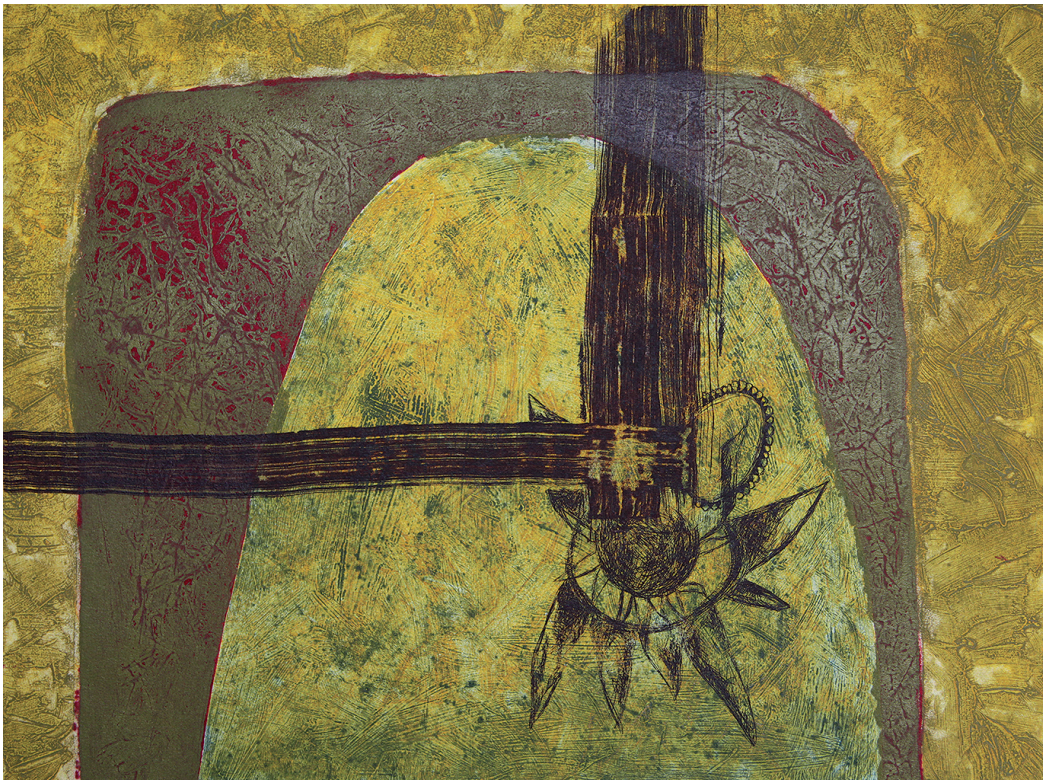


Tarja Liinamaa

Merkityksellisen ohjaus- ja
vuorovaikutussuhteen olemus
lastentarhanopettajakoulutuksen
ohjatussa harjoittelussa



Tarja Liinamaa

Merkityksellisen ohjaus- ja
vuorovaikutussuhteen olemus
lastentarhanopettajakoulutuksen
ohjatussa harjoittelussa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen auditoriossa 1
syyskuun 19. päivänä 2014 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in building Agora, Auditorium 1, on September 19, 2014 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Merkityksellisen ohjaus- ja
vuorovaikutussuhteen olemus
lastentarhanopettajakoulutuksen
ohjatussa harjoittelussa

Tarja Liinamaa

Merkityksellisen ohjaus- ja
vuorovaikutussuhteen olemus
lastentarhanopettajakoulutuksen
ohjatussa harjoittelussa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: *Portti* by Emilia Tulla, 2009.

URN:ISBN:978-951-39-5807-7

ISBN 978-951-39-5807-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-5806-0 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2014, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2014

ABSTRACT

Liinamaa, Tarja

The Nature of Meaningful Student-Mentor –Relationships in Preschool Teacher Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 205 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 504)

ISBN 978-951-39-5806-0 (nid.)

ISBN 978-951-39-5807-7 (PDF)

Summary

Diss.

The aim of this study was to elaborate the nature of meaningful mentor-student relationships related to their learning expertise during practice periods in preschool teacher education. The student-mentor relationship has been considered a crucial cornerstone for student teachers' learning of teaching practices. In this study, expertise was seen as a socially and culturally developing process.

There were three main research questions: 1) What kind of meaningful features of mentor-student relationships can be found based on students' experiences? 2) What kind of meaningful features of mentor-student relationships can be found based on mentors' experiences? 3) What kind of similarities or differences are there between students' and mentors' meaningful features based on their experiences?

The study employed the phenomenological approach and the analysis was performed as a data-driven process. The data were gathered from interviews of students and their mentors. As supplementary data there were diaries and audio-recorded discussions of students and mentors.

The nature of meaningful student-mentor –relationships appeared to be based on three themes. Firstly, the relationship was realized as a process. The importance of the beginning of the practice period was highlighted, but at the same time it was a continuously developing process. The development of meaningful relationships was found in interactions and also in pedagogical activities. Secondly, the quality of interaction appeared important in meaningful relationships. The features of dialogical interaction and equality were emphasized, as well as interdependence in interaction. The different orientations of students and mentors revealed their different ways of making sense and meaning of the phenomena. Students' orientation emphasized individuality and mentors' orientation emphasized more community-based processes. Thirdly, the significance of environment (social, physical and pedagogical), especially the significance of community in the day care centre was definite. Students underlined the possibility of participating in and attaining the experience of belonging in the community. The mentors emphasized the community as a collegial team working to mentor and collaborate with the student. It was challenging for mentors to work contemporaneously in many roles: as preschool teachers, as members of community and as mentors.

In conclusion, the study emphasizes the importance of pedagogical interaction and negotiation based on dialogical features of interaction. It also reveals the need to conceptualize mentoring as multioccupational and highlights the opportunities for collaboration in the whole community during practice periods. That challenges communities of day care centres to develop and see their communities as learning environments for all participants.

Keywords: preschool teacher education, mentoring, student –mentor relationship, day care centres, phenomenological methodology

Author's address	Tarja Liinamaa Department of Education University of Jyväskylä tarja.liinamaa@jyu.fi
Supervisors	Professor Maritta Hännikäinen Department of Education University of Jyväskylä Professor Helena Rasku-Puttonen Department of Teacher Education University of Jyväskylä
Reviewers	Professor Eila Estola Department of Educational Sciences and Teacher Education University of Oulu Professor Juha Perttula Faculty of Social Sciences University of Lapland
Opponents	Professor Eila Estola Department of Educational Sciences and Teacher Education University of Oulu Professor Juha Perttula Faculty of Social Sciences University of Lapland

ESIPUHE

Matka on ollut pitkä, mutta nyt on ilon, kiitollisuuden ja kiitoksen aika!

