alueeseen, josta pääsee seuraamaan harjoittelun toteutuksesta kertovat harjoitteluinfo -tallenteen. Lisäksi Moodle-alueelle on tallennettu tämä opas, sekä ohjattuun harjoitteluun tarvittavat liitteet.

Varhaiskasvatuksen opetus suunnitelma suodattuu ja toteutuu opettajan/opettajaopiskelijan laadukkaan toiminnan kautta. Opetusharjoittelussa ohjaus tai mentorointi rakentuu yhteistoiminnan varaan. Tämän kaltaista yhteistoimintaa on kutsuttu myös työskentelyliitoksi (Safran ym., 2007). Vehviläisen (2014) mukaan epäonnistuneen ohjauksen syynä on usein se, että yhteistoimintaluonnetta ei ole otettu vakavasti ja esimerkiksi mentorin ohjauksinterventiot (esim. palautteet) menevät opiskelijalta ohi. Vehviläinen painottaa, että yhteistoiminnan rakentamiseen kannattaa panostaa erityisesti mentoroinnin alkutilanteessa, sillä yhdessä sovittuun ja sitouduttuun on aina mahdollista palata.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan opetusharjoittelun alku on siis merkittävä hetki yhteistoiminnallisen työskentelyliiton muodostamiseksi, jotta mentorin ja opiskelijan yhteistoiminta toiminta kohdistuu opiskelijan tavoitteisiin, tarpeisiin ja luottamuksen rakentamiseen. Opetus-

harjoittelun aloituskeskustelussa opettajaopiskelija ja mentori käyvät keskustellen läpi *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena* (liite nro. 1, Pedagoginen harjoittelu I ja liite nro. 9 Pedagoginen harjoittelu II) -lomakkeen, johon myös palaavat vähintään opetusharjoittelun puoliväliin mennessä.

2.1.1 Opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet

Kasvatustieteen kandidatin tutkinnon suorittanut varhaiskasvatuksenopettaja on pedagoginen asiantuntija, joka vastaa toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen sisältyy yhteensä 15 op ohjattua opetusharjoittelua, jonka lähtökohtana on ymmärrys teorian tiedon oppimisen ja käytännön vuorovaikutteisesta, katkeamattomasta prosessista. Opetusharjoittelussa painotetaan opettajaopiskelijan itseohjautuvuutta ja vuorovaikutusta eri ympäristöissä (päiväkoti/hooltajat/yliopisto). Opetusharjoittelussa toimiminen, mentorointi, oppimistehtävät ja reflektointi muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla opettajaopiskelija rakentaa pedagogista asiantuntijuuttaan.

Opiskelijan velvollisuus on perehtyä tähän harjoitteluoppaaseen, selvittää mahdolliset kysymykset ja perehdyttää mentori omalta osaltaan harjoittelun tavoitteisiin, sisältöihin ja tehtäviin opetusharjoittelun alkaessa. Lisäksi opettajaopiskelija on jaetussa vastuussa mentorinsa kanssa mentorointisuhteen toimivuudesta, asetettuihin tavoitteisiin pyrkimisestä ja aktiivisesta sekä vuorovaikutteisesta toiminnastaan lasten ja yhteisön kanssa.

Opetusharjoittelun aikana opettajaopiskelijan tulee noudattaa yliopiston ohjeistusta ja suorittaa annetut kirjalliset tehtävät aikataulun mukaisesti. Opiskelija on velvollinen toimittamaan mentorille viimeistään edellisen päivän aamuna harjoitteluun liittyvät pedagogiset suunnitelmat tutustumista varten. Opiskelijan tulee huolehtia, ettei lapsia, perheitä tai muita henkilökunnan jäseniä voi tunnistaa kirjallisista tehtävistä. Tämä tarkoittaa, että

yksityisyyden suojaa kunnioitetaan, eikä nimiä tms. henkilöön tunnistettavaa tietoa liitetä pedagogisiin suunnitelmiin tai mihinkään muuhun opetusharjoitteluun liittyvään harjoitustyöhön. Halutessaan opiskelija voi näyttää tehtäviä esim. lasten huoltajille, mutta tätä ennen mentori varmistaa yksityisyydensuojan toteutumisen. Opiskelija esittelee suunnittelemansa pedagogisen toiminnan tiimille, mentori ei voi näyttää opiskelijan kirjallisia tehtäviä kenellekään ulkopuoliselle (tiimin muut jäsenet tai lasten huoltajat) ilman opiskelijan lupaa. Opiskelija huolehtii myös muut opetusharjoitteluun ohjeistetut, mentorointisuhteeseen liittyvien tehtävien (mm. ohjaussuhteen aloituskeskustelu, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille) suorittamisen ja mentorille lähettämisen sovitusti, ohjeistuksen mukaisesti.

Opiskelijapari on velvollinen videointiin liittyen pyytämään lasten vanhemmilta ja ryhmän työntekijöiltä (jos osallistuvat videoitavaan toimintaan) kirjalliset luvat videoinnille. Opiskelija(t) säilyttävät saamiaan lupia ohjauskeskustelun toteutumiseen saakka, jonka jälkeen ovat velvollisia tuhoamaan ne (silppuri/pieneksi silppuaminen). Lisäksi opiskelija on velvollinen säilyttämään ohjaustilanteestaan tehtyä videotallennetta niin, että videoon ei pääse ulkopuolinen käsiksi (tietokoneen kovalevy/ulkoinen muisti). Ohjauskeskustelun jälkeen opiskelija on velvollinen tuhoamaan videon tietoturvasestisesti.

Opetusharjoittelun aikana opiskelija on ainoastaan opettajaopiskelijan roolissa, ei työntekijänä. Opiskelijan tulee noudattaa päiväkodin toimintatapoja ja ohjeistuksia mentorin perehdyttämänä, (esim. harjoittelu-aika mentorin työvuorojen mukaisesti, päiväkodin turvallisuusohjeistus). Salassapitovelvollisuus koskee opettajaopiskelijaa yhtä lailla päiväkodin henkilökunnan kanssa.

Opetusharjoittelussa aktiivisesti ja itseohjautuvasti toimiminen on opettajaopiskelijan vastuulla, jota tukevat tuutori, mentori ja opiskelijapari. Jos opiskelijalle opetusharjoittelunsa kuluessa herää kysymyksiä liittyen harjoitteluun tai hän esimerkiksi kohtaa epäasiallista käytöstä, on opiskelija velvolli-

nen aloitteellisesti selvittämään asiaa oman tuutorinsa ja mentorinsa kanssa.

Ennen opetusharjoittelun aloitusta opiskelija on velvollinen tutustumaan kyseisen harjoittelun OPS-tekstissä mainittuihin opetussuunnitelmiin, harjoitteluoppaaseen sekä seuraaviin lakeihin ja sopimuksiin:

- Varhaiskasvatustilaki <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Perusopetuslaki <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>
- Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet <https://www.vol.fi/aineistot/>

Jokaisella harjoittelujaksolla on oma Moodle-oppimisympäristö, johon opiskelijalla on velvollisuus kirjautua. Ennen jokaista ohjattua opetusharjoittelua järjestetään pakollinen ryhmäohjaus.

2.1.2 Opiskelijaparina työskentely, vertaismentorointi

Mentorointi on perinteisesti nähty ammatillisen kehittymisen ja oppimisen tukemisen menetelmänä. Opetusharjoittelussa korostuu jo opitun tiedon ja kokemuksesta kertyneen tiedon aktiivinen vuoropuhelu ja uuden tiedon rakentaminen reflektion avulla. Reflektointi on tutkitusti tuloksetta kumpua keskusteltaessa toisen/toisten kanssa.

Yliopistojen oppimiskulttuurin on todettu olevan usein yksilön oppimiseen ja menestymiseen keskittyvä (mm. Repo-Kaarento, 2004; Repo, 2010; ks. myös Repo-Kaarento, Levader, & Nevgi, 2009). Vertaisoppiminen on puolestaan oppimisen muoto, jossa opiskelijat toimivat yhteisöllisesti rakentaen oppimista yhdessä ryhmänsä kanssa. Fawcettin ja Gartonin mukaan (2005) vertaisoppimiselle on tyypillistä ja tarpeellista opiskelijoiden aktiivisuus, sitoutuminen sekä keskusteleva vuorovaikutus.

Peer coaching, eli vertaistuki on yhteisöllinen, relationaalinen toimintatapa yksilön ammatillisen kehittymisen ja tuen toteuttamiseksi (mm. Parker ym., 2008). Opiskelijaparina työskentelystä käytämme käsitettä *vertaismentorointi*, mentorointi-käsitteen laajasta kirjosta tietoisina (mm. Landay, 1998; Mullen, 2000; Wang & Odell, 2002). Vertaismentorointi ja vertaisoppiminen vaatii aikaa, vuorovaikutustaitoja, itsesäätykykyä ja tavoitesuuntautuneisuutta, ja siten myös vastuun ottamista omasta oppimisesta (mm. Koho ym., 2014).

Vertaismentoroinnissa opiskelijapari tai parit toimivat mentoreina toisilleen. Turun yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien ohjatut opetusharjoittelut, Pedagoginen harjoittelu I, että Pedagoginen harjoittelu II ovat pariharjoitteluja, jolloin mentorilla on samanaikaisesti kaksi opiskelijaa ohjattavanaan. Pedagoginen harjoittelu I aikana opiskelijapari mentoroi toisiaan, Pedagoginen harjoittelu II:ssa vertaismentorointi toteutuu pareittain ja pienryhmittäin.

Pariharjoittelussa lähtökohtana ovat opiskelijoiden itselleen asettamat ammatilliset kehittymistavoitteet harjoitteluiden opetussuunnitelmatavoitteiden lisäksi. Pariharjoittelussa opiskelijalla on oikeus tulla kohdatuksi yksilönä niin mentorin kuin tiimin taholta. Lisäksi molempien opiskelijoiden tulee saada mahdollisuus harjaantua itsenäisen pedagogisen vastuun ottamiseen lapsiryhmässä.

Vertaisoppimisen kirjallisuudessa nostetaan esiin "vapaamatkustamisen" haasteen lisäksi myös kokeneempien opiskelijoiden ajatukset siitä, että he voisivat saavuttaa parempia oppimistuloksia työskentelemällä yksin (Koho ym., 2014). Repo-Kaarento (2009) toteaa, että yksilöllinen vastuu on yksi yhteistoiminnallisuuden keskeisimmistä tekijöistä, eli jokaisen on oltava tietoinen omasta vastuualueestaan ja sen merkityksestä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ohjatuissa opetusharjoittelussa opiskelijapari on ohjeistettu sekä yksilö- että yhdessä suoritettaviin tehtäviin, joista he kantavat oman ja yhteisen vastuun. Jos toinen opettajaopiskelijoista kokee kannattelevansa opiskelijapariaan

tai jäävänsä vähäisemmälle huomiolle tai vastuulle, tulee opiskelijan ottaa kokemuksensa puheeksi parin, mentorin ja tarvittaessa myös tuutorin kanssa, sillä jokaisella on vastuu omasta oppimisestaan.

Opetusharjoittelun aikana opettajaopiskelijaparin tehtävänä on mm. tutustua toisiinsa, sopia tutustumiskäynti ja alkukeskustelu mentorin kanssa sekä keskustella myös keskenään ohjaustensa toteuttamiskäytänteistä. Pariharjoittelun ja siihen liittyvän vertaistuen ja oppimisen hyötyjä on nostanut esiin muun muassa Koho kollegoineen (2014) (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Vertaisoppimisen todettuja hyötyjä (Koho ym., 2014 mukaellen Quarstein & Peterson, 2001)

Vertaisoppimisen todettuja hyötyjä

- parempi keskittyminen oppimistilanteessa
- kriittisen ajattelukyvyn kehittyminen
- syväoppiminen
- korkeammat akateemiset saavutukset
- parempi sisäinen motivaatio oppia
- kehittyvä kyvykyys oppia katsomaan asioita toisesta perspektiivistä
- positiivisempi ja kannustavampi ilmapiiri oppimistilanteissa
- opiskelun aiheuttaman stressin ja ahdistuksen väheneminen
- positiivisempi asenne opittavaan aiheeseen sekä kohonnut itseluottamus

2.2 Mentori ja mentorointi (opetusharjoittelua kentällä ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja)

Mentorina, päiväkodin johtajana ja varhaiskasvatus-
tiimin jäsenenä teet äärimmäisen tärkeää yhteistyötä yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kanssa. Osio 2.2 on kirjoitettu kiitollisuudella ja määrätietoisuudella liittyen yhteiseen tärkeään tehtäväämme: varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden opettajan identiteetin, osaamisen ja toimijuuden tukemiseksi. Kiitokset päätöksestäsi toimia mentorina.

Termien mentorointi ja mentori määritelmät ovat vaihtelevia ja yhteydessä kontekstiin sekä näkemyksiin, joita mentoroinnille annetaan. Sana *mentor* on peräisin latinankielisestä sanasta *'mens'* (mieli) ja siitä johdetusta sanasta *'mentor'* – *ajattelija*. Pask & Joy (2007, s.8) esittävät seuraavan määritelmän: *'mentori on henkilö, joka auttaa toista ajattelemaan asiat perin pohjin'*. Mentorointi nähdään yleisesti yhteistyösuhteena, jossa tavoitteena on oppimisen ja osaamisen edistäminen ja mentoroitavan ammatillisen kasvun tukeminen. Useimmissa määritelmissä korostuu näkemys vastavuoroisuudesta, uuden tiedon, ongelmaratkaisuprosessien, ammatillisen osaamisen sekä toimijuuden tukemista ja kehittämistä (Megginson & Clutterbuck, 1995; Heikkinen ym., 2012; Vehviläinen, 2020).

Mentorointia luonnehditaan yleisesti vuorovaikutusprosessiksi, jonka tavoitteena on tukea ammatillista kehittymistä (opettaja-opiskelijan, ammatissaan aloittavan tai pidemmän aikaa ammatissa toimineen opettajan) työssä oppimista. Tässä prosessissa oppiminen nähdään koskevan kaikkia osapuolia (mm. Peterson ym., 2010). Klassisen määritelmän mukaan mentorointi on ammatillinen ohjaussuhde, jossa kokenut asiantuntija eli mentori toimii vähemmän kokeneen työntekijän neuvonantajana ja auttaa tätä "mentoroitavaa" ammatillisessa kehittymisessään.

Mentori -käsite on myös laaja, sillä mentoroinnilla voidaan tarkoittaa ammatillisen induktio-vaiheen ohjausta (joko yksilö -tai vertaisryhmä mentoroin-

tina), mutta opettajankoulutuksessa mentori käsitettä on käytetty synonyyminä opetusharjoittelua ohjaavasta (varhaiskasvatuksen)opettajasta (mm. Heikkinen et al., 2012). Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa tarkoitamme mentori -käsitteellä varhaiskasvatuksen kentällä opettajaopiskelijan harjoittelua ohjaavaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Mentorit ovat keskeisessä asemassa opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelua, opettajaopiskelijoiden ammatillista oppimista ajatellen käytöllisen, kokemustiedon ja teoreettisen, eksplisiittisen tiedon integroinnin, toisiinsa kytkemisessä (mm. Sandvik et al., 2019).

2.2.1 Mentorin velvollisuudet, oikeudet ja käytänteet opetusharjoittelun ohjauksessa

Mentori (ohjaava opettaja) on harjoittelun ajan sivutoimisessa työsuhteessa yliopistoon. Ohjauksesta maksetaan sopimuksen mukainen korvaus. Ohjaustuntimäärä on ilmoitettu opetussuunnitelmassa harjoittelujakson kuvauksessa. Harjoittelut ovat pariharjoitteluja.

Ohjaavan opettajan tehtävä on tukea opiskelijaa harjoittelun tavoitteiden saavuttamisessa, keskustella ja antaa jatkuvaa palautetta, vahvistaa opiskelijan ammatillisen identiteetin kehitystä, tukea opiskelijan reflektointikykyä ilmaistujen tavoitteiden ja toiminnan suhteen, sekä edistää opiskelijan toimijuutta. Opiskelija seuraa ohjaavan opettajan pedagogista toimintaa ryhmässä. Ohjaavana opettaja toimiminen edellyttää päivittäistä läsnäoloa ja opiskelijan aktiivista ohjaamista ja tukemista. Ohjaava opettaja ja opiskelija käyvät materiaalin läpi yhdessä harjoittelun alussa.

Mentorina huolehdi:

Ennen ohjatun opetusharjoittelun alkua

- Olet tutustunut yliopistolta saatuun opetusharjoitteluun liittyvään materiaaliin ja täten tiedollisesti ja ajatuksellisesti valmistautunut mentoroimaan opettajaopiskelijaparia.
- Ennen opetusharjoittelun alkua olet keskus-

tellut ja sopinut tiimisi kanssa opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvästä ajankäytöstä (mm. aloituskeskustelu, palautteet liittyen ohjattuun toimintaan, ohjauskeskustelu, arviointi).

- Olet myös keskustellut tiimin kanssa pedagogiseen harjoitteluun liittyvästä tiimissä tapahtuvasta opiskelijoiden tavoitteellisesta ohjaustoitinnasta ja siitä, että opettajaopiskelijat harjoittelevat jo Pedagoginen harjoittelu I liittyen tiimissä kommunikoimista (mm. ohjatusta toiminnastaan sopimista, työnjakoa ja lapsihavainnointiin perustavaa keskustelua tiimin jäsenten kanssa), vastuun jakamista ja myös varhaiskasvatuksen opettajan kokonaisvastuuta harjoittelunsa puolivälistä lähtien (arjen pedagogiikasta vastaamista).

Ohjatun opetusharjoittelun alkaessa

- Mentorina kuljet opiskelijoiden rinnalla vertaisopettajana toimien, tukien opiskelijoiden toimijuutta ja asteittaista itsenäistyvää työskentelyotetta. Pedagoginen harjoittelu II liittyen opettajaopiskelijapari vastaa lapsiryhmän toiminnasta ensimmäisen orientaatioviikkonsa jälkeen.
- Mentorina toivotat opiskelijat tervetulleeksi päiväkotiyhteisöön (henkilöstöä on tiedotettu harjoittelun ajankohdasta). Tutustutat opiskelijasi lapsiryhmään, päiväkotiin ja sen muihin tiimeihin ja toimintakulttuuriin.

Opetusharjoittelun aikana

- Omalla työlläsi *mallinnat* ammatillista toimintaa, niin tiimissä aikuisten kuin lasten kesken ja siksi erityisesti on tärkeää orientaatioviikon aikana kertoa toiminnan ohessa (sekä yhteisillä keskusteluhetkillä) perusteita pedagogiselle toiminnallesi ja ohjauksen aikana tekemillesi nopeille toiminnan muutoksen päätöksille. Tiedetään, että kyky toimia monimutkaisissa tilanteissa edellyttää valmiuksia arvioida ja muuttaa toimintaa tilanteen vaatimalla tavalla. Näitä valmiuksia kutsutaan itsesäätelytiedoksi

(mm. Bereiter & Scardamalia, 1993), jotka asiantuntijat jo omaavat, mutta opiskelijalle valmiudet säädellä ja muuttaa etukäteen suunniteltua omaa toimintaa muuttuvissa tilanteissa on vielä haastava, mutta kehittyvä taitoa reflektion kautta.

- Tiedetään myös, että käytännön kokemuksen kautta syntyvä tieto jää usein hiljaiseksi, sanatomaksi tiedoksi, mutta tätä kokemuksellista tietoa on mahdollista *sanallistaa* eli käsitteellistää. Pyri jo orientaatioviikon kuluessa sanallistamaan omaa toimintaasi. Opiskelijoiden kanssa ohjauksesi / opetuksesi aikana syntyvää kokemuksellista tietoa on hyvä tarkastella teorian tiedon valossa. Kuten myös teoreettista tietoa (esim. opiskelijoiden suunnitelmat) on hyvä tarkastella käytännön valossa (ennen suunnitelman toteutusta ja toteutuksen jälkeen arvioidessa ohjattua toimintaa).

Opettajaopiskelijan reflektion tukeminen ja yhteistyö yliopiston kanssa

- Toimit mentorina keskustelutilanteissa kannustuen, tukien ja ohjaten opiskelijaa reflektoidaan omaa toimintaansa. Hyödynnä Mentorina toimimisen elintärkeitä dialogisia taitoja (luku 2.2.4) ja pohdi, minkä kaltaisia mentori-rooleja (luku 2.2.2) olet tottunut/taipuvainen toteuttamaan.
 - Annat opiskelijalle pedagogisesta harjoittelusta kirjallisen ja suullisen arvioinnin säännöllisen keskustelun ja palautteen lisäksi.
 - Osallistut yliopiston tarjoamiin ohjaajien koulutuksiin ja toimit opiskelijoiden vastuullisena mentorina yhdessä yliopiston ohjaavan tutorin (yliopistonlehtori) kanssa.
 - Otat opiskelijan toiminnassa kokemasi pulmalliset asiat (esim. pedagogisten ohjaussuunnitelmien näyttämättä jättämisen, myöhästelyt, poissaolot, asenne) heti puheeksi opiskelijan kanssa tai opiskelijaparin kanssa (paridynamiikkaan liittyvät haasteet)
- Otat tarvittaessa ja riittävän ajoissa yhteyttä harjoittelusta vastuussa olevaan yliopistonlehtoriin tai opiskelijaparia ohjaavaan tutoriin (yliopistonlehtori).

2.2.2 Opetusharjoitteluiden, Pedagoginen harjoittelu I ja II aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut

Mentorin tulee varata aikaa päivittäisiin keskusteluihin ja lisäksi vähintään neljään pidempään keskusteluun harjoittelujakson aikana (Aloituskeskustelu; Välipysäkkikeskustelu; Ohjauskeskustelu; Arviointikeskustelu, Pedagoginen harjoittelu I, taulukko 2). Käsiteltäviä asioita ovat muun muassa: mentorin omien pedagogisten lähtökohtien tarkastelu ja opiskelijan omien kokemusten, tavoitteiden ja arvioinnin reflektointi. Mentorin ja opiskelijaparin on tärkeää keskustella myös tiimissä tapahtuvasta/toteutuneesta moniammatillisen työskentelyn tavoista, sekä opiskelijoiden osallisuudesta tiimityön toteutukseen. Toisen harjoitteluviikon (Pedagoginen harjoittelu I) aikana opiskelijan moniammatillista työskentelyorientaatiota pohditaan sovitusti ja mietitään keskustellen opiskelijan aktiivisen toimijuuden tukemista moniammatillisessa tiimissä (keskustelun apuna lomake Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot). Opiskelijaparin tutor (yliopistonlehtori) osallistuu yhteen ohjauskeskusteluun opiskelijan / opiskelijaparin ja ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa.

Taulukko 2. Opetusharjoittelun aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut, Pedagoginen harjoittelu I

Yhteydenotto ja mahdollisesta tutustumiskäynnistä sopiminen

- Opiskelijat ovat velvollisia ottamaan hyvissä ajoin (n. viikko ennen harjoittelun alkua) yhteyttä mentoriinsa ja sopimaan mahdollisen tutustumiskäynnin ajankohdan.
- Jos tutustumiskäynti on pitkän etäisyyden myötä haasteellista toteuttaa, sopivat opiskelijapari ja mentori puhelimitse päiväkodin sijaintiin, päiväkodille saapumiseen (mm. kuka ottaa opiskelijat vastaan, mentorin työvuoron noudattaminen) liittyvät seikat.

Aloituskeskustelu

- Aloituskeskustelu käydään joko ensimmäisenä tai toisena harjoittelupäivänä
- Käydyn keskustelun aikana täytetään *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena* lomake (liite nro 1). Opiskelijat täyttävät molemmat oman lomakkeensa, jonka lähettävät sähköpostitse mentorille ja palauttavat Moodle -alustalle.

Päivittäiset keskustelut

- Opiskelijat kertovat tekemistään lapsihavainnoistaan ja reflektovat tiimityöskentelyään.
- II harjoitteluviikon aikana käydään läpi opiskelijan laatima *Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot* (liite nro 2) dokumentti, jonka opiskelija toimittaa sähköpostitse mentorilleen myös välipysäkkikeskustelua varten.
- Mentori sanoittaa ja perustelee omaa pedagogista toimintaansa, sekä sanoittaa myös opiskelijoiden tekemien havaintojen pohjalta yksittäisen lapsen Vasuun kirjattuja toimintatavoitteita lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi.
- Mentori kommentoi ja ehdottaa tarvittaessa muutoksia opiskelijan sähköpostitse lähettämään Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmaan (liite nro. 3).
- Mentori ja opettajaopiskelijapari reflektovat toteutunutta toimintaa, arvioivat tavoitteiden toteutumista, sekä asettavat uusia tavoitteita.
- Opiskelijat ovat velvollisia käymään mentorin kanssa myös RALLA-raporttiinsa liittyvän keskustelun.

Välipysäkkikeskustelu

- Toteutetaan harjoittelun puolivälissä ennalta sovitun aikataulun mukaisesti.
- Palataan opiskelijan harjoittelulle asettamiin tavoitteisiin (Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena lomake, liite nro 1) ja reflektoidaan asetettujen tavoitteiden saavuttamisen tilaa.
- Mentori ja opiskelijat palaavat myös Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot lomakkeeseen (liite nro 2) tarkastellen erityisesti lomakkeen **kohtaa 5** (Reflektio omista toimijuuden olottuvuuksista moniammatillisessa tiimityössä). Mentorin tehtävänä on tukea opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja miettiä yhdessä opiskelijoiden kanssa mahdollisia toimia, joilla tukea aktiivista osallisuutta osana moniammatillista tiimiä.

Ohjauskeskustelu, Pedagoginen harjoittelu I

- Yhteisesti sovitussa palaverissa opiskelijoiden, mentorin ja tuutorin läsnä ollessa katsotaan opiskelijoiden henkilökohtaiset videot ja käydään läpi videoon ja ohjeistukseen pohjaava opiskelijan kirjallinen reflektio.
- Tarkennetaan harjoittelun tavoitteellista toteutusta, muun muassa työskentelytapoja, aikatauluja ja sisältöjä.
- Reflektoidaan jo toteutunutta jaksoa ja sen aikana opittua, sekä mietitään ammatillisia jatkotavoitteita (mm. Pedagogiseen harjoitteluun II).

Arviointikeskustelu

- Arvioidaan toteutunutta harjoittelua, tavoitteiden toteutumista ja opiskelijan ammatillisia taitoja (vahvuuksia sekä kehittämisen kohteita) mentorin etukäteen laatiman harjoittelutodistuksen pohjalta (liite nro. 8). Opetusharjoittelutodistus täytetään sähköisesti (Webropol).
- Opiskelijat antavat oman kirjallisen palautteensa mentorille (Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille, liite nro. 5), sekä liittävät dokumentin harjoitteluraporttiin.

Taulukko 3. Opetusharjoittelun aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut, Pedagoginen harjoittelu II

<p>Yhteydenotto ja mahdollisesta tutustumiskäynnistä sopiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> Opiskelijat ovat velvollisia ottamaan hyvissä ajoin (n. viikko ennen harjoittelun alkua) yhteyttä mentoriinsa ja sopimaan mahdollisen tutustumiskäynnin ajankohdan. Jos tutustumiskäynti on pitkän etäisyyden myötä haasteellista toteuttaa, sopivat opiskelijapari ja mentori puhelimitse päiväkodin sijaintiin, päiväkodille saapumiseen (mm. kuka ottaa opiskelijat vastaan, mentorin työvuoron noudattaminen) liittyvät seikat. Tutustumiskäynnin/yhteydenoton yhteydessä sovitaan aloituskeskustelun päivämäärä.
<p>Aloituskeskustelu</p> <ul style="list-style-type: none"> Aloituskeskustelu käydään joko ensimmäisenä tai toisena harjoittelupäivänä Käydyn keskustelun aikana täytetään Pedagoginen harjoittelu II Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena lomake (liite nro 9). Opiskelijat täyttävät molemmat oman lomakkeensa, jonka lähettävät sähköpostitse tuutorille ja mentorille sekä harjoittelun Moodle -alustalle. Aloituskeskustelussa opiskelijat ja mentori sopivat sekä 1) orientaatioviikon aikana suoritettavan mentorin ohjauksen videonin/havainnoinnin päivämäärän; 2) tehtävään liittyvän toiselle harjoitteluviikolla käytävän refleктоivan keskustelun
<p>Hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtamiseen tutustuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> Opiskelijat sopivat päiväkodin johtajan kanssa 1) ajankohdan tapaamiselle ja keskustelulle; 2) päivämäärän yhteisön palaveriin osallistumisesta; 3) päivämäärän esihenkilö- tai verkostopalaveriin osallistumisesta.
<p>Harjoittelun toisella viikolla käytävä refleктоiva keskustelu</p> <ul style="list-style-type: none"> Opiskelijat ovat näyttäneet ensimmäisen viikon aikana ohjeistetun tehtävän Videohavainnointitehtävä I liittyen mentorin videoituun ja havainnoituun toimintaan (liite nro 10), joka käydään keskustellen läpi mentorin kanssa.
<p>Päivittäiset keskustelut</p> <ul style="list-style-type: none"> Opiskelijat kertovat tekemistään lapsihavainnoistaan ja refleктоivat tiimityöskentelyään. Mentori sanoittaa ja perustelee omaa pedagogista toimintaansa, sekä sanoittaa myös opiskelijoiden tekemien havaintojen pohjalta, yksittäisen lapsen Vasuun kirjattuja toimintatavoitteita lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Mentori ja opettajaopiskelijapari refleктоivat toteutunutta toimintaa, arvioivat tavoitteiden toteutumista, sekä asettavat uusia tavoitteita.
<p>Jaettu keskustelu opiskelijan videoidusta opetuksesta mentorin ja opiskelijaparin kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> Opiskelijapari ja mentori katsovat yhdessä videon ja jakavat toisilleen palautetta. Palautteen antamiseen videokuvauksen jälkeen sisältyy seuraavia näkökulmia, joita tulee mentorin ja opiskelijaparin yhdessä pohtia: 1) toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutuminen, 2) toiminnan toteutusta (toiminnan organisointi ja motivointi), 3) vuorovaikutusta (tunnetuki) lasten ja opiskelijan kesken ja lasten ja lasten kesken, 4) toiminnan aikana tapahtunutta oppimisen tukemista (ohjauksellinen tuki)
<p>Vertaiskeskustelu pienryhmässä</p> <ul style="list-style-type: none"> Toteutetaan pienryhmässä tuutorin kanssa sovitun aikataulun mukaisesti Jokainen opiskelija on valmistautunut ohjeistuksen mukaisesti esittämään omasta videoidusta toiminnastaan kohdan, joka itseään mietityttää. Opiskelija on lähettänyt ennen sovittua kokoontumista vertaisryhmän jäsenille kirjallisen reflektion, jossa kuvaa videolla nähtävää toimintaa. Opiskelija erittelee reflektiossaan sen, mikä häntä erityisesti mietityttää, valmistaen näin vertaisiaan etukäteen pohtimaan tilannetta. Reflektiossaan opiskelija esittää vertaisilleen kysymyksen, jota käsitellään videon katsomisen yhteydessä.
<p>Arviointikeskustelu</p> <ul style="list-style-type: none"> Arvioidaan toteutunutta harjoittelua, tavoitteiden toteutumista ja opiskelijan ammatillisia taitoja (vahvuuksia sekä kehittämisen kohteita) mentorin etukäteen laatiman opetusharjoittelutodistuksen pohjalta (liite nro. 8) Opiskelijat antavat oman kirjallisen palautteensa mentorille (liite nro. 5)

2.2.3 Palaute ohjatun opetusharjoittelun yhteistyöprosessissa

Mentorin tärkeä rooli ja mentorin antama palautteen merkitys opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena on useissa kansainvälisissä tutkimuksissa todettu (mm. Ahn Le & Vásquez, 2011; Ingersoll & Strong, 2011). Palaute voi olla positiivista, neutraalia tai negatiivista. Palautteenannon päätarkekoitus ohjatussa opetusharjoittelussa on opiskelijan onnistumisen tukeminen ja kehittäminen. Opetusharjoittelussaan opiskelijat näkevät vaivaa muun muassa pedagogisten suunnitelmien toteutuksen suhteen ja he toivovat mahdollisimman tarkoituksenmukaista, johdonmukaista ja aitoa palautetta. Pinnallinen palaute, esimerkiksi ”hyvin menee” jää liian yleiselle tasolla, ei suuntaa opiskelijan ymmärrystä oman edistymisen hahmottamiseen tai jatko-työstä vaativien asioiden tiedostamiseen (Duffy, 2013).

Hattie ja Timperley (2007) korostavat, että kehittävän palautteen ja arvioinnin tavoitteena on tuoda (opiskelijan) tämänhetkistä ymmärrystä/toimintaa lähemmäksi tavoitetta. Mentorointikeskusteluissa niin mentori kuin opettajaopiskelijat ovat velvollisia tarkastelemaan opiskelijan ammatillista kehitymisprosessia tavoitteiden asettamisen näkökulmasta. Itseohjautuvuuden odotusten mukaisesti opiskelija aktiivisena toimijana rakentaa mentoroinnin yhteistyöprosessia ja on näin omalta osaltaan vastuussa siitä, että nostaa aktiivisesti esiin, niin päivittäisissä kuin ohjauskeskustelussa kehittävän palautteen kysymyksiä. Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan tehokkaan palautteen pitää vastata kolmeen kysymykseen, joita tekevät sekä mentori että opiskelija. Taulukossa 4 esitetään jäsennys näistä kysymyksistä, jotka ohjaavat tehokkaasti yhteisen keskustelun fokusta tavoitteiden suunnassa.

Taulukko 4. Kehittävän palautteen kolme pääkysymystä mukaellen Hattie & Timperley (2007).

Tehokkaat, tavoitteeseen ohjaavat kysymykset	Mitä yhdessä tarkastellaan?
<ul style="list-style-type: none">• Missä olen tavoitteeseeni nähden? (Feed up)• Miten pääsen tavoitteeseeni? (Feed back)• Miten tästä eteenpäin? (Feed forward/ediste)	<ul style="list-style-type: none">• Opiskelijan omat tavoitteet, yhteisesti jaetun kriteerit (mm. opetusharjoittelun opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, harjoitteluun kuuluvat tehtävät ja velvollisuudet, niin opiskelijan kuin mentorinkin)• Mitkä tavoitteiden kriteereistä on saavutettu ja miten jatketaan. Palaute toiminnasta, ei persoonaan kohdistuvaa.• Miten opittua hyödynnetään (myös seuraavassa harjoittelussa, työelämässä)? Miten ja milloin uutta tavoitetta seurataan?