Työtehtäväni lastentarhanopettajien kouluttajana ovat ohjanneet ja innostaneet minut tutkimusteemani äärelle. Kiitän lämpimästi tutkimuksessa mukana olleita opiskelijoita ja ohjaavia lastentarhanopettajia, jotka toitte omat henkilökohtaiset kokemuksenne tutkimuksen käyttöön mahdollistaen koko tämän tutkimusprosessin. Opiskelijat, tulevat varhaiskasvatuksen asiantuntijat, olette antaneet tutkimukselleni todellisen ja aidon merkityksen.

Olen saanut olla professori Maritta Hännikäisen ja professori Helena Rasku-Puttosen hyvässä, joustavassa ja kärsivällisessä ohjauksessa. Yhteiset tapaamisemme ovat olleet kannustavia ja niissä on vallinnut hyvä, avoin vuorovaikutusilmapiiri. Sydämellinen Kiitos teille molemmille! Haluan kiittää myös professori Eira Korpista, jonka seminaaritapaamisissa hahmottelin tutkimukseni ensivaiheita.

Esitarkastajina toimineet professori Eila Estola ja professori Juha Perttula antoivat minulle arvokkaita ja asiantuntevia kommentteja, joiden avulla pystyin tarkentamaan edelleen ajatteluani ja tekstiäni. Suuret kiitokset tästä sekä myös vastaväittäjäksi suostumisestanne!

Varsinaiseksi tutkimusryhmäkseni on muodostunut Predoc. Tässä ”tutkimuksen timanttiryhmässä” vertaisuudesta, asiantuntevista ja tieteellisistä keskusteluista sekä henkisestä tuesta, kastamisista puhumattakaan, on muodostunut tutkijalle ja tutkimukselle dialoginen oppimisympäristö. Ilman teitä en olisi tässä! Erityinen kiitos Helena Rasku-Puttosen, Maritta Hännikäisen, Marja-Liisa Makkonen, Päivi Kupila ja Raija Raittila!

Fenomenologisen tutkimusorientaation haltuunotto on ollut mielenkiintoinen oppimispolku, joka tempausi mukaansa ja pitää tiiviisti otteessaan edelleenkin. Tällä polulla tärkeänä opastajana, vastaväittäjäni Juha Perttulan tekstien ja ajatusten lisäksi, ovat olleet professori Tapio Aittola ja lehtori Timo Laine, joiden järjestämässä opinnossa olen saanut arvokkaita oivalluksia. Kiitän lämpimästi eri yhteyksissä käymistämme keskusteluista fenomenologisten kysymysten äärellä. Ne ovat auttaneet omakohtaisen ymmärrykseni laajentumisesta. Kiitos oman oppiaineemme Taisto-vertaistukiryhmälle, jonka osana olen saanut olla omien aikataulujeni mukaisesti. Kiitos myös kasvatustieteiden laitoksen jatko-opintoryhmäläiset, jotka olette olleet tukena tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Minulla on ollut etuoikeus kuulua varhaiskasvatustieteen oppiaineen elävään ja rikkaaseen työyhteisöömme. Monimuotoisia, tärkeitä ja kannustavia kohtaamisia vuosien varrella on ollut runsaasti. Kiitos teille jokaiselle, nykyiset ja entiset työtoverini, näistä arjen kohtaamisista, kannustuksesta ja tsemppauksesta! Erityinen kiitos myös pitkäaikaiselle johtajallemme ja kollegalleni Anja-Riitta Lehtiselle arvostavasta ja lämpimästä tavastastasi katsoa asioita! Olen saanut tutkimustyölle myös opetustyöstäni rauhoitettua aikaa laitoksen myöntäminä assistentturijaksoina. Ne ovat olleet merkittäviä aikoja tutkimukseni edistymisen kannalta. Samoin olen saanut mahdollisuuden työskennellä Kon-

neveden tutkimusasemalla tutkimusmatkani eri vaiheissa. Konneveden luonnon äärellä olen voinut rytmittää töskentelyäni välillä kuunnellen Siikakosken pauhua tai virkistäytyä avannossa. Kiitos Konneveden tutkimusaseman henkilökunnalle, jotka olette olleet osa tätä tärkeää ympäristöäni. Kiitos myös Mari Vuorisalo, että olit jakamassa tätä tilaa ja paikkaa kanssani!

Kiitos aineistoni litteroinnista kuuluu Petra Marjamäelle ja Virpi Pietiläiselle. Martti Minkkiselle suuret kiitokset graafisesta asiantuntemuksesta ja avustasi raportin kuvioiden muokkauksessa. Suomen kielen tarkastajaa Marjaana Häkkistä kiitän joustavuudestasi raportoinnin eri vaiheiden aikana. Samoin lämmin kiitos Maritta Leinonen ja Jacoba Rand englanninkielisten osuuk-sien kielentarkastuksesta. Kiitän myös Emilia Tullaa, että sain käyttää väitöskir-jani kansikuvana hänen teostaan ”Portti”, josta tuli myös eräänlainen symboli koko tutkimukselleni.

Väitösprosessin loppumetreillä tärkeinä kannustajina ovat olleet laitoksemme johtaja Matti Kuorelahti sekä lehtori Riitta Viitala. Kiitos Matti vahvistavista sanoistasi ja kiitos Riitta vertaistukikeskusteluistamme!

Erityisen iloinen olen ystävyystä monien ihanien naisten kanssa! Juuret elämälleni ovat rakentuneet Pohjanmaalla, jossa on syntynyt myös tärkeä ja arvokas Elämäntaidon opintopiirimme. Auli, Eija, Elisa ja Pirkko, kiitos! Elämänmakuista iloa ja eloa on riittänyt, ja sitä tarvitaan jatkossakin. PO-ryhmälle, Marja Sarasojalle ja Raijalle, iso kiitos monista virkistäväistä tapaamisistamme tähänastisten vuosien varrella. Samoin kiitos vielä erityisesti Eeva ja Maritta, jotka olette uskoneet tämän prosessin valmistumiseen ja kulkeneet rinnallani. Kiitos teille, myös nimeltämainitsemattomat ystäväni, että olette ja olette olleet olemassa erityisesti silloinkin, kun matkanteko on uuvuttanut.

Vanhemmilleni haluan osoittaa lämpimät kiitokset monenlaisesta tuestanne koko tämän prosessin ajan. Sitä olen saanut konkreettisesti mm. metsän ja puutarhojen antimina kuin myös henkisenä myötäelämisenä. Kiitos, olette tärkeitä! Haluan kiittää myös lasteni isää Joukoa, veljeäni ja hänen perhettään sekä koko lähisukuani monenlaisesta tuestanne.

Rakkaat lapseni, Roosa ja Aapo! Olette kasvaneet tämän tutkimusmatkan aikana upeiksi nuoriksi aikuisiksi. Olen teistä ylpeä! Väitöskirja on väistämättä ollut osana elämäämme, mutta se ei koskaan ole mennyt arvojärjestyksessäni edellenne. Olette tuoneet nuoruuden raikkautta ja iloa yhteiseen eloomme. Kiitos, että olette!

Ja kiitos Pertti, että olet jakamassa Elämää kanssani! Tämä hetki on ollut myös meidän tavoitteemme.

Jyväskylässä 21. elokuuta 2014

Tarja Liinamaa

KUVIOT

KUVIO 1	Aloitussvaiheen merkitykselliset ominaispiirteet sekä niitä tarkentavat alateemat opiskelijoiden kokemana.....	73
KUVIO 2	Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat opiskelijoiden kokemana	80
KUVIO 3	Pedagogisen toiminnan tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat opiskelijoiden kokemana	88
KUVIO 4	Merkitykselliset ominaispiirteet opiskelijoiden kokemana suhteen eri vaiheissa ja tasoilla	92
KUVIO 5	Aloitussvaiheen merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien kokemana	106
KUVIO 6	Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien kokemana	111
KUVIO 7	Merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla	117
KUVIO 8	Pedagogisen toiminnan tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien kokemana.....	122
KUVIO 9	Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ohjaajien kokemana eri vaiheissa ja tasoilla	126
KUVIO 10	Opiskelijoiden ja ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet aloitusvaiheessa.....	128
KUVIO 11	Opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheessa.....	130
KUVIO 12	Opiskelijoiden ja ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla.....	131
KUVIO 13	Opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla	133
KUVIO 14	Ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla	134
KUVIO 15	Ohjaajien orientaatio henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla....	135
KUVIO 16	Opiskelijoiden ja ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet pedagogisen toiminnan tasolla	135
KUVIO 17	Opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot pedagogisen toiminnan tasolla.....	137
KUVIO 18	Opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen eri vaiheissa ja tasoilla	140

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimusaineisto	41
TAULUKKO 2	Tutkimusaineisto ja analyysiprosessin eteneminen	43

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tehtävä	11
1.2	Tutkimusprosessi ja raportin rakenne	14
2	OHJATTU HARJOITTELU LASTENTARHAN- OPETTAJAKOULUTUKSESSA	16
2.1	Ohjattu harjoittelu koulutuksen osana	16
2.1.1	Ohjattu harjoittelu ja työssäoppiminen	17
2.1.2	Ohjattu harjoittelu työelämävalmiuksien näkökulmasta.....	19
2.2	Ohjaus ja ohjaussuhde	21
2.2.1	Ohjauksen käsite – ohjausta vai mentorointia	22
2.2.2	Ohjaussuhde vuorovaikutussuhteena	24
2.2.3	Ohjaussuhteen piirteitä	26
2.3	Ohjaus- ja vuorovaikutussuhde ohjatussa harjoittelussa fenomenologisen tutkimuksen kohteena	30
2.3.1	Tutkimuskohde	31
2.3.2	Metodologiset lähtökohdat.....	33
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
3.1	Tutkimuskysymykset.....	37
3.2	Tutkimusaineiston kerääminen	38
3.2.1	Tutkimukseen osallistujat	38
3.2.2	Tutkimusaineisto.....	40
3.2.3	Haastattelujen toteuttaminen	42
3.3	Aineiston analyysi	43
3.3.1	Aineiston analyysin periaatteet	44
3.3.2	Opiskelijoiden aineiston analyysiprosessi ja merkitysverkostojen hahmottuminen	46
3.3.3	Ohjaajien aineiston analyysiprosessi ja merkitysverkostojen hahmottuminen	54
4	OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET	60
4.1	Opiskelijoiden yleiset merkitysverkostokuvaukset.....	61
4.2	Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet harjoittelun aloitusvaiheessa.....	67
4.2.1	Ensikontakti ja opiskelijan vastaanottaminen	67
4.2.2	Yhteinen orientoituminen.....	69

4.3	Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet yhteisen toiminnan vaiheessa	74
4.3.1	Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso.....	74
4.3.2	Pedagogisen toiminnan taso.....	80
4.4	Merkitykselliset ominaispiirteet opiskelijoilla	88
5	OHJAAJIEN KOKEMUKSET	93
5.1	Ohjaajien yleiset merkitysverkostokuvaukset.....	94
5.2	Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet harjoittelun aloitusvaiheessa.....	104
5.2.1	Ensikontakti ja tutustuminen	104
5.2.2	Perehdyttäminen ja yhteinen orientoituminen.....	105
5.3	Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet yhteisen toiminnan vaiheessa	106
5.3.1	Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso.....	106
5.3.2	Henkilökohtaisen ohjaamisen taso	111
5.3.3	Pedagogisen toiminnan taso.....	118
5.4	Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ohjaajien kokemana	123
6	YHTEISET OMINAISPIIRTEET JA ERILAISET ORIENTAATIOT	127
6.1	Harjoittelun aloitusvaihe	127
6.2	Yhteisen toiminnan vaihe	131
6.2.1	Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso.....	131
6.2.2	Ohjaajien henkilökohtaisen ohjaamisen taso	133
6.2.3	Pedagogisen toiminnan taso.....	135
6.3	Erilaiset orientaatiot ja kohtaamisen tila	137
7	POHDINTA	142
7.1	Tutkimuksen päätulokset	142
7.2	Tutkimuksen pedagoginen ja teoreettinen merkitys.....	147
7.3	Tutkimuksen arviointi	153
7.4	Loppusanat	161
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	162
	LÄHTEET	165
	LIITTEET.....	177

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus kohdentuu yliopistoissa tapahtuvaan varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutukseen, erityisesti lastentarhanopettajakoulutukseen ja siihen sisältyvään työelämässä toteutettavaan ohjattuun harjoitteluun. Tutkimuksen tavoitteena on luoda kokonaisvaltaista kuvaa merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemuksesta lastentarhanopettajien koulutuksen ohjatussa harjoittelussa opiskelijoiden ja ohjaajien kokemana. Ohjattu harjoittelu on yksi keskeinen yhteistyön muoto päivähoidon ja lastentarhanopettajien koulutuksen välillä. Varhaiskasvatuksen koulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia ja jatkuvasti muuttuvissa oloissa toimivia asiantuntijoita (mm. Karila & Kupila 2010, 9–10; Karila & Nummenmaa 2001, 7, 10–12). Yhteiskunnalliset muutokset haastavat sekä koulutuksen että varhaiskasvatuksen työelämän asiantuntijat arvioimaan ja tarkastelemaan koulutustavoitteita ja toimintaperiaatteita. Ydinkysymyksenä on, millaisia asiantuntijoita varhaiskasvatusalalla tarvitaan ja millaista varhaiskasvatusalan asiantuntijakoulutusta tarvitaan. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja sen kehittymistä koskeva tutkimus on vahvistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana (mm. Happo 2006; Karila & Kupila 2010; Karila & Nummenmaa 2001; Kupila 2007; Puroila 2002), mutta koulutukseen sisältyvästä ohjatusta harjoittelusta ja työssäoppimisesta uutta tutkimustietoa on vain vähän. Koska ohjatulla harjoittelulla on kuitenkin keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisessa, on olennaista saada tätä koskevaa tutkimustietoa lastentarhanopettajien koulutuksen kehittämiseksi.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tehtävä