Niin sanottu hampurilaismallin mukainen palaute (alku positiivisella palautteella – kätkeytyä kriittinen palaute – paluu positiiviseen) palvelee enemmän palautteen antajaa kuin saajaa (mm. Ahonen & Lohtaja-Ahonen, 2011; Kupias ym., 2011). Palautteen antaminen ja saaminen on haastavaa, ja siksi on tärkeää, että mentorin ja opiskelijaparin välillä vallitsee luottamus. Jos mentori ja opiskelija(t) fokusoivat kysymykseen, miten hyvä ohjaus/opettaminen voisi toteutua, säilyy yhteisessä keskustelussa kehittävä ja positiivinen ote.

Kohosen (1993) mukaan palautteeseen (ja arviointiin) liittyen on tärkeää tiedostaa palautetta rakentavat tekijät: (i) *kuvaileva havainto*; (ii) *havaintoihin perustuva tulkinta*; ja (iii) *arvioiva kannanotto* (perustuen kahteen edelliseen). Palaute perustuu aina tehtyihin havaintoihin, joiden pohjalta voidaan palata tapahtuneeseen sekä pohtia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Palautteeseen liittyy aina tulkintaa ja siksi havaituista tilanteista on hyvä tehdä tarkentavia, pohtivia, ideoita ja vaihtoehtoja hakevia kysymyksiä. Arvioiva palaute/kannanotto on hyvä pyrkiä

antamaan minä -viesteinä (esim. Minusta tuntui; minusta tuntuu; minulle jäi tunne, että...). Näin palautteen saajalle tarjoutuu mahdollisuus reflektoida erilaisia vaihtoehtoja yhdessä mentorin kanssa.

Ohjatun opetusharjoittelun mentorointisuhteen perustana pidetään yhteistyötä mentorin ja opiskelijan välillä, ja palautteen ja keskustelun myötä oman työn käsitteellistäminen, erilaisten vaihtoehtoisten ratkaisujen, uskomusten ja arvojen pohdinta edistää myös mentorin ammatillista kehittymistä ja oppimista (mm. Langdon, 2014).

Mentorin huolen noustessa opiskelijan toimintaan ja käytökseen liittyen

Mentori voi reflektoida ja hyödyntää alla esitettävää taulukkoa 5 miettiessään opiskelijan ammatillista kehittymistä ja tavoitteellista toimintaan opetusharjoittelun aikana. Erityisesti on syytä kiinnittää huomiota luokkaan 1. Epätyydyttävä toiminta. Jos mentorista opiskelijan toiminta on kuvatuskaltaista, on syytä ottaa asia sensitiivisesti puheeksi riittävän varhain opiskelijan kanssa ja pohtia tilannetta yhdessä. Mentori voi tarvittaessa konsultoida opiskelijan omaa tuutor-opettajaa tilanteesta ennen opiskelijan kanssa keskustelua.

Taulukko 5. Muokattu Ammatillisen kasvun ja kehittymisen skaala (The Danielson Group, 2011).

1. Epätyydyttävä	2. Rajoittunut	3. Edistynyt / taitava	4. Ansiokas toiminta
Opiskelija ei osallistu toimintaan, vetäytyy, ei ota juurikaan kontaktia lapsiin tai aikuisiin. Ei pyri keskustelemaan tai jakamaan tietoa/suunnitelmia/havaintojaan muiden kanssa.	Opiskelija osallistuminen lapsiryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen lasten sekä aikuisten ja oman harjoitteluparinsa kanssa on vetäytyvää, rajoituttua .	Opiskelija on aloitteellinen, pyrkii aktiivisesti ja reflektiivisesti kehittämään ja muokkaamaan omaa toimintaansa , tekee havaintoja ja keskustelee niistä muun tiimin ja parinsa kanssa, sekä ottaa palautetta vastaan, että osaa sitä antaa (mm. parilleen).	Opiskelija hyödyntää aktiivisesti päivän eri tilanteita kehittyäkseen ammatillisesti. Opiskelija reflektoi ja tutkii omaa sekä jaettua ammatillista toimintaa kriittisesti kehittäen sitä.

Harjoittelutodistus ja opiskelijan kirjallinen palaute mentorille

Tutustu liitteeseen opetusharjoittelutodistus (liite nro. 8) jo ennen harjoittelun alkua. Todistus pohja on hyvä käydä keskustellen läpi opiskelijoiden kanssa opetusharjoittelun toisella tai viimeistään kolmannella viikolla, jotta todistuksen eri näkökulmia voidaan miettiä yhdessä ja reflektoida, miten ks. asiat näkyvät opiskelijan toiminnassa tässä keskusteluhetkessä ja mitä opiskelijan / opiskelijoiden olisi mahdollista / tarpeellista muuttaa tai tavoitella. Avaa oma näkemyksesi, mutta pyydä opiskelijaa ensin sanallistamaan omaa kokemustaan ja mahdollisia tarpeitaan jäljellä olevaa harjoitteluaikaa silmällä pitäen.

Koska pedagoginen harjoittelu on jatkuvan oppimisen ja kehittymisen prosessi, on mahdollisista huolenaiheista (liittyen opiskelijan tai opiskelijaparin toimintaan) syytä puhua huolen herätessä mentorilla. Näin toimien, opiskelijalla / opiskelijaparilla on mahdollisuus pohtia ja tarvittaessa muuttaa toimintaansa / asennettaan opetusharjoittelun vielä kuluessa.

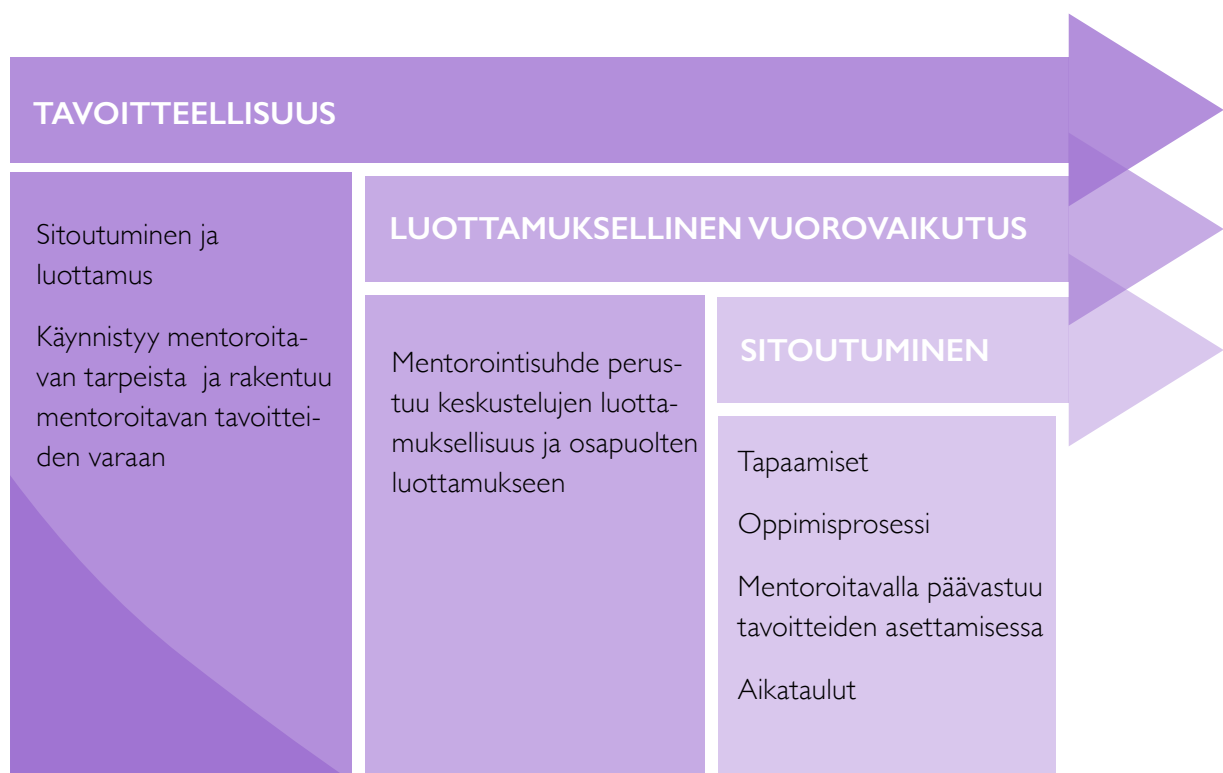
Kirjoita todistus rauhassa valmiiksi ennen keskustelua, voit kirjoittaa todistusta sähköisesti "paloissa" tallentamalla ja palaamalla ks. pohjaan tai hyödyntämällä word-versiota työstön ajan. Annettuasi palautteesi opiskelijalle, on hyvä kysyä opiskelijan näkemyksiä mainittuihin näkökohtiin. Tallenna sähköinen webropol -lomake niin halutessasi itselle-

si (ohjelma lähettää lomakkeen sähköpostiisi) ja muista lähettää lopullinen todistus lopulta eteenpäin. Paperisia versioita emme ota enää vastaan, joten, jos kaipaat todistukseen liittyen apua, niin ota yhteyttä opetusharjoittelusta vastaavaan yliopistonlehtoriin.

Opiskelija / opiskelijat antavat mentorille kirjallisen palautteen (liite nro. 5). Kirjallinen palaute tukee opiskelijan omaa toimijuutta ja vastuun ottoa vastavuoroisessa kommunikaatiossa. Orientaatioviikolla mentori ja opiskelijapari käyvät yhdessä keskustelun palautepohjan läpi. Palautepohjan avaaminen mentorille on opiskelijaparin vastuulla ja valmistautuminen tähän keskusteluun on tehtävä ennen opetusharjoittelun alkua. Molemmat opiskelijat antavat oman kirjallisen palautteensa mentorille opetusharjoittelun loppukeskustelun aikana.

2.2.4 Mentoroinnin ohjaukselliset periaatteet

Kanniainen, Nylundin ja Kupiaksen (2007) mukaan mentoroinnin kannalta keskeiset tekijät ovat tavoitteellisuus, luottamuksellinen vuorovaikutus ja sitoutuminen, joiden yhteisvaikutuksena onnistunut mentorointiprosessi voidaan rakentaa (ks. kuvio 6). Mentorointiprosessin käynnistää mentoroitavan tarpeista lähtevät ammatillisen osaamisen tavoitteet. Tavoitteiden asettaminen auttaa opettaja-opiskelijaa konkretisoimaan omaa osaamistaan ja mentoria ohjauksen kohdistumista oikein ja oikea-aikaisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä vaatii sekä opettajaopiskelijalta että mentorilta sitoutumista yhteistyöhön ja luottamuksellisuutta.



Kuvio 6. Mentoroinnin keskeiset periaatteet (mukaellen Kanniainen, Nylund, & Kupias, 2007)

Mentorointisuhteessa keskusteluiden luottamuksellisuudesta ja mentorointisuhteen ulkopuolelle jaettavista asioista on tärkeää sopia heti alussa. Luottamuksellinen vuorovaikutussuhde syntyy, kun osapuolet toimivat luotettavasti, esimerkiksi pitämällä kiinni sovitusta tapaamisajoista ja valmistautumalla tapaamisiin, sekä keskustelevat avoimesti ja rehellisesti omista näkökulmistaan. Luottamuksellisen vuorovaikutuksen myötä mentoroinnissa päästään pohtimaan haasteellisiakin tilanteita sekä antamaan ja ottamaan vastaan edistävää palautetta (Kanninen, Nylund, & Kupias, 2007).

Mentorin erilaisia rooleja, tietoisia tai tiedostamattomia valintoja toimia ohjaustehtävässä

Mentorointia voidaan lähestyä erilaisista tulokulmista. Perinteiseen käsitykseen mentoroinnista on sisältänyt mielikuvan yksisuuntaisesta *tiedonsiirrosta mentorilta opettajaopiskelijalle*, jossa mentori tyypistää mentoroinnissa käsiteltävät teemat niiksi, jotka mentori näkee tärkeiksi. Tämän kaltainen mentorointi passivoi opiskelijaa eikä hyödynnä mentoroitavan osaamista ja näkökulmia. Tiedonsiirtomentoroinnin tunnusmerkkinä on, että mentori on koko ajan äänessä ja kuuntelee vain vähän mentoroitavaa.

Opastavassa mentoroinnissa mentori toimii ensi sijassa tietojen ja taitojen opastajana ja mentoroitava toimii aktiivisena asioihin perehtyjänä. Mentorin tehtävänä on johdatella mentoroitavaa ymmärtämään ja oivaltamaan mentorin tärkeänä pitämiään asioita, joten tämä oivallusta ja ymmärtämistä painottava pyrkimys tarkoittaa keskusteluja, kysymyksiä, kuuntelua, haastavia tehtäviä ja joskus provosointiakin. Kun toistavaa oppimista arvioidessa riittää, että mentoroitava toimii tietyllä oikealla tavalla, ymmärtävässä oppimisessa on olennaista tietää, miksi hän toimii niin kuin toimii ja millaisesta ajattelusta tekeminen kumpuaa.

Valmentavassa mentoroinnissa korostuu muun muassa mentoroitavan ammatillinen kasvu ja työhyvinvointi, joissa kehittyäkseen mentoroitavan tulee tarkastella omaa henkilökohtaista tapaa ajatella ja toimia. Parhaiten tämän kaltaista kehittymistä ja

kasvua tapahtuu, kun mentoroitava reflektoi omaa ajatteluaan ja toimintaansa.

Dialogisessa vertaismentoroinnissa mentoroitavan ja mentorin roolit sekoittuvat, sillä ensisijaisena tavoitteena on oppia mahdollisimman paljon toisiltaan ja ideoida yhdessä hyödyntäen yhteistä osaamista. Dialoginen mentorointi on yhteistä ajattelua ja kehittymistä ja mentorointitapaamiset edellyttävät aitoa vuorovaikutusta, jolloin mentoroitava ei omaksu suoraa mentorin vinkkejä, vaan reflektoi niiden käyttökelpoisuutta omassa toiminnassaan sanoittaen pohdintojaan ääneen mentorin kanssa, joka näin myös oppii. Ymmärrys toisen kokemushistoriasta auttaa ymmärtämään toisen näkemyksiä ja kokemuksia.

Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan parhaiten mentorointi sujuu silloin, kun mentorin ja mentoroitavan roolit ovat tasapainossa keskenään. He täsmentävät, että tiedonsiirtäjämentorille sopii parhaiten mentoroitava, joka odottaa tietoja ja neuvoja, opastavalle mentorille aloitteellinen ja omasta toiminnastaan oppimaan kiinnostunut mentoroitava, valmentavalle mentorille reflektoiva mentoroitava ja dialogiselle mentorille dialoginen mentoroitava. Jos esimerkiksi tiedonsiirtäjämentori saa mentoroitavakseen reflektoijan, suhde joutuu koetukselle. Samoin, jos valmentajamentori ja tiedon vastaanottaja -mentoroitava kohtaavat, asetelma on lähtökohdiltaan vaikea.

Mentorin ja mentoroitavan odotukset voivat olla mentorointisuhteen alussa erilaiset, mutta lähenevät ajan myötä toisiaan, jos he tiedostavat rooliensa ristiriidan ja sekä haluavat että osaavat lähentyä toisiaan. Selkeät yhteiset tavoitteet auttavat molempia osapuolia löytämään tasapainoisen roolin toisen rinnalla. Kupias ja Salo (2014) korostavat myös, että samassa mentorointiprosessissa mentorointi toteutuu vain harvoin yhdenlaisena mentorointina. Saattaa olla, että mentorointi alkaa opastavana mentorointina, mutta muuttuu valmentavaksi tai dialogiseksi ajan myötä.

2.2.5 Mentorointi ja Integratiivinen pedagogiikka

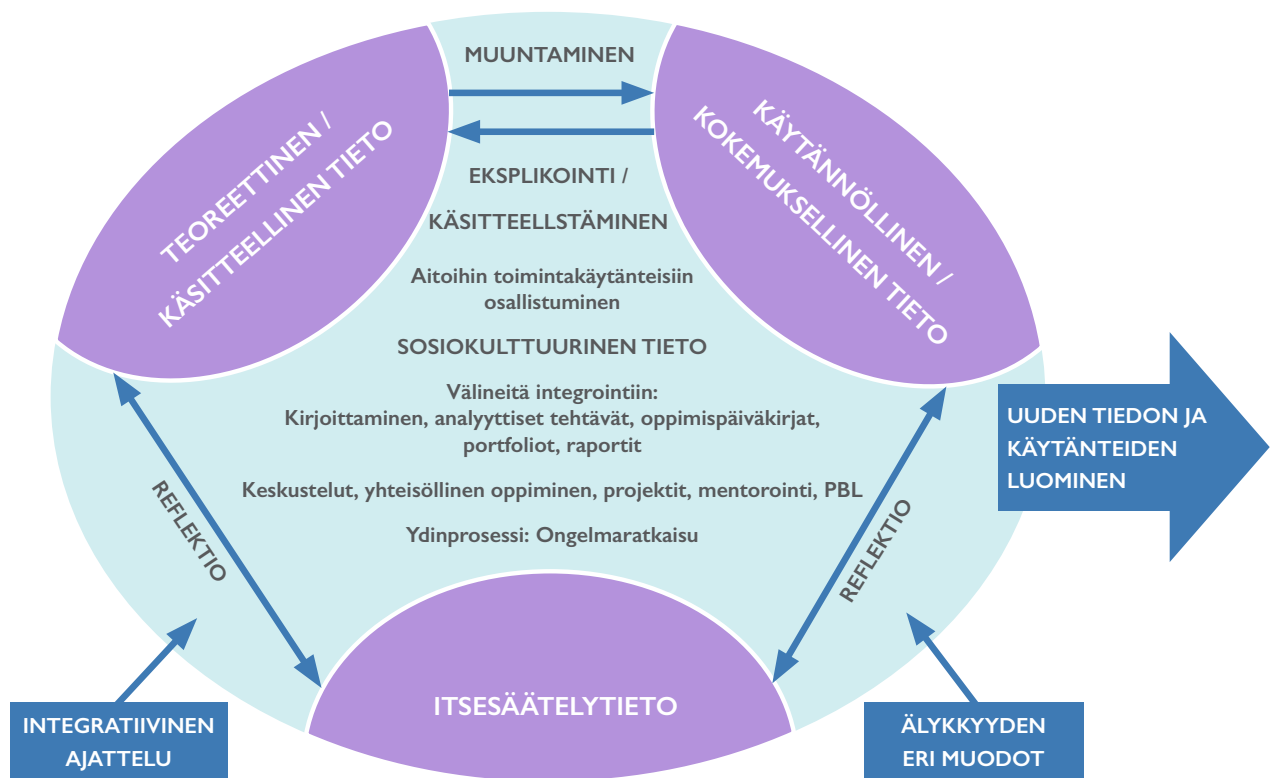
Mentorin roolina on olla oivallusten herättäjä, reflektoinnin tukija, rohkaisija, voimaannuttaja ja tarvittaessa myös haastaja. Mentoroidavan roolissa korostuvat oman toiminnan ja ajattelun reflektointi, ratkaisujen ideointi sekä omien voimavarojen löytäminen. Mentorin tehtävänä on kysyä ja auttaa näin mentoroidavaa jäsentämään toiveitaan, arvojaan, ajatteluaan ja tekemiään pedagogisia ratkaisuja. Mentori pidättäytyy neuvojen antamisesta huomattavasti, että mentoroidavan kannalta on tärkeää ja itsetuntoa vahvistavaa löytää itse ratkaisut.

Heikkisen ym. (2011) mukaan Integratiivisen pedagogiikan malli perustuu oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimukseen, jonka mukaan korkeatasoinen asiantuntijuus muodostuu neljästä eri tiedon elementistä, jotka ovat tiukasti kietoutuneet, integroituneet toisiinsa. Nämä elementit ovat (1) teoreettinen / käsitteellinen tieto, (2) käytännöllinen /kokemuksellinen tieto, (3) itsesäätelytieto (regu-

lative knowledge) ja (4) sosiokulttuurinen tieto. Teoreettinen / käsitteellinen tieto on sanoilla ilmaistavaa, eksplisiittistä tietoa ja tieteellisesti todennettua. Asiantuntijalla tulee siis olla hyvä teoreettinen tietoperusta, mutta se ei yksistään riitä. Käytännöllinen tieto, joka hankitaan useimmiten kokemuksen kautta, jää usein implisiittiseksi, eli hiljaiseksi tiedoksi, ja ilmenee taitoina ja osaamisena.

Kolmas asiantuntijuuden komponentti, itsesäätelytieto käsittää metakognitiivisen tiedon, johon kuuluu omien kognitiivisten toimintojen, eli tiedollisten toimintojen tuntemus. Hyvät ammattilaiset tuntevat omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa. He myös arvioivat ja pohtivat, eli reflektivat omaa toimintaansa eri tilanteissa ja tekevät tarvittaessa korjausliikkeitä. Itsesäätelytieto kehittyy nimenomaan reflektoinnin kautta. Erityisen tärkeää se on silloin, jos jokin ei ole mennyt odotusten mukaisesti, jolloin virheistä voidaan oppia.

Nämä kolme asiantuntijätiedon elementtiä ovat henkilökohtaista tietoa, mutta neljäs, sosiokulttuu-



Kuvio 7. Asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan malli (Heikkinen ym., 2012, s. 69)

rinen tieto on "valautunut" sosiaalisten yhteisöjen toimintakäytänteisiin ja toimintatapoihin. Jokaisella työpaikalla on joko kirjoittamattomia tai ääneen lausuttuja toimintatapoja, joiden mukaan yhteisössä on totuttu toimimaan. Sosiokulttuuriseen tietoon voi päästä käsiksi vain osallistumalla yhteisön toimintaan. Onkin tärkeää, että opettajaopiskelijoilla on mahdollisuus osallistua työelämän toimintakäytänteisiin. Kuvio 7 kuvaa asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan mallin, jota mentori voi hyödyntää pohtiessaan ohjaussuhteessa, omassa ohjaustoiminnassa sekä opiskelijan esiin nosta-

mina ilmeneviä tiedon elementtejä ja toteutunutta reflektion luonnetta.

Mentorina aloittamisen edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä

Monissa tutkimuksissa on todettu, että mentoroinnissa saavana osapuolena ei ole vain noviisi opettaja tai opettajaopiskelija, vaan kokenut asiantuntijamentori voi löytää uuden näkökulman työhönsä tai oppia uutta mentoroinnin avulla. Allen ym., (1997) ovat selvittäneet mentoriksi ryhtymistä ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä (taulukko 6).

Taulukko 6. Mentorointia edistävät ja ehkäisevät tekijät (Allen ym., 1997)

Edistäviä tekijöitä	Ehkäiseviä tekijöitä
<ul style="list-style-type: none"> • oppimista ja kehittymistä tukeva organisaatio-kulttuuri • valmennusohjelma • esimiehen ja kollegoiden tuki mentoroinnille • tiimimäinen työskentely • mahdollisuus itse päättää osallistumisesta mentorointiin • hyvä työilmapiiri 	<ul style="list-style-type: none"> • ajanpuute ja työn vaativuus • organisaatio ei tue mentoriksi ryhtymistä • kilpailuhenkinen työilmapiiri • epäselvät odotukset johdon taholta

2.2.6 Mentorina toimimisen elintärkeitä dialogiset taidot

Varhaiskasvatuksessa toimivat mentorit ottavat yhä enenevässä määrin roolia, jossa tukevat ja kehittävät mentoroitaviaan reflektiivisiksi toimijoiksi. Jotta tämänkaltainen reflektiivinen tukeminen toteutuu, on mentorin itse kyettävä reflektoimaan omaa toimintaansa, arvojaan ja olettamuksiaan. Reflektiivinen toimija on henkilö, joka kykenee kriittisesti tarkastelemaan omaa toimintaansa, kokemuksiinsa, arvojaan ja uskomuksiinsa tullakseen tietoisiksi sekä näkemyksistään, jotka tukevat ammatillisia päätöksiä, että omista taidoistaan, tiedoistaan, oppimisestaan ja kehittymisen tarpeistaan (Rouse, 2015).

Mentorointi on ohjauksen yksi muoto, jonka ydintä ovat kuunteleminen, keskustelu ja oivallukset (Kupias & Salo, 2014). Tavallisessa keskustelussa jae-

taan ideoita, ajatuksia, tieto ja ratkaistaan ongelmia, mutta vasta puheen ollessa vastavuoroista, osallistujien tosiaan kuuntelevaa, ajatuksistaan kertovaa ja eri näkökulmista asiaa pohtivaa on keskustelu oppimista tukevaa (Alexander, 2008). Näin ollen, jos mentorointi toteutuu pelkästään mentorin olemassa olevan, oikeana pidetyn osaamisen ja tiedon siirtämisenä opettajaopiskelijalle, vahvistetaan olemassa olevia käytäntöjä ja säilytetään toimintakulttuuria (Karjalainen ym., 2006). Kuviossa 8 esitetään mentorin dialogiset taidot.

Yhteyden luominen edellyttää sen kaltaisen suhteen luomista mentorilta ja mentoroitavalta, jossa ei tuomita, joka on avoin ja jossa tuntuu helpolta olla. Tämänkaltainen suhde mahdollistaa reflektion, omasta toiminnasta oppimisen ja tulevan toiminnan suunnittelun. Opiskelijan on tärkeää tuntea, että hän voi luottaa mentoriinsa. Elementit, jotka

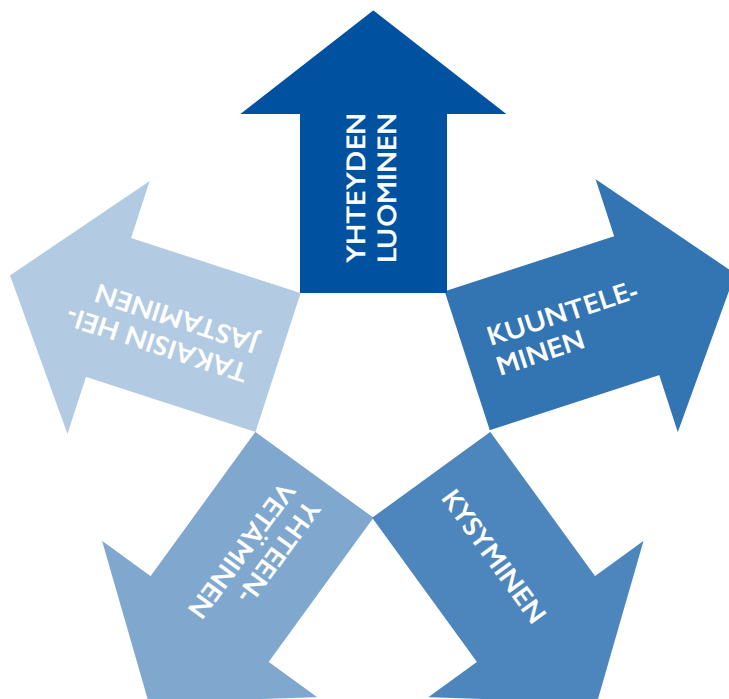
edistävät luottamuksen rakentamista ovat: läpinäkyvän prosessin ylläpitäminen, luottamuksellisuuden säilyttäminen, olemalla rehellinen itsestämme, olemalla kärsivällinen, tekemällä sen mitä sanot, olemalla ei tuomitseva, ja ylläpitämällä avointa kehon kieli.

Kuunteleminen tai paremminkin aktiivinen kuunteleminen on taito keskittyä siihen, mitä joku sanoo ja osoittaa, että olet kuullut ja ymmärtänyt sanotun. Pitämällä yllä säännöllistä katsekontaktia, keskittymällä kokonaan opiskelijaan – jättämällä omat huolet hetkeksi sivuun, olla miettimättä seuraavaa kysymystä heti edellisen kysymyksen perään, olla pelkäämättä hiljaisia hetkiä jotka hidastava keskustelua – sillä ne jättävät tilaa reflektiolle, antamalla toisen päättää lause keskeyttämättä, tarkkailemalla omaa kehon kieltä – esimerkiksi eteenpäin nojautuminen ja nyökyttely ilmaisevat mielenkiintoa, rohkaisemalla toista mielenkiintoa ilmaisevilla ääninähdyksillä – esimerkiksi ahaa – uum- aivan- ymmärrän – kerro lisää – todellako?, ja tarkastamalla yhteenvedon omaisesti onko ymmärtänyt oikein mentori voi osoittaa aktiivisesti kuuntelevansa.

Kuten myös opetuksessa, mentoroinnissa *kysymisen taito* on elintärkeä. Antamalla opiskelijan itse löytää ideat ja ratkaisut, edellyttää mentorilta kysymisen taitoa. Useimpien ihmisten on vaikeaa pidättäytyä neuvomasta ja se johtuu siitä, että suurin osa meistä haluaa auttaa, tarjota ratkaisun tai vastauksen ongelmaan.

Seuraavan kaltaiset kysymykset edistävät opiskelijan omaa pohdintaa ja vastausten etsimistä.

- *avoimet kysymykset*, jotka helpottavat kertomista, esim. kerro lisää, miltä sinusta tuntui?
- *luotaavat, tutkivat kysymykset* helpottavat asian tarkkaa tutkimista, esim. Mitä tarkoittit, kun sanoit, kerro hieman lisää, miten tiedät ...?
- *hypoteettiset kysymykset*, jotka avaavat uusia mahdollisuuksia, esim. entä, jos olisit..., mitkä olisivat seuraukset jos..., miltä sinusta tuntuisi, jos...?



Kuvio 8. Mentorin dialogiset taidot (mukaellen Wallace & Gravells, 2007)

- *yhdistävät kysymykset*, jotka kartoittavat tapahtumien tai ideoiden välisiä yhteyksiä, esim. jos sanot, että et osaa, niin mitä se tarkoittaa..., kun sanot että kun teet näin niin tämä tapahtuu usein – onko näillä asioilla jokin yhteys?
- säästävaisesti käytetyt *suljetut kysymykset*, joiden avulla voi välttää väärinymmärryksen, esim. tämä siis tapahtui viime viikolla, sanoitko, että olet jo kokeillut tätä, teetkö tämän ... mennessä?
- *johdattelevat kysymykset*, jotka kutsuvat tietynkaltaista vastausta, esim. ajatteletko, että pulmasi on..., oletan, että tunsit itsesi hieman poissaolevaksi, arvaan että tuossa tilanteessa... oliko näin?
- miksi kysymyksen käyttöön liittyen on yleisesti tunnustettua, että "miksi" kysymyksiä pitäisi käyttää varoen. Tämä johtuu siitä, että kaikista kysymyssanoista, miksi kysymys voi olla kaikista haastavin ja jopa aggressiivinen, varsinkin liittyen yksilön motiiveihin. Vertaa kahden seuraavan esimerkin avulla, miten miksi sanaa voi käyttää vähemmän provosoivasti: Miksi sanot näin ...mitä ajattelet siitä, miksi näin tapahtui?

”Takaisin heijastamalla” mentori voi toimia peilinä, jonka avulla opiskelija voi nähdä ja kuulla itsensä kuten muut näkevät ja kuulevat hänet. Takaisin heijastamalla mentori tasapainoilee oman ja opiskelijan ymmärryksen tukemisen sekä sanotun asettamisen opiskelijan suuhun. Hyvin tehtynä, takaisin heijastaminen voi rohkaista opiskelijaa tarkastelemaan tunteitaan ja toimintaansa mentorin näkökulmasta ja nähdä ne uudessa valossa.

2.3 Tiimin rooli/tiimissä toimiminen

Moniammatillisen tiimin yhteiset osaamisen alueet

Varhaiskasvatustyö on asiantuntijatyötä, jonka tavoitteena on ”edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatustyössä tapahtuneet muutokset (mm. pedagoginen ajattelu, käsitykset, työtavat, hallinnonala ja ohjausasiakirjat) (esim. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018) edellyttävät varhaiskasvatuksen henkilöstöltä moniammatillisen työn tarkastelua ja kehittämistä niin tiimi- kuin yksikkö- ja organisaatiotasolla.

Päiväkodeissa varhaiskasvatuksen hoiva-, kasvatusta- ja opetustyötä tehdään moniammatillisissa tiimeissä, joissa jokaisen työntekijän työskentely, koulutuksen avulla hankittu tieto, taito sekä aikaisempi kokemus otetaan käyttöön. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteiset osaamisen alueet on kuvattu taulukossa 7 (OKM, 2021, s.77).

Päiväkotien tiimit koostuvat ensisijaisesti lapsiryhmien työntekijöistä, mutta päiväkodin sisällä tai saman johtajan alaisuudessa voi olla eri työtehtäviin liittyviä tiimejä, kuten pedagoginen tiimi tai hyvinvointitiimi. Päiväkodeissa on myös yleistynyt tiimisopimuksen sekä ryhmävarhaiskasvatussuunnitelman laatimisen käytännöt.

Moniammatillisen varhaiskasvatustiimin eriytynyt vastuu ammattiryhmittäin

Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista on pedagogiikka. Lisäksi opettaja vastaa: lapsiryhmän ja työyhteisön pedagogisen toteutuksen ja kehittämisen prosessista (suunnittelu, dokumentointi, arvioinnista ja kehittäminen); lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä kirjallisista töistä (yksikön ja kunnan opetussuunnitelmatyö, lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat); lapsen tuen toteuttamiseen liittyvästä monialaisesta verkostotyöstä (myös yhteistyö esiopetuksen, perusopetuksen sekä muiden kasvatus- ja oppimista tukevien palveluiden kesken), ryhmän pedagogisen toiminnan viestinnästä; sekä vanhempien osallistaminen varhaiskasvatuksen kehittämiseen (mm. Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018; ks. tarkemmin OKM, 2021).

Nivalan & Ryytäsen (2019) mukaan varhaiskasvatuksen sosionomin erityisosaamista on muun muassa hyvinvoinnin laaja-alainen pedagoginen edistäminen yhteisen toiminnan, sosiaalisten suhteiden ja verkostojen avulla (ks. myös OKM, 2021). Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja vastaa lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä, sekä yhteistyöstä perheiden kanssa ks. alueella (ks. tarkemmin OKM, 2021). Opettajat, sosionomit ja lastenhoitajat osallistuvat kasvatusyhteisön toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen.

Opettajaopiskelijan on tutustuttava edellä mainittuun kuvaukseen ja laadittava Pedagoginen harjoittelu I orientaatioviikon aikana tiimissä käymiensä keskustelujen ja havainnoinnin jälkeen ohjeistetun tehtävän (liite nro.2), jossa avaa tiimissä kokemaansa ammatillista, yhteistä varhaiskasvatoimintaa yhteisten osaamisen alueiden kautta. Opiskelija esittelee kirjaamana havainnot mentorille yhdessä keskustellen. Tähän tehtävään palataan myös *Välipysäkki* keskustelun aikana erityisesti yhdessä miettien opiskelijoiden toimijuutta ja sen tukemista liittyen moniammatilliseen tiimityöskentelyyn ja pedagogiseen tiimijohtamiseen.