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisessa ja lastentarhanopettajien koulutuksessa ohjattu harjoittelu (opetusharjoittelu) on nähty aina tärkeänä oppimisen muotona ja koulutuksen osana (mm. Kaksonen 2002, 2005; Karila 1997; Loizou 2011; Nummenmaa & Karila 2011; Walsh & Elmslie 2005). Vaikka ohjatun harjoittelun merkitys tunnistetaan ja sen määrällinen osuus varhaiskasva-

tuksen kandidaatintutkinnoissa (lastentarhanopettajakoulutus) on edelleen merkittävä (16 op /180 op), ohjattua harjoittelua ja työssäoppimista koskeva tutkimus suomalaisessa varhaiskasvatusalan koulutuksen kontekstissa on ollut vähäistä (mm. Kaksonen 2002, 2005; Karila 1997).

Luokanopettajakoulutuksen ohjattua harjoittelua (opetusharjoittelua) käsittelevää kotimaista ja kansainvälistä tutkimustietoa on saatavilla melko laajasti (mm. Ferrier-Kerr 2009; Hall, Draper, Smith & Bullough 2008; Heikkinen 1996, 2001; Jyrhämä 2002; Kiviniemi 1997; Komulainen 2010; Krokfors 1997; Rajuan, Beijaard & Verloop 2007; Silkelä 1999; Väisänen 2002; Väisänen & Atjonen 2005; Väisänen & Silkelä 2000). Opetusalan ja opettajatutkimuksen tuottama tieto on osittain hyödynnettävissä myös varhaiskasvatusalan ja lastentarhanopettajien koulutuksissa, mutta muun muassa varhaiskasvatusalaa kuvaava moniammatillisuus tuo alan asiantuntijuudelle ja sen kehittymiselle omia piirteitään. Kiinnostaviksi kysymyksiksi varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden koulutuksessa muodostuivatkin seuraavat: Millainen työelämäoppiminen ja ohjatun harjoittelun toteutustapa vahvistaa työelämässä tarvittavien valmiuksien oppimista ja rakentumista? Millainen työssäoppiminen luo valmiuksia joustavalle siirtymiselle työelämään ja oman asiantuntijuuden kehittymiselle työelämässä? Millaiset edellytykset tukevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymistä ohjatussa harjoittelussa? Millainen ohjaus- ja vuorovaikutussuhde on opiskelijan oppimisen ja varhaiskasvatusalan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellistä? Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tutkimustietoa varhaiskasvatusalan asiantuntijuuden kehittymisen merkityksellisistä tekijöistä ja edellytyksistä ohjatussa harjoittelussa ja työssäoppimisessa. Tutkimuksen kautta saatavaa tietoa pystytään hyödyntämään lastentarhanopettajakoulutuksen, erityisesti ohjatun harjoittelun kehittämisesä.

Suomessa toteutuva varhaiskasvatuksen (Jyväskylässä varhaiskasvatustieteen) yliopistollinen koulutusohjelma ja lastentarhanopettajien koulutus on kansainvälisesti tarkasteltuna ainutlaatuinen. Koulutusohjelma toteutuu, Bologna-prosessin (2005) uudistamana, kaksivaiheisena prosessina, jonka tavoitteena on laaja-alainen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentuminen. Koulutusohjelma sisältää kandidaatintutkinnon (180 op), joka antaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden sekä maisteritutkinnon (120 op). Koulutusrakennemuutoksen yhteydessä myös opetusharjoittelu-käsite muutettiin asetusmuutoksella *ohjattu harjoittelu*-käsitteeksi (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004). Ohjatun harjoittelun määrällinen osuus väheni koulutusohjelmassa 16 opintopisteeseen, jolloin nähtiin tarpeelliseksi myös käynnistää ohjatun harjoittelun toteutukseen liittyvä tutkimus- ja kehittämistoiminta (ks. Liinamaa-Pihlajamäki 2001). Ohjattu harjoittelu toteutuu lastentarhanopettajien koulutuksessa pääsääntöisesti päiväkodeissa ja se on rinnastettavissa työssäoppimiseen, koska opiskelijat toimivat päivähoidon autenttisissa toimintaympäristöissä. Lapsiryhmissä toteutuvat harjoittelujaksot (orientoiva, perus- ja syventävä harjoittelu) ovat 5–6 opintopisteen laajuisia opintojaksoja, jotka jakautuvat kolmelle opiskeluvuodelle. Harjoittelujen toteutus eroaa luokanopettajakoulutuksen harjoittelujen toimintaympäristöstä (normaalikoulujen ensisijai-

suus) siinä, että varhaiskasvatuksen ohjatut harjoittelut toteutetaan pääosin kunnallisissa päiväkodeissa, niin sanotuissa ”kenttäpäiväkodeissa”. Tästä syystä myös koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on erityisen tärkeässä roolissa.

Koska ohjattu harjoittelu toteutuu yhteistyössä, erityisesti opiskelijan ja ohjaajan välisenä vuorovaikutuksena, tämä tutkimus käsittelee ohjattua harjoittelua sekä ohjaajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen, erityisesti lastentarhanopettajien koulutuksen perustehtävään pohjautuen tutkimuksen tehtävänä on hahmottaa ja tarkastella ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta ja sen rakennetta kuvaavia ominaispiirteitä, jotka näyttäytyvät merkityksellisinä opiskelijan asiantuntijuuden rakentumisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Asiantuntijuus ja sen kehittyminen ymmärretään tässä sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvana prosessina (mm. Eteläpelto & Collin 2004; Wenger 1998), mutta kuitenkin siten, että siinä mahdollistuu uuden tiedon luominen (ks. mm. Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003). Tutkimuksen kohteena olevan ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitys harjoitteluprosessin ja oppimisen onnistumisen kannalta on todettu useissa yhteyksissä (mm. Beaunae 2009; Ladany & Walker 2001; Nummenmaa 2003; Ojanen 2000; 2003, 11-26). Ohjaussuhteen kehittymistä on pidetty jopa koko ohjausprosessin keskeisimpänä komponenttina ja tekijänä (Beaunae 2009, 21; Ladany & Walker 2001; Loizou 2011, 373). Nummenmaa (2003, 55) toteaa, että ohjaussuhde on koko ohjausprosessin ajan myönteisen kokemuksen keskeinen osatekijä. Myös ohjauksen vaikutukset riippuvat ratkaisevalla tavalla siitä, millaiseksi ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde muodostuu. Suomalaisen varhaiskasvatusalan koulutuksen osalta ilmiötä on tutkittu pääsääntöisesti vain toisen osapuolen näkökulmasta (ks. Kaksonen 2002; Karila 1997). Kansainvälisestikin tarkasteltuna tutkimustietoa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä toteutuneista ohjaussuhteista (*mentoring relationship*) on saatavissa vain vähäisessä määrin (mm. Beaunae 2009, 20–21).