Taulukko 7. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteiset osaamisen alueet (OKM, 2021, s. 77).

	Yhteinen osaaminen
	<p>Varhaiskasvatuksen ammattilaiset saavat tutkintokoulutuksensa eri koulutusasteilla ja erilaisin sisällöllisin painotuksin. Tässä taulukossa kuvataan sellaisia osaamisen alueita, joilla kaikilla alan ammattilaisilla tulee olla osaamista. Eri tavoin koulutettujen ammattilaisten osaamisen syvyys ja laajuus näillä alueilla vaihtelee tutkintokoulutuksen mukaan.</p>
Eettinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> tuntee lapsen oikeuksien sopimuksen, ymmärtää sen velvoittavuuden sekä osaa omassa ja työyhteisön toiminnassa edistää lapsen edun mukaista toimintaa vahvistaen lapsen osallisuutta, yhdenvertaisuutta, turvallisuutta ja kestäväää elämäntapaa tuntee varhaiskasvatuksen arvoperustan ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen lähtökohdat sekä osaa toimia niiden mukaisesti osaa toimia ammattieettisten periaatteiden mukaisesti ja tunnistaa ammattieettiset vastuunsa ymmärtää yksityisyyden- ja -tietosuojan sekä vaitiolovelvollisuuden periaatteet ja osaa toteuttaa niitä toiminnassaan
Toimintaympäristöön ja varhaiskasvatuksen perustehtäviin liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> tunnistaa lapsuuden ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat ja niiden merkityksen varhaiskasvatustoiminnalle tunnistaa varhaiskasvatustyötä ohjaavan lainsäädännön ja muun ohjauksen merkityksen omalle ja kasvatusyhteisön työlle sekä osaa toimia työssään niiden merkitysten mukaisesti tuntee lasten vaihtelevia kasvu ympäristöjä ja ymmärtää niiden merkityksen varhaiskasvatukselle ja kasvatusyhteistyölle osaa toimia kulttuurisesti moninaisessa varhaiskasvatusympäristössä
Varhaiskasvatuksen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> tuntee varhaiskasvatusikäisten lasten keskeiset ominaispiirteet ja osaa toimia heidän kasvattajanaan ohjaavien asiakirjojen periaatteiden mukaisesti ymmärtää lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen lähtökohdat osaa toimia tavoitteellisesti varhaiskasvatusympäristössä ja edistää moninaisista taustoista tulevien lasten kasvua ja kehitystä osaa huolehtia tavoitteellisesti varhaiskasvatusympäristössä ja edistää moninaisista taustoista tulevien lasten kasvua ja kehitystä osaa huolehtia lapsen ja lapsiryhmän fyysisestä hyvinvoinnista ja perushoidosta, tuntee varhaiskasvatuksen lääkehoitosuunnitelman sekä edistää lasten terveyttä osaa edistää lasten myönteistä kasvua ja kehitystä sekä tukea vertaisuuhteiden muodostumista
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ymmärtää yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksen lasten, huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa toimittaessa ja osaa toimia kunnioittavassa ja rakentavassa ammatillisessa vuorovaikutuksessa osaa toimia osana kasvatusyhteisöä ja moniammatillista työtiimiä ymmärtää monialaisen verkostotyön merkityksen ja tunnistaa varhaiskasvatukselle asettuvat tehtävät osana verkostotyötä ymmärtää ammatillisen vuorovaikutuksen ja viestinnän periaatteet ja osaa hyödyntää niitä toiminnassaan
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ymmärtää ammatillisuuden muuttuvan ja kehittyvän luonteen osaa sanoittaa ja reflektoida omaa ammatillista toimintaansa sekä varhaiskasvatukseen ja lapsuuteen liittyviä ajattelutapojaan osaa edistää omaa ammatillista kehittymistään jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti tunnistaa keskeisiä varhaiskasvatuksen laatutekijöitä ja kykenee osallistumaan kasvatusyhteisön yhteisen laadun arviointiin ja kehittämiseen

Pedagoginen johtajuus ja Tiimijohtajuus

Pedagogisen kehittämisen jakaminen yksikössä tai päiväkodissa edellyttää hajautettujen johtamistoimintojen suunnittelua johtajien ja opettajien kesken. Hajautetussa johtamissäädöksessä, johtajilla ja opettajilla on erilliset, mutta toisistaan riippuvaiset vastuut ja tehtävät pedagogisessa johtamisessa. Tähän kuuluu opettajia aktiivisina pedagogisen pohdinnan, oppimisen ja kehityksen edistäjinä tiimeissään ja keskiössä laajassa merkityksessä (Colmer ym., 2015).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa -opetussuunnitelmassa edellytetään myös työkuultuurin rakentamista, jossa kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset oppivat ja kehittävät pedagogista käytäntöä yhdessä. Tutkimus (Heikka ym., 2018; Waniganayake ym., 2018) osoittaa, että varhaiskasvatuksenopettajilla on valta estää tai edistää pedagogista kehittämistä tiimeissään. Varhaiskasvatuksen opettajat myös eroavat toisistaan taitojensa ja sitoutumisensa suhteen johtaa tiimiä kriittiseen pohdintaan ja oppimiseen tai kyvyssään kannustaa lastenhoitajien osallistumista suunnitteluun ja arviointiin. Waniganayake ym., (2018) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että opettajien kyvyt kuunnella lastenhoitajien havaintoja lapsista rikastuttavat refleksiivisyyttä tiimissä. Reflektiiviset käytännöt liittyvät tiimin kykyyn kehittää pedagogista toimintaansa.

Opiskelijan toimijuus

Työelämän nopean muutoksen myötä, on viime aikoina ryhdytty kiinnittämään huomiota sellaisen inhimillisen toiminnan osa-alueeseen, josta käytetään käsitettä toimijuus (agency). Termillä on monenlaisia määritelmiä, mutta yleisimmin sillä tarkoitetaan sosiaalisessa elämässä kehittyvää toimintavalmiutta, joka perustuu paitsi yksilön identiteettiin, myös kulttuurisiin malleihin. Toimijuus ilmenee yksilön kykyinä suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaansa (mm. Lipponen & Kumpulainen, 2011). Toimijuutta kuvaavia ominaisuuksia ovat muun muassa aktiivisuus, kiinnostus, tavoitteellisuus, vastuul-

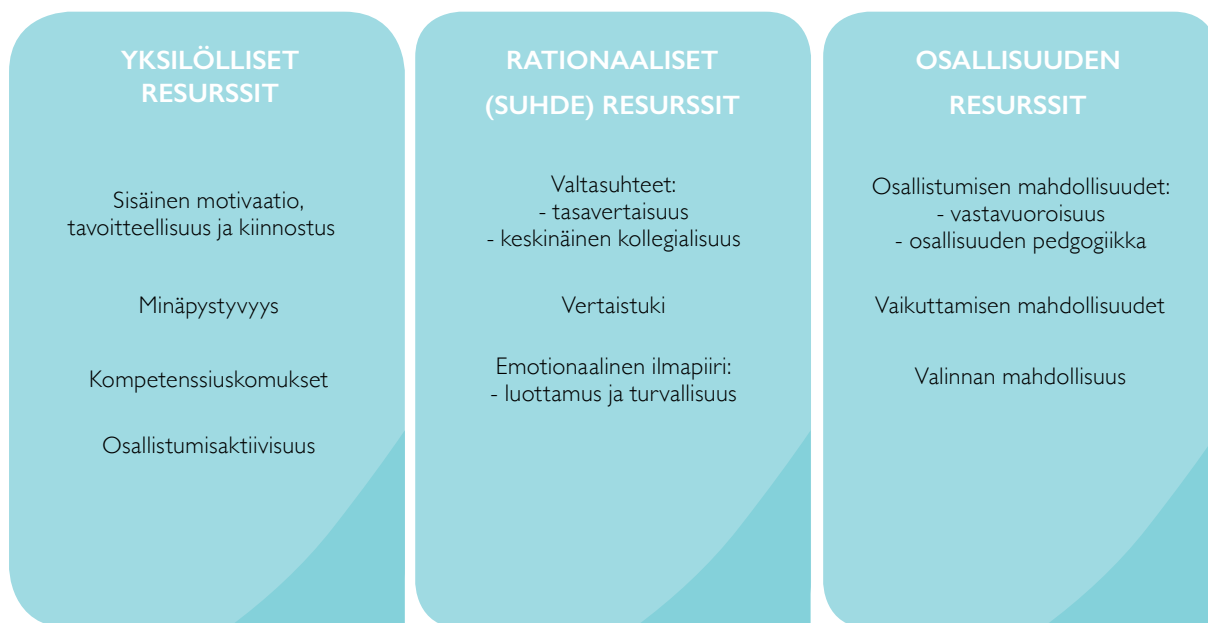
isuus ja minäpystyvyys, eli tunne siitä, että yksilö pystyy toiminnallaan saavuttamaan tavoitteensa. Toimijuuteen kuuluvat myös osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet.

Toimijuus ei siis ole yksilön sisäsyntyinen ominaisuus, vaan se on tiivistä yhteydessä yhteisöön ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin, eli toimintaympäristö voi tukea tai rajoittaa toimijuutta.

Opiskelijan toimijuus on teoreettinen käsite, joka kuvaa opiskelijan ja oppimisympäristön suhdetta, erityisesti sen vastavuoroista luonnetta (Jääskelä ym., 2017). Toimijuus ilmenee esimerkiksi yksilöllisinä kokemuksina siitä, missä määrin opiskeluympäristö luo opiskelijalle mahdollisuuksia tai rajoitteita aktiiviselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle sekä antaa hänelle minäpystyvyyden kokemuksia.

Toimijuus on myös aina suhteissa rakentuvaa, relationaalista ja kontekstiin sidoksissa olevaa. Toimijuus on myös aina suhteissa rakentuvaa, relationaalista ja kontekstiin sidoksissa olevaa. Toimijuuden ei siis ajatella olevan ainoastaan yksilön vakaa ominaisuus tai olemassa olevana kapasiteettina, vaan paremminkin se nähdään toimintana, jossa hyödynnetään ympäristön resursseja (mm. Biesta & Tedder, 2007). Kuvio 9 hahmottaa toimijuuden ulottuvuuksia ja resurssialueita, joiden mukaan (opettaja) opiskelijan toimijuus opiskelu – ja opetusharjoittelukontekstissa rakentuu.

Integratiivisen pedagogisen mallin pohjalta mentorin ja opettajaopiskelijan on hyvä käydä harjoittelun alussa, keskellä ja harjoittelun loppupuolella arvioivaa ja eteenpäin suuntaavaa keskustelua opiskelijan toimijuudesta käyttäen apuna kuvion 9 yksilöityjä toimijuuden resursseja. Mentoria auttavat tässä keskustelussa aikaisemmin avatut dialogiset taidot. Opettajaopiskelijan tehtävänä on reflektoida omaa kokemustaan toimijuuteen liittyen ja nostaa luottamuksellisissa keskustelussa mentorinsa kanssa esiin niin positiivisia kuin kehittämisen tavoitteita.



Kuvio 9. Opiskelijan toimijuuden ulottuvuudet (mukaellen Jääskelä ym., 2017)

2.4 Päiväkodin johtajan rooli

Päiväkodin johtajalla, joka johtaa päiväkodin henkilöstöä ja toimintakulttuuria, on keskeinen rooli myös opettajaopiskelijan pedagogisen opetusharjoittelun onnistumisessa. Pedagogiset harjoittelujaksot lisäävät parhaimmillaan alan veto- ja pitovoimaa ja joissain tapauksissa opettajaopiskelija saattaa valmistuttuaan työllistyä harjoittelupäiväkotiinsa varhaiskasvatuksen opettajaksi. Ennen ohjattua opetusharjoittelua päiväkodinjohtaja valmistelee yhteisön vastaanottamaan opettajaopiskelijan mm. tiedottamalla henkilöstölle vastaanottavat ryhmät, mentorit ja harjoittelun keston.

Opiskelijan saapuessa opetusharjoitteluun, päiväkodin johtaja toivottaa opiskelijan tervetulleeksi päiväkodin työyhteisöön ja ottaa hänet vastaan kuin uuden työntekijän perehdyttäen päiväkodin käytänteisiin ja toimintakulttuuriin. Tämän opetusharjoitteluoppaan pohjalta päiväkodinjohtaja hahmottaa opetusharjoitteluiden ominaispiirteet ja pystyy tukemaan opettajaopiskelijan vastaanottavaa ryhmää ja mentoria ohjaukseen liittyvien kysy-

mysten, kuten riittävän ajan varaamiseen mentorin ja opiskelijoiden keskinäisiin keskusteluihin.

Opettajaopiskelijalle on tärkeää kokea kuuluvansa työyhteisöön, toki harjoittelijan roolissa vielä opettajan työtä opettelemassa, mutta kuitenkin täysivaltaisena työyhteisön jäsenenä opetusharjoittelunsa ajan. Harjoittelun aikana päiväkodin johtaja tukee päiväkodin ohjaavan opettajan (mentorin) ohjaustyötä ja mahdollisuutta osallistua yliopiston tarjoamaan ohjausosaamisen koulutukseen.

Päiväkodin johtaja vastaa kaikesta päiväkodin varhaiskasvatustoiminnasta yhteistyössä lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettajan ja pedagogisen tiimin kanssa ja puuttuu sekä selvittää mahdollisia toiminnassa ilmeneviä epäkohtia yhteistyössä kaikkien asiansaisten kanssa. Päiväkodinjohtajan pedagogisen kasvatustehtävän perustelu toimii opiskelijoille mallina niin perustehtäväpuheesta (mm. Fonsén ym., 2021) kuin myös asioiden arvottamisesta päätöksenteon eettisyyteen liittyen (Salminen, 2016).

Koska Pedagogiseen harjoitteluun II sisältyy johtajan työhön ja hallintoon perehtyminen, on päi-

väkodinjohtajan hyvä sopia opettajaopiskelijoiden kanssa tapaaminen, jonka kuluessa opiskelijat kertovat johtajuuteen liittyviä omia intressejään sekä pyrkivät keskustellen selvittämään itselleen päiväkodin johtajuuden eri ulottuvuuksia (henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen) erityisesti liittyen oppivan yhteisön kehittämiseen ja tukemiseen. Johtajan on hyvä pohtia millä eri tavoilla hän voi tukea opettajaopiskelijoiden valmiuksia jaettuun pedagogiseen johtajuuteen esimerkiksi apulaisjohtajan ja oman työtehtävien avaamisella.

Päiväkodinjohtaja myös mallintaa omalla vuorovaikutuksellaan varhaiskasvatusjohtamista ja siksi opettajaopiskelijoiden on tärkeää päästä keskusteluhetken ja päiväkodissa järjestetyn viikoittaiseen yhteisöpalaverin lisäksi osallistumaan esimerkiksi esihenkilökokoukseen tai muuhun verkostopalaveriin. Opiskelija koostaa ohjatun opetusharjoittelun aikana hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtamiseen tutustumisestaan dokumentin, liite nro. 15), jonka liittää harjoitteluraporttiinsa.

Yliopiston ohjaavan opettajan (tutor) toimivaltuudet eivät ulotu päiväkodin pedagogisiin käytänteisiin, vaan hän keskittyy pelkästään opiskelijan pedagogisen opetusharjoittelun tukemiseen ja ohjaamiseen reflektiivisissä keskustelutilanteissa. Mikäli epäselviä tilanteita opetusharjoitteluun liittyen päiväkodissa ilmenee, ne selvitetään yhteistyössä päiväkodin opetusharjoittelua ohjaavan mentorin kanssa ja tarvittaessa yhteyttä otetaan päiväkodin johtajaan, joka päättää tilanteen jatkotyöstämisestä päiväkodissa. Yliopisto järjestää opetusharjoittelun ohjausta kehittäviä yhteistyötapaamisia myös päiväkodin johtajille ja tiedottaa opetussuunnitelmallisista uudistuksista ja ohjausosaamisen koulutuksista aina ensisijaisesti päiväkodin johtajia.

2.5 Tuutori (opetusharjoittelua ohjaava yliopistonlehtori/yliopisto-opettaja)

Tuutor käsitteellä tarkoitamme Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen yliopistonlehtoria/yliopistonopettajaa, joka toimii yhtenä opetusharjoittelun ohjaavana opettajana yliopiston

edustajana. Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat jaetaan ohjattujen opetusharjoitteluiden aikana pienryhmiin, joille osoitetaan oma tuutor. Lisäksi ohjatuille opetusharjoitteluille on osoitettu oma harjoittelusta vastaava yliopistonlehtori, joka vastaa opetusharjoittelun koordinoinnista, tiedotuksesta ja Moodle -alustan materiaalista.

2.5.1 Tuutoroinnin periaatteet

Yliopisto-opiskelija nähdään yleisesti itsenäisenä, omasta opiskelustaan ja sen etenemisestä vastaavana toimijana. Lisäksi ajatellaan, että opiskelijan on osattava etsiä tietoa ja hyödyntää sitä. Muun muassa Erikssonin ja Mikkosen (2003) mukaan itsenäistä opiskelua ja sen edellyttämää opiskelijan itsesäätelykykyä ei tule nähdä yksin olemisena, vaan opiskelijan omana ja vastuullisena opiskeluprosessina, jota tuetaan opetuksen, ohjauksen, tuutoroinnin ja neuvonnan keinoin. Vehviläinen ym., (2009) myöntävät, että käsitteenä ohjaus on monimerkityksellisyydessään haastava, viitaten mm. ohjauksellisiin menetelmiin. Ohjaukset menetelmät ovat Vehviläinen ym., (2009) mukaan osa opettajan työtä mainiten esimerkkinä työharjoittelun ohjauksen. Pekkala (2006) nostaa esiin ymmärryksen tuutoroinnista vuorovaikutus- ja tukisuhteena, jossa olennaista on toimijuus ja keskittyvä kuuntelu. Pekkalan (2006) mukaan ohjaus on toimivaa silloin, kun ohjattava ryhtyy prosessin aikana pohtimaan ja toimimaan itseohjautuvasti.

Ohjattujen opetusharjoitteluiden (Pedagoginen harjoittelu I ja II) tuutoroinnin keskeisenä tavoitteena on opiskelijan ja mentorin mahdollisesti kohtaaminen haasteellisten tilanteiden ratkaisemisen lisäksi pyrkimys erityisesti tukea opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin ja kyvykkyiden kokemuksia, omien oivallusten kytkeytymistä teoreettiseen tietoon, sekä ongelmaratkaisukykyä (mm. Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Kuten muun muassa tämän oppaan luvussa 2.2.1 Mentorin velvollisuudet, oikeudet, ja käytänteet opetusharjoittelun ohjauksessa (s. 23) mentorin ja tuutorin ammatillisen ohjauksen tavoitteet ja käytänteet ovat paljolti

yhteen kietoutuvia, yhteisenä pohjana opetuksen sanallistaminen, opettajaopiskelijan reflektion ja toimijuuden tukeminen.

2.5.2 Tuutorin rooli ja tehtävät

Tuutor vastaa opetusharjoittelun ajan ryhmässä opiskelijoiden ohjauksesta toimien myös yhteyshenkilönä kentän mentorille. Tuutor on siten omien opiskelijoidensa ja mentorin tavoitettavissa ohjatun opetusharjoittelun ajan. Tuutorin tehtävässä painottuu muun ammatillisen kasvun ohjauksen ohessa toimiminen ohjatun harjoittelun kuluessa myös mahdollisten, haastavien tilanteiden kohdalla opiskelijan ja mentorin tukena. Ohjatun opetusharjoittelun alkaessa tuutor tukee opiskelijoita reflektoimaan aiempia kokemuksiaan ja arvojaan, asettamaan opetusharjoittelulle tavoitteita, jotka ovat yhteydessä opetussuunnitelman tavoitteisiin ja opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin (ks. liite nro. 1, Pedagoginen harjoittelu I ja liite nro. 9, Pedagoginen harjoittelu II).

Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa noudatetaan kaksoisohjauksen mallia, jolla tarkoitetaan opiskelijan ohjauksen yhteen kietoutuvaa ja yhteistyössä rakentuva luonnetta kentän mentorin ohjaukseen. Näin opettajaopiskelija saa ohjausta ja palautetta kahdelta asiantuntijalta, jotka tarkastelevat opiskelijan opetusta ja toimintaa hieman eri situationaalista näkökulmista ja konteksteista. Kaksoisohjaus konkretisoituu Pedagoginen harjoittelu I opetusharjoittelun ohjauskeskustelussa, joka toteutetaan tuutorin Zoom-yhteydellä. Ohjatussa opetusharjoittelu Pedagoginen harjoittelu II:ssa kaksoisohjaus konkretisoituu lähinnä ns. ryhmäohjauksessa, jossa käydään opiskelijaryhmää ohjaavan tuutorin, mentorin ja opettajaopiskelijoiden kanssa läpi opetusharjoittelun sisältöjä, tavoitteita ja käytännön toimintaa.

Ohjauskeskustelu, Pedagoginen harjoittelu I

Tutor valmistautuu ohjauskeskusteluun perehtymällä opiskelijan kirjalliseen reflektioon ja katsomalla opiskelijan lähettämän videon opetuksestaan. Ohjauskeskustelu toteutetaan etänä tuutorin

Zoom-yhteydellä. Tutor on valmistautunut ohjauskeskusteluun varaamalla opiskelijan jakaman videon yhteistä tarkastelua varten. Keskustelu aloitetaan katsomalla ja keskustelemalla molempien opiskelijoiden ohjeistuksen mukaisesti valitsemista tilanteista. Tilanteista keskustellaan muun muassa seuraavien kysymyksien avulla:

- Mitä tässä tilanteessa tapahtui? Miksi?
- Miksi kommentoit/puhut juuri tästä tilanteesta? Miksi se on tärkeä ja merkityksellinen?
- Mikä on tämän tilanteen yleisempi merkitys laajemmin?
- Miten tämä tilanne on vaikuttanut sinun (kasvatukselliseen) ajatteluusi ja toimintaasi?
- Miten aiot jatkossa hyödyntää tämän tilanteen myötä oppimaasi?

Vertaiskeskustelu pienryhmässä, Pedagoginen harjoittelu II

Harjoitteluajkaan sisältyy vertaiskeskustelu pienryhmässä, jossa opettajaopiskelijat kokoontuvat tuutorin organisoimana sovitusti yhteen keskustelemaan, antamaan ja saamaan palautetta videoidusta opetuksestaan. Tuutor valmistautuu etukäteen tapaamiseen perehtymällä huolellisesti opettajaopiskelijoiden s-postitse lähettämiin kirjallisiin dokumentteihin (liite nro. 17). Yhteisessä keskustelussa tuutor huolehtii, että ryhmässä kiinnitetään huomiota myös:

1. opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen
2. opetuksen toteutuksen järjestelyihin (opetuksen organisointi, motivointi, rutiinit, ohjeistus)
3. vuorovaikutuksen laatu (tunnetuki) lasten ja opiskelijan kesken ja lasten ja lasten kesken
4. opetuksena aikana tapahtuneesta oppimisen tukemista (ohjauksellinen tuki) niin opiskelijan kuin lasten osallistumisen näkökulmista

Tavoitteena vertaiskeskustelulle on yhteisöllisyyden, jakamisen ja avunannon kulttuurin tavoittaminen, joka edellyttää luottamuksen ja kollegiaalisen arvostuksen ilmapiiriä. Tuutorin tehtävänä on toimia keskustelun avaajana ja puheenjohtajana, antaa edistävää palautetta sekä varmistaa tapaamisen turvallinen ilmapiiri ja sujuva eteneminen.

Tuutorin kehittävä arviointi opettajaopiskelijalle

Tuutor vastaa opiskelijoidensa harjoitteluraportin lukemisesta ja hyväksymisestä. Tuutor antaa jokaisen opiskelijan raportista lyhyen, ammatillista osaamista edistävän arvioinnin. Arvioinnissaan tuutorina toimiva yliopistonlehtori/yliopisto-opettaja tarkastelee opiskelijan dokumentoivaa reflektiota omasta ammatillisesta kehittymisestään (liite nro. 6 liitettynä harjoitteluraporttiin), sekä opiskelijan suunnittelemien ja toteuttamien opetusten arvioinnin ja reflektoinnin tasoa (ks. Harjoitteluopas, taulukko 10; kuvio 11). Omassa kehittävässä arviossaan tutor hyödyntää myös CLASS-viitekehystä tarkastellessaan opiskelijan reflektiota toteutuneista opetuksista. Tutor vastaa opiskelijoidensa opintosuoritusten hyväksymisestä ja merkitsemisestä opintorekisteriin.





OSIO III

OHJATUT OPETUSHARJOITTELUK

3. Ohjatut pedagogiset harjoittelut

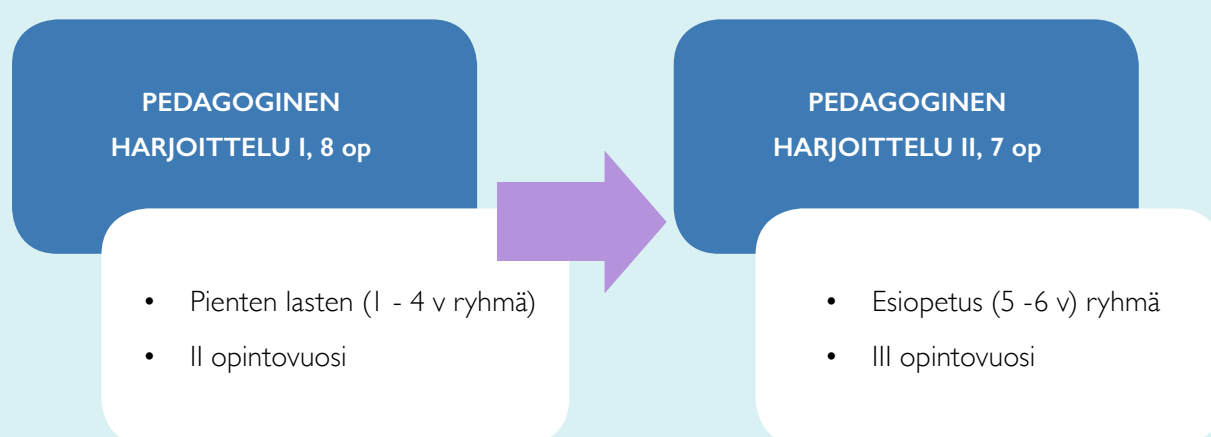
Ohjatuissa pedagogisissa harjoitteluissa on keskeistä: teoretiedon yhdistäminen varhaiskasvatuksen opetus- ja ohjaukseen; oman, lasten, toisten aikuisten ja vertaisparin toiminnan reflektointi; moniammatillisissa työyhteisöissä toimiminen; opetussuunnitelman mukaisten harjoittelutehtävien suorittaminen; valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (VASU 2018/2022), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (EOPS 2014/Esiopetuksen kaksivuotisen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021), voimassa olevaan lainsäädäntöön sekä kuntakohtaisiin ja päiväkotikohtaisiin asiakirjojen perehtyminen; pedagogisen

toiminnan monipuolinen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Ohjatut opetusharjoittelut tulee suorittaa järjestyksessä (kuviot 10), Pedagoginen harjoittelu I ja Pedagoginen harjoittelu II, noudattaen opetussuunnitelman merkittyä ajoitusta ja vaadittujen edeltävien opintojen suorittamista.

Rikostaustaotteen hankinta

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmaan liittyvän ohjatun opetusharjoittelun tai vapaavalintaisen harjoittelujakson aloittaminen edellyttää rikostaustaotteen hankkimista. Rikostaustaote tarkistetaan yhden kerran opintojen aikana ja ote ei voi olla 6kk:tta vanhempi. Vaadittavan rikostaustaotteen voit tilata maksutta:



Kuvio 10. Ohjatut opetusharjoittelut Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa.

- esim. suomi.fi -palvelun kautta: [https://www.suomi.fi/palvelut/verkkoasiointi/oikeushal-
linnon-asiointipalvelu-oikeusrekisterikeskus/
d19e20a2-a591-455e-b556-733b99f08276](https://www.suomi.fi/palvelut/verkkoasiointi/oikeushal-
linnon-asiointipalvelu-oikeusrekisterikeskus/
d19e20a2-a591-455e-b556-733b99f08276)
- tai oikeusrekisterikeskuksen sivujen kautta: [https://www.oikeusrekisterikeskus.fi/fi/index/
palvelut/rikosrekisteriote/rikostaustaotelasten-
kanssatoimimiseen.html](https://www.oikeusrekisterikeskus.fi/fi/index/
palvelut/rikosrekisteriote/rikostaustaotelasten-
kanssatoimimiseen.html)

Sovi rikostaustaotteen tarkistaminen koulutus-suunnittelijan kanssa ennen harjoittelun aloitusta. Harjoittelua ei voi aloittaa, mikäli rikostaustaotetta ei ole tarkistettu.

3.1 Opettajaopiskelijan oman toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi ohjatussa opetusharjoittelussa

Opettajankoulutuksen keskeisenä tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia opettajia. Opettajien odotetaan tietävän opetussuunnitelman tavoitteet ja päämäärät, sekä opetussuunnitelman pohjana olevat arvot. Lisäksi opettajien odotetaan hyväksyvän ja sisäistävän vähitellen nämä arvot osaksi omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Tämä tarkoittaa henkilökohtaista sitoutumista ajatella ja toimia opetussuunnitelmassa kuvatuilla tavoilla ja tästä käytetään termiä tavoitteellisuus (purposiveness) (mm. Kansanen, 2003).

Onnistuneessa oppimisen/opetusharjoittelun ohjauksessa tärkeimmät työkalut ovat tavoite, palaute ja reflektio: tavoitteiden tulee olla selkeät sekä mentorille, opettajaopiskelijalle että tuutorille; palautteen tulee olla eteenpäin ohjaavaa, kannustavaa ja jatkuvaa (Lonka, 2014). Itseohjautuvuuteen liittyy keskeisesti opiskelijan taito/kyky arvioida ja sitä kautta kehittää toimintaansa. Opettajaopiskelijan tulee kyetä asettamaan toiminnalleen selkeät ja toteutettavissa olevat konkreetit tavoitteet, joita arvioidaan.

Norrenan (2019) mukaan opetussuunnitelmissa käytetään usein itsearviointin käsitettä, joka on

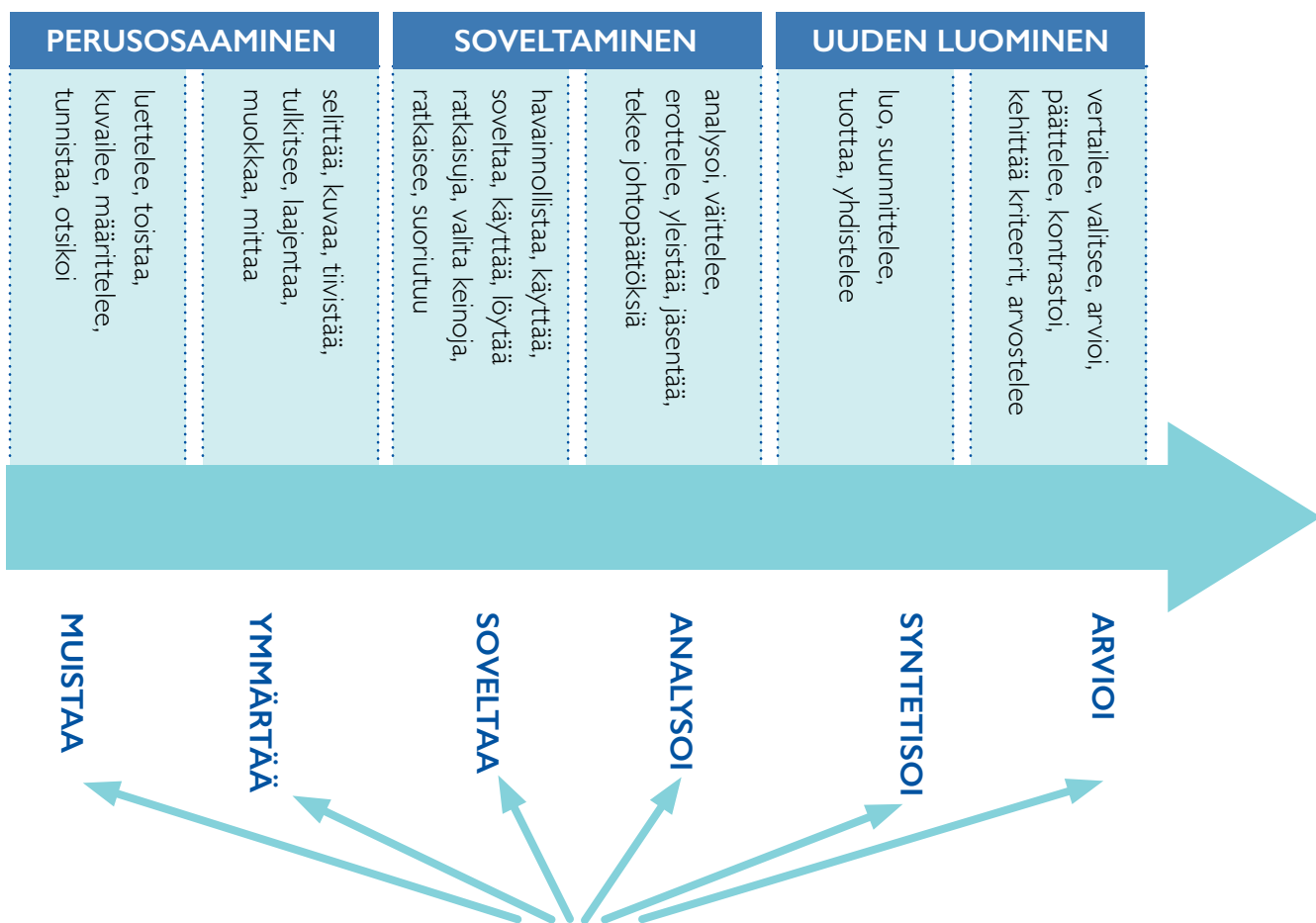
itseohjautuvuutta – taitoa suunnata itseään kohti asetettua tavoitetta – edellyttävä työtapo. Itseohjautuvuuden käsitteellä tarkoitetaan kykyä toimia omaehtoisesti ilman ulkopuolisen ohjauksen ja kontrollin tarvetta (Martela & Jarenko, 2017).

Martelan ja Jarenkon (2017) mukaan ollakseen itseohjautuva, yksilön/yksilöllä tulee olla: 1) itsemotivoitunut eli halukas toteuttamaan asioita omaehtoisesti; 2) päämäärä eli ymmärrys mitä tavoitetta kohti itseohjautuu; ja 3) tarvittava osaaminen päämäärän tavoitteluun. Nämä vaatteet edellyttävät kykyä johtaa itseään (mm. ajanhallintaa, tehtävien asettamista, resurssien hallintaa sekä priorisointia) (Martela & Jarenko, 2017).

Itseohjautumisen kehitysvaiheesta käytetään käsitettä yhteisohjautuminen, jossa painotetaan opiskelijan metakognitiivisia sekä ohjatun oppimisen tukemisen kokemuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Volet ym., 2009). Norrenan (2019) mukaan itseohjautuvuuden oppiminen voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen: suunnitteluun, työskentelyyn, valintoihin, arviointiin ja ympäristöön.

3.1.1 Bloomin taksonomia itsearviointin apuvälineenä

Bloomin taksonomia opetuksellisista tavoitteista on viitekehys, jonka avulla voidaan tarkastella, sitä mitä odotamme tai tavoittelemme opiskelijoiden oppivan (Krathwohl, 2002). Bloomin (1956) taksonomia on myös hierarkkinen esitys ja luokittelu ajattelun eri tasoista ja siten formatiivisen arvioinnin ja itsearviointin apuväline (Athanasious ym., 2003). Tässä oppaassa esitetty versio Bloomin (1956) taksonomista perustuu Bloomin ja Andersonin (2001) päivitettyyn versioon, joka tukee opettajaopiskelijan itsearviointia tavoitteiden suuntaisen arvioinnin suhteen. Taksonomia sisältää kuusi ajattelua kuvaa tasoa, joista jokainen kuvaa tietynlaista toimintaa (Bloom & Anderson, 2001).



Kuvio 11. Bloomin taksonomia: Osaamisen tasot (mukaellen Bloom & Andersson, 2001)

Opettajaopiskelijat hyödyntävät Bloomin taksonomia antaessaan kirjallisen palautteen mentorilleen (liite nro. 5). Vaikka Pedagoginen harjoittelu I ja II ovat pariharjoitteluja, niin kumpikin opiskelija täyttää omakohtaisen palautteen, jossa opettajaopiskelija muun muassa arvioi omaa toteutunutta toimintaansa ja nimeää minkä kaltaisia taitoja oppi harjoittelun aikana (perusosaaminen, pedagogiikan soveltaminen, uuden luominen). Opiskelija liittää Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille (liite nro. 5) dokumentin omaan harjoitteluraporttiinsa molemmissa ohjatuissa harjoituksissa.

3.1.2 CLASS viitekehyksen hyödyntämisen pedagogisissa, ohjatuissa tehtävissä

Koulussa opettaja - oppilas vuorovaikutukseen liittyvästä tutkimuksesta tiedetään, että monet

oppilaat kokevat suhteensa opettajaan etäiseksi ja vuorovaikutuksen asiakeskeiseksi (mm. Harinen & Halme, 2012). Laajaan tutkittuun tietoon pohjautuen tiedetään, että lämmin pedagoginen suhde on erittäin tärkeää lapsen hyvinvoinnin, oppimisen ja kehittymisen kannalta. Opettajan ja lapsen välinen, lapsen ja lasten, sekä ryhmässä toimivien aikuisten välinen lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutussuhde tukee lapsen hyvinvointia, yhteenkuuluvuuden ja ryhmässä viihtymisen tunteita, sekä koulunkäyntiin sitoutumista (mm. Furrer & Skinner, 2003; Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016). Tiedetään myös, että lasten kokemukset ryhmässä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja toiminnasta on tunnistettu tärkeäksi ennustavaksi tekijäksi liittyen lasten tulevaan akateemiseen ja sosioemotionaaliseen toimintaan (mm. Downer & Pianta, 2006).

Lämpimän ohjausvuorovaikutuksen laadukkuutta pidetään yhtenä keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatua määrittävistä tekijöistä (Pianta ym., 2016), joka tukee lasten kielellisten taitojen (Cash ym., 2019), motivaation (mm. Pakarinen ym., 2010) ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Pakarinen ym., 2020). Ohjausvuorovaikutuksen laatua lähestytään useissa kansainvälisissä tutkimuksissa Vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallin (TTI, teaching through interactions; Hamre ym., 2013) kautta, joka perustuu bioekologiseen systeemitteorian mukaiseen näkemykseen lapsen kehityksestä vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli käsitteellistää päivittäisen vuorovaikutuksen kolmen osa-alueen avulla: tunnetuki, toiminnan

organisointi ja ohjauksellinen tuki (CLASS Pre-K; Pianta, LaParo, & Hamre, 2008).

Tunnetuella tarkoitetaan ryhmän myönteisen ilma- piirin rakentamista ja tukemista, sekä lasten tarpeiden ja näkökulmien sensitiivistä huomioimista. Käsitteellä Toiminnan organisointi viitataan lasten käyttäytymisen säatelemiseen/ohjaamiseen, sekä tehokkaaseen oppimisen mahdollistavaan ajankäyttöön ja lasten kiinnostuksen kohteita huomioivien opetusmateriaalinen ja -menetelmien käyttämi- seen opetuksessa. Ohjauksellinen tuki sisältää las- ten oppimista tukevan käsitteiden ymmärtämiseen pyrkivän opettajan toiminnan lisäksi palautteen laadukkuuden ja kielellisen mallintamisen. Taulukossa 8 esitetään em. osa-alueiden dimensiot.

Taulukko 8. CLASS Pre-K laadukkaan vuorovaikutuksen osa-alueet ja niiden dimensiot (Pianta ym., 2008).

Tunnetuki	Toiminnan organisointi	Ohjauksellinen tuki
<ul style="list-style-type: none"> • Myönteinen ilmapiiri • Kielteinen ilmapiiri • Opettajan sensitiivisyys • Lasten näkökulmien huomioiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Käyttäytymisen säätely • Tuotteliaisuus • Opetuksen muodot 	<ul style="list-style-type: none"> • Käsitteiden oppiminen • Kielellinen mallintaminen • Palautteen laatu

Vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli taapero-ikäisten lasten osalta (CLASS Toddler; La Paro, Hamre, & Pianta, 2012) perustuu samaan, edellä esiteltyyn teoreettiseen viitekehukseen. Positiivisia ja helliä suhteita aikuisten kanssa pidetään välttämättöminä turvallisten kiintymissuhteiden luomiseksi opettajien kanssa. Aikuisen kanssa luotu turvallinen suhde tarjoaa perustan pienen lapsen kehittyvälle autonomian tunteelle mahdollistaen samalla ympäristön aktiivisen tutkimisen ja lap- sen osallistumisen vertaisvuorovaikutukseen (mm. Sroufe, 2000, 2005; Weinfield ym., 2008).

Taaperoikäisten lasten vuorovaikutuksen avulla op- pimisen mallissa vuorovaikutuskokonaisuus muo- dostuu kahdesta laajasta osa-alueesta. Osa-alueella *Tunnetuki ja toiminnan organisointi* viitataan opet- tajan lasten tarpeita huomioivaan reagoitakykyyn luoda lämpimiä ja vertaisvuorovaikutusta tukevia suhteita samalla tukien myös lasten kehittyvää autonomian kokemuksia ja itsesäätelytaitoja. Osa- alueella *Osallistavan oppimisen tuki* tarkoitetaan opettajan kyvykkyyttä vuorovaikutukselliseen, län- nä olevaan ja kielellistävään toimintaan, joka tukee lasten oppimista ja kehittymistä. Tämä osa-alue koostuu kolmesta dimensiosta (ks. taulukko 9).

Taulukko 9. CLASS Toddler, laadukkaan vuorovaikutuksen osa-alueet ja niiden dimensiot (mukaellen La Paro ym., 2012).

Tunnetuki ja toiminnan organisointi	Osallistavan oppimisen tuki
<ul style="list-style-type: none"> • Myönteinen ilmapiiri • Kielteinen ilmapiiri • Opettajan sensitiivisyys • Lasten näkökulmien kunnioittaminen • Käyttäytymisen säätely 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisen ja kehityksen tukeminen • Palautteen laatu • Kielellinen mallintaminen

Oppimisen ja kehityksen tukemisen dimensio pohjaa lapsen ja aikuisen turvalliseen vuorovaikutukseen, aikuisen sensitiiviseen läsnäoloon ja kyvykkyyteen kohdata ja ymmärtää lapsen kokemukset, sekä kykyyn vasta lapsen aloitteisiin ja tarpeisiin oikea-aikaisesti. Palautteen antaminen, lapsen kannustaminen ja hyvän huomaaminen lapsen toiminnassa edistää lapsen positiivisen itsetunnon ja identiteetin kehitystä. Kielellinen mallintaminen, rikkaan kuvailevan kielen käyttäminen ja usein toistuvat keskustelut auttavat lasta nimeämään ilmiöitä, tapahtumia, tunteita ja näin myös tukevat kommunikaatiotaitojen ja ajattelun kehitystä.

Laadukkaan ja lämpimän vuorovaikutussuhteen solmimisen merkitys korostuu, jos lapsiryhmä on opettajaopiskelijalle uusi. Onkin tärkeää käyttää opetusharjoittelun alkaessa tietoisesti aikaa tavoitteelliseen ja aktiiviseen tutustumiseen vuorovaikutussuhteen luomiseksi, joka rakentuu kaikissa varhaiskasvatusarjen tilanteissa. Opettajaopiskelija vaikuttaa lämpimän pedagogisen vuorovaikutussuhteen kehittymiseen osallistumalla muun muassa vastavuoroiseen kommunikaatioon (sanallinen, sanaton), toimimalla luottamusta herättävästi, sekä osoittamalla välittämistä (mm. O'Connor, 2008). Oman pedagogisen toiminnan ja ajattelun tiedostaminen ja reflektointi on tutkitusti erittäin tärkeää ja siksi opettajaopiskelijaa ohjataan reflektoimaan omaa toimintaa ja pedagogista ajattelua opetusharjoittelussa toteutettavien pedagogisten suunnitelmien (suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja reflektointi), harjoitteluraportin ja videointiin liittyvän kirjallisen reflektio -tehtävän muodossa niin Peda-

goginen harjoittelu I kuin Pedagoginen harjoittelu II kuluessa.

Mukaellen Hamrea ja Piantaa (2001) opetussuunnitelma suodattuu/toteutuu opettajan laadukkaan toiminnan kautta. Tutkimusten mukaan opettajat eroavat suuresti opetuskäytänteissään, että vuorovaikutuksessa lasten kanssa (mm. Howes ym., 2008). Tutkimusten mukaa perehtyminen pedagogisen vuorovaikutuksen osatekijöihin (Allen, 2015) ja omaan toimintaan esimerkiksi oman videoidun opetuksen avulla ("teacher noticing" mm. Van Es & Sherin, 2002) tarjoaa työkaluja ammatillisen kehittymisen tueksi. Opetusharjoittelussa, pedagogisten suunnitelmien ja kirjallisen raportin myötä opettajaopiskelija joutuu jäsentämään omaa toimintaansa muun muassa CLASS-viitekehyksen (vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli, Hamre ym., 2013), avulla.

3.1.3 Opettajaopiskelijan oman reflektion itsearviointi - hyödyntäen Hatton ja Smith (1995) reflektion tasoja

Hiebert ym. (2007) ovat kuvanneet opettajaopiskelijoiden taitavaksi opettajaksi kehittymisessä tarvittavia taitoja seuraavasti: Taito 1. Osaamista-voitteiden määrittely opetustilanteelle (mitä lasten tulisi oppia?); Taito 2. Havainnoida opetus – ja oppimistilanteita (mitä lapset oppivat); Taito 3. Pohtia opetuksen vaikutusta oppimiseen (miten opetus auttoi/ei auttanut lasta oppimaan); Taito 4. Reflektoida ja kehittää opetusta (mitä on tarve muokata/kehittää/muuttaa lasten oppimisen tukemiseksi).

Reflektio on jo pitkään liitetty opettajan ammatin oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Reflektiota on määritelty monella tavalla, mutta yleisesti reflektiota pidetään tietoisena ja tarkoituksenmukaisena mentaalisenä toimintana, jonka avulla yksilö voi muokata tietojään, pohtia ongelmaa, jäsentää oletuksia ja kokemuksia (Dewey, 1960; Korthagen, 1999). Reflektion ja pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat saavat harjoitusta oman toimintansa aikana tapahtuvasta reflektiosta ja ennakoivasta, tulevaisuuteen suuntaavasta reflektiosta.

Tämän oppaan eräänä keskeisenä ohjaavana ajatuksena on varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen tukeminen ja kehittäminen ja tähän pyritään muun muassa ohjatun reflektion avulla pedagogisissa harjoitteluissa. Pedagogisen harjoittelu I ohjauskustelun lisäksi opettajaopiskelija harjoittelee tunnistamaan ja analysoimaan oman reflektionsa tasoja analysoimalla aikaisemmin kirjottamaansa Hattonin & Smithin (1995) kuvauksen mukaisesti (ks. taulukko 10) aiemmin kirjoittamaansa reflektiota suunnitellusta ja toteutetusta pedagogisesta ohjaustilanteestaan. Tehtävä on osa harjoitteluraporttia (liite nro 7, Pedagoginen harjoittelu I ja liite nro. 16, Pedagoginen harjoittelu II).

3.2 Ohjattujen opetusharjoitteluiden reunaehdot

Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatut harjoittelut hankitaan koulutuksen kautta. Opetusharjoittelu voi toteutua sekä kunnallisessa että yksityisessä päiväkotiyksikössä, esimerkiksi Rauman Pikkunorssissa. Vaatimuksena mentorina toimimiselle on yliopistossa suoritettu pedagoginen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto (kasvatustieteen kandidaatti tai varhaiskasvatuksen maisteri).

Poikkeustapauksessa, keskusteltuaan ohjatun opetusharjoittelun vastuulehtorin kanssa ja saatuaan luvan hankkia itse harjoittelupaikan, opiskelija täyttää harjoittelupaikan yhteistietolomakkeen, jossa on kuvaus harjoittelupaikasta ja tiedot mentorista. Mentori (ohjaava opettaja) vahvistaa allekirjoituksellaan suostumuksensa ohjaustehtävään. Opiskelija välittää lomakkeen ohjatun harjoittelun vastuulehtorille. Opiskelijan tulee huolehtia, että hankittu harjoittelupäiväkodin lapsiryhmän ikäkoostumus vastaa opetussuunnitelmassa ks. ohjatulle harjoittelujaksolle asetettua lasten ikäjakautta. Lisäksi mentorin tulee olla yliopistokoulutuksen käynyt varhaiskasvatuksen opettaja myös itsehankitun harjoittelupaikan suhteen. Mikäli ohjattu opetus-

Taulukko 10. Reflektion tasot (Hatton & Smith, 1995).

Reflektion taso	Tasoa kuvaava esimerkki
1. Kuvaileva kirjoittaminen	Kerrotaan, kuvataan, mitä tapahtui tai mitä tehtiin (ei ole vielä reflektiota).
2. Kuvaileva reflektio	Kerrotaan mitä tapahtui tai mitä tehtiin (joskus myös kerrotaan, miksi näin tehtiin).
3. Pohdinta (dialoginen reflektio)	Kerrotaan mitä tapahtui/mitä tehtiin, mitkä syyt johtivat tähän ja mitä tapahtunut tarkoittaa tulevaisuudessa (voidaan perustella myös teoreettisesti).
4. Kriittinen reflektio	Arvioidaan tapahtuman tai kokemuksen merkitystä kulttuurisessa, historiallisessa tai sosiaalisessa kontekstissa.

harjoittelu aiotaan suorittaa opiskelijan omassa työyhteisössä/päiväkodissa tulee opiskelijan kirjallisesti sopia työnantajan kanssa, milloin hän toimii opetusharjoittelijana ja milloin hän on vastuullinen työntekijä. Ohjatussa opetusharjoittelussa opiskelija ei ole vastuussa lapsiryhmästä, eikä häntä voi näin ollen käyttää sijaisena/työvoimana ilman kirjallista työsopimusta. Sijaisena toimiminen ei ole harjoitteluaikaa ja täten pidentää ohjatun harjoittelun kestoa.

Ohjatut opetusharjoittelut tulee suorittaa järjestyksessä noudattaen opetussuunnitelman merkityä ajoitusta ja vaadittujen edeltävien opintojen suorittamista. Ohjattua opetusharjoittelua ei voi suorittaa samassa päiväkodissa kahta kertaa. Ohjattua opetusharjoittelua ei hyväksiluetu aikaisemman työkokemuksen perusteella.

Koska mentorina toimiminen on vaativa tehtävä, on Turun yliopisto järjestänyt Pikkunorssihankkeen yhteydessä ohjausosaamisen täydennyskoulutusta mentoreina toimiville tai aloittaville varhaiskasvatuksen opettajille. Tätä mentoreille kohdennettua täydennyskoulutusta on kehittänyt ja edistänyt OHOSKE-hanke. Hankkeen aikana on laadittu maksuton, virtuaalinen Ohjausosaamisen perusteet (5 op) täydennyskoulutuskokonaisuus, jota tarjotaan mentoriksi ryhtyville uusille, mutta myös jo aikaisemmin ohjanneille mentoreille. Tavoitteena on kehittää asiantunteva mentoriverkosto, jonka muodostavat Rauman Pikkunorssin opettajien lisäksi ohjausosaamisen perusteet täydennyskoulutukseen osallistuneet mentorit. Järjestettäessä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden harjoittelua harjoittelupaikkoja tarjotaan erityisesti niihin yksiköihin ja kuntiin, joissa ohjausosaamiseen on täydennyskoulutuksen myötä paneuduttu.

3.2.1 Ohjattujen opetusharjoitteluiden hyväksyty suorittaminen

Ohjattujen opetusharjoitteluiden hyväksyty suorittaminen edellyttää osallistumista pakolliseen ryhmäohjaukseen, sekä ohjeistettujen tehtävien huolellista suorittamista ajallaan. Lisäksi opiskelija

on harjoittelunsa aikana käyttäytynyt opettajaopiskelija roolinsa mukaisesti vastuullisesti, toiminut aktiivisesti lasten ja yksikön henkilöstön kanssa, sekä tukenut opiskelijapariaan. Opiskelija on myös toiminut aktiivisesti mentorinsa kanssa, pyytänyt ja antanut ammatillista palautetta. Päivittäisissä keskusteluissa, välipysäkki- ja ohjauskeskusteluissa opiskelija on osoittanut taitoa reflektoida asettamiaan opetuksellisia tavoitteita, toimintaansa ja pyrkinyt asettamaan uusia, ammatillisia taitoja eteenpäin vieviä tavoitteita.

Opetusharjoittelut arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty. Arviointiin osallistuvat tutor, mentor ja opettajaopiskelija. Opetusharjoittelu on hyväksyty, kun annetut tehtävät on suoritettu määräaikaan mennessä ja opintojakson osaamistavoitteet arvioidaan saavutetuiksi. Suoritusta on täydennettävä, jos annetut tehtävät on suoritettu puutteellisesti tai osaamistavoitteiden saavuttamisessa on puutteita.

Harjoittelun täydentämisestä päättävät arviointiin osallistuvat henkilöt. Mikäli harjoitteluraporttia ei ole palautettu sovittun aikataulun mukaisesti (3 palautusmahdollisuutta), se arvioidaan seuraavana lukuvuonna Pedagoginen harjoittelu I:n ajankohtana. Poikkeuksena opiskelijan terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät syyt (lääkärintodistus).

3.2.2 Opiskelijan mahdolliset poissaolot ja kriteerit pedagogisen harjoittelun (I ja II) hylkäämiselle

Poissaolot

Opiskelijan on ilmoitettava sairauspoissaoloista heti sairastuttuaan päiväkotiin ja omalle tutorilleen. Poissaolojen korvaamisesta sovitaan yhdessä mentorin kanssa. Kaikki poissaolot korvataan tunti tunnista ja päivä päivästä – periaatteella, eli kokonaisen harjoittelupäivän/päivien poissaoloa ei voida jakaa tunneiksi harjoittelupäiviin, vaan poissaolo pidentää harjoitteluajankohdan kestoa.

Jos opiskelija on ollut pois ohjatussa opetusharjoittelusta 50 %, harjoittelu hylätään ja opiskelija suorittaa harjoittelun kokonaan uudestaan. Harjoittelu

voidaan keskeyttää opiskelijan tekemien laiminlyöntien tai opiskelijan sopimattoman käytöksen vuoksi. Keskeyttämisestä päättää yksikön varajohtaja harjoittelua ohjanneen tutorin ja mentorin esittämien kirjallisten lausuntojen perusteella kuultuaan opiskelijaa. Harjoittelun keskeyttäminen johtaa opinto-suorituksen hylkäämiseen.

Kriteerit opetusharjoittelun hylkäämiselle:

- sovittujen tehtävien laiminlyönti
- välinpitämätön asennoituminen varhaiskasvatus/esiopetustyöhön
- puutteellinen pedagoginen osaaminen
- lapsiryhmän ja käytännön kasvatus- ja opetus-tilanteiden hallitsemattomuus
- yhteistoiminta ja kontaktinotto työtiimin ja lasten vanhempiin on hyvin puutteellista tai puuttuu täysin

3.2.3 Harjoitteluiden hyväksiluku

Opettajankoulutukseen kuuluvista harjoitteleista voi saada hyväksiluvun vain, jos siitä on mainittu opetussuunnitelmassa. Yleissääntö korvaavuuksia anottaessa on, että suorituksen tulee olla yliopistotasoinen ja sen tulee vastata osaamistavoitteiden, sisällön ja laajuuden osalta korvattavaksi anottavaa opintojaksoa. Ohjattua opetusharjoittelua ei hyväksiluetä aikaisemman työkokemuksen perusteella.

3.3 ROKLI1960 Pedagoginen harjoittelu I, 8 op

Tavoitteet

Opintojakson suoritettuaan opiskelija

- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogista toimintaa ja opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteiden (VASU, 2018/2022); lapsen kasvun ja kehitykseen liittyvän teoreettisen tiedon pohjalta
- ymmärtää erityisesti aikuisten ja lasten välisen laadukkaan vuorovaikutuksen merkityksen ja osaa toteuttaa ohjauksessaan sensitiivistä lapsen huomiointia ja kohtaamista
- osaa suunnitella ja toteuttaa monipuolisesti erilaisia opetusstrategioita sekä työ- ja toimintatapoja erikokoisissa lapsiryhmissä
- syventää asteittain pedagogista vastuutaan koko ryhmän toiminnasta sekä jakaa vastuuta tiimin kesken
- havainnoi lapsen kehitystä, leikkiä ja vuorovaikutusta vertaisryhmässä sekä keskustelee havainnoistaan tiimissä
- tiedostaa nivelvaiheiden merkityksen lapsen ja perheen elämässä ja osaa ennakoida nivelvaiheita toimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa lapsen turvallisuudentunteen näkökulmasta
- ymmärtää varhaiskasvatustiimin keskinäisen sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkityksen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi, ja kykenee aktiiviseen ammatilliseen vuorovaikutukseen tiimin kanssa
- osaa asettaa tavoitteita omalle ammatilliselle kehitykselleen
- osaa reflektoida kokemuksiaan ja tunnistaa omia havainnointi- ja toimintatapojaan

Sisältö

- Yksittäisten toimintojen ja eheyttävän toiminnan ja opetuksen pedagoginen suunnittelu, toteutus ja arviointi pienryhmissä ja koko lapsiryhmässä
- Lasten mielenkiinnon kohteiden ja ympäristön monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa ja ohjauksessa
- Lapsen kehityksen, oppimisen, leikin ja vuorovaikutuksen havainnointi, dokumentointi ja arviointi lapsiryhmässä
- Tiimin moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuminen
- Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö
- Oman ammatillisen kehittymisen tavoitteiden laatiminen ja arviointi

Suoritustavat

1. Harjoitteluinfo Moodle-alueella
2. Osallistuminen ryhmäohjaukseen ja seminaariin
3. Lapsen kehityksen, oppimisen, leikin ja vuorovaikutuksen havainnointi, dokumentointi ja arviointi
4. Pienryhmä ja suurryhmäopetus
5. Ohjaavan opettajan kasvatusvuorovaikutuksen, opetuksen ja ohjauksen seuranta
6. Oman opetuksen ja ohjauksen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi
7. Videoreflektointitehtävä ohjauskeskustelun pohjaksi
8. Ohjaus- ja mentorointikeskustelut
9. Pedagogisten suunnitelmien tekeminen
10. Harjoittelusuunnitelman ja oman ammatillisen kehittymisen suunnitelman laatiminen
11. Harjoitteluraportin laatiminen
12. Harjoitteluun liittyvä oman toiminnan arviointi ennen ja jälkeen harjoittelun

Toteutustavat

Osallistuminen ryhmäohjaukseen ja seminaariin, ohjattu opetusharjoittelu varhaiskasvatuksessa 1–4 –vuotiaiden ryhmässä, ohjaus- ja mentorointikeskusteluihin osallistuminen, videoreflektointitehtävä, lapsen leikin havainnointi- ja arviointitehtävä (RALLA), harjoitteluraportti, 216 t.

Lisätiedot

Pedagoginen harjoittelu I suoritetaan Suomessa, jossa ohjaajana toimii yliopistopohjaisen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon suorittanut opettaja. Ohjattu opetusharjoittelu sisältää: yliopistonlehtorin, tuutorin pitämää ryhmäohjausta 4 t; yksilöohjausta 2 t; ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan, mentorin antamaa ohjausta päiväkodissa 4 t/opiskelijapari tai 2 t/opiskelija; harjoittelu-seminaari 4 t.

Ohjattu opetusharjoittelu suoritetaan lukujärjestykseen merkittynä ajankohtana, jolloin opiskelijan päivittäinen harjoittelu-aika päiväkodissa noudattaa mentorin työaikaa, sillä opiskelija ei ole opetusharjoittelunsa aikana työsuhteessa, eikä vastuullinen työntekijä. Opetusharjoittelu suoritetaan 8 op kokonaisuutena. Harjoitteluihin ilmoittaudutaan erikseen ja ilmoittautuminen on sitova.

3.3.1 ROKL 1960 Pedagoginen harjoittelu I, Harjoittelutehtävät

Yleisesti molemmissa ohjatuissa harjoitteluissa opiskelijapari laatii hyvissä ajoin ennen harjoittelun alkua informatiivisen esittelydokumentin, jossa kertovat lyhyesti itsestään, ohjatusta opetusharjoittelusta (mm. huomioiden opetussuunnitelman tavoitteita, ohjatun opetusharjoittelun kesto, mentorin nimi). Lisäksi opiskelijat osallistuvat viikkokirjeiden, mahdollisten blogien ym. toiminnasta tiedottavien viestien laatimiseen. Opiskelijat perehtyvät myös päiväkodin opetussuunnitelmiin (mm. kunta- ja päiväkotikohtaiset Vasut, lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen tuen tarpeen suunnitelma).

1. Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena

Opettajaopiskelija täyttää *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena* -liitteen (liite nro. 1) kohdan OSA I. Osa I täytetään 1 kuukausi ennen harjoittelun alkua ja lähetetään sähköpostitse omalle tuutorilleen (yliopistonlehtori) hyväksyttäväksi. Opiskelija on velvollinen täydentämään suunnitelmaa, jos tuutori sitä edellyttää. Keskeistä opiskelijan laatimassa suunnitelmassa on syvälinen reflektio omasta aikaisemmista kokemuksista varhaiskasvatuksessa tai muusta työkokemuksesta. Lisäksi opiskelija avaa odotuksiaan harjoitteluun liittyen (kehittyvät ammatilliset taidot), sekä pohtii omia pedagogiseen toimintaan liittyviä vahvuusalueitaan.

Lomake *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena* OSA II on myös yhteistyösopimus opiskelijan ja mentorin välillä, jonka opiskelija täyttää ennen harjoittelun alkua jo alustavasti. Opettajaopiskelijoita, opiskelijaparia, kannustetaan ottaman yhteyttä omaan mentoriin noin viikko ennen harjoittelun alkua ja sopimaan tutustumiskäynti lapsiryhmään. Tällä käynnillä opiskelijat myös sopivat aloituskeskustelun päivämäärän (ensimmäinen tai toinen harjoittelupäivä). Mentorille on toimitettu varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen harjoitteluopas, joten hänen on mahdollista tutustua tarvittaviin, täytettäviin liitteisiin ja pohtia lomakkeen kysymyksiä jo etukäteen.

Opiskelijan vastuulla on:

- käydä lomake läpi aloituskeskustelussa
- kirjata lomakkeeseen yhdessä sovitut toimintatavat ja sopimukset
- lähettää täytetty lomake s-postitse mentorille
- palauttaa lomake Moodle-alustalle heti aloituskeskustelun jälkeen

Vaikka harjoittelu on parin kanssa toteutuva, molemmat opiskelijat täyttävät oman lomakkeen. Taulukosta 2 (s. 25) *Opetusharjoittelun aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut*, *Pedagoginen harjoittelu I* käy ilmi opetusharjoitteluun kuuluvien keskusteluiden sijoittuminen harjoittelun kokonaisuuteen.

2. Orientaatioviikon (ohjatun harjoittelun ensimmäinen viikko) tehtävä

Pedagogisen harjoittelun I ensimmäisen ns. orientaatioviikon kuluessa opettajaopiskelijat toimivat aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten ja moniammatillisen tiimin kanssa. Opiskelijat osallistuvat lapsiryhmän pedagogiseen arjen toimintaan tehden samanaikaisesti havaintoja lasten mm. mielenkiinnon kohteista, vertaissuhteista, käytöksestä ja leikeistä. Opiskelijan tulee kirjata tehdyt havainnot ja oma toiminta päivittäin lomakkeeseen *Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot* (liite nro.2).

- omaa vuorovaikutustaan ja osallisuuttaan lasten ja tiimin parissa
- havaintojaan ryhmän lapsista (koska ks. lomake liitetään harjoitteluraporttiin, niin opiskelijan tulee korvata lasten nimet, jotta salassapitovelvollisuus säilyy).

Lisäksi opiskelija kirjaa lomakkeeseen *Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot* tekemiään havaintoja moniammatillisen tiimin työskentelystä ja käymiään moniammatillisia keskusteluja viikon ajalta päivittäin. Apunaan opiskelija käyttää Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030 (OKM, 2021):

- taulukkoa *Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteiset osaamisen alueet* (s. 77)
- lukua 4.3 *Ammattiryhmittäin eriytyneet osaamisvaatimukset* (s. 78–86)
- lukua 4.4 *Kohti kaikkien osaamista kunnioittavaa ja hyödyntävää moniammatillisuutta* (s. 87)

Lomake *Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot* kirjoitetaan päivittäin orientaatioviikon kuluessa. Molemmat opiskelijat tekevät yksilöllisen dokumentin. II harjoitteluviikon aikana käydään sovitusti läpi opiskelijan laatima *Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot* (liite nro.2) dokumentti, jonka opiskelija toimittaa s-postitse mentorilleen. Päivämäärän sopiminen ja kirjallisen dokumentin toimittaminen mentorilleen on yksi harjoittelutehtävistä, joka on opiskelijan vastuulla.

Dokumenttia hyödynnetään myös keskusteltaessa erityisesti opiskelijan toimijuudesta välipysäkkikeskustelun aikana.

- Välipysäkkikeskustelussa (opetusharjoittelun puolivälissä) pohditaan opiskelijan positiota moniammatillisessa tiimityössä ja tuetaan opiskelijan aktiivisen toimijuuden ulottuvuuksien (suhderessurit, yksilölliset resurssit, osallisuuden resurssit, ks. kuvio 9) haltuunottoa.
- Taulukosta 2 (s. 25) *Opetusharjoittelun aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut, Pedagoginen harjoittelu I* käy ilmi opetusharjoitteluun kuuluvien keskusteluiden sijoittuminen harjoittelun kokonaisuuteen.

3. Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma

Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma -lomake (liite nro. 3) on keskeinen opettajaopiskelijan pedagogisen toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia, sekä reflektiota ohjaava lomake. Pedagoginen harjoittelu I aikana opettajaopiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi 12 kappaletta omaa pedagogista toimintaansa jäsentäviä/ohjaavia suunnitelmia. Koska Pedagoginen harjoittelu I toteutetaan pariharjoitteluna, opiskelijaparit voivat suunnitella ja toteuttaa 6 yhteisestä toimintakokonaisuuden suunnitelmaa. Näissä yhteisissä suunnitelmissa tulee olla selkeästi eriteltynä oma osuus ohjaus- ja toimintakokonaisuudesta molemmille opiskelijoille. Lisäksi molempien opiskelijoiden tulee toteutuneen toiminnan jälkeen reflektoida ja arvioida koko opetustoimintakokonaisuus, painottaen erityisesti oman ohjauksensa ja vuorovaikutuksensa toteutumista. Opiskelija suunnittelee, toteuttaa ja reflektoi itsenäisesti 6 yksittäisen opetustilanteen suunnitelmaa. Sekä parin kanssa että itsenäisesti suunnitelluissa opetustoimintakokonaisuuksissa korostuu kokopäiväpedagogiikka siten, että pedagogiikkaa suunnitellaan eheyttävästi kyseisten päivien vaihtuviin tilanteisiin.

Opettajaopiskelijat ottavat toiminnassaan harjoitteluviikkojen 4–7 kuluessa asteittain *lisääntyvää vastuuta* lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta, mikä mahdollistaa lapsen varhaiskasvatuspäivän hahmot-

tamisen laajempaan kokonaisuuteen, ei pelkästään yksittäisten ohjaushetkien kautta. Opiskelijan tulee harjoitella aktiivista yhteistyötä osana tiimiä ja lapsiryhmän pedagogisen kokonaisuuteen otamista. Yksittäisten ohjaushetkien sijaan opiskelija suunnittelee ajallisesti laajoja ohjaustoimintakokonaisuuksia siirtymä- sekä ohjaustilanteeseen, huomioiden pienryhmä -suuryhmyöskentelyn tarvittavine henkilöstöresursseineen. Taulukossa II on esitetty Pedagoginen harjoittelu I aikana varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan opetus/ohjaustehtävien määrä ja sijoittuminen opetusharjoittelun viikoille.

Taulukko II. Pedagoginen harjoittelu I: varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan opetustehtävien määrä ja sijoittuminen opetusharjoittelun viikoille.