Sitoudun tässä tutkimuksessa fenomenologiseen tutkimusorientaatioon, jonka tavoitteena on avata tutkimukseen osallistuvien *koettua maailmaa* (mm. Rauhala 1974) ja sen kautta hahmottaa tutkittavasta ilmiöstä uudenlaista kokonaiskuvaa (*the new whole*) (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008).¹ Tutkimuksen lähtökohtana on myös kiinnostus intersubjektiivisuuden mahdollisuuksia ja rajallisuutta kohtaan. Maailmamme ja näkemyksemme ovat aina omien havaintojemme ja niihin liittyvän merkitystenannon tulosta. Saatamme kuitenkin ajatella, että muiden kokemusmaailma on samanlainen kuin omamme ja että me jaamme keskenämme saman maailman ja todellisuuden (mm. Husserl 2011; Laine 2001; Lehtovaara 1992; Perttula 2005). Maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä. Me myös elämme erilaisissa todellisuuksissa, koska asioilla on meille erilaiset merkitykset (Laine 2001). Fenomenologisen tutkimusorien-

¹ Fenomenologisesti orientoitunut tutkimus yleistyi 1990 - luvulla Suomessa monissa ihmisistä tutkivissa erityistieteissä, kuten psykologiassa (Perttula 1995; Perttula & Latomaa 2005), hoitotieteessä (mm. Piirainen 2006), sosiaali- ja terveysalaa koskevissa tutkimuksissa (Kaaresvirta 2004; Koistinen 2002) sekä kasvatustieteessä (mm. Kontoniemi 2003; Silkelä 1999; Tahvanainen 2001).

taation ydinajatuksena on luonnollisen asenteen kyseenalaistaminen. Tämä on yksi fenomenologisen metodin keinoista tuoda esiin toisen kokemuksellinen vieraus, minkä kautta voimme saada myös yhteyden häneen (Perttula 2000, 441). Tästä seuraten fenomenologisessa tutkimuksessa erityisenä huomion kohteena on tutkijan rooli ja suhde tutkimusaineistoon sekä analyysiin. Omaa tutkijan roolia tässä tutkimuksessa kuvaa kaksoisrooli, eli toiminta samanaikaisesti sekä koulutuksen edustajana että tutkijana, tutkimuksen toteuttajana. Tämän asetelman luomaa haastetta sekä toisaalta mahdollisuutta tarkastelen luvussa 3 ja palaan siihen vielä tutkimuksen arvioinnissa luvussa 7.2.

Ohjaukseen liittyvä käsitteellinen monimuotoisuus haastaa tarkastelemaan myös ohjatun harjoittelun yhteydessä käytettyjä käsitteitä ja niiden suhteita toisiinsa. Ohjatun harjoittelun (myös opetusharjoittelun) ohjaukseen liittyvää monimuotoisuutta kuvaa taustalla olevien käsitteiden (mm. *supervision*, *counselling*, *mentoring*) ja periaatteiden moninaisuus. Ohjaus-käsitteiden erilaiset kehitys- ja syntyhistoriat vaikuttavat edelleen niiden nykyiseen käyttöön ja konteksteihin. Ohjattuun harjoitteluun liittyvän ohjauksen taustalla on ollut vahvasti *supervision* ja *counselling* -ohjausten toimintaperiaatteita (mm. Handal & Lauvås 1987; Ojanen 1990). *Supervision*-ohjaukseen liittyy tietynlainen normatiivisuus, joka on vahvasti ollut edustettuna muun muassa amerikkalaisessa koulujärjestelmässä (mm. Sergiovanni & Starratt 1993). *Counselling*-ohjauksen juuret liitetään yleisesti muun muassa terapeuttiseen asiakastyöhön sekä nykyisin erityisesti uravalinnan ja ammatinvalinnan ohjaukseen (mm. Lairio & Puukari 2001; Onnismaa 2003).

Ohjaus-käsitteen rinnalle on viime vuosikymmenen aikana tuotu *mentoroinnin* käsite, joka on monissa yhteyksissä otettu käyttöön rinnakkaisterminä. Kuitenkin mentoroinnin käsitteen on todettu olevan tarkentamaton ja sisällöllisesti vaihteleva. (Mm. Väisänen & Silkelä 2000, 56, 59.) Näiden käsitteiden teoreettinen tarkastelu ja analyysi erityisesti koulutusvaihetta koskevassa opettajatutkimuksessa ovat olleet kansainvälisestikin hyvin vähäisiä (Ambrosetti & Dekkers 2010, 42–43). Tässä tutkimuksessa tarkastelen näiden käsitteiden suhdetta toisiinsa sekä teoreettisesti että tutkimuksen tulosten kautta. Tulosten pohjalta peilaan sitä, millaisena lastentarhanopettajien koulutuksen ohjattu harjoittelu näyttäytyy suhteessa näihin käsitteisiin.

1.2 Tutkimusprosessi ja raportin rakenne

Toteutin tutkimuksen aineistolähtöisesti ja aineiston ohjaamana prosessina, mikä on keskeinen ja merkittävä periaate tässä tutkimuksessa. Raportin rakenne ei kuvaa varsinaisen tutkimusprosessin ajallista etenemisjärjestystä. Luvussa 2 esittelen tutkittavaan ilmiöön liittyvää käsitteistöä ja aiempaa tutkimusta. Luvun lopussa hahmottelen tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia perusteita, joissa tarkastelen sekä tutkimuskohdetta että koko tutkimusprosessia koskevia lähtökohtia ja sitoumuksia. Tutkimuksen toteuttamisprosessin kuvaan luvussa 3. Tässä yhteydessä esittelen myös tutkimuksen aikana tarkentuneet tutkimus-

kysymykset. Samoin kuvaan aineiston hankkimisen ja erityisesti sen analyysin toteuttamisen fenomenologisen tutkimuksen periaatteisiin sitoutuen mahdollisimman avoimena prosessina. Tätä tarkentavaa aineistoa on raportin liiteosassa.