Viikko / viikot	Tehtävät suunnitelmat
2-3	<ul style="list-style-type: none"> yhteisvastuullisia suunnitelmia yhteensä 6 kpl (Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma)
4-5	<ul style="list-style-type: none"> 3 omaa, eheyttävä päivän suunnittelu ja lisääntyvä vastuu huomioiden (Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma)
6-7	<ul style="list-style-type: none"> 3 omaa, eheyttävä päivän suunnittelu ja lisääntyvä vastuu huomioiden (Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma)

Käsite *eheyttäminen* pohjautuu sanoihin ehyt ja eheä, kokonainen (Cantell, 2015). Verbillä eheyttää tarkoitetaan opetuksen sisällön järjestämistä pedagogisesti mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Hellström, 2008). Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista kuvaa kokonaisvaltaisuus, sillä varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, oppimista sekä laajaalaista osaamista (OPH, 2022). Eheyttämisellä Pedagoginen harjoittelu I kuluessa tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden opetuksen nivoutumista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuteen (mm. kuukausiaiheet) huomioiden lasten mielenkiinnon kohteet. Eheyttämisellä Pedagoginen harjoittelu II kuluessa tarkoitetaan edellisen lisäksi oppimiskokemusten, oppimistilanteiden ja opetuksen sisällön liittämistä mielekkäiksi, laajoiksi kokonaisuuksiksi, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä ja oppimista (mm. projekti- ja teematyöskentely).

Suunnitelman laatiminen on opiskelijan/opiskelijaparin vastuulla. Suunnittelun toiminnan tavoite (mitä lasten on tarkoitus oppia) asetetaan ja muotoillaan lapsihavaintojen (huomioidut tarpeet) ja mentorin kanssa käytyjen keskustelujen perusteella. Opiskelija/opiskelijapari valmistaa kirjallisen suunnitelman, joka tulee tarkistaa ja läpikäydä yhdessä mentorin kanssa viimeistään I arkipäivä ennen ohjattua toimintaa/opetusta. Opiskelija(t) ovat velvollisia muokkaamaan käydyin keskustelun pohjalta suunnitelmaansa.

Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma -lomake tehostaa opiskelijan itsearviointia ja reflektointia, sillä toiminnan arviointi jäsentyy erityisesti tutkimusperusteiseen ymmärrykseen siitä, että laadukas opetusvuorovaikutus edistää oppijoiden oppimista ja motivaatiota (Pakarinen ym., 2013). Lisäksi perehtyminen opetusvuorovaikutuksen osatekijöihin edistää opettajien ammatillista kehittymistä (mm. Henry & Pianta, 2010). Lomakkeen reflektointi osiossa (Itsearviointi ja saatu palaute) opettajaopiskelija reflektoi jäsentäen toimintaansa CLASS – ohjausvuorovaikutuksen laadun viitekehysten avulla (mm. Pianta ym., 2008). Kuvio 12 kuvaa suunnitelman prosessia opiskelijan ja mentorin yhteistyöskentelyä.



Kuvio 12. Opiskelijan tavoitteellisen ohjatun toiminnan prosessi suunnitelmasta reflektointiin ja arviointiin.

4. Oman toiminnan videointi ja ohjattu reflektio, Pedagoginen harjoittelu I

Opiskelija(t) videoivat kumpikin oman opetuksensa Pedagoginen harjoittelu I kuluessa, joten yhdessä suunniteltua ja toteutettua opetusta ei videoida. Ohjeet videointiin ja reflektointiin löytyvät tämän oppaan osiosta IV: Reflektio ammatillisen kehittymisen perustana (sivut 65-79). Opiskelijat pyytävät kaikilta päiväkotiryhmän lasten huoltajilta ja henkilökunnalta kirjalliset videotiluvat informoimalla samalla miksi lupaa pyydetään, ketkä videota katsovat, tietoturvasuudesta, säilytyksestä ja tuhoamisesta. Opiskelija(t) ovat velvollisia huomioimaan kaikissa videointiin liittyvissä vaiheissa luottamukseen, salassapitoon ja huolellisuuteen liittyvät seikat ohjeistuksen mukaisesti.

Opiskelija on velvollinen huolehtimaan ohjauskeskusteluajoitukseen liittyen oman kirjallisen reflektion ja kuvattun videon 2 arkipäivää ennen sovittua ohjauskeskustelua tuutorille (yliopiston ohjaava lehtori). Ohjauskeskustelun ajankohtaa mentorin kanssa mietittäessä tulee huomioida, että videointi, sekä ohjattu kirjallinen reflektio on aikataulullisesti mahdollista toteuttaa. Opiskelija sitoutuu käsittelemään videota huolellisesti ja tuhoamaan tallentamansa videon heti ohjauskeskustelun jälkeen.

On toivottavaa, että mentori ja opiskelijapari ennättävät yhdessä katsoa kuvattun opetustilanteen ja keskustella havainnoistaan jo alustavasti ennen ohjauskeskustelua. Opiskelija kirjoittaa ohjeistuksen mukaisesti ohjatun reflektion (Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu I, liite nro 4) ja lähettää valmiin työnsä ja linkin videoon s-postitse tuutorille.

5. Lapsen kehityksen, oppimisen, leikin ja vuorovaikutuksen havainnointi, dokumentointi ja arviointi: RALLA havainnointitehtävä

RALLA havainnointitehtävä ohjeistetaan ROKLI957 Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa opintojaksolla. Tehtävän tavoitteet, opiskelija:

- harjoittelee ja oppii monipuolisesti havainnoimaan lapsen leikkiä ja kehittyviä leikkitaito ja oppii kohdistamaan huomionsa siihen, mitä näkee kirjaten havaintonsa muistiin tekemättä tulkintoja
- oppii pisteyttämään havaintonsa esitettyjen kriteerien mukaisesti
- tutustuu RALLA Leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmän teoriapohjaan; oppii
- käyttämään RALLA sovellusta lapsen leikkitaitojen arvioinnin tekemiseen
- harjoittelee ja oppii hyödyntämään käytännössä RALLA-sovelluksen leikkitaitojen osa-alueen
- laadullisten kuvausten ja tavoiteraportin tuottamaa tietoa lapsen leikin tukemiseksi ja
- monipuolistamiseksi sekä leikkitaitojen opettamiseksi varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa
- omaa taidon keskustella ohjaavan opettajan kanssa lapsen leikistä, sen havainnoinnista ja dokumentoinnista

Opiskelijan velvollisuus on perehdyttää mentori annettuun ohjeistukseen, keskustella tehtävän suorittamiseen liittyvistä seikoista (mm. havainnoitavan lapsen valinta, havainnoinnin ajankohdat, tulosten yhteisen jakamisen ja keskustelun ajankohta). RALLA-havainnointitehtävän raportti liitetään kokonaisuudessaan harjoitteluraporttiin.

6. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille

Pedagoginen harjoittelun I päätteeksi opiskelija laatii *Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille* -lomakkeen (liite 5), joka käydään keskustellen läpi mentorin kanssa. Kirjallinen palaute liitetään osaksi harjoitteluraporttia.

7. Oman ammatillisen kehittymisen reflektio

Opiskelija kirjoittaa analyttisen refleктоivan dokumentin omasta ammatillisesta kehittymisestään ohjatun opetusharjoittelun aikana (liite nro. 6). Dokumentin avulla opiskelija palaa ohjeistetusti omiin harjoittelulle asettamiinsa tavoitteisiin, jotka on kirjannut harjoittelun alkaessa lomakkeeseen *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena*. Tämän refleктоivan dokumentin tavoitteena on tukea opiskelijaa uusien tavoitteita asettamisessa, mutta myös vahvistaa opiskelijan omaa tietoisuutta vahvuuksistaan ja kehittymisestään.

8. Harjoitteluraportti

Pedagogisen harjoittelu I Harjoitteluraportti täydentyy harjoittelun edetessä. Harjoitteluraporttia koostaessaan opiskelija on velvollinen huolehtimaan lasten anonymiteetin säilymisestä. Opiskelija on velvollinen koostamaan raportin viikko viikolta täydentyvänä. **Raporttipohjaan** (liite nro.7) **ei**

liitetä dokumentteja sähköisinä linkkeinä, vaan kopioituina word -tiedostoina. Opiskelija huolehtii, että seuraavat kirjalliset dokumentit (taulukko 12) ovat ohjeiden mukaisesti täytettyjä ja nimetyssä järjestyksessä.

Taulukko 12. Harjoitteluraportin koostumus, Pedagoginen harjoittelu I

Harjoitteluraporttiin liitettävät dokumentit
1. Orientaatioviikon toimintani ja tekemäni havainnot
2. Toisen ja kolmannen harjoitteluviikon <i>Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmat</i> (voivat olla yhdessä parin kanssa suunniteltuja, mutta yksilöllisesti reflektoituja ja arvioituja, 6 kpl)
3. Neljännen ja viidennen viikon omat, <i>Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmat</i> (3 kpl)
4. Kuudennen ja seitsemännen harjoitteluviikon <i>Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmat</i> (3 kpl)
5. RALLA-havainnointitehtävän raportti
6. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille
7. Oman ammatillisen kehittymisen reflektio

Harjoitteluraportti palautetaan harjoittelun Moodle-alustalle. Mikäli harjoitteluraporttia ei ole palautettu sovitun aikataulun mukaisesti (3 palautusmahdollisuutta), se arvioidaan seuraavana lukuvuonna Pedagoginen harjoittelu I:n ajankohtana. Poikkeuksena opiskelijan terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät syyt (lääkärintodistus).

3.4 ROKLI961 Pedagoginen harjoittelu II, 7 op

Tavoitteet

Opintojakson suoritettuaan opiskelija

- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogista toimintaa ja opetusta lasten oppimiselle ja hyvinvoinnille suotuisissa, inklusiivisissa oppimisympäristöissä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja Esiopetuksen kaksivuotisen kokeilun opetussuunnitelman perusteiden (2021) mukaisesti.
- syventää ymmärrystään aikuisten ja lasten välisen laadukkaan vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa
- osaa yhdistää lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvän teoreettisen tiedon suunnitelmiin, toteutukseen ja arviointiin
- ottaa kokonaisvastuun ryhmän pedagogisesta toiminnasta ja johtamisesta
- jakaa yhteisöllistä vastuuta suunnitellusta ja toteutettavasta toiminnasta tiimin kesken
- keskustelee aktiivisesti havainnoistaan lapsen kehityksestä, leikistä ja vuorovaikutuksesta vertaisryhmässä tiimissä sekä huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa
- osaa arvioida ja dokumentoida lasten tuen tarvetta sekä suunnitella ja toteuttaa eri asteista tuen tarvetta vastaavaa toimintaa
- syventää osaamistaan esiopetuksen nivelvaiheista ja niihin liittyvistä yhteistyömuotojen toteuttamisesta osallistuen niihin mahdollisuuksien mukaan
- osaa reflektoida toimintaa lasten kanssa, havainnoida kollegoiden toimintaa ja antaa vertaispalautetta



Sisältö

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä Esiopetuksen kaksivuotisen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (2021)
- Pedagogisen toiminnan ja opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi pienryhmissä ja koko lapsiryhmässä
- Lasten mielenkiinnon kohteiden ja ympäristön monipuolinen hyödyntäminen ehyttävässä opetuksessa ja ohjauksessa
- Lapsen kehityksen, oppimisen, leikin ja vuorovaikutuksen havainnointi, dokumentointi ja arviointi lapsiryhmässä
- Eri asteisen tuen ja niitä vastaavien tukimuotojen suunnittelu, toteutus ja arviointi
- Tiimin ja sen ulkopuoliseen moniammatilliseen ja monialaiseen yhteistyöhön osallistuminen
- Esiopetuksen nivelvaiheisiin liittyvään yhteistyöhön tutustuminen ja osallistuminen
- Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö
- Oman ammatillisen kehittymisen tavoitteiden laatiminen ja arviointi

Toteutustavat

Osallistuminen ryhmäohjaukseen ja seminaariin, ohjattu opetusharjoittelu esiopetuksessa

5–6-vuotiaiden ryhmässä, ohjaus- ja mentorointikeskusteluihin osallistuminen, videoreflektointitehtävät, harjoitteluraportti, 189 t

Lisätiedot

Pedagoginen harjoittelu II suoritetaan Suomessa, jossa ohjaajana toimii yliopistopohjaisen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon suorittanut opettaja.

Ohjattu opetusharjoittelu sisältää: yliopistonlehtorin, tuutorin pitämää ryhmäohjausta 4t; yksilöohjausta 2 t; ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan, mentorin antamaa ohjausta päiväkodissa 4 t/ opiskelijapari tai 2t/opiskelija; harjoitteluseminaari 4 t.

Ohjattu opetusharjoittelu suoritetaan lukujärjestykseen merkittynä ajankohtana, jolloin opiskelijan päivittäinen harjoittelu-aika päiväkodissa noudattaa mentorin työaikaa.

Opetusharjoittelu suoritetaan 7 op kokonaisuutena.

3.4.1 ROKLI96I Pedagoginen harjoittelu II, Harjoittelutehtävät

Taulukkoon 13 (s. 61) on koottu Pedagoginen harjoittelu II liittyvät ohjeistetut tehtävät.

1. Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena

Opettajaopiskelija täyttää *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena* (liite nro. 9) kohdan OSA I. Osa I täytetään 1 kuukausi ennen harjoittelun alkua ja lähetetään sähköpostitse omalle tuutorilleen (yliopistonlehtori) hyväksyttäväksi. Opiskelija on velvollinen täydentämään suunnitelmaa, jos tuutori sitä edellyttää. Keskeistä opiskelijan laatimassa suunnitelmassa on syvälinen reflektio omasta aikaisemmista kokemuksista varhaiskasvatuksessa tai muusta työkokemuksesta ja aikaisemmasta ohjatusta opetusharjoittelustaan. Lisäksi opiskelija avaa odotuksiaan harjoitteluun liittyen (kehittyvät ammatilliset taidot), sekä pohtii omia pedagogiseen toimintaan liittyviä vahvuusalueitaan.

Lomake *Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena* OSA II on myös yhteistyösopimus opiskelijan ja mentorin välillä, jonka opiskelija täyttää ennen harjoittelun alkua jo alustavasti. Opettajaopiskelijoita, opiskelijaparia, kannustetaan ottaman yhteyttä omaan mentoriiin 2 viikko ennen harjoittelun alkua ja sopimaan tutustumiskäynti lapsiryhmään. Tällä käynnillä opiskelijat näyttävät mentorille ohjaussuhteen aloituskeskusteluun suunnatun lomakkeen ja sopivat aloituskeskustelun päivämäärän (ensimmäinen tai toinen harjoittelupäivä). Mentorille on toimitettu varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen harjoitteluopas, joten hänen on mahdollista tutustua tarvittaviin, täytettäviin liitteisiin ja pohtia lomakkeen kysymyksiä jo etukäteen.

Opiskelijan vastuulla on:

- käydä lomake läpi aloituskeskustelussa
- kirjata lomakkeeseen yhdessä sovitut toimintatavat ja sopimukset
- lähettää täytetty lomake s-postitse mentorille
- palauttaa lomake Moodle-alustalle heti aloituskeskustelun jälkeen

Vaikka harjoittelu on parin kanssa toteutuva, molemmat opiskelijat täyttävät oman lomakkeen. Taulukosta 3 (s. 26) *Opetusharjoittelun aikana käytävät tavoitteelliset keskustelut*, *Pedagoginen harjoittelu II* käy ilmi opetusharjoitteluun kuuluvien keskusteluiden sijoittuminen harjoittelun kokonaisuuteen. Taulukkoon 13 on koottu Pedagoginen harjoittelu II aikana toteutettavat tehtävät. Poikkeustapauksessa, mikäli opiskelija suorittaa yksilöharjoittelun, opettajaopiskelija suunnittelee ja toteuttaa taulukossa 13 (s. 61) esitetyt tehtävät yksin.

Taulukko 13. Pedagoginen harjoittelu II: varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan opetus – ja muut opiskelijalle ohjeistetut harjoittelutehtävät

Viikko / viikot	Tehtävät suunnitelmat
I kk ennen harjoittelun aloitusta	<ul style="list-style-type: none"> Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena, OSA I
vko I	<ul style="list-style-type: none"> Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena OSA II Kuvausluvista huolehtiminen Videohavainnointitehtävä I:n esittely mentorille Päiväkodin johtajan/yksikön johtajan kanssa sovitaan seuraavat asiat (opiskelijaparina): <ul style="list-style-type: none"> johtajan tapaamisen ajankohta esihenkilö- tai verkostopalaveriin osallistumisen ajankohta yhteisöllinen, viikoittainen yksikössä pidettävään palaveriin/palaveriin osallistuminen Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmia <ul style="list-style-type: none"> 2 kpl suunnitellusti koko ryhmälle useita spontaanisti lasten arkeen liitettävänä Aktiivinen osallistuminen ryhmän toimintaan koko harjoittelun ajan
vko 2–7	<ul style="list-style-type: none"> Päiväkodin johtajan/yksikön johtajan tapaaminen <ul style="list-style-type: none"> omien intressien ja kiinnostuksen pohtiminen varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyen keskustelun aikana muistiinpanojen tekeminen Hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtamiseen tutustumisen raportointi
vko 1–2	<ul style="list-style-type: none"> Videohavainnointitehtävä I (vaiheet 1–3 yhdessä parin kanssa, vaihe 4 itsenäisesti) <ul style="list-style-type: none"> mentorin opetuksen videointi (viikko 1, vaihe 1) opettajaopiskelijoiden yhteinen havainnointitehtävän työstäminen (viikko 1–2, vaihe 2) keskustelu mentorin kanssa (viikko 2, vaihe 3) reflektioiva ja kokoava kirjoitus (viikko 2, vaihe 4 itsenäisesti)
vko 2–3	<ul style="list-style-type: none"> 4 kpl Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmia <ul style="list-style-type: none"> suunnitelmista 2kpl voi olla opiskelijaparin yhteisiä liittyvät ryhmässä toteutettavaan teemaan ja siten ehyttävät opetusta Pitkän aikavälin ehytetyn opetuksen suunnittelua vko 4–7 yhdessä opiskelijaparin ja mentorin kanssa
vko 3–4	<ul style="list-style-type: none"> Videohavainnointitehtävä II <ul style="list-style-type: none"> oman opetuksen videointi ja jaettu keskustelu opiskelijaparin ja mentorin kanssa oma kirjallinen reflektio ja sen s-postitse lähettäminen vertaismentorointiryhmän jäsenille (viimeistään kaksi päivää ennen vertaiskeskustelua)
vko 4–7	<ul style="list-style-type: none"> Pitkän aikavälin ehytetyn opetuksen toteutus ja arviointi yhdessä opiskelijaparin ja mentorin kanssa <ul style="list-style-type: none"> tavoitteiden suunnittelun tarkentuminen, kehkeytyvä opetus
vko 5–7	<ul style="list-style-type: none"> Vertaismentorointiryhmän tapaaminen <ul style="list-style-type: none"> oman kysymyksen ja videoklipin esittäminen vertaisille keskusteluun osallistuminen, vertaisille aktiivinen palautteen antaminen <p>Harjoittelun jälkeen oman ammatillisen kehittymisen reflektio -dokumentin kirjoittaminen ja harjoitteluraportin kokoaminen</p>

2. Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma

Pedagoginen harjoittelu II alkaa orientaatioviikolla, jonka aikana opettajaopiskelija tutustuu ryhmän lapsiin ja työntekijöihin sekä toimintasuunnitelmiin ja -malleihin. Lomakkeen *Yksittäisen opetustilanteen suunnitelma* (liite nro. 3) avulla opettajaopiskelija suunnittelee orientaatioviikolle kaksi tutustumista edistävää *koko ryhmän* toimintaa ja toteuttaa molemmat suunnitelmat orientaatioviikon aikana sekä suunnitellusti että spontaanisti ja useita kertoja lasten arkeen liitettynä. Lisäksi opettajaopiskelija osallistuu orientaatioviikon aikana aktiivisesti ryhmän toimintaan.

Opettajaopiskelija suunnittelee toiselle ja kolmannelle harjoitteluviikolle yhteensä **neljä** pedagogista toimintakokonaisuutta, jotka liittyvät ryhmässä toteutettavaan teemaan ja siten eheyttävät opetusta. Suunnitelmista kaksi voi olla opiskelijaparin yhteisiä. Lisäksi opettajaopiskelija osallistuu aktiivisesti ryhmän toimintaan ja suunnittelee yhdessä opiskelijaparin ja mentorin kanssa pitkän aikavälin toimintaa harjoitteluviikoille 4-7.

3. Mentorin opetuksen videointi, havainnointi ja reflektioiva keskustelu: Videohavainnointitehtävä I

Opettajaopiskelijat toteuttavat ohjeistetun mentorin opetuksen *videohavainnointitehtävän I* (liite nro 10) ensimmäisellä ja toisella harjoitteluviikollaan. Tehtävä pohjautuu teoreettiseen ymmärrykseen laadukkaasta vuorovaikutuksesta ja opetuksesta ja tukee opettajaopiskelijoiden teorian ja käytännön ennakoivaa yhdistämistä omaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta silmällä pitäen. Tehtävä on kuvattu tarkemmin tämän oppaan sivuilla 76-78.

4. Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu II: Videohavainnointitehtävä II

Opiskelija(t) videoivat mentorin (Videohavainnointitehtävä I) opetuksen lisäksi oman opetuksensa (Videohavainnointitehtävä II) Pedagoginen harjoittelu II kuluessa. Opiskelijat ohjeistetaan tämän oppaan osiossa IV: reflektio ammatillisen kehittymisen perustana (sivut 65-79). Opiskelija(t) ovat velvollisia huomioimaan kaikissa videointiin liittyvissä vaiheissa luottamukseen, salassapitoon ja huolellisuuteen liittyvät seikat ohjeistuksen mukaisesti.

5. Pitkän aikavälin eheytyneen opetuksen suunnitelma

Pedagoginen harjoittelu II jatkuu pitkän aikavälin kehkeytyvällä ja eheyttävällä toiminnalla, jota opettajaopiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi yhdessä opiskelijaparin / mentorin kanssa. Esiopetus on luonteeltaan eheytettyä opetusta, joka muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma, Opetushallitus 2021). Opettajaopiskelijan / opettajaopiskelijaparin tehtävänä on suunnitella aiheeltaan lapsia kiinnostava neljän viikon pituinen (harjoitteluviikot 4-7) oppimiskokonaisuus käyttäen apunaan lomaketta *Pitkän aikavälin eheytyneen opetuksen suunnitelma* (liite nro. 14). Suunnitelmaan kirjataan oppimiskokonaisuuden teema, perustelut aihevalinnalle ja selvitys siitä, miten teema liittyy lapsiryhmän aiempaan teemaan / toimintaan ja vastaa lasten tarpeisiin. Opetuksen tavoitteet laaja-alaiselle osaamiselle ja oppimisalueille kirjataan taulukon (liite nro. 14, s. 2) vasempaan ja oikeaan sarakkeeseen ja kuvaus toiminnan toteutuksesta keskimmäiseen sarakkeeseen.

Suunnittelussa korostuu kokopäiväpedagogiikka siten, että pedagogiikkaa suunnitellaan kaikkiin päivän tilanteisiin. Yksittäisissä opetustilanteiden suunnitelmissa pedagogisten tilanteiden tulee muo-

dostaa lapselle jatkumo niin teemallisesti kuin ohjauksellisestikin. Opettajaopiskelija / opiskelijapari vastaa siitä, että toiminta on eheytettyä kokopäiväpedagogiikkaa ja siten lasten oppimista ja hyvinvointia edistävää. Opettajakoulutuslaitoksen ainedidaktikoilla on opettajaopiskelijoille ohjatun opetusharjoittelun aikana ryhmäohjausta, jossa opettajaopiskelija saa tukea jonkin tietyn oppimisen alueen tavoitteiden ja toiminnan toteutuksen suunnittelussa. Opiskelijat osallistuvat Moodle -alueella olevan ohjeistuksen mukaisesti ainedidaktikkojen ryhmäohjauksiin.

Vaikka suunnittelutyö tehdään etukäteen, tavoitteita ja toteutuksen suunnittelua tarkennetaan opetusharjoittelun edetessä, jolloin suunnitelma kehkeytyy lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Pitkän aikavälin eheytetyn opetuksen suunnitelma annetaan mentorille tarkistettavaksi viimeistään kolmannen harjoitteluviikon torstaina. Opettajaopiskelija / opettajaopiskelijapari muokkaa suunnitelmaa mentorin ehdotusten mukaisesti.

6. Hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtamiseen tutustuminen

Pedagoginen harjoittelu II kuluessa opiskelijapari sopii päiväkodinjohtajan/yksikön johtajan kanssa tapaamisen, jossa he käyvät keskustellen läpi johtajan työnkuvaa niin lähiesimiehenä kuin varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Ennen sovittua tapaamista opettajaopiskelijat ovat pohtineet omia johtajuuteen liittyviä intressejä ja kysymyksiä, jotta päiväkodin johtaja osaisi avata juuri opiskelijoita mietityttäviä seikkoja johtamiseen liittyen. Lisäksi opiskelijoiden tulee keskustellen selvittää jaetun johtajuuden, pedagogisen johtajuuden ja uuden varhaiskasvatuksen opettajan induktiovaiheeseen kuuluvaa käytännön perehdytys- ja mentorointitoimintaa. Päiväkodinjohtajan kanssa käydyssä keskustelun lisäksi opettajaopiskelijat sopivat johtajan kanssa osallistumisesta esihenkilö- tai verkostopalaveriin päiväkodin oman yhteisöllisen viikoittaisen palaverin lisäksi. Opiskelija koostaa ohjatun opetusharjoittelun aikana koetusta hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtamiseen tutustumisestaan dokumentin (liite nro. 15), jonka liittää harjoitteluraporttiinsa.

7. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille

Opiskelija laatii *Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille* (liite nro.5) lomakkeen, joka käydään keskustellen läpi mentorin kanssa. Kirjallinen palaute liitetään osaksi harjoitteluraporttia.

8. Oman ammatillisen kehittymisen reflektio

Opiskelija kirjoittaa analyttisen refleктоivan dokumentin omasta ammatillisesta kehittymisestään ohjatun opetusharjoittelun aikana (liite nro. 6). Dokumentin avulla opiskelija palaa ohjeistetusti omiin harjoittelulle asettamiinsa tavoitteisiin, jotka on kirjannut harjoittelun alkaessa lomakkeeseen Ohjaussuhteen aloituskeskustelu oman ammatillisen kehittymisen tukena. Tämän refleктоivan dokumentin tavoitteena on tukea opiskelijaa uusien tavoitteita asettamisessa, mutta myös vahvistaa opiskelijan omaa tietoisuutta vahvuuksistaan ja kehittymisestään.

9. Harjoitteluraportti

Pedagogisen harjoittelu II Harjoitteluraportti täydentyy harjoittelun edetessä. Harjoitteluraporttia koostaessaan opiskelija on velvollinen huolehtimaan lasten anonymiteetin säilymisestä. Opiskelija on velvollinen koostamaan raportin viikko viikolta täydentyvänä. Raporttipohjaan (liite nro.16) ei liitetä dokumentteja sähköisinä linkkeinä, vaan kopioituina word -tiedostoina. Opiskelija huolehtii,

että seuraavat kirjalliset dokumentit (taulukko 14) ovat ohjeiden mukaisesti täytettyjä ja nimetyssä järjestyksessä.

Harjoitteluraportti palautetaan harjoittelun Moodle-alustalle. Mikäli harjoitteluraporttia ei ole palautettu sovitun aikataulun mukaisesti harjoittelun jälkeen opiskelijan valmistuminen voi viivästyä.

Taulukko 14. Harjoitteluraportin koostumus, Pedagoginen harjoittelu II

Harjoitteluraporttiin liitettävät dokumentit

1. Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmat (4kpl, joista kaksi voi olla yhdessä parin kanssa suunniteltuja, mutta yksilöllisesti reflektoituja ja arvioituja)
2. Pitkän aikavälin eheytetyn opetuksen suunnitelma
3. Videohavainnointitehtävä I
4. Videohavainnointitehtävä II
5. Hallintoon ja varhaiskasvatuksen johtoon tutustuminen
6. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan palaute mentorille
7. Oman ammatillisen kehittymisen reflektio



OSIO IV

REFLEKTIO

AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN

PERUSTANA

4. Pedagogisiin harjoitteluihin liittyvä reflektio

Yhtenä opettajankoulutuksen tehtävänä on ohjata opettajaksi opiskelevia kehittämään opetustyössä vaadittavia praktisia taitoja sekä paneutumaan syvällisesti teoreettiseen ajatteluun. Pedagoginen ajattelu nojaa opetussuunnitelmaan ja teoreettiseen tietoon. Pedagogisella (didaktisella) ajattelulla tarkoitetaan rutiinijattelun vastakohtaa – opettajan opetukseensa ja vuorovaikutus-/opetustapahtuman ilmiöihin kohdistamaa kriittistä reflektiota. Pedagogisesti ajatellessaan opettaja harkitsee ja tekee päätöksen eri vaihtoehtojen välillä kantaan vastuun ratkaisustaan vuorovaikutteisessa opetustilanteessa. Pedagoginen ajattelu on siis normatiivista – ajattelua pohjautuen tiettyihin arvoihin (ks. Kansanen, 2014; Kansanen ym., 2000).

Opetusharjoittelu nähdään keskeisenä pedagogisten käytäntöjen oppimisen kontekstina sekä pedagogisen sisältötiedon kehittämisen mahdollisuutena (ks. Tiilikainen, Heikonen, Toom, & Husu, 2016). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatut opetusharjoittelut (kuviot 10) koostuvat opiskelijan opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista sekä ohjaavan opettajan ja harjoitteluparin kanssa käydyistä, pohtivista keskusteluista että opiskelijan, mentorin ja tuutorin kanssa käytävästä reflektiivisestä ohjauskeskustelusta.

Kyky havaita ja tunnistaa lapsen sosiaalista ja tiedollista käytöstä on erittäin tärkeä osa opettajan ammatillista osaamista. Menestyksellinen lapsen ajattelun ja oppimisen näkyväksi tekeminen edellyttää opettajan reflektiivistä toimintaa (Zeichner & Liston, 2014). Reflektiota on määritelty monella tavalla, yleisimmin reflektiota pidetään tietoisena ja tarkoituksenmukaisena mentaalisenä toimintana. Reflektioitaessa muokataan tietoa, tutkitaan mahdollista ongelmaa sekä jäsennetään oletuksia ja toimintaa (Korthagen, 1999).

Taitoa reflektoida pidetään opettajan jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen yhtenä tärkeimmistä taidoista (ks. Kahn & Anderson, 2019; Schön, 1987, 1983;). Ammatti-identiteetin ja pedagogisen ajattelun (mm. käyttöteorian tunnistaminen) kehittyminen edellyttävät metakognitiivisia taitoja, eli taitoa reflektoida, kykyä ja halua ymmärtää ja muokata omaa oppimista ja toimintaa (mm. Dewey, 1933; Loughran, 1996, 2002; Sellars, 2014). Kyky havaita ja tunnistaa lapsen sosiaalista ja tiedollista käytöstä on erittäin tärkeä osa opettajan ammatillista osaamista (Hamre ym., 2014) ja menestyksellinen lasten ajattelun ja oppimisen näkyväksi tekeminen edellyttää opettajan reflektiivistä toimintaa (Zeichner & Liston, 2014). Korthagenin ja Vasalos'n (2005) mukaan opettajan ollessa tottumaton systemaattiseen reflektioon hänen ammatillinen kehittymisensä pysähtyy.

Opettajan toiminnan reflektiota voidaan tarkastella tapahtuvaksi (Schön, 1983):

- toiminnan aikainen reflektio (reflection in action) – reflektio liittyy itse toiminnassa ilmenevään tietoon ja on usein vaikeaa sanallisesti ilmaista (ks. Shulman, 1987)
- toiminnan jälkeinen reflektio (reflection on action) – reflektio liittyy jo tapahtuneeseen tilanteeseen ja mahdollisesti oppii siitä
- toiminnasta oppiminen mahdollistaa tulevan toiminnan ennakoinnin (reflection for action) (Eraut, 1995)

Reflektiivistä ajattelua on pyritty erottamaan ei-reflektiivisestä. Useat tutkijat (mm. Gore & Zeichner, 1991; Hatton & Smith, 1995; Ojanen, 2009; Taggart & Wilson, 2005; Van Manen, 1977, 1991) ovat kuvanneet reflektion ajatusprosessin sisältöä

erilaisten vaiheiden, tyypittelyn tai hierarkkisten tasojen avulla.

Reflektiivisyyttä ei nähdä pelkästään yksilöön itseensä kohdistuvaksi sisäiseksi, kognitiiviseksi ja psykologiseksi toiminnaksi, sillä kriittinen reflektio suuntautuu myös laajemmin muun muassa työyhteisön ja ammattikunnan toimintaan, esimerkiksi sen eettisiin perusteisiin (Bereiter, 2002).