Tulosluvuissa 4 ja 5 esittelen opiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksiin pohjautuvat yleiset merkitysverkostokuvaukset, ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet sekä niitä kuvaavat kokemukset deskriptiivisyyden (mm. Giorgi 1992, 1997; Perttula 1996, 2005) periaatteella. Kuvauksessa hyödynnän autenttisia näytteitä kokemusten laadun avaamiseksi lukijalle ja lukijan tulkittaviksi. Käsite *ominaispiirre* ymmärretään tässä tutkimuksessa vastaavan fenomenologisen tutkimuksen käsitettä *sisältöalue* (Perttula 1995, 2000), jota puolestaan käytän käsitteenä tutkimuksen analyysivaiheiden kuvauksessa. Toisin sanoen ominaispiirre ja sisältöalue ovat niiden kokemusten ”kohteiden kokonaisalue”, jonka merkityksellistä olemusta tässä tutkimuksessa tutkitaan. Tuloslukujen 4 ja 5 yhteenvetoluvuissa tarkastelen merkityksellisenä koettuja kokemuksia ja ominaispiirteitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

Tulosluvussa 6 tuon opiskelijoiden ja ohjaajien merkityksellisenä koetut ominaispiirteet yhteiseen tarkasteluun, jossa kuvaan heidän yhteisiä sekä molempien omia merkityksellisiä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteitä. Tämän vertailun tavoitteena on hahmottaa kokonaiskuva opiskelijoiden ja ohjaajien kokemista merkityssuhteista ohjaus- ja vuorovaikutussuhteeseen liittyen. Merkityssuhteiden kokonaisuudet nimeän tässä tutkimuksessa orientaatioiksi. Pohdintaluvussa 7 tarkastelen merkityksellistä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta asiantuntijuuden kehittymisen viitekehyksessä (mm. Wenger 1998) sekä pohdin tulosten merkitystä ja hyödynnettävyyttä erityisesti varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksessa. Tutkimuksen luotettavuutta ja kokonaisuutta arvioin fenomenologisen tutkimuksen kriteerein. Lopussa esitän jatkotutkimuksen tarpeita ja mahdollisuuksia.

2 OHJATTU HARJOITTELU LASTENTARHAN- OPETTAJAKOULUTUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen ohjattua harjoittelua sekä siihen liittyvää ohjausta lastentarhanopettajakoulutuksessa, joka on osa varhaiskasvatusalan asiantuntijakoulutusta (Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2010–2013). Tarkasteluni kohdistuu kasvatus- ja opetusalan tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, jotka koskevat harjoittelua tai työssäoppimista.

Päivähoito ja varhaiskasvatuksen palvelut on nähty osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Vuoden 2013 alussa päivähoito siirtyi virallisestikin opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan. Käsitteenä ohjattu harjoittelu pohjautuu yliopistojen tutkinnoista annettuun asetukseen (794/2004) ja se on käytössä sekä luokanopettajakoulutuksissa (esim. Komulainen 2010) että lastentarhanopettajien koulutuksissa. Aiempi termi, opetusharjoittelu, on kuitenkin edelleen käytössä ohjatun harjoittelun ohella joissain luokanopettajakoulutuksissa (mm. Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutus; Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus; Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011) ja osin lastentarhanopettajien koulutusten opetussuunnitelmissa. Ohjatun harjoittelun käsitteen käyttäminen opetusharjoittelun sijaan viittaa aikaisempaa kokonaisvaltaisempaan oppimisprosessiin harjoittelun yhteydessä.

Luvussa 2.3. kuvaan fenomenologisen tutkimusorientaation periaatteita sekä käsitystä ihmisestä, jotka loivat tutkimuksen empiiriselle toteuttamiselle teoreettiset lähtökohdat. Alaluvuissa tarkastelen tutkimuskohteen olemusta ja kokemusten syntymistä sekä tiedon käsitystä tutkimuksen metodologisten ratkaisujen perustana, eli tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia.

2.1 Ohjattu harjoittelu koulutuksen osana

Ohjattu harjoittelu on ollut keskeisenä oppimisen muotona lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatusalan koulutuksissa koko koulutusten historian ajan. Ohjatun harjoittelun määrällinen osuus on vähentynyt lastentarhanopettajakoulu-

tuksessa edellisen yliopistojen tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä (Bologna-prosessi 2005), jolloin varhaiskasvatuksen koulutus sai myös nykyisen muotonsa ja rakenteensa kaksivaiheisena asiantuntijakoulutuksena. Lastentarhanopettajakoulutusten ohjattu harjoittelu toteutuu pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen ja päivähoiton työelämän autenttisissa toimintaympäristöissä, minkä vuoksi harjoittelulla on erityisen vahva merkitys koulutuksen ja työelämän yhteistyössä. Työelämän ja koulutuksen välinen yhteistyö on ollut myös suomalaisessa korkeakoulututkimuksessa kehittämisen ja tutkimuksen kohteena useiden vuosien ajan (ks. Collin & Tynjälä 2002). Tavoitteena on ollut muun muassa kehittää työssä oppimisen muotoja asiantuntijakoulutuksissa (Tynjälä & Collin 2000, 293). Työelämäyhteyksien merkitys korostuu myös koulutusten kehittämistyössä. Tiivis yhteys työelämään luo edellytyksiä koulutusten jatkuvalla kehittämiselle siten, että ne pystyvät vastaamaan luovalla ja aktiivisella tavalla työelämän muutoksiin ja asiantuntijuusalan tarpeisiin (mm. Collin & Tynjälä 2002; Karila & Kupila 2010). Koulutusten työelämäsuhteiden kehittäminen sekä opiskelijoiden työelämävalmiuksien tukeminen on koulutuspoliittisestikin nostettu kehittämisen tavoitteeksi kansallisella ja kansainvälisellä tasolla (Koulutus ja tutkimus 2007–2012; Nykänen & Tynjälä 2012).

2.1.1 Ohjattu harjoittelu ja työssäoppiminen

Varhaiskasvatuksen kandidaatintutkintoon sisältyvän ohjatun harjoittelun tavoitteena on kytkeä teoria ja käytäntö vastavuoroiseen prosessiin. Tätä ohjataan ja tuetaan harjoittelukohtaisilla oppimistehtävillä, joiden tavoitteena on harjoittelujaksoa edeltävien ja sitä seuraavien opintojaksojen ydinsisältöjen ja tavoitteiden kytkeminen työelämässä tapahtuvaan oppimiseen. Tarkoitus on, että teoreettisempien opintojaksojen sekä ohjatun harjoittelun sisällöt ja tavoitteet integroituvat kokonaisuudeksi. Opiskelijat saavat harjoittelun kautta erityisesti kokemuksellista pohjaa jatkuvalla oppimiselleen ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Koulutuksen keskeiset ydinsisällöt rakentuvat opintovuosittain teemojen kautta monitieteellisiksi kokonaisuuksiksi, jotka tukevat ja rytmittävät oppimisprosessia.² (Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2010–2013; Varhaiskasvatuksen koulutuksen opinto-opas 2012–2013; Vuoristo, Koivula & Kupila 2007).