4.1 Ohjattujen opetusharjoitteluiden reflektiomalliin liittyvä teoreettinen ymmärrys

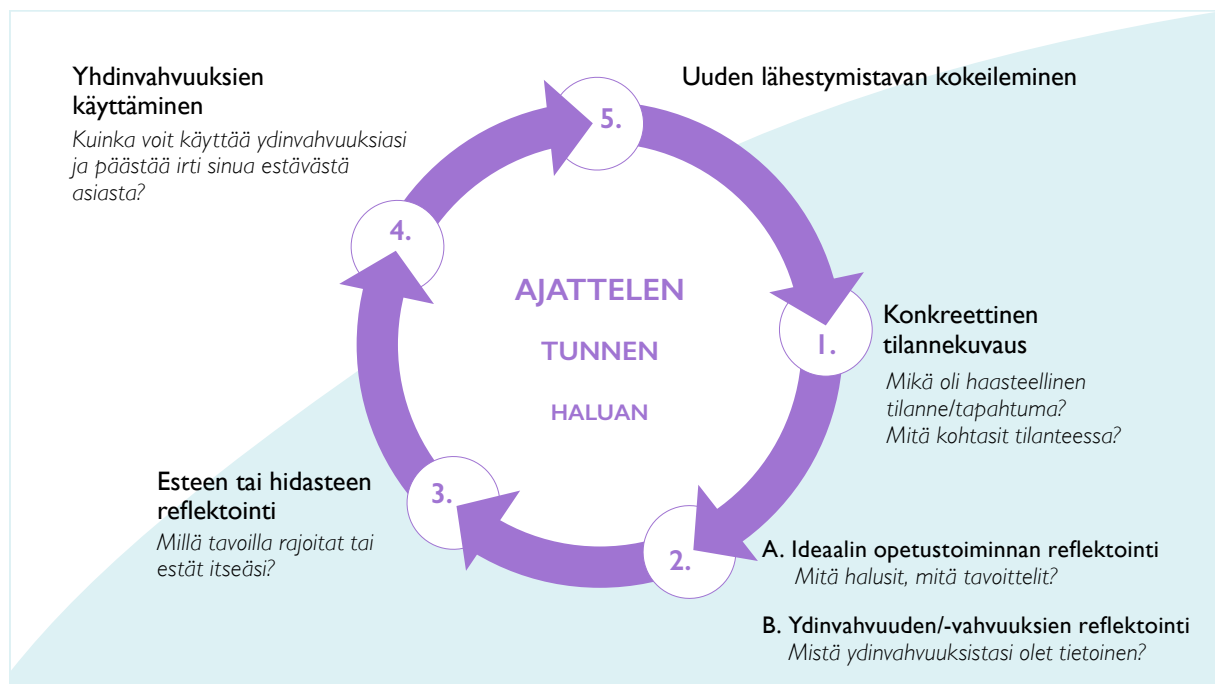
4.1.1 Viisivaiheinen ALACT reflektiomalli

Reflektiota on myös pyritty havainnollistamaan erilaisin mallein. Korthagenin (2004, 2014, 2016) viisivaiheinen ALACT reflektiomalli (kuvio 13) esittää reflektion vaiheet jatkuvana kehämäisenä prosessina: (1) toiminta; (2) reflektio eli toiminnan tarkastelu; (3) tietoisiksi tuleminen toimintaan liittyvistä seikoista; (4) uudenlaisen – vaihtoehtoisten

- tavan toimia luomisen; (5) kokeilu. Tässä mallissa siirtymää vaiheesta 2 vaiheeseen 3 (siirtymä reflektiovaiheesta toiminnan tiedostamiseen) tukevat seuraavat kysymykset:

Taulukko 15. Reflektiota ja tiedostamista edistävät kysymykset siirryttäessä vaiheesta 2 vaiheeseen 3

0. Mikä on kontekstina?	
1. Mitä ajattelin?	5. Mitä lapset ajattelivat?
2. Miltä minusta tuntui?	6. Miltä lapsista tuntui?
3. Mitä tahdoin?	7. Mitä lapset tahtoivat?
4. Mitä tein?	8. Mitä lapset tekivät?

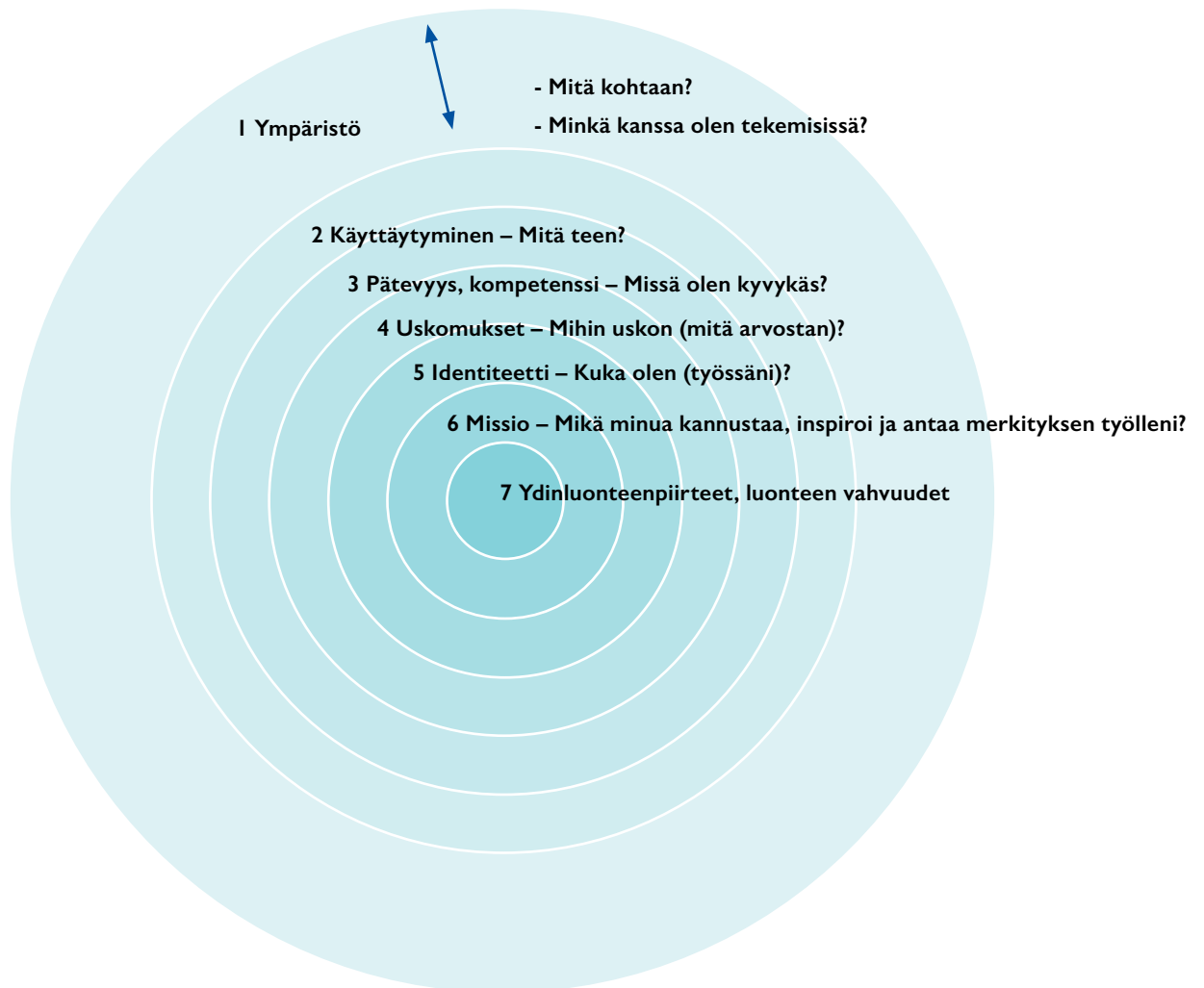


Kuvio 13: Ydinreflektiomallin 5 vaihetta mukaellen Korthagen (2014, s. 81)

4.1.2 ALACT -mallia täydentävä Ydinreflektio -malli

Korthagenin (2013) mukaan ALACT malli tarvitsee rinnalleen ydin reflektio -mallin (the Onion Model) (kuvio 14) havainnollistamaan ja kohdentamaan opettajan reflektiota syvällisemmäksi. Tämän mallin avulla tavoitellaan tietoisuutta ydin luonteenpiirteistä ja reflektiota itseän liittyvien kerrosten suhteista. Erityisesti mallin avulla keskitytään tarkastelemaan kysymystä: mitkä sisäiset esteet rajoittavat yksilön ydin luonteenpiirteiden ja ideaalien toteuttamista.

Korthagenin (2004, 2014) mukaan ydinreflektiomallin tasot (1–7) (taulukko 15) vaikuttavat toisiinsa. Reflektoimalla tavoitteitaan voi havaita esimerkiksi, että näkee esteenä ympäristötekijän (esimerkiksi hankala lapsiryhmä), vaikka syvällinen/ todellinen syy ongelmiin voi löytyä oman käytöksen alueelta (esimerkiksi ongelmien vähättely) tai omista tunteista ja uskomuksista (voimattomuuden tunne, en pysty vaikuttamaan tilanteeseen). Näin reflektoiden tiedostaa sisäiset jännitteet tai ristiriidat (Korthagen & Vasalos, 2005).



Kuvio 14: Ydinreflektiomalli tasot mukaellen Korthagen (2004, 2013, 2014)

Taulukko 16. Ydinreflektiomallin tasot (Korthagen, 2004, 2014)

Taso	Tehtävät suunnitelmat
1. Ympäristö	Koko ryhmän tilat (myös lapset ja kollegat), opetus, toimintakulttuuri ja sen sanattomat ja sanoitetut normit jne.
2. Käyttäytyminen	Mitä opettaja tekee, kuinka hän selviytyy ympäristön haasteista
3. Kyvykkyys, kompetenssi	Mitä opettaja on kyvykäs tekemään
4. Uskomukset	Mitä opettaja uskoo tilanteessa. Uskomuksilla viitataan olettamuksiin ulkoisesta maailmasta (ovat usein tiedostamattomia)
5. Identiteetti	Opettajan olettamukset itsestä, minäkuvat ja ammatilliset roolit, jotka itselle nähdään sopiviksi
6. Missio	Mikä kannustaa, antaa merkityksen ja tarkoituksen työlle ja elämälle (ihanteen/ideaalit)
7. Ydinluonteenpiirteet	Muun muassa <i>innostuneisuus, uteliaisuus</i> (tiedonhalu), <i>rohkeus, sitkeys, päättäväisyys, avoimuus, joustavuus</i> . Ydinluonteenpiirteet rinnastuvat positiivisen psykologian käsitteeseen <i>luonteenvahvuudet</i> (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

4.1.3 Luonteenvahvuudet

Luonteenvahvuuksien tutkiminen kuuluu positiivisen psykologian paradigmaan (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivinen psykologia on kiinnostunut suotuisasti ihmisiin, ryhmiin ja instituutioiden toimintaan vaikuttavista ilmiöistä ja prosesseista, pyrkien pois ongelmakeskeisyydestä (Seligman, & Lång, 2008; Seligman ym., 2009). Yksilön hyvinvoinnin tukemisen lähtökohtana nähdään tärkeänä kehittää yksilön hyvinvointitaitoja ja vahvuuksia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Omien vahvuuksien tiedostaminen on voimauttavaa, itsetuntoa ja siten hyvinvointia tukevaa (Hotulainen ym., 2014).

Omien vahvuuksien tiedostamista voidaan myös harjoittaa ja tukea (Niemic & Pearce, 2021) ja niiden tietoinen/ uudenlainen hyödyntäminen voi tukea ja edistää suoriutumista (Seligman ym., 2009). Park & Petersonin (2009) mukaan luonteenvahvuuksien tunnistaminen/käyttö muodostavat perustan

jatkuvalle oppimiselle, mikä on liitetty muun muassa koulumenestykseen, johtajuuteen, sietokykyyn, moninaisuuden arvostamiseen, ystävällisyyteen ja epäitsekkyyteen (Park ym., 2004).

Tunnistamalla/esiin nostamalla ohjauskeskustelun aikana opettajaopiskelijan luonteenvahvuuksien ydinvahvuuksia – joita jokaisella on noin kolmesta seitsemään - voidaan suunnata opiskelijan huomionta niihin, joita hänellä ei vielä ole käytössä, eli kasvuvahvuuksiin, joiden esiin tuomiseen tarvitaan tietoista keskittymistä ja ponnistelua (Trogen, 2020). Taulukkoon 16 on listattu 24 luonteenvahvuutta. Kukin luonteenvahvuus lukeutuu yhden päähyveen alle (Peterson & Seligman, 2004).

Taulukko 17. Luonteenvahvuudet (Peterson & Seligman, 2004)

Hyve	Luonteenvahvuus
I Viisaus: tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kognitiiviset vahvuudet	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus: emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdattaessa	6. Urheus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus
III Inhimillisuus: sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys
IV Oikeudenmukaisuus: taidot, joita tarvitaan yhteisössä elämiseen	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
V Kohtuullisuus: kyky vastustaa liioittelua ja ylenpalttisuutta	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
VI Henkisyys: kyky antaa ilmiöille laajempaa merkitystä, transsendenssi	20. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

4.1.4 Erilaiset työtavat opetus- harjoittelun yhteydessä opiskelijan reflektion edistäjänä

Erilaisilla reflektiokäytännöillä on pyritty tukemaan opetuksen käytännön ja teoreettisen ajattelun yhdistämistä. Varhaiskasvatuksen opettajaopintojen aikana erilaiset ammatillista reflektiota kehittävät työtavat – mm. oppimispäiväkirjat, vertaisryhmäkeskustelut, lukupiirit ja kirjoitustehtävät

– tukevat osaltaan tätä käytännön ja teorian yhdistämistä. Ohjattu opetusharjoittelu tarjoaa opiskelijalle sekä mahdollisuuden oppia ja kehittyä pedagogisesti tavoitteellisen toiminnan toteuttamisessa, että tilaisuuden reflektoida (heijastaa, jäsentää, mietiskellä) tietoisesti omaa vuorovaikutteista toimintaansa autenttisesti oppimisympäristössä (mm. Tiilikainen ym., 2016).

Asiantuntijaksi –myös varhaiskasvatuksen – ei opi ta pelkästään koulutuksen puitteissa, vaan kehittyminen edellyttää myös käytännön työstä saatua kokemusta. Asiantuntijatiedon voidaan nähdä rakentuvan kolmesta tiedon osa-alueesta: praktinen tietämys; formaali tieto; ja metakognitiivinen tieto. Praktinen tietämys kerääntyy käytännön kokemuk- sista sekä ongelmanratkaisutilanteista, on luonteel- taan usein hiljaista tietämystä, jota on haastavaa sanottaa. Formaalilla tiedolla viitataan perinteiseen oppikirjatietoon (Eteläpelto, 1997). Metakognitiivi- nen tieto on perinteisesti määritelty tietoisuudeksi omasta ajattelustaan (ks. Desautel, 2009), jonka avulla yksilö suuntaa ja säätelee tarkkaavaisuut- taan ja toimintaansa tehtävän aikana (Eteläpelto, 1997). Asiantuntijuuden rakentuminen on jatku- vaa itsereflektiota ja oppimista erilaisissa tilanteissa (Tynjälä, 2005) ja tämä kehittymisen prosessi vaatii opettajalta sekä kognitiivista että emotionaalista si- toutumista että halukkuutta tarkastella ja kehittää omaa tietämystään, uskomuksiaan ja näkemyksiään (Avalos, 2011).

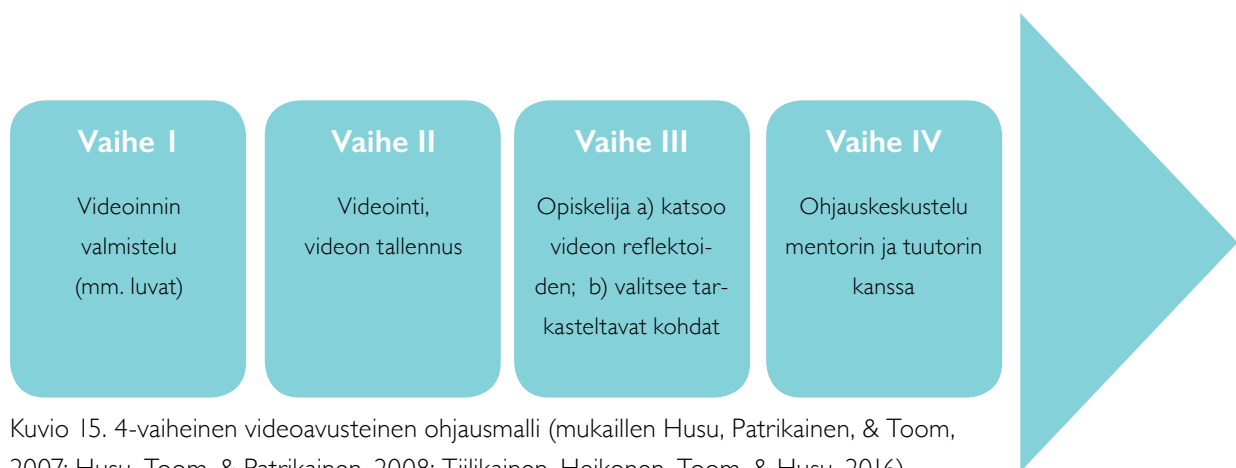
Videoidun toiminnan reflektointi mahdollistaa tietoiseksi tulemisen siitä, miten oma ajattelu ja oppimiskäsitys (käyttöteoria) ilmenee käytännön opetustoiminnassa (julkiteoria) (Argyris, 1999). Omien uskomusten, arvojen ja ajatusten sekä toi- minnan reflektiivinen analysointi mahdollistaa siis näiden kahden – käyttö- ja julkiteorian välisen risti- riidan tietoisuuden, ammatillista kehittymistä ja toimin- taan tukevan työstämisen. On olemassa tutkittua näyttöä siitä, että oman / jaetun toiminnan tar-

kastelu videon avulla tukee opettajaopiskelijoiden reflektiotaiteiden kehitystä. Lisäksi oman työsken- telyn analysointi videotallenteelta tukee opiskeli- jan opettajuuden ammatillista ja pedagogista ke- hittymistä. Keskeistä tässä videoon pohjautuvassa reflektiivisessä prosessissa on yhteinen keskustelu ohjaavan opettajan ja didaktikon kanssa. Keskuste- lu tukee oman toiminnan havainnointia, arviointia ja uudelleen suuntaamista, toisin kuin yksin toteu- tunut reflektio tai päiväkirjan kirjoittaminen, mikä ei välttämättä ole riittävää ammatillisen toiminnan muutoksen toteuttamiseen.

4.2 Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu I

4.2.1 Käytännön toteutus: 4-vaiheinen videoavusteinen ohjausmalli

4-vaiheisen videoavusteisen ohjausmallin avulla pyritään sekä tukemaan varhaiskasvatuksen opet- tajaopiskelija toiminnan reflektiota (toiminnan jälkeinen, toiminnan aikainen ja tulevaa toiminta ennakoiva) että ammatillista kehittymistä. Video- ta katsoessaan opettajaopiskelijan on mahdol- lista huomata opetuksestaan sellaisia seikkoja ja toimintoja, joista hektisessä opetustilanteessa ei välttämättä ole tietoinen. Video toimii opiskelijan reflektioivan kirjoituksen kanssa yhtenä ohjauskes- kustelun välineenä, jonka kuluessa pohditaan yh- dessä myös teorian ja käytännön yhteyksiä. Kuvio 15 esittää 4-vaiheisen videoavusteisen reflektioivan opetusharjoittelun ohjausmallin.



Kuvio 15. 4-vaiheinen videoavusteinen ohjausmalli (mukaihen Husu, Patrikainen, & Toom, 2007; Husu, Toom, & Patrikainen, 2008; Tiilikainen, Heikonen, Toom, & Husu, 2016).

4.2.2 Vaihe I: Videoinnin valmistelu ja Vaihe 2: Videointi, videon tallennus

Opiskelija laatii suunnitelman videoinnista. Ohjaava opettaja ja opiskelija valitsevat pedagogisen suunnitelman ja toiminnan, mikä videoidaan. Suunnitel-

massa tulee miettiä taulukon 18 mukaisia vaiheeseen I, videon valmisteluun ja vaiheeseen II, videon tallennukseen ja tuutorille lähettämiseen liittyviä seikkoja.

Taulukko 18. Videointisuunnitelma

Vaihe I: Videoinnin valmistelu
<ul style="list-style-type: none">• päivämäärä, jolloin videoit suunnittelemasi toiminnan• mieti, millaisesta opetustilanteesta haluat oppia<ul style="list-style-type: none">o pyri välttämään "varman päälle pelaamista", ole utelias omaa toimintaasi kohtaan ja astu ulos omalta varmuusalueeltasi!o tallennettavassa opetustilanteessa lapsia läsnä min. 4 – max. koko lapsiryhmä• videointiluvat:<ul style="list-style-type: none">o tarkista huoltajien (ja lasten) ja henkilöstön videointiluvato mieti, mitä toimintaa järjestetään lapsille, joilla ei ole videointilupaao muista eettisyys myös tilanteen alkaessa – lapsen voi ohjata muuhun toimintaan, jos hän ei syystä tai toisesta halukaan osallistua videotallennettavaan tilanteeseen• videon tekninen toteutus<ul style="list-style-type: none">o tila ja videoinnin suunta niin, että sekä lapset että opiskelija näkyvät videolla mahdollisimman selkeästio voitte halutessanne tehdä koevideoinnin ja kertoa lapsille, että sinua kuvataan, jotta voit oppia lisää opettamisesta – näin lapset tutustuvat videointiin ja varsinaisen videoitava tilanne ei tule yllätyksenä• sopimus siitä<ul style="list-style-type: none">o videoiko ohjaava opettaja vai harjoittelupario millä laitteella videoidaan• videolle tallennetaan opetustilanteen aloitus ja päätös (videon pituus min. 20 min-max. 30 min.)
Vaihe 2: Videointi, videon tallennus
<ul style="list-style-type: none">• lataa tallennuslaite täyteen virtaa ennen videointia tai kytke laite verkkovirtaan.• jos käytät omaa puhelintasi, niin huolehdi, että laite ei ole yhteydessä mobiiliverkkoon• tarkista vielä, että lapsi/lapset, jolla/joilla ei ole videointilupaa, ei ole kuvaustilanteessa mukana• siirrä kuvaustilanteen jälkeen video Turun yliopiston ylläpitämään Seafle palveluun – oma seafle kansiosi, nimeä tallenne selkeästi omalla nimelläsi ja päivämäärällä• jaa katseluoikeus didaktikolle sekä lähetä linkki videoon s-postilla• tarkista, että video näkyy Seafle kansiossasi, ennen kuin poistat videomateriaali koneen/puhelimesi muistista

4.2.3 Vaihe 3: Videoidun toiminnan analysointi ja reflektointi

Tämän kappaleen otsikot ohjaavat opiskelijaa reflektoimaan ja analysoimaan omaa videoitua toimintaansa.

Analysoi ja reflektoi videon pohjalta vuorovaikutusta

Analysoi omaa vuorovaikutteista toimintaasi, omia opetusstrategioitasi: lasten osallistaminen ja motivointi; ohjeiden anto, havainnollistaminen, mallintaminen; lapsen toiminnan/ryhmän toiminnan ohjaus/säätely sanoin, kuvin, elein, sanallinen palaute ja kannustus; opetus/vuorovaikutuksellinen keskustelu – käytäntö avoimia vai suljettuja kysymyksiä, kysynkö lapsilta heidän ajattelustaan, käytäntö ennakoivia kysymyksiä (esim. kirjalukutilanteissa), kysynkö omakohtaisia kokemuksia; ohjaanko lapsi keskustelemaan myös keskenään, jääkö joku keskustelun ulkopuolelle; palautteen antaminen – annanko palautteen tuotoksesta (nopeus, hyvin tehty) vai kiinnitänkö lapsen huomion työn/toiminnan yksityiskohtiin, työskentelyn sitkeyteen ja paneutumiseen; huomioinko lasten yksilöllisiä (tuen) tarpeita; luonko positiivisen, turvallisen ja kannustavan oppimisilmapiirin; toimiko fyysinen oppimisympäristö ja sen ennakkojärjestelyt (mm. materiaalit, tarvikkeet) odotetulla tavalla.

- Havainnoi lapsia ja heidän keskinäistä vuorovaikutustansa, mitä/mistä lapset puhuvat, kenen kanssa, kuinka sitoutuneita/motivoituneista lapset ovat ohjattuun toimintaan; löydätkö lasten reaktioista jotakin joka miettyttää sinua; näkyykö yksilöllisiä eroja tai tuen tarpeita; kuinka itsenäisiä lapsi/lapset ovat, kuka tarvitsee aikuisen tukea enemmän ja saako hän sitä; jäävätkö lapsen aloitteet huomioimatta aikuisten taholta, jääkö joku lapsista (toistuvasti) huomiotta.
- Huomioi siirtymätilanteiden rakentuminen ja ohjeistus; miten toimit yhteistyössä ja ohjeistat muita tiimin jäseniä



Analysoi ja reflektoi oppimiskäsitystäsi

Mieti omaa oppimiskäsitystäsi/oppimisteoria. Mitä oppimiskäsitystä toimintasi heijastaa?

- **Behaviorismi:** Behaviorismin mukaan oppiminen merkitsee ensi sijassa yksilön tiedon määrällistä kasvua. Oppimisen kohteena oleva tehtävä jaetaan osatehtäviin, jotka opiskellaan erikseen tiettyssä järjestyksessä. Behaviorismi ei ole kiinnostunut siitä, millaisiin ajattelun prosesseihin oppija sitoutuu tehtävän ratkaisemisen aikana. Sen sijaan behaviorismi korostaa ulkoapäin tapahtuvaa toiminnan motivointia ja suuntaamista. (Enkenberg, 2000.)
- **Kognitiivinen konstruktivismi:** Yksilön tieto on tietoa maailmasta ja kuvaavan todellisuutta/objektiivinen tiedonkäsitys. Oppiminen on seurausta kohdatun (tiedollisen) ristiriidan selvittämisestä, joka tuottaa uuden ymmärryksen oppimisen kohteesta ja oppimisesta. Yksilö konstruoi tietoa aiempaan tietoon pohjautuen – konstruointi on ennen kaikkea ajatteluprosessi (mm. Tynjälä, 1999a)
- **Radikaali konstruktivismi:** Yksilön tieto rakentuu ainutkertaisten kokemusten perustalle, objektiivista todellisuutta ei ole olemassa (von Glasersfeld, 2013).
- **Sosiokonstruktivismi:** Tieto sijaitsee ja kehittyy sosiaalisessa kontekstissa, jossa yksilöiden sosiaaliset kokemukset edustavat ja heijastavat erilaisia todellisuuksia. Oppiminen on merkitysneuvottelujen tulosta ja tietoon liittyvistä keskusteluista sekä oppijan tulkinnoista. Yksilöiden todellisuudet määrittyvät kielen ja kieleen pohjautuvan toiminnan ohjauksena (Tynjälä, 1999b)
- **Situationaalinen konstruktivismi:** Oppiminen on prosessi ja tavoitteen ymmärtäminen kehittyy asteittain tilanteeseen, jossa todellisuudesta on hyväksytty useita tulkintoja ja kulloinenkin tilanne määrittää sen, mikä tulkinnoista on relevantti (ks. Enkenberg, 2000).

- **Humanistinen oppimiskäsitys:** Oppiminen perustuu laajalti yksilöllisiin kokemuksiin, opetuksen tehtävänä on tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta, oppimisen arvioinnissa tärkeää kokemuksellisuus eli koetaanko tavoitteet saavutetuiksi (ks. Patrikainen, 1999)
- **Varhainen demokratiakasvatuksen oppimiskäsitys:** Oppimisen kokemus on keskeisesti sidoksissa oppijan autonomian ja hallinnan kokemukseen, sekä mahdollisuuksiin päättää itseä koskevista asioista oppimisessa ja oppimisympäristössä (Rosqvist & Kinos 2019).

Jäsennä toimintaasi Aikuislähtöisyys

- Lapsilähtöisyys janan avulla

Jäsennä omaa ymmärrystäsi ja toimintaasi myös sivun 75 taulukon 19 Aikuislähtöisyys – Lapsilähtöisyys janan avulla (Kinos & Pukk, 2010; Kinos ym., 2021), mieti millaisia piirteitä oma toimintasi sisältää.

Taulukko 19. Aikuislähtöisyys–Lapsilähtöisyys jana (Kinos & Pukk, 2010; Kinos ym., 2021)

	Aikuislähtöisyys	Lapsikeskeisyys	Lapsilähtöisyys	Vapaa kasvat
Pedagoginen rakenne	Lehrplan Tarkkaan määrätty rakenne Tarkkaan määrätty työtavat ja työtapojen käyttö	Curriculum Joustava rakenne Joustavat työtavat ja työtapojen käyttö	Emergent Joustava rakenne Joustavat työtavat ja työtapojen käyttö	Ei rakennetta Ei ennalta määrättyjä työtapoja
Tieteellinen kehys	Behavioristinen psykologia	Kehitysvaiheteoriat	Sosiokonstruktivismi, lapsuuden sosiologia	
Tiedonkäsit	Staattinen	Dynaaminen	Dynaaminen	
Oppimiskäsit	Behavioristinen	Konstruktivistinen	Humanistis-kokemuksellinen	
Lapsikäsit	Lapsi ohjauksen ja huolenpidon kohde, lapsuus "aikuisuuden vajaatilana", lapsi "odotushuoneessa"	Lapsuus aikuisuuteen valmistautumista, lapsi aktiivinen ja sosiaalinen	Aikuinen ja lapsi tasavertoisia toimijoita, lapsi aktiivinen ja sosiaalinen, lapsi kansalaisena	
Aikuisen rooli ja asema	Tiedon välittäjä, etukäteen suunnitellun opetussuunnitelman toimeenpanija ja toteuttaja	Oppimisen ohjaaja	Oppimisen tukija, tutkijakollega, lähikehityksen vyöhyke määrittää aikuisten tehtävät	
Lapsen rooli ja asema	Toiminnan objekti, passiivinen käyttäjä	Ohjauksen alainen subjekti	Toiminnan subjekti; toimija, joka osallistuu ja tekee päätöksiä; toimija, jonka intressit etusijalla	
Tavoitteiden lähtökohta ja asettaminen	Hallinnollis-hierarkkinen tavoitejohtaminen	Lasten elämämpiiri paljolti aikuisten määrittämänä, tavoitteet määrittävät aikuisten ja lasten intressien "kompromissina"	Lasten intressit ja kiinnostuksen kohteet tavoitteiden määrittäjinä	
Työtavat	Ainejakoiset opetus-tuokit, opettajajohtoiset ja esittävät työtavat, oppitunnit 1970-luvulta periytyvä päiväkotipedagogiikka Suomessa	Lastentarhatraditiosta juontuvat työtavat, aihetyöskentely	Teema- ja projektityöskentely, sosiaalisen oppimisen työtavat, leikki, perustoimintapedagogiikka	
Ilmeneminen	1970-luvulta periytyvä päiväkotipedagogiikka Suomessa	Fröbeliläinen lastentarhatraditio Suomessa, 1990-luvun esiopetuksen valtavirta Suomessa	Vaihtoehtopedagogiset suuntaukset, erityisesti Reggio Emilia, osin 1990-luvun ja 2000-luvun alun päiväkotipedagogiikka.	

4.2.4 Vaihe 4: Videoidun toiminnan kirjallinen reflektointi ja valmistautuminen ohjauskeskusteluun

Katsottuaan opetuksestaan tallennetun videon opiskelija reflektoi toimintaansa *Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu I* -lomakkeelle (liite nro. 4). Opiskelija lähettää täytetyn lomakkeen sähköpostitse tutorilleen vähintään kaksi arkipäivää ennen sovittua ohjauskeskustelu-aikaa. Opiskelija on myös huolehtinut katseluoikeuden jakamisesta tutorilleen lähettämällä Seafile -linkin tutorilleen kaksi arkipäivää ennen sovittua ohjauskeskustelua. Ohjauskeskustelu toteutetaan etänä tuutorin Zoom-yhteydellä.

Koska Pedagoginen harjoittelu I on pariharjoittelu, on opiskelijapari sopinut mentorin kanssa ohjauskeskustelun kulusta. On toivottavaa, että molemmat opettajaopiskelijat ovat yhtä aikaa läsnä jakamassa keskustelua.

Tutor on valmistautunut ohjauskeskusteluun varamalla opiskelijan jakaman videon yhteistä tarkastelua varten. Keskustelu aloitetaan katsomalla ja keskustelemalla opiskelijan ohjeistuksen mukaisesti valitsemista tilanteista. Molemmat tilanteet pohditaan seuraavien kysymyksiä avulla:

- Mitä tässä tilanteessa tapahtui? Miksi?
- Miksi kommentoit/puhut juuri tästä tilanteesta? Miksi se on tärkeä ja merkityksellinen?
- Mikä on tämän tilanteen yleisempi merkitys laajemmin?
- Miten tämä tilanne on vaikuttanut sinun (kasvatukselliseen) ajatteluusi ja toimintaasi?
- Miten aiot jatkossa hyödyntää tämän tilanteen myötä oppimaasi?

Mentori, tuutori, sekä opiskelijat kommentoivat ja esittävät kysymyksiä esiin nostetuista tilanteista ja näkökulmista. Tuutori ja mentori voivat tarvittaessa nostaa esiin videolta myös muita kuin opiskelijan nostamia tilanteita, joista on hyvä keskustella. Ohjauskeskustelussa pyritään tukemaan opettaja-

opiskelijan kehittää ammatillista osaamista ja identiteettiä varhaiskasvatuksen opettajana antamalla rakentavaa ja eteenpäin kannustavaa palautetta.

Videon ja kirjallisen reflektion lisäksi ohjauskeskustelussa käydään läpi opiskelijan ohjatulle opetusharjoittelulle asettamia tavoitteita, niiden toteutumista ja pohditaan uusien tavoitteiden asettamista. Opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arviointiprosessin lisäksi ohjauskeskustelun aikana mietitään tiimissä tapahtuvaa moniammatillista toimintaa, opiskelijan aktiivista toimijuutta ja tiimin pedagogisen johtamisen näkökulmia. Keskustelun päätteeksi opiskelija on velvollinen tuhoamaan sekä videon Seafile -kansioistaan että ryhmän lasten vanhempien allekirjoittamat luvat.

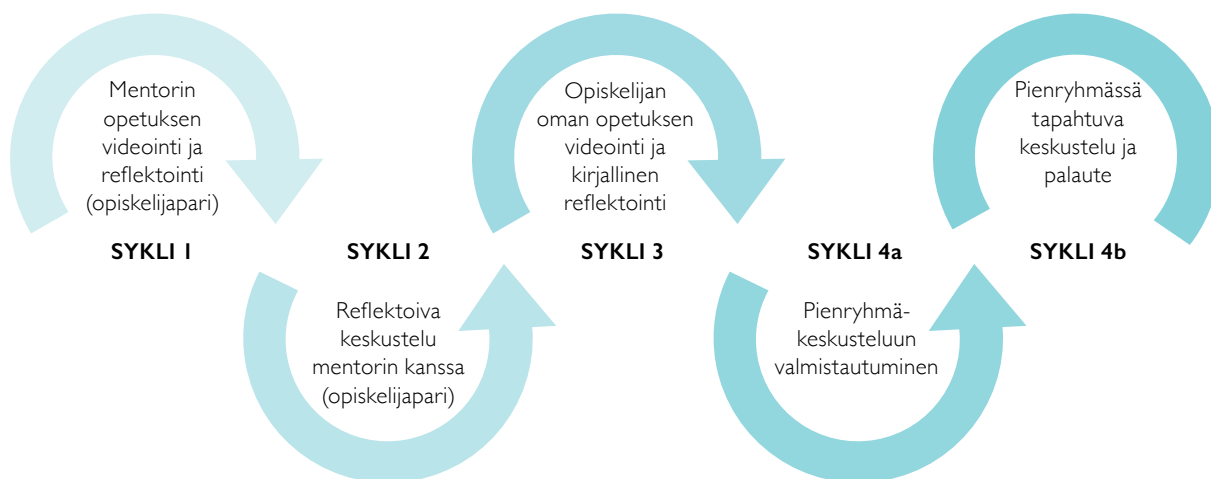
4.3 Ohjattu reflektio Pedagoginen harjoittelu II

Videoita on käytetty laajasti opetuksen välineinä vuosikymmenien ajan. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että useimmat opettajat eivät osaa käyttää videoita järjestelmällisesti opetuksessaan (OECD, 2014). Ramosin ja kollegoiden (2021) mukaan korkeakoulutuksessa ei ole riittävästi tuettu opettajaopiskelijoiden osaamista hyödyntää videotyöskentelyyn pohjautuvia välineitä reflektiivisen ammatillisen kehittymisen tukemiseksi, sekä teorian ja käytännön yhdistämiseksi. Tutkimukset osoittavat myös, että opettajien yhteistyö voi vaikuttaa myönteisesti opettajien motivaatioon, työtyytyväisyyteen, lisätä ammatillista tietoa ja taitoja, sekä kollektiivista vastuuntuntoa lasten oppimisen tukemiseksi, mutta tähän tarvitaan vahvaa yhteistyöhön halukasta ja kykenevää opettajayhteisöä (mm. Little, 2001) joka tarjoaa haasteita ja pyrkii tarkastelemaan toteutettua ammatillista toimintaa (mm. Horn & Little, 2010, Runhaar ym., 2010). Pedagoginen harjoittelu II aikana videopohjainen ohjattu reflektiomalli tukee opettajaopiskelijan kehittyvää taitoa keskustella ja antaa ammatillista, pedagogista palautetta vertaisilleen ja kollegoilleen videotyöskentelyyn pohjautuen.

4.3.1 Käytännön toteutus:

Reflektiomalli poikkeaa Pedagoginen harjoittelu I toteutuksesta, sillä opiskelijat keskittyvät ohjatun harjoittelunsa aikana ensin havainnoimaan mentorin työskentelyä videoidun opetuksen pohjalta

yhdessä opiskelijaparinsa kanssa, syklit 1–2. Syklit 3–4b liittyvät opiskelijoiden oman opetuksen videointiin, itsereflektioon ja pienryhmäkeskusteluun (ks. kuvio 15).



Kuvio 16. Ohjattu syklinen reflektiomalli Pedagoginen harjoittelu II

4.3.2 Sykli 1: Mentorin opetuksen videointi ja reflektointi

Opiskelijapari esittelee ensimmäisen päivän aikana mentorilleen videohavainnointitehtävän sisällön (*Videohavainnointitehtävä 1*, liite nro 10) ja sopii mentorin kanssa ensimmäiselle viikolle päivän, jolloin toteutetaan mentorin opetuksen videointi. Opiskelijapari pyytää sekä mentorilta, lasten vanhemmilta ja tarvittaessa videoitavassa tilanteessa läsnä olevalta henkilöstöltä kirjallisen kuvausluvan (liitteet nro 11, 12 ja 13). Videoitavan opetustilanteen pituus min. 20 min - 30 min max. Jos mentor ei halua opetustaan videoitavan, opiskelijat suorittavat havainnointitehtävän (liite 10) annetun ohjeistuksen pohjalta ilman videotallennetta. Videoinnin jälkeen opiskelijapari aloittaa viipymättä tehtävänannon mukaisen työskentelyn. Videohavainnointitehtävä I koostuu neljästä vaiheesta (1. videointi; 2. opettajaopiskelijoiden yhteinen havainnointitehtävän työstäminen; 3. mentorin ja opiskelijaparin yhteinen keskustelu tehtyjen havaintojen ja

pohdinnan pohjalta; 4. videohavainnointitehtävän loppuun saattaminen), joten vaiheen 3. mentorin ja opiskelijaparin yhteinen keskustelu tehtyjen havaintojen ja pohdinnan pohjalta tulee sopia alkukeskustelussa seuraavalle opetusharjoittelun viikolle Tämä nelivaiheinen mentorin opetuksen videointi, videohavainnointitehtävä ja siihen liittyvä aikataulus on kuvattu kuviossa 17.

4.3.3 Sykli 2: Refleктоiva keskustelu mentorin kanssa, videohavainnointitehtävän loppuun saattaminen

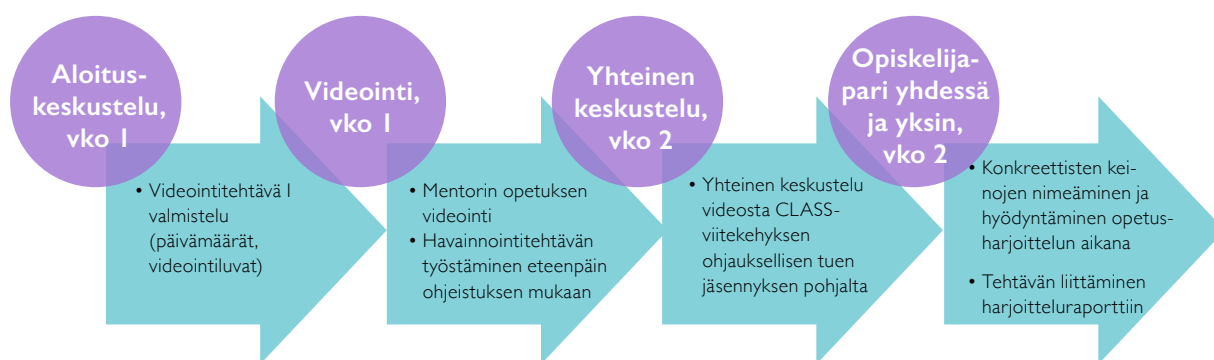
Videohavainnointitehtävän I tavoitteena on tukea opettajaopiskelijoiden oman opetuksen ennakkoon tapahtuvaa reflektointia, jotta opiskelijat löytävät yhdessä mentorin kanssa konkreetteja tavoitteita ja keinoja, joita toteuttaessaan myös tukevat mm. lasten kielellisten taitojen ja ajattelun kehitystä.

Toisella harjoitteluviikollaan, aloituskeskustelussa sovitun aikataulun mukaisesti, opiskelijapari keskustele mentorinsa kanssa videohavainnointitehtävän

myötä tehdyistä havainnosta ja pohdinnoista. Yhteisen keskustelun aikana katsotaan myös kuvattu video yhdessä.

Ennen keskustelua opiskelijapari on työstänyt tehtävää (vaiheet 1 ja 2), sekä miettineet CLASS-viitekehyksen *Ohjauksellisen tuen* jäsenyyksen pohjalta niitä dimensioita, joita on tarpeen huomioida tarkemmin lasten oppimisen tukemiseksi. Opiskelija-

pari esittelee tekemänsä havainnot ja keskustelee mentorin kanssa CLASS –viitekehyksen ohjauksellisen tuen jäsenyyksen pohjalta lasten oppimisen tukemisen tarpeista. Tehtyjen havaintojen pohjalta opiskelijapari nimeää konkreettisia keinoja tukea lasten kielenkehityksen ja ajattelun taitoja (CLASS-viitekehys) opetusharjoittelun aikana. Opiskelijat liittävät tehtävän omaan harjoitteluraporttiinsa (ks. myös taulukko 14, s. 64).



Kuvio 17. Mentorin toiminnan videointi/havainnointi ja reflektointi prosessi

4.3.4 Sykli 3: Oman opetuksen videointi ja reflektointi

Opiskelijan opetus videoidaan joko opiskelijaparin tai mentorin toimesta. Videon kesto min. 30 min. – max. 45 min. Opetustilannetta suunnitellessaan opiskelija huomio kokopäiväpedagogiikan siten, että pedagogiset tilanteet muodostavat lapselle jatkumon niin teemallisesti kuin ohjauksellisestikin. Näin videolle tallentuu hetki ennen opetuksen aloitusta tai *toimintajatkumo* opetuksesta arjen pedagogiseen toimintaan. Videoinnin jälkeen opiskelijapari ja mentor katsovat yhdessä videon ja jakavat toisilleen palautetta. Palautteen antamiseen videokuvauksen jälkeen sisältyy seuraavia näkökulmia, joita tulee mentorin ja opiskelijaparin yhdessä pohtia: 1) toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutuminen, 2) toiminnan toteutusta (toiminnan organisointi ja motivointi), 3) vuorovaikutusta (tunnetuki) lasten ja opiskelijan kesken ja lasten ja lasten kesken, 4)

toiminnan aikana tapahtunutta oppimisen tukemista (ohjauksellinen tuki). Opiskelijaparin merkitys palautteen antajana on merkittävää, sillä opettajakoulutuksen aikana opiskelijaparin hankkima teoreettinen ymmärrys tukee palautteeseen sitoutumisen, em. mainittujen laadukkaan vuorovaikutuksen ja oppimisen ulottuvuuksien avaamista (mm. Liu & Carless, 2006).

4.3.5 Sykli 4a: Videoidun toiminnan kirjallinen reflektointi ja valmistautuminen vuorovaikutteiseen vertaiskeskusteluun


Pohtivan keskustelun jälkeen opiskelija kirjoittaa ohjeistetun reflektion mukaisen dokumentin (*Videohavainnointitehtävä II*, liite 17) ja lähettää sen vertaismentoripienryhmänsä jäsenille viimeistään kaksi arkipäivää ennen sovittua vuorovaikutteista vertaiskeskustelua. Jokainen opiskelija varautuu vertaiskeskustelun aikana esittämään omat vi-

deoklippinsa, jakamaan vertaistensa kanssa ohjeistetusti opetuksessaan reflektoidun haasteet ja positiiviset seikat, esittämään vertaisille keskusteltavaksi etukäteen muotoilemansa kysymyksen, sekä antamaan palautetta muille. Palautteen antaminen edellyttää etukäteen valmistautumista, eli muiden pienryhmän jäsenten reflektioiden lukemista ja pohtimista. Pienryhmässä tapahtuva vertaismentorointi edellyttää ehdotonta luottamusta pienryhmän jäsenten välillä, ja jokaisen ryhmän jäsenen on sitouduttava olemaan vertaistensa luottamuksen mukainen. Mitä ryhmässä jaetaan, siitä ei puhuta muiden ryhmän ulkopuolisten opiskelijoiden kanssa. Ryhmän keskusteluista ei puhuta ryhmän ulkopuolisten opiskelijoiden kesken.

4.3.6 Sykli 4b: Vuorovaikutteinen pienryhmässä toteutuva vertaismentorointikeskustelu

Opettajaopiskelijat kokoontuvat sovitusti yhteen keskustelemaan, antamaan ja saamaan palautetta opetuksestaan videonsa ja esittämänsä kysymyksen pohjalta. Jokainen ryhmän jäsen sitoutuu etukäteen lukemaan vertaistensa lähettämät reflektiot, näin varmistaen, että yhteinen vertaiskeskustelu toteutuu refleктоivalla ja ammatillisella otteella. Tavoitteena vertaiskeskustelulle on yhteisöllisyyden, jakamisen ja avunannon kulttuurin tavoittaminen, joka edellyttää luottamuksen ja kollegiaalisen arvostuksen ilmapiiriä. Opiskelija huolehtii, että hänellä on tapaamisessa etukäteen valittu videoklippi, jonka näyttää ryhmän jäsenille. Jokaisen videoklipin jälkeen käydään opiskelijan kysymyksen ja videon pohjalta refleктоiva keskustelu. On erittäin tärkeää, että jokainen pienryhmän jäsen sitoutuu osallistuen yhteiseen keskusteluun jakaen omia ajatuksiaan ja aiheeseen liittyviä kokemuksiaan. Erityisesti jokaisen vertaisen etukäteen esittämään kysymykseen on syytä refleктоida omaa vastaustaan etukäteen ennen pienryhmän tapaamista.

Pienryhmätapaamisen jälkeen vertaiset tuhoavat toisiltaan saadut dokumentit (*Videohavainnointi II*) ja esittämänsä videot tietoturvasest.

A child with blonde hair, wearing a black and white striped long-sleeved shirt, is looking into a white, rectangular box. Inside the box, a small bird is visible. To the right of the box, there is a decorated Christmas tree with lights and snow. The background is a wooden wall.

Vapaavalintaisten harjoitteluiden liitteitä ei ole numeroitu tässä oppaassa, vaan ne ovat ohjeistuksineen saatavilla kyseisen opintojakson Moodle -alueella.

OSIO V

VAPAAEHTOISET HARJOITTELUKSET

5. Vapaaehtoiset harjoittelut

5.1 ROKI382 Kokopäiväpedagogiikka Pikkunorssissa, 2op

Taulukko 20. ROKLI382 opetussuunnitelma.

Tavoitteet
<p>Opiskelija on</p> <ul style="list-style-type: none">tutustunut varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagogiseen toimintaanon seurannut Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteiden (VASU, 2018/2022) mukaisten laaja-alaisen osaamisen ja oppimisalueiden työ- ja toimintatapojen toteuttamista sekä lapsilähtöisten toimintojen ohjaustahuomioinut toiminnassaan lasten perusturvallisuuteen liittyviä tekijöitä
Sisältö
<p>Opiskelija:</p> <ol style="list-style-type: none">Osallistuu varhaiskasvatuksen perustoimintoihinHavainnoi varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisia työ- ja toimintatapojaTutustuu turvallisuusohjeistukseen ja huomioi turvallisuuden varhaiskasvatuksessa
Suoritustavat
<p>Opetusharjoittelu erikseen sovittavina ajankohtina syksyllä tai keväällä, ohjaava vertaismentorointi sekä oppimispäiväkirja</p>
Toteutustavat
<p>Aloitusinfo, ohjaavaan vertaismentorointiin osallistuminen, Oppimispäiväkirja, 54t</p>
Lisätiedot
<p>Opintojakso on tarkoitettu niille opiskelijoille, joilla ei ole aikaisempaa kokemusta varhaiskasvatuksessa toimimisesta. Opintojakso suoritetaan yhteistyössä Pikkunorssin kanssa. Opetusharjoittelun ohjaava vertaismentorointi toteutetaan yhteistyössä Varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opinto-ohjelman opintojakson ROKL3303 Pedagoginen harjoittelu 5 op kanssa.</p>



Kuvio 18. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen vapaavalintaiset harjoittelut

5.1.1 Ohjeistus vapaavalintaiseen harjoitteluun ROKLI382 Kokopäiväpedagogiikkaa Pikkunorssissa

Kokopäiväpedagogiikka pikkunorssissa harjoittelun tarkoituksena on mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijalle tutustuminen varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagogiseen toimintaan, VASU:n mukaisten laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden työ- ja toimintatapojen havainnointiin ja lapsilähtöisten toimintatapojen seuraamista. Lisäksi opiskelija tutustuu päiväkodin turvallisuusohjeistukseen ja huomioi lasten perusturvallisuuteen liittyviä tekijöitä varhaiskasvatuksen henkilöstön toteuttamassa arjen pedagogisessa toiminnassa.

Harjoittelun ROKLI382 laajuus ja sisällöt

Harjoittelun laajuus on 2 opintopistettä. Yksi opintopiste on n. 27 tuntia opiskelijan työtä eli harjoittelun laajuus tunteina on 54 tuntia. Harjoittelu koostuu seuraavista:

- 25 t läsnäoloa päiväkodin lapsiryhmässä
- Aloitusinfo 2 t
- Itsenäistä työskentelyä 27 t (omat tavoitteeni harjoittelulle, aikataulun laatiminen, oppimispäiväkirja, vertaismentorointikeskustelut)

Rikostaustaotteen hankinta

Mikäli et ole aiemmin tehnyt varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmaan liittyvää harjoittelujaksoa, harjoittelun aloittaminen edellyttää rikostaustaotteen hankkimista (ks. sivu 42). Harjoittelua ei voi aloittaa, mikäli rikostaustaotetta ei ole tarkistettu ennen harjoittelua.

Harjoittelupaikkaa haetaan syksyllä tai keväällä täyttämällä webropol –lomake, jonka linkki kerrotaan aloitusinfoissa. Aloitusinfo pidetään vain kerran, syksyllä. Info videoitaan ja sijoitetaan tehtäväohjeistuksineen harjoittelua varten laaditulle Moodle oppimisolustalle.

Harjoitteluun ilmoittautuminen on sitova. Ilmoitus myönnetystä harjoittelupaikasta lähetetään opiskelijan webropol –lomakkeessa ilmoittamaan sähköposti -osoitteeseen. Vapaavalintaisen kurssin vastuopettajat ja opintohallinto huolehtivat opiskelijoiden ilmoittautumistietojen siirtämisestä Peppi-järjestelmään. Lisäksi opintojakson vastuopettajat välittävät opettajaopiskelija nimen ja sähköpostiosoitteen tulevalle mentorille, joka ottaa opiskelijaan sähköpostitse yhteyttä mentoroinnin aloittamiseksi. Harjoittelu on toteutettava myönnetyn harjoittelujakson (syksyn tai kevään) aikana.

Miten sovit harjoitteluaiakataulusta Pikkunorssin ja Mentorin kanssa?

Vaihe 1: Etsi opiskeluaiakataustasi sopivat ajankodot ja ehdota niitä Pikkunorssille

Harjoitteluaiakataulujen sopimiseksi opiskelijan tulee tarkastella omaa opiskeluaiakatauluaan (syysluku- tai kevätlukukausi) ja listata liitteeseen la kaikki mahdolliset ajankodot, jolloin hänen olisi käytännössä mahdollista harjoitella Pikkunorssissa. Liite la palautetaan pikkunorssin varajohtajalle (etunimi.sukunimi@pikkunorssi.fi), joka määrittelee harjoittelupäivämäärät ja kellonajat. Liitteeseen la opiskelija merkitsee myös ruokailun toteutumisen, joko opiskelija-ruokalassa tai omia eväitä syöden lapsiryhmässä.

Aiakataulusuunnitelmassa tulee huomioida seuraavat asiat:

- Harjoitteluun kuuluu 25 t läsnäoloa päiväkodissa
- Harjoittelu tapahtuu arkipäivisin klo 8.00–17.00 välisenä aikana
- Läsnäolopäivät ovat kestoltaan vähintään 5 t pitkiä, mikäli mahdollista, niin yksi 8t
- läsnäolo
- Ruokailu lapsiryhmässä lasketaan harjoittelusta kertyvään tuntimäärään.
- Ruokailuun Pikkunorssin ulkopuolella voi käyttää maksimissaan aikaa 30 minuuttia, ja se ei kerrytä harjoittelun tuntimäärää.

Pikkunorssin varajohtaja lähettää opiskelijoille ajankodot, jolloin harjoittelu on mahdollinen. Pikkunorssin varajohtaja informoi opiskelijaa tarkemmin lapsiryhmästä, sekä välittää turvallisuuteen ja Pikkunorssin toimintaan liittyvät ohjeistukset opettajaopiskelijalle.

Huomaa, että varajohtajan vahvistamia ajankohtia ei pysty muuttamaan ilman erittäin pätevää syytä.

Vaihe 2: Sovi mentorin kanssa ensimmäinen tapaaminen ja suunnittele lopullinen aikataulu

Opiskelija ja mentori sopivat sähköpostitse ensimmäisestä tapaamisesta, joka toteutetaan joko lähi- tai etätapaamisena. Opettajaopiskelijan vahvistetun aikataulun pohjalta laaditaan harjoittelun kokonaisaikataulu, johon kirjataan myös mentorikeskustelujen ajankohdat (4 kpl) yhteistyössä mentorin kanssa (liite). Harjoittelun kokonaisaikataulussa mentoritapaamisten (4kpl) sijoittuminen.

Taulukko 21. Mentoritapaamisten sijoittuminen harjoittelun aikana.

Mentoritapaamisten sijoittuminen harjoittelun aikana
<ul style="list-style-type: none">(i) ennen harjoittelua(ii) harjoittelun keskivaiheelle (toinen tapaaminen)(iii) harjoittelun keskivaiheelle (kolmas tapaaminen)(iv) harjoittelun päätyttyä (neljäs tapaaminen)
Mentoritapaamisten ja harjoittelun reunaehdot.
<ul style="list-style-type: none">• Mentoritapaamisiin tarvittavat etukäteen täytettävät dokumentit ohjeistukseen yhteistä keskustelua varten löydät ROKLO1832 Vapaavalintainen harjoittelu Pikkunorssissa Moodle -alueelta• Jokaiselle yksittäiselle mentoritapaamiselle varataan aikaa 2t.• Kokonaisaikataulu laaditaan taulukkona harjoittelujakson kuukausille (syksy/kevät)• Opiskelija voi aloittaa harjoittelun<ul style="list-style-type: none">(i) Kokonaisaikataulun laatimisen(ii) Rikostaustaotteen näyttämisen(iii) Kokonaisaikataulun Moodleen palauttamisen(iv) Omien tavoitteiden asettamisen(v) Mentorointisopimisen laatimisen jälkeen

Omat tavoitteeni harjoittelujaksolle

Ennen harjoittelun alkua opiskelija:

- Kirjaa ylös odotuksiaan ja tavoitteitaan harjoittelun suhteen. Tämä "Omat tavoitteeni harjoittelujaksolle" -dokumentti luo pohjaa refleктоivan oppimispäiväkirjan laatimiselle. Dokumentti annetaan luettavaksi vertaismentorille s-postitse 3 päivää sekä opintojakson vastuuopettajille viimeistään 3 päivää ennen ensimmäistä mentori tapaamista. Dokumentti liitetään oppimispäiväkirjaan.
- Lisäksi opiskelija täyttää dokumentin "Sopimus mentorointiprosessin aloittamiseksi", joka käsittelee mentorointiprosessin vuorovaikutteisen ja luottamuksellisen luonteen avaamista. On erittäin tärkeää, että mentori ja opiskelija lähettävät tosilleen kyseisen dokumentin hyvissä ajoin (3 päivää ennen tapaamista) perehtyen etukäteen toistensa dokumentteihin.
- Ensimmäisessä tapaamisessa käydään keskustellen läpi myös dokumentin kohdat, joita muokataan yhteisen keskustelun pohjalta. Harjoittelun loputtua laaditut dokumentit liitetään oppimispäiväkirjaan.

Harjoittelun aikana

Opiskelija osallistuu oman lapsiryhmän perustoimintoihin, havainnoi ryhmässä tapahtuvaa aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta, varhaiskasvatuksen opettajien käyttämiä ohjaus- ja toimintatapoja, tiimin yhteistyötä ja lasten välistä vuorovaikutusta. Toimintaan osallistumisen ja havainnoinnin lisäksi opiskelija:

- dokumentoi harjoitteluaan oppimispäiväkirjaan ohjeiden mukaisesti (oppimispäiväkirjapohja Moodle alustalla, lataa se itsellesi)
- tutustuu turvallisuusohjeistukseen
- refleктоi lapsen/lasten ryhmässä kokemaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta
- keskustelee havainnoistaan tiimin jäsenten sekä mentorin kanssa mentoritapaamisissa
- toisen mentoritapaamisen keskustelu dokumentoidaan liitteeseen 4 ja palautetaan Moodle alustalle
- kolmannelle mentoritapaamiselle opiskelija täyttää tätä tapaamiskertaa varten laaditun dokumentin ja lähettää sen hyvissä ajoin (3 päivää ennen sovittua tapaamista) mentorille perehdyttäväksi. Kolmannella tapaamisella opettajaopiskelija ja mentori keskustelevalt opintokokonaisuuden ROKLI382 ja opiskelijan itselleen asettamien tavoitteiden saavuttamisen vaiheesta. Keskustelun aikana opiskelija muokkaa dokumenttia ja palauttaa sen Moodle -alueelle.

Harjoittelun jälkeen

Opiskelija tapaa mentorin sovittuna loppukeskusteluajankohtana. Tapaamisen tarkoituksena on refleктоida, miten opiskelijan etukäteen asettamat odotukset ja tavoitteet ovat toteutuneet. Viimeistä tapaamista varten opiskelija täyttää tapaamista varten laaditun dokumentin (löytyy Moodle -alueelta), jossa refleктоi harjoittelu- ja mentorointiprosessia ja lähettää dokumentin hyvissä ajoin

(3 päivää ennen tapaamisajankohtaa) mentorille perehdyttäväksi. Viimeisessä tapaamisessa keskustellaan harjoittelun- ja mentorointiprosessin tuloksellisuudesta ja opettajaopiskelijan kehittymisestä, sekä harjoittelun aikana hankkimien tietojen ja taitojen hyödynnettävyydestä opinnoissa ja tulevaisissa ohjatuissa opetusharjoittelussa.

Keskustelun jälkeen opiskelija viimeistelee oppimispäiväkirjansa, jossa hän pohtii ohjeistuksen mukaisesti mentorin kanssa käytyjen keskustelujen merkitystä omalle ammatilliselle kasvulleen. Oppimispäiväkirja palautetaan Moodleen 2 viikon kuluessa harjoittelun päättymisestä.

Mentori

Mentorilla on suuri merkitys vapaavalintaisen harjoittelujakson onnistumisessa. Opettajaksi opiskeleva tarvitsee **tukea ammatilliseen kehitykseensä (aloituskeskustelu ja varsinaiset mentorointikeskustelut)**. Mentorointikeskustelut ovat luottamuksellisia ja salassa pidettäviä.

Harjoittelun hyväksytyt suorittaminen

Harjoittelun arviointi tapahtuu 1) opiskelijan itsearviointina, 2) vertaismentorin kanssa käytävinä keskusteluinä sekä 3) harjoitteluun liittyvien ohjeistettujen dokumenttien ja oppimispäiväkirjan hyväksytyinä palautuksina.

Harjoittelusta vastaavat yliopintolehtorit arvioivat harjoittelun asteikolla hyväksytyt/hylättyt.

Oppimispäiväkirja

Harjoittelun aikana opiskelija työstää oppimispäiväkirjaa. Oppimispäiväkirjan lopullinen laajuus tulee olla n. 3–5 sivua. Oppimispäiväkirja sisältää opiskelijan pohdintaa ja reflektointia alla olevia kysymyksiä käyttäen:

- 1) Päivittäiset havainnot ryhmässä tapahtuneesta sekä aikuisten ja lasten että lasten välisestä vuorovaikutuksesta, varhaiskasvatuksen opettajien käyttämistä ohjaus- ja toimintatavoista, tiimityhteistyön tavoista ja toteutumisesta.
- 2) Kuvaus opiskelijan omasta osallistumisesta lapsiryhmän perustoimintoihin
- 3) Reflektio lapsen/lasten ryhmässä kokemasta fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta
- 4) Kuvaus käydyistä keskusteluista tiimin jäsenten kanssa liittyen omiin havaintoihin lapsista ja ryhmän toiminnasta
- 5) Reflektio:
 - omista havaituista ja uusista, löytämistäni vahvuuksista
 - omasta oppimisesta ja sen hyödyntämisestä opinnoissa ja tulevaisissa ohjatuissa opetusharjoittelussa
 - pohdinta varhaiskasvatuksenopettajan työn eettisestä luonteesta
 - mentorin kanssa käytyjen keskustelujen merkityksestä omalle ammatilliselle kehittämiselle.

Oppimispäiväkirjaan liitetään näiden lisäksi myös ohjeistetut dokumentit.

5.2 ROKLI383 Esiopetuksen nivelvaiheet, 3 op

Taulukko 22. ROKLI383 opetussuunnitelma

Tavoitteet
<p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none">osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida esiopetuksen nivelvaiheiden joustavaa sujumista opetussuunnitelmien mukaisesti (VASU 2018/2022, EOPS 2014, Esiopetuksen kaksivuotisen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021, POPS 2014)osaa havainnoida lapsen oppimista, kehitystä, leikkiä ja vuorovaikutusta vertaisryhmässä sekä keskustella havainnoistaan tiimissä nivelvaiheen näkökulmastaymmärtää vertaissuhteiden merkityksen nivelvaiheissaymmärtää ammatillisen vuorovaikutuksen merkityksen nivelvaiheessa ja kykenee aktiiviseen moniammatilliseen vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön huoltajien kanssa
Sisältö
<p>Opiskelija:</p> <ol style="list-style-type: none">Suunnittelee, toteuttaa ja arvioi nivelvaiheen toimintaaTekee monialaista yhteistyötä eri toimijoiden kanssaOpiskelija toteuttaa yhteisopettajuutta varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijan kanssa tai esi/erityis/alkuopettajan kanssa
Suoritustavat
<p>Opetusharjoittelu erikseen sovittavana ajankohtana sekä oppimispäiväkirja</p>
Toteutustavat
<p>Opetusharjoittelu, Yhteisopettajuuteen liittyvä tehtävä, Oppimispäiväkirja, 81t</p>
Lisätiedot
<p>Opinnot toteutetaan yhteistyössä Rauman Normaalikoulun alkuopetuksen ja Pikkunorssin esiopetuksen kanssa.</p>

5.2.1 Ohjeistus harjoitteluun ROKLI383 Esiopetuksen nivelvaiheet

Ilmoittautuminen:

Suoritusajankohta: Harjoittelu suositellaan toteutettavaksi ajanjaksolla toisen opintovuoden kevät - kolmannen opintovuoden syksy.

Esiopetuksen nivelvaiheet -harjoittelun tarkoituksena on, että opiskelija oppii suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan lasten siirtymiseen liittyvää toimintaa esiopetusta edeltävässä tai sen jälkeen ajoittuvassa nivelvaiheissa. Harjoittelu alkaa lasten siirtymiseen liittyvän toiminnan suunnittelulla ja toteuttamisella ja jatkuu toteutuneen toiminnan arvioimisella. Harjoittelu sisältää yhteisopettajuuden harjoittelua joko varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijan kanssa, esi- tai alkuopetuksen opettajan kanssa tai erityisopettajan kanssa. Opiskelijan on ennen harjoittelun aloittamista esitettävä rikostaustaote, mikäli kyseessä on opiskelijan ensimmäinen harjoittelu Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmassa (ks. tarkemmat ohjeet s. 42).

Harjoittelun ROKLI383 laajuus ja sisällöt:

Harjoittelun laajuus on 3 op / 81 tuntia, josta on läsnäoloa harjoittelupaikassa 60 tuntia ja itsenäistä työskentelyä 21 tuntia. Opiskelija ja mentori suunnittelevat harjoittelupäivät (15–20) sen pituisiksi, että ne ovat harjoittelutavoitteiden toteutumisen kannalta tarkoituksenmukaisia.

Opiskelija

- suunnittelee, toteuttaa ja arvioi nivelvaiheen toimintaa
- tekee monialaista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa
- toteuttaa yhteisopettajuutta varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijan kanssa tai esi- / erityis- / alkuopettajan kanssa

Opiskelijan tehtävät ennen harjoittelun alkua

Opiskelija hankkii harjoittelupaikan varhaiskasvatus- tai esiopetusyksiköstä. Opiskelija lähettää mentorin allekirjoittaman harjoittelusitoumuksen (löytyy Moodle -alueelta) harjoittelun vastuuopettajalle. Sitoumukseen kirjataan opiskelijan ja mentorin yhteystietojen lisäksi tiedot harjoittelupaikasta ja harjoittelun ajankohdasta. Mentorille ei makseta ohjauspalkkiota. Opiskelija on lisäksi yhteydessä esiopetuksen / alkuopetuksen opettajaan sopiakseen nivelvaiheen toteutumisen arvioimisesta lasten siirryttyä esiopetukseen /alkuopetukseen. Opiskelija ja mentori laativat yhdessä aikataulun harjoittelun toteuttamiseksi ja opiskelija hyväksyttää aikataulun vastuuopettajalla määräaikaan mennessä.

Ennen harjoittelun alkamista opiskelija kirjaa alustavan suunnitelman harjoittelun toteuttamisesta ja henkilökohtaiset tavoitteensa tätä varten laaditulle Harjoittelusuunnitelma-lomakkeelle (ks. Moodle). Harjoittelun alkaessa opiskelija ja mentori yhdessä tarkentavat harjoittelusuunnitelman valmiiksi siten, että sekä opiskelijan että mentorin odotukset opiskelijan toiminnasta harjoittelun aikana kirjataan. Harjoittelusuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon opiskelijan aikaisempi työ- ja opetuskokemus sekä opiskelijan henkilökohtaiset kehitymis- ja vahvuusalueet. Opiskelija toimittaa suunnitelmansa hyväksyttäväksi vastuuopettajalle määräaikaan mennessä.

Opiskelijan tehtävät harjoittelun aikana

Opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn sisältyy nivelvaiheen toteuttamiseen liittyvä suunnittelutyö ja toteutuksen arviointi sekä lisäksi äänitallenne harjoittelun etenemisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Äänitallenne työstetään harjoittelun kuluessa muodostaen opiskelijan kertomuksen opituista asioista ja oivalluksista, kokemuksista ja mielipiteistä, heränneistä kysymyksistä ja pohdinnoista. Editoitu kooste äänitallenteesta on pituudeltaan 20–30 min. Äänitallenne palautetaan vastuuopettajalle hyväksyttäväksi viikon kuluessa harjoittelun päättymisestä.

Mentorin tehtävät

Mentorina toimivalla henkilöllä tulee olla opettajankoulutuksessa suoritettu varhaiskasvatuksen (huom. aikaisemmin lastentarhanopettajan tutkinto) tai luokanopettajan tutkinto. Mentorin tehtävänä on tukea opiskelijan tavoitteiden saavuttamista yhteisen suunnittelun ja keskustelujen avulla. Ennen harjoittelun alkamista mentorin ja opiskelijan on laadittava yhdessä opiskelijalle henkilökohtaisen harjoittelusuunnitelman. Harjoittelusuunnitelmassa sovitaan myös opiskelijan mahdollisesta osallistumisesta nivelvaiheisiin liittyviin suunnittelu-, kehittämis- ja verkostokokouksiin sekä yhteistyöhön huoltajien kanssa. Mentorin tehtävänä on myös perehdyttää opiskelija varhaiskasvatus- / esiopetus- /kouluyksikön organisaatioon ja toimintakulttuuriin. Harjoittelun lopuksi mentorin antaa todistuksen harjoitteluun osallistumisesta. Opintojakson vastuuopettaja lähettää todistus pohjan mentorille sähköpostitse.

Opetusharjoittelun arviointi

Harjoittelu arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty. Harjoittelu on hyväksytty, kun annetut tehtävät on suoritettu määräaikaan mennessä ja opintojakson osaamistavoitteet arvioidaan saavutetuiksi. Suoritusta on täydennettävä, jos annetut tehtävät on suoritettu puutteellisesti tai osaamistavoitteiden saavuttamisessa on puutteita. Jos opiskelija on ollut pois harjoittelusta 50 %, harjoittelu hylätään ja opiskelija suorittaa harjoittelun kokonaan uudestaan. Harjoittelu voidaan keskeyttää opiskelijan tekemien laiminlyöntien tai opiskelijan sopimattoman käytöksen vuoksi. Harjoittelun keskeyttäminen johtaa opintosuorituksen hylkäämiseen. Harjoittelun hyväksymisestä, hylkäämisestä tai täydentämisestä päättää harjoittelun vastuuopettaja.