Varhaiskasvatuksen koulutuksessa opetusharjoittelu-käsitteen muutos ohjatuksi harjoitteluksi laajentaa harjoittelun käsittämistä kokonaisvaltaisemmaksi ja monimuotoisemmaksi asiantuntijuuden rakentumisen prosessiksi. Tällöin

² Kolmannen vuoden opintojen teemana on *Yhteisvastuullinen hyvän lapsuuden rakentaminen*. Opintojen tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää yhteisvastuullisuuden merkityksen hyvän lapsuuden rakentamisessa sekä osaa toimia ja kehittyä varhaiskasvatuksen pedagogisena asiantuntijana. Opiskelija syventää tietämystään mm. lapsilähtöisestä pedagogisesta toiminnasta, kokonaisvaltaisesta suunnittelusta, arvioinnista ja dokumentoinnista, perheestä ja kasvatuskumppanuudesta, yhteistyöverkostoista, tutkimusprosessista ja tieteellisestä ajattelusta erityisesti varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. (Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2010–2013, 8.) Opetussuunnitelman rakenne oli pääkohdin samanlainen myös tutkimuksen empiirisen toteuttamisen ajankohtana.

käsite ei viittaa pelkästään pedagogiseen osaamiseen tai lasten oppimisen ohjaamiseen, vaan se on ymmärrettävissä laaja-alaisena oppimisena, varhaiskasvatusalan asiantuntijuuden kehittymisen prosessina. (Ks. Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2010–2013; Nummenmaa, Kaksonen, Karila & Viittala 2002). Tässä oppimisprosessissa ohjauksella on tärkeä merkitys.

Ohjatun harjoittelun toimintatavat ja tavoitteet ovat verrattavissa myös työssä oppimiseen (engl. *workbased learning*; ks. Tynjälä & Collin 2000, 293), koska myös siinä korostuvat teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen ja vastavuoroisuus sekä toimintaympäristöjen autenttisuus. Ohjattua harjoittelua voidaankin käsitellä yhtenä työssäoppimisen muotona ja prosessina (Nummenmaa & Virtanen 2002; Tynjälä & Collin 2000). Nummenmaa ym. (2002, 91–92) tähdentävät kuitenkin, että *harjoittelun käsittäminen* ja ymmärtäminen työssäoppimisen prosessina ja ohjauksen näkeminen työssäoppimisen ohjaamisena edellyttää uudenlaisten toimintamallien kehittämistä. Tällä viitataan muun muassa oppimisen kokonaisvaltaisuuteen, jossa painottuvat kontekstuaalisuus, sosiaalisuus ja situationaalisuus.

Monilla asiantuntijuusaloilla ja niihin liittyvissä koulutuksissa käytetään sekä työssä oppimisen että työssäoppimisen käsitteitä. Ruohotie, Kulmala ja Siikaniemi (1998, 5) toteavat, että *työssä oppiminen* kirjoitetaan oikeakielisyyden normien mukaan erikseen, mutta ammatillisessa koulutuksessa sana kirjoitetaan termimäisyyden korostamiseksi yhä useammin yhdyssanaksi *työssäoppiminen* (myös Varila & Rekola 2003, 5; Virtanen & Collin 2009, 216). Tässä tutkimuksessa työssäoppiminen rinnastetaan tarkoittamaan ohjattua harjoittelua, koulutusvaiheen aikaista työssäoppimista, joka toteutuu *autenttisisissa varhaiskasvatusalan toimintaympäristöissä*.

Erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin pohjautuvissa työssäoppimista³ käsittelevissä tutkimuksissa on löydettävissä työssäoppimista kuvaavia yhteisiä piirteitä, joita ovat muun muassa kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys (Tynjälä & Collin 2000, 294–295; myös Kaksonen 2005, 142). Kokemuksellisuus liittyy oppimisen ja työn kokonaisvaltaisuuteen, jolloin työtä ja oppimista voi olla vaikea erottaa toisistaan. Yhteisöllisyys ilmenee osallistumisena käytäntöyhteisön (*community of practice*) toimintaan, jolloin oppiminen sisältää tiettyjä kulttuurisia ja sosiaalisia toiminnan tapoja. (Tynjälä & Collin 2000.) Niin sanotun työssäoppimisen kaksoisrakenteen mukaan oppimisen tavoitteena on toisaalta oppia kyseessä olevan asiantuntijuusalan toimintaperiaatteita sosiaalistumisen kautta ja toisaalta mahdollistaa uuden tuottaminen (Collin & Tynjälä 2002, 298), kuten esimerkiksi uusien toiminta-ajatusten ja mallien esittäminen. Tämä kaksoisrakenteen voi toimia myös työssäoppimisen muotojen ja järjestämisen arvioinnin pohjana (Kaksonen 2005, 155).

Karila (1997), Kaksonen (2005) sekä Nummenmaa ym. (2002) ovat tarkastelleet varhaiskasvatuksen koulutusta ja siihen liittyvää harjoittelua sosiaalisen oppimisen näkökulmasta, muun muassa ongelmaperustaisen oppimisen (*prob-*

³ Tynjälä ja Collin (2000) käyttävät käsitettä työssä oppiminen viitaten autenttisisissa työympäristöissä tapahtuvaan oppimiseen.

lem based learning) periaatteisiin pohjautuen. Viime aikoina myös luokanopettajakoulutuksissa on kehitetty uusia mallinnuksia ohjatun harjoittelun toteutustapoihin, muun muassa konnektiivisen oppimisen ja integratiivisen pedagogiikan periaatteiden muodossa (Tynjälä 2010; Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011). Ohjatun harjoittelun ja työssäoppimisen erilaisissa teoreettisissa mallinuksissa ja ajattelutavoissa korostuvat erilaiset oppimisen näkökulmat. Tynjälä (2010) toteaa kuitenkin, että esimerkiksi sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisen malli ja konnektiivinen malli eivät ole toisiaan poissulkevia. Konnektiivisen opetusharjoittelun (työssäoppimisen) malli pohjautuu integratiiviselle pedagogiikalle, jossa keskeistä on kognitiivisen oppimisen näkökulma, mutta joka ei kuitenkaan sulje pois sosiaalisen oppimisen näkökulmaa. (Tynjälä 2010; Tynjälä ym. 2011.)