5.3 ROKLI384 Harjoittelu ulkomailla, 3 op

Taulukko 23. ROKLI384 opetussuunnitelma

Tavoitteet
<p>Opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none">• laajentaa ja syventää pedagogista osaamistaan ja näkemyksiään varhaiskasvatukseen• toteuttamiseen liittyvistä arvoista, opetussuunnitelmasta ja käytännön opetuksen ja• kasvatuksen toteutumisesta ulkomaiden varhaiskasvatuksen (alle 7-vuotiaiden) instituutioissa• suunnittelee, toteuttaa ja arvioi pedagogista toimintaa hyödyntäen teoreettis-pedagogista osaamistaan kohdemaan opetussuunnitelman mukaisesti.
Sisältö
<ol style="list-style-type: none">1. Varhaiskasvatuksen toteutuksen eri muodot, esiopetus tai perusopetuksen alaluokkien opetuskohtemaiden koulutusjärjestelmän mukaisesti.2. Kohdemaan opetussuunnitelmat.
Suoritustavat
<p>Vaihtoehto 1: Opetusharjoittelu erikseen sovittavana ajankohtana sekä oppimispäiväkirja</p> <p>Vaihtoehto 2: Digitaalisen opetusmateriaalin suunnittelu ja toteutus Turun yliopiston kansainvälistymisohjelman yhteistyökohteisiin (global networks 2021-2024) https://intranet.utu.fi/index/networks/Pages/Ministry-of-Education-Supported-Global-Networks-2021-2024.aspx</p>
Toteutustavat
<p>Vaihtoehto 1: opetusharjoittelu kohdemaassa, oppimispäiväkirja 81 t</p> <p>Vaihtoehto 2: digitaalisen oppimateriaalin laatiminen ja raportointi 81 t</p>
Lisätiedot
<p>Opintojakso on tarkoitettu varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opiskelijoille</p>

5.3.1 Ohjeistus harjoitteluun ROKLI 384 Harjoittelu ulkomailla

Harjoittelu ulkomailla kurssin tarkoituksena on tarjota mahdollisuus tutustua varhaiskasvatuksen toimintaan ulkomaisessa kohteessa. Kurssilla opiskelija laajentaa ja syventää pedagogista osaamistaan ja näkemyksiään varhaiskasvatukseen toteuttamiseen liittyvistä arvoista, opetussuunnitelmas- ta ja käytännön opetuksen ja kasvatuksen toteutumisesta ulkomaiden varhaiskasvatuksen (alle 7-vuotiaiden) instituutioissa.

Vapaavalintaisen harjoittelun ROKLI384 laajuus ja sisällöt

Kurssin laajuus on 3 op/ 81 tuntia ja sen voi suorittaa joko vaihtoehto 1 tai vaihtoehto 2 mukaisesti.

Vaihtoehto 1:

- Harjoittelu; 50 t läsnäoloa päiväkodin lapsiryhmässä. Opettajaopiskelija ja mentori suunnittelevat harjoittelupäivät sen pituisiksi, että ne ovat harjoittelutavoitteiden toteutumisen kannalta tarkoituksenmukaisia.
- Itsenäistä työskentelyä 31 t (harjoittelusuunnitelma, pedagogisen toiminnan suunnitelmat, oppimispäiväkirja)

Vaihtoehto 2: digitaalisen oppimateriaalin laatiminen ja raportointi 81 t

- Aloituskeskustelu ja suunnittelu opintojakson vastuopettajan kanssa kokonaisuuden toteuttamisesta; yhteistyö- ja suunnittelu GINTL-koordinaattorin kanssa materiaalin jakamisesta kohdemaahan 21 t
- Itsenäistä työskentelyä 60 t (pedagogisen toiminnan ja opetustilanteiden suunnitelmat ja niiden mukainen digitaalisen etäopetusmateriaalin tuottaminen ja sen raportointi)

Vaihtoehto 1: Harjoittelujakso ulkomailla

Ennen harjoittelun alkua

Ennen harjoittelun alkua opiskelija selvittää kohdemaan harjoittelun vaihtoehtoja, ottaa yhteyttä ja sopii valitsemansa harjoittelupaikan yhteyshenkilön kanssa harjoittelun käytännön järjestelyistä ja ajankohdasta. Mentorille ei makseta ohjauspalkkiota. Opiskelija toimittaa harjoittelupaikan mentorille (ohjaavalle opettajalle) harjoittelusitoumus -dokumentin (ks. Moodle), joka täytettynä palautetaan harjoittelun vastuopettajalle.

Opiskelija kirjaa alustavan suunnitelman harjoittelun toteuttamisesta ja henkilökohtaiset tavoitteensa Ohjaussuhteen aloituskeskustelu- dokumenttiin (ks. Moodle). Harjoittelun alkaessa opiskelija ja mentori tarkentavat yhdessä kyseisen dokumentin valmiiksi siten, että sekä opiskelijan että mentorin odotukset opiskelijan toiminnasta harjoittelun aikana kirjataan. Dokumenttia laadittaessa otetaan huomioon opiskelijan aikaisempi työ- ja opetuskokemus sekä opiskelijan henkilökohtaiset kehitymis- ja vahvuusalueet. Opiskelija toimittaa suunnitelmansa hyväksyttäväksi vastuopettajalle sovittuun määräaikaan mennessä.

Harjoittelun aikana

Opiskelija suunnittelee kirjallisesti ja raportoi pedagogisen toiminnan suunnitelmistaan ja niiden toteutuksesta Yksittäisen opetustilanteen suunnitelmaa käyttäen (Moodle -alusta). Opetusharjoittelun aikana opiskelija työstää päivittäin oppimispäiväkirjaa. Oppimispäiväkirja on laajuudeltaan n. 3–5 sivua. Oppimispäiväkirja palautetaan Moodleen 2 viikon kuluessa harjoittelun päättymisestä ja siihen liitetään kaikki harjoittelun Yksittäiset opetustilanteiden suunnitelmat.

Oppimispäiväkirja

Oppimispäiväkirja sisältää opiskelijan pohdintaa ja reflektointia alla olevia kysymyksiä hyödyntäen:

- 1) Ennen opetusharjoittelun alkua opiskelija kirjaa ylös oppimispäiväkirjaan odotuksiaan ja tavoitteitaan harjoittelun suhteen. Näitä tavoitteita ja odotuksiaan ja niiden toteutumista opiskelija pohtii ja kirjaa yhteenvedonmaisesti oppimispäiväkirjaansa harjoittelun lopuksi.
- 2) Päivittäiset havainnot ryhmässä tapahtuneesta sekä aikuisten ja lasten että lasten välisestä vuorovaikutuksesta, varhaiskasvatuksen opettajien käyttämistä ohjaus- ja toimintatavoista, tiimin yhteistyön tavoista ja toteutumisesta.
- 3) Keskeisiä havaintoja kohdemaan varhaiskasvatusjärjestelmästä ja kasvatusta ja opetussuunnitelmasta, päiväkodin toimintaympäristöstä, yhteistyön eri muodoista ja toimintatavoista perheiden kanssa

Harjoittelun lopuksi

Harjoittelun lopuksi mentori antaa opiskelijalle todistuksen harjoitteluun osallistumisesta. Opintojakson vastuupettaja lähettää todistusohjan mentorille s-postitse. Opiskelija palauttaa suorittamaansa kokonaisuuteen liittyvät tehtävät kurssin vastuupettajalle saamansa ohjeistuksen mukaisesti.

Vaihtoehto 2: Digitaalisen etäopetusmateriaalin laatiminen

Opiskelija laatii etäopetusmateriaalia yhteen Turun yliopiston kansainvälistymisohjelman yhteistyökohteeseen (global networks 2021-2024). Laadittu etäopetusmateriaali laaditaan kohdemaan varhaiskasvatuksen opettajalle hyödynnettäväksi opetusmateriaaliksi.

- Digitaalisen etäopetusmateriaalin suunnittelu, toteutus ja materiaalin lähetys kohdemaan tapahtuu yhteistyössä GINTL-verkoston koordinaattorin kanssa.
- Ohjeita opiskelijalle etäopetusmateriaalin laatimiseen annetaan kurssin alussa. Tämä materiaali voi olla esimerkiksi opetusmateriaalia laajuudeltaan 3 tehtävää (esim. Powerpoint)
- Kurssilla opiskelija osallistuu pienryhmäopetukseen, laatii tehtävän ja siihen liitettävän kirjallisen toteutussuunnitelman. Opiskelija esittää laaditun materiaalin pienryhmälle ja osallistuu vertaisarviointiin.

Yhteistyökohteisiin voit tutustua alla olevasta linkistä: <https://intranet.utu.fi/index/networks/Pages/Ministry-of-Education-Supported-Global-Networks-2021-2024.aspx>

Harjoittelun hyväksytyt suorittaminen

Opintojakson vastuuopettaja arvioi harjoittelun vaihtoehtoiset suoritustavat 1 ja 2 asteikolla hyväksytyt/hylätty. Kokonaisuus on hyväksytyt, kun annetut tehtävät on suoritettu määräaikaan mennessä. Suoritusta on täydennettävä, jos annetut tehtävät on suoritettu puutteellisesti tai tavoitteiden saavuttamisessa on puutteita.

Jos opiskelija on ollut pois harjoittelusta 50 %, harjoittelu hylätään ja opiskelija suorittaa harjoittelun kokonaan uudestaan. Harjoittelu voidaan keskeyttää opiskelijan tekemien laiminlyöntien tai opiskelijan sopimattoman käytöksen vuoksi. Harjoittelun keskeyttäminen johtaa opintosuorituksen hylkäämiseen. Harjoittelun hyväksymisestä, hylkäämisestä tai täydentämisestä päättää opetusharjoittelun vastuuopettaja. Harjoittelun lopuksi mentori antaa opiskelijalle todistuksen harjoitteluun osallistumisesta.

5.4 ROKLI385 Vaihtoehtopedagogiikka varhaiskasvatuksessa, 5 op

Taulukko 24. ROKLI385 opetussuunnitelma

Tavoitteet
<p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none">tuntee suomalaisen varhaiskasvatukseen vaikuttavien keskeisten vaihtoehtopedagogiikkojen ajattelutapoja ja periaatteitakykenee kehittämään omaa pedagogista ajatteluun ja toimintaansa vaihtoehtopedagogiikkojen periaatteita hyödyntäenosaa soveltaa eri vaihtoehtopedagogiikkojen periaatteita lasten kasvatukseen ja opetukseen varhaiskasvatuksessa
Sisältö
<p>Vaihtoehtopedagogiikan</p> <ul style="list-style-type: none">periaatteetsoveltaminen pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissahyödyntäminen varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämisessä
Toteutustavat
<p>ROKLI385 Vaihtoehtopedagogiikka varhaiskasvatuksessa (5 op) sisältää kaksi toteutusvaihtoehtoa, joista opiskelija voi suorittaa toisen tai molemmat.</p> <ul style="list-style-type: none">Vaihtoehto 1: Essee (2 op).Essee perustuen tieteelliseen kirjallisuuteen, itsenäistä työskentelyä 54 tVaihtoehto 2: Opetusharjoittelu vaihtoehtopedagogiikkaa soveltavassa varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen yksikössä sekä oppimispäiväkirja, 81 tVaihtoehto 3: opiskelija suorittaa sekä esseen (2 op) että opetusharjoittelun (5 op).
Lisätiedot
<p>Opintojakson suorittamisen ajankohtaa ei ole määritetty. Opintojakso on tarkoitettu varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opiskelijoille.</p>

5.4.1 Ohjeistus harjoitteluun ROKLI 385 Vaihtoehtopedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Ohjeistus vaihtoehtoon 1: Essee pyydetään s-postitse opintojakson vastuuopettajalta.

Ohjeistus vaihtoehtoon 2: Vaihtoehtopedagogiikka -harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija oppii valitsemansa vaihtoehtopedagogiikan ajattelutapoja ja periaatteita ja kykenee kehittämään omaa pedagogista ajatteluaan ja pedagogista toimintaansa vaihtoehtopedagogiikan periaatteita hyödyntäen.

Harjoittelun laajuus

- 3 op / 81 tuntia, josta on läsnäoloa harjoittelupaikassa 54 tuntia ja itsenäistä työskentelyä 27 tuntia. Opiskelija ja mentori suunnittelevat harjoittelupäivät (10-20) sen pituisiksi, että ne ovat harjoittelutavoitteiden toteutumisen kannalta tarkoituksenmukaisia.

Opiskelijan tehtävät ennen harjoittelun alkua

Opiskelija hankkii harjoittelupaikan vaihtoehtopedagogiikkaa soveltavasta varhaiskasvatus- tai esiopetusyksiköstä ja lähettää harjoittelupaikan mentorin allekirjoittaman harjoittelusitoumuksen (Moodle -alue) vastuuopettajalle. Sitoumukseen kirjataan opiskelijan ja mentorin yhteystietojen lisäksi tiedot harjoittelupaikasta ja harjoittelun ajankohdasta. Mentorille ei makseta ohjauspalkkiota.

Opiskelija kirjaa alustavan suunnitelman harjoittelun toteuttamisesta ja henkilökohtaiset tavoitteensa Harjoittelusuunnitelma-lomakkeelle (Moodle-alusta). Harjoittelun alkaessa opiskelija ja mentori tarkentavat yhdessä harjoittelusuunnitelman valmiiksi siten, että sekä opiskelijan että mentorin odotukset opiskelijan toiminnasta harjoittelun aikana kirjataan. Harjoittelusuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon opiskelijan aikaisempi työ- ja opetuskokemus sekä opiskelijan henkilökohtaiset kehitymis- ja vahvuusalueet. Opiskelija toimittaa suunnitelmansa hyväksyttäväksi opintojakson vastuuopettajalle sovittuun määräaikaan mennessä.

Opiskelijan tehtävät harjoittelun aikana

Opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn sisältyy harjoittelusuunnitelman ja oppimispäiväkirjan laatiminen sekä harjoittelun aikana tapahtuva suunnittelu- ja valmistelutyö. Opiskelija kirjaa oppimispäiväkirjaan jokaisen harjoittelupäivän oppimistavoitteet ja pohtii niiden toteutumista: opittuja asioita ja oivalluksia, kokemuksia ja mielipiteitä, heränneitä kysymyksiä ja pohdintoja.

Oppimispäiväkirjan loppuun opiskelija pohtii yhteenvedonomaaisesti vaihtoehtopedagogiikan periaatteita ja niiden soveltamismahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa sekä omien pedagogisten taitojensa kehittymistä. Oppimispäiväkirja on pituudeltaan 6-10 sivua (fontti New Times Roman, 12 riviväli 1,5). Oppimispäiväkirja palautetaan vastuuopettajalle hyväksyttäväksi viikon kuluessa harjoittelun päättymisestä.

Mentorin tehtävät

Mentorin tehtävänä on tukea opiskelijan tavoitteiden saavuttamista yhteisen suunnittelun ja keskustelujen avulla, joten niiden toteuttamiseen on hyvä varata riittävästi aikaa. Ennen harjoittelun al-

kamista mentori ja opiskelija laativat yhdessä opiskelijalle henkilökohtaisen harjoittelusuunnitelman. Harjoittelusuunnitelmassa sovitaan myös opiskelijan mahdollisesta osallistumisesta suunnittelu-, kehittämis- ja verkostokokouksiin sekä yhteistyöhön huoltajien kanssa. Mentorin tehtävänä on myös perehdyttää opiskelija harjoitteluyksikön organisaatioon ja toimintakulttuuriin. Harjoittelun lopuksi mentori antaa opiskelijalle todistuksen harjoitteluun osallistumisesta. Opintojakson vastuuopettaja lähettää todistus pohjan mentorille s-postitse.

Harjoittelun arviointi

Harjoittelu arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty. Harjoittelu on hyväksytty, kun annetut tehtävät on suoritettu määräaikaan mennessä. Suoritusta on täydennettävä, jos annetut tehtävät on suoritettu puutteellisesti tai tavoitteiden saavuttamisessa on puutteita. Jos opiskelija on ollut pois harjoittelusta 50 %, harjoittelu hylätään ja opiskelija suorittaa harjoittelun kokonaan uudestaan. Harjoittelu voidaan keskeyttää opiskelijan tekemien laiminlyöntien tai opiskelijan sopimattoman käytöksen vuoksi. Harjoittelun keskeyttäminen johtaa opintosuorituksen hylkäämiseen. Harjoittelun hyväksymisestä, hylkäämisestä tai täydentämisestä päättää opetusharjoittelun vastuuopettaja.

5.5 ROKLI386 Perhepäivähoito ja sen ohjaus varhaiskasvatuksessa, 5 op

Taulukko 25. Opintojakson ROKLI386 vaihtoehtoiset suoritustavat

Kurssin ROKLI 386 laajuus ja sisällöt

Harjoittelun laajuus on 2–5 opintopistettä. Yksi opintopiste on n. 27 tuntia opiskelijan työtä eli kurssin harjoittelun laajuus tunteina on n. 54–135 tuntia. Kurssin voi suorittaa seuraavasti:

- vaihtoehto 1: 2 op (n. 54 t) sisältää esseen kirjoittamisen
- vaihtoehto 2: 3 op (n. 81 t) sisältää harjoittelun ja siihen liittyvät tehtävät
- vaihtoehto 3: 5 op (n. 135 t), sisältää vaihtoehdot 1 ja 2

Rikostaustaotteen hankinta

Mikäli et ole aiemmin tehnyt varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmaan liittyvää harjoittelujaksoa, harjoittelun aloittaminen edellyttää rikostaustaotteen hankkimista. Rikostaustaote ei voi olla 6kk:tta vanhempi.

Suoritustavat

Opintojaksosta voi suorittaa Vaihtoehdon 1 (2 op) tai Vaihtoehdon 2 (3 op) tai molemmat vaihtoehdot (5 op).

Vaihtoehto 1: Essee perustuen tieteelliseen kirjallisuuteen, itsenäistä työskentelyä 54 t
Esseessä käytettävä kirjallisuus sekä ohjeistus löytyvät opintojakson Moodle-alueelta.

Vaihtoehto 2: Harjoittelu ja siihen liittyvät tehtävät (harjoittelusuunnitelma ja raportointitehtävä) 81 t, joka sisältää:

- 54 t läsnäoloa perhepäivähoidon ohjaajan hallinnon työtä seuraten
- 6 t perhepäivähoitajan työhön tutustumista
- itsenäistä työskentelyä 21 t

Opiskelija ja mentori suunnittelevat harjoittelupäivät siten että ne ovat pituudeltaan ja sisällöiltään harjoittelutavoitteiden toteutumisen kannalta tarkoituksenmukaisia.

Vaihtoehto 3: Essee ja harjoittelu yhteensä 135 t

Vaihtoehto 2: Ennen harjoittelun alkua

Opiskelija ottaa yhteyttä kurssin vastuopettajaan sopiaakseen kurssin suorittamisen tavoista. Opiskelija hankkii itse harjoittelupaikan kunnallisilta toimijoilta. Löydettyään sopivan harjoittelupaikan, opiskelija toimittaa harjoittelupaikan perhepäivähoidon ohjaajalle/ vastaavalle henkilölle Harjoittelusitoumus-lomakkeen (kurssin Moodle -alue) joka täytettynä palautetaan kurssin vastuopettajalle. Mentorille ei makseta ohjauspalkkiota.

Opiskelija kirjaa alustavan suunnitelman harjoittelun toteuttamisesta ja henkilökohtaiset tavoitteen- sa Ohjaussuhteen aloituskeskustelu- dokumenttiin (ks. Moodle -alue). Harjoittelun alkaessa opiskelija ja mentori tarkentavat yhdessä kyseisen dokumentin valmiiksi siten, että sekä opiskelijan että mentorin odotukset opiskelijan toiminnasta harjoittelun aikana kirjataan. Dokumenttia laadittaessa otetaan huomioon opiskelijan aikaisempi työ- ja opetuskokemus sekä opiskelijan henkilökohtaiset kehitymis- ja vahvuusalueet. Opiskelija toimittaa suunnitelmansa hyväksyttäväksi vastuopettajalle sovittuun määräaikaan mennessä.

Harjoittelun aikana

Raportti

Opiskelija tutustuu perhepäivähoidon ohjaajan toimenkuvaan osana varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämistä sekä myös perhepäivähoitajan tehtävään. Opiskelija haastattelee perhepäivähoidon ohjaajaa sekä perhepäivähoitajaa ja kirjoittaa raportin näistä haastatteluista. Raportti on laajuudeltaan noin 5 -7 sivua ja se laaditaan tieteellisen tutkielmapohjan ohjeiden mukaisesti.

Perhepäivähoidon ohjaajan ja perhepäivähoitajan haastattelussa ja raportoinnissa huomioon otettavia aiheita:

- ohjaaja osana kasvatus- ja sivistystoimen hallintoa; mitä hallinnon tehtäviä ohjaajan työhön kuuluu?
- yhteistyön muodot ja ohjauksen toimintatavat eli miten perhepäivähoidon ohjaus on järjestetty (esim. palaverikäytännöt, tiedonkulku)?
- perhepäivähoitajille tarjotut tuen muodot (kuten varhaiskasvatussuunnitelman täyttäminen, pedagogisten suunnitelmien laatimisen ja toteuttamisen tuki, varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut)
- koulutussuunnittelu ja sen laatimisen prosessi (millaista koulutusta perhepäivähoitajille suunnitellaan ja miten se järjestetään)
- kunnan varahoitojärjestelmä
- pedagoginen dokumentointi ja arviointityö perhepäivähoidossa
- Millaista suunnittelua perhepäivähoitajan työ edellyttää, sis. esim. pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus?
- Miten perhepäivähoitaja toteuttaa yhteistyötä (mm. perheet, monialainen yhteistyö)?
- Miten perhepäivähoitaja on verkostoitunut? (muut hoitajat, päiväkodit, seurakunta/muut kunnan sektorit)

- Mitä kehittämisajatuksia perhepäivähoidon ohjaajalla ja perhepäivähoitajalla on alansa liittyen?
- Opiskelijan omat mielenkiinnon kohteet liittyen perhepäivähoidon ohjaajan ja perhepäivähoitajan työhön

Harjoittelun päättyessä

Opiskelija toimittaa harjoittelun vastuopettajalle valitsemaansa vaihtoehtoon kuuluvat tehtävät.

Kurssin hyväksytyt suorittaminen

Opintojakson vastuopettaja arvioi esseen ja/tai harjoittelun tehtävien asteikolla hyväksytyt/hylätyt.



Lähteet

- Ahn Le, P. T., & Vásquez, C. (2011). Feedback in teacher education: Mentor discourse and intern perceptions. *Teacher Development*, 15(4), 453–470.
- Ahonen, R., & Lohtaja-Ahonen, S. (2011). *Palaute kuuluu kaikille*. Infor.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Allen, J., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner-Secondary intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer, & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (ss. 91–114). Sage.
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of vocational behavior*, 51, 70–89.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd Ed). Blackwell Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. a., (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publisher.
- Athanasious, N., McNett, J. M., & Harvey, C. (2003). Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, 27(5), 533–555.
- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 20. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63–80.
- Avalos, B. (2011). teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher education*, 27, 10–20.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), 1–13.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Routledge.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132–49
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook. I., Cognitive domain*. Longmans.
- Bloom, B. S., & Anderson, L. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261–267.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Teoksessa W. Damon, & R. M. Lerner (Toim.), *Handbook of child psychology: Volume 1. Theoretical models of human development* (6th Ed.) (s. 793–828). Wiley.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479–501). Routledge.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17–27. <https://doi.org/10.1080/00220670903228611>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60-81.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385.
- Campbell, M. R. & Brummett, V. M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Education Journal*, 93 (3), 50-55.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. I. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Colmer, K., Waniganayake, M., & Field, L. (2015). Implementing curriculum reform: Insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning. *Professional Development in Education*, 41(2), 203–221
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3) 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge Falmer.
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. George Mason University.
- Desautel, D. (2009). Becoming a thinking thinker: Metacognition, self-reflection, and classroom practice. *Teachers College Record*, 111(8), 1997–2020.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1960). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11–30.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free press.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312.
- Duffy, K. (2013). Providing constructive feedback to students during mentoring. *Nursing standard*, 27(31), 50–56.
- Duffy, G. G., Miller, S. D., Parsons, S. A., & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 240–256). Lawrence Erlbaum.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J.; Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. University of Joensuu. Savonlinna Department of Teacher Education. [<http://sokl.joensuu.fi/verkojulkaisut/kipinat/etusivu.htm>]
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education* 10, 117–133.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Routledge Falmer.
- Eraut, M. (1995). Schon Shock: A case for refraining reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1 (1), 9–22.
- Eriksson, I., & Mikkonen, J. (2003). Ohjausko yliopiston keskeinen tehtävä? Teoksessa I. Eriksson, & J. Mikkonen (toim.), *Opiskelun ohjaus yliopistossa* (ss. 9–17). Edita.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määrittelyt. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (Toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (ss. 86–101). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional science*, 24(1), 1–24.

- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P., & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa – valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjänä. *Sosiologia*, 58(1), 54-69.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7. painos). Pearson Education.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., Brown, J. L. . . . Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461- 487.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition an implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum: Meeting the second order paradox of teacher education. Teoksessa *A practicum turn in teacher education* (Eds.), M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (ss. 91-112). Sense Publishers.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. L. T., Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (toim.), *Peer-group mentoring for teacher development* (ss. 3-30). Taylor and Francis.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta*. Ps-kustannus oy.
- Henry, A. E., & Pianta, R. C. (2010). Effective teacher interactions in children's literacy: Evidence for scalable, aligned approaches to professional development. Teoksessa S. B. Neuman, & D. K. Dickson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3) (ss. 308-321). Guilford Publications.

- Heyes, C., Bang, D., Shea, N., Frith, C. D., & Fleming, S. M. (2020). Knowing ourselves together: The cultural origins of metacognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(5), 349–362.
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D. & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47–61.
- Hill, S. E. (2009). Team Leadership. Teoksessa P. G. Northouse (Ed.), *Leadership: Theory and practice* (5th ed.) (ss. 241–270). Sage Publications.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara, (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (ss. 264–280). PS-kustannus.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Husu, J., Patrikainen, S., & Toom, A. (2007). Developing Teachers' Competencies in Reflecting on Teaching. In J. Butcher, & L. McDonald (Eds). *Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education*, 127–140. Rotterdam: Sense.
- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1), 37–51.
- Iiskala, T. (2017). Metakognitiivinen ajattelu ja sen tukeminen. Teoksessa M. Murtonen. (toim.) *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.
- Ingersoll, R., & Strong, M., 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201–233.
- Jeffrey, A. J., Auger, R. W., & Pepperell, J. L. (2013). If we're ever in trouble they're always there: A qualitative study of teacher-student caring. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–116.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079.
- Jósdóttir, A. H. (2015). University-preschool partnership and workbased learning: A collaborative 'third space' or space at all? *Early Years*, 35(2), 184–196.
- Kaarby, K. M. E., & Lindboe, I. M. (2016). The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 106–120.
- Kallas, K., Nikkola, T., & Rähä, P. (2013). Elämismailmaontologia opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen, & P. Rähä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino.

- Kahn, P., & Anderson, L. (2019). Engaging with reflective practice. In P. Kahn, & L. Anderson, *Developing your teaching: Towards excellence* (ss. 66–83). Routledge.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790. <https://doi.org/10.3390/educsci11120790>
- Kanniainen, M-R., Nylund, J., & Kupias, P. (2007). *Mentoroinnin työkirja*. Helsingin yliopisto.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. Peter Lang.
- Kansanen, P. (2003). Studying—the realistic bridge between instruction and learning: An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational Studies*, 29(2-3), 221–232.
- Kansanen, P. (2014). *Opetuksen käsitemaailma* (2. painos.). PS-kustannus.
- Karila, K., & Lipponen, L. (toim.). (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Kelchtermans, G. (2007). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. Teoksessa C. Day, & J. Sachs, (toim.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (ss. 217–237). McGraw-Hill Education.
- Kinos, J., & Pukk, M. (2010). Lapsest lähtevä kasvatusta: Lapse huvid esile. [Child initiated pedagogy: Childrens' intrests as starting point]. *Tea ja toimeta*. Ilo.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal on Teacher Education*, 22(2/3), 191–207.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) Published online: 01 Dec2014; 73–89. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022007>
- Korthage, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Toward professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11, 47–71.
- Korthagen, F. A. J., Younghee, M. K., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection to quality and inspiration in education*. Routledge.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.
- Kupias, P., Peltola, R., & Saloranta, P. (2011). *Onnistu palautteessa*. WSOY.
- Kupias, P., & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Talentum Media.

- Landay, E. (1998). Mutual mentoring: designing and teaching a linked university secondary course on literacy. *English Journal*, 88(1), 59–63.
- La Paro, K. N., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system: Manual Toddler*. Brookes Publishing.
- Langdon, F. J. (2014). Evidence of mentor learning and development: An analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional Development in Education*, 40(1), 36–55.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä*. Lapin yliopisto.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819.
- Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform. Teoksessa A. Lieberman, & L. Miller (toim.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (s. 23–44). Teachers College Press.
- Liu, N-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Lonka, K. (2014). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Falmer Press.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Martela, F., & Jarenko, K. (2017). *Itseohjautuvuus: Miten organisoitua tulevaisuudessa?* Alma Talent.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2007). The role of theory in personality research. Teoksessa R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 3–20). Guilford Press.
- Meggison, D., & Clutterbuck, D. (1995). *Mentoring in action*. Kogan Page
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., in collaboration with Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 143–172.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4–11.

- Niemic, R. M., & Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: Unifying definitions, principles, and exploration of what's soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220>
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Gaudeamus.
- Norrena, J. (2019). *Oman oppimisen kapteeni*. PS-kustannus.
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S., & Garvan, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 114–128.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.
- Oberst, U., Gallifa, J., Fariols, N., & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523–533.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Ojanen, S. (2009). *Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä*. Palmenia.
- OPH. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Opetushallitus.
- OPH. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2021: 2a*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021 – 2030: Varhaiskasvatusten koulutusten kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2019). *Comeniuksen vala*. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/comeniuksen-vala/>
- Osterman, K., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Corwin Press.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J-E. (2011). Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children's academic preskills. *Educational Psychology*, 31(1), 37–53.
- Pakarinen E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., & Rasku-Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa P. Pyhältö, & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (ss. 93–111). Opetushallitus.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.

- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practise. *Journal of College & Character*, 10 (4), 1-10.
- Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E. (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487–503.
- Pask, R., & Joy, B. (2007). *Mentoring-coaching a guide for education professionals*. McGraw Hill.
- Patrikainen, R. (1999). Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-kustannus.
- Pekkala, A. (2006). Ohjaaja, valmentaja, konsultti, tutkiva tuutori vai sisäinen yrittäjä? Teoksessa A. Pekkala, & B. Varjonen (toim.), *Tuutorointi on taitolaji* (7–10). Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, S., Valk, C., Baker, A. C., Brugger, L., & Hightower, A. D. (2010). "We're not just interested in the work": Social and emotional aspects of early educator mentoring relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155–175.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual Pre-K*. Teachstone Training.
- Popper, K. R. (1979). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford University Press.
- Ramos, J. L., Cattaneo, A. A. P., de Jong, F. P. C., & Espadeiro, R. G. (2021). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä*. Yliopistopaino
- Repo-Kaarento, S. (2004). Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon: Käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus*, 5(1), 499–515.
- Repo-Kaarento, S. (2009). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Yläne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s.280–299). WSOYpro.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Yläne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s.100–121). WSOYpro.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Routledge.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. Teoksessa V. Richardson (toim.), *Handbook of Research on Teaching* (ss. 905–947). 4th Ed. American Educational Research Association.
- Rouse, E. (2015). Mentoring and reflective practice. Teoksessa C. Murphy, & K. Thornton, (toim.), *Mentoring in early childhood education: A compilation of thinking, pedagogy and practice*. NZCER Press.
- Rosqvist, L. & Kinos, J. (2019). Practices/3, Finland: A collective method of early childhood self-determination. Teoksessa F. Farini & A. Scollan (toim.) *Children's self-determination in the context of early childhood education and services. Discourses, policies, practices* (s.51–62). Springer

- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teacher and Teacher Education*, 26, 1154–1161.
- Ruokonen, I. (toim.) (2022). *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0-8 -vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.
- Safran, J. D., Muran, C., Stevens, C., & Rothman, M. (2007). A relational approach to supervision: Addressing ruptures in the alliance. Teoksessa C. A. Falender, & E. P. Shafranske (toim.), *Casebook for clinical supervision: A competence-based approach* (ss. 137–157). American Psychological Association.
- Salminen, A. (2016). *Julkisen johtamisen etiikka* (4 painos). Opetusjulkaisuja 60, julkisjohtaminen 3. Vaasan yliopisto..
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574–590.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Schunk, D. H. (2016). *Learning theories: An educational perspective* (7th ed.). Pearson.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. TempleSmith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Art House.
- Seligman, M. E. P., Randal, M. E., Gilham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sellars, M. (2014). *Reflective practice for teachers*. SAGE.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–23.
- Shulman, L.S. (2004). Professional Development: Learning from experience. Teoksessa L. S. Shulman, P. Hutchings, & S. M. Wilson, (Eds.), *The wisdom of practice, essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 503–520). Jossey-Bass.
- Sikkelä, R. (2000). Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P., Väisänen, & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*, 120-131. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion.

- Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1–2), 67–74.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Gorwin Press.
- Tiilikainen, M., Heikonen, L., Toom, A., & Husu, J. (2016). Videoavusteinen tuki opetusharjoittelun ohjauksessa ja ammatillisessa oppimisessa. *Kasvatus*, 1, 48–54.
- Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Myers, S. A. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64(4), 385–418.
- The Danielson Group. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument*. The Danielson Group.
- Troger T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-kustannus.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Toom, A., & Husu, J. (2020). Tacit knowledge and knowing at the core of individual and collective expertise and professional action. Teoksessa E. Kallio (Ed.), *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning* (ss. 141–155). Routledge.
- Tynjälä, P. (1999a). Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus*, 3, 257–262.
- Tynjälä, P. (1999b). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190.
- Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 160–179). WSOY.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43 (4), 48–56.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 44–68.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571–596.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.

- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507–536.
- Vehviläinen, S. (2014; 2020). Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J., & Nieminen, J. (2009). Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (ss. 320–333). WSOY.
- von Glasersfeld, E. (2013). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Taylor and Francis.
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215–226.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969.
- Wallace, S., & Gravells, J. (2007). *Mentoring: Professional development in the lifelong learning sector* (2nd ed.). SAGE.
- Wang, J. & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–10.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 78–101). The Guilford Press.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (ss. 215–234). Teachers College Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