Hahmotettaessa työssäoppiminen ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina toimintaympäristön merkitys ja rooli oppimisessa muodostuu keskeiseksi. Ohjatun harjoittelun merkitys varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajien koulutuksessa muuttuukin monitasoisemmaksi, kun ohjattua harjoittelua tarkastellaan asiantuntijuuden kehittymisen kokonaisvaltaisena oppimisympäristönä (Illeris 2011, 29–47). Tässä tutkimuksessa sitoudutaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvan asiantuntijuuden käsitteeseen (mm. Karila 1997; Kupila 2007; Wenger 1998). Tämän mukaisesti asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän ja rakentuvan ohjatun harjoittelun aikana *sosiaalisesti ja kulttuurisesti* vuorovaikutuksessa toimintaympäristön toimijoiden sekä koko toimintakulttuurin kanssa mahdollistaen kuitenkin myös uuden tiedon rakentumisen. (Illeris 2011; myös Alred & Garvey 2000).

2.1.2 Ohjattu harjoittelu työelämävalmiuksien näkökulmasta

Millaista asiantuntijuutta varhaiskasvatusalalla tarvitaan? Varhaiskasvatusalaa on luonnehdittu muun muassa *moniammatillisuuden näkökulmasta* (Karila & Nummenmaa 2001), joka on keskeinen työn ja toiminnan piirre varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä, erityisesti päiväkodeissa. Moniammatillisella yhteistyöllä viitataan toisaalta päiväkodin sisällä toimivien, eri koulutuksen saaneiden henkilöiden väliseen toimintaan tai toisaalta yhteistyöhön päiväkodin ulkopuolisten yhteistyötahojen ja verkostojen kanssa (mm. Karila & Nummenmaa 2001). Laadukas varhaiskasvatustyö toteutuu moniammatillisen yhteistyön ja toiminnan kautta, mikä edellyttää työntekijöiltä vuorovaikutteisuutta, yhteistyötaitoja ja kollegiaalisuutta (mm. Vuoristo ym. 2007, 10).

Karila ja Nummenmaa (2001, 26–35; myös Happonen 2006) tarkastelevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta niin sanottujen osaamisalueiden kautta. Keskeisinä osaamisalueina he kuvaavat neljä teema-alueita: 1) toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, 2) varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, 3) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ja 4) jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen (kasvatus-, hoito- ja pedagoginen osaaminen) ovat selkeästi varhaiskasvatusalaa ja substanssiin liittyvää, alakohtaista osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 31–33.) Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät valmiudet ja

osaaminen ovat keskeisiä kaikilla kasvatusaloilla. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä, erityisesti päiväkotien toimintaympäristöissä, toiminnan perusolemusta kuvaa yhteisöllisyys (Karila & Nummenmaa 2001, 32), mikä korostaa yhteistyöosaamisen merkitystä. Laajemminkin tunnistettavana kompetenssina voidaan pitää jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista. Muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt tuovat jatkuvasti haasteita, jotka edellyttävät muun muassa oman työn arviointia ja uudenlaisten toimintamallien kehittämistä. Tämä edellyttää reflektiivistä työtettä. Toisaalta tiedon nopea lisääntyminen ja varhaiskasvatusalan tutkimuksen laajentuminen edellyttävät tiedon hankinnan ja prosessoinnin valmiuksia sekä kriittistä suhtautumista. Tätä osaamista kutsutaan tiedonhallinta-osaamiseksi (Karila & Nummenmaa 2001). Karilan ja Kupilan (2010) tutkimus toi esille, että esimerkiksi nuoret lastentarhanopettajat kohtaavat nykyisessä työelämässä erilaisia haasteita, muun muassa muuttuvia työtehtäviä sekä epäselviä tehtäväkuvia, vastuita ja velvoitteita. Varhaiskasvatusalan työntekijöiltä edellytetäänkin muutosten hallintaa ja valmiutta oppia jatkuvasti uutta, mikä tarkoittaa jatkuvaa kehittymistä ja joustavuutta omassa asiantuntijuudessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 32–34; Karila & Kupila 2010; myös Barnett 2012.)

Tutkijat ovat yhä enemmän osoittaneet kiinnostusta myös nuoren vasta- valmistuneen opettajan työelämään siirtymistä kohtaan (*beginning teachers* tai *Newly Qualified Teachers, (NQT)* (esim. Fransson & Gustafsson 2008; Long 2009; Smith & Ulvik 2011; Sorensen 2012). Tutkimus on kohdentunut toisaalta siirtymävaiheeseen (*transition*) tematiikkaan, jolloin tarkastelun kohteena on ollut niin sanottu induktiovaihe. Toisaalta tutkimuksen kohteena on ollut koulutusvaiheen jälkeinen uuden työntekijän osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen, sen rakenne tai osaamisen laatu (*qualification*). Tähän nivoutuen Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat tarkastelleet erilaisia *työelämätaitoja*, joita korkeakouluopinnoissa on tunnistettavissa. Tällaisiksi työelämätaidoiksi hahmottuivat 1) akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot, 2) tiedon integraation taidot, 3) sosiaaliset taidot ja viestintätaidot ja 4) itsesäätelytaidot sekä johtamis- ja verkostotaidot.

Toinen korkeakoulutuksen käyttämä käsite tässä yhteydessä on *työelämäorientaatio*, joka kuvaa työtä ja työelämään kohdentuvaa lähestymistapaa (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011, 102). Työelämäorientaation nähdään rakentuvan kolmesta osa-alueesta: 1) yksilöllinen työelämäsuhde, 2) työelämä-tiedot ja -taidot ja 3) työllistymisvalmiudet. Yksilöllinen työelämäsuhde tarkoittaa lyhyesti ilmaistuna yksilön käsitystä ja kokemusta työstä ja työelämästä. Työelämä-tiedot ja -taidot puolestaan liittyvät opiskelijan osaamiseen ja asiantuntijuuteen, joiden ymmärretään rakentuvan erityisesti koulutuksen aikana ja sen prosesseissa. Työllistymisvalmiudet ymmärretään laajasti niiksi valmiuksiksi, joiden avulla oma työllistyminen mahdollistuu. Tällöin tämä tarkoittaa muun muassa kykyä tunnistaa omaa osaamista ja asiantuntijuutta vastaavia työtehtäviä tai kontaktiverkostojen hyödyntämistä. (Penttinen ym. 2011, 102–103.) Koulutuksen aikana rakentuva työelämäorientaatio ja erityisesti sen vahvistaminen voivat toteutua monin eri tavoin. Harjoittelua ja sen luomia mah-

dollisuuksia pidetään merkittävinä työelämäorientaation vahvistajina (Penttinen ym. 2011; myös Korhonen 2005). Harjoittelu- ja työssäoppimisjaksot tarjoavat opiskelijoille työelämäkokemusta ja samalla edesauttavat työllistymistä, erityisesti koulutuksen loppuvaiheessa. Harjoittelun ohjaukseen ja sen organisointiin on todettu liittyvän kuitenkin monenlaisia haasteita koskien muun muassa opiskelijoiden odotuksia tai korkeakoulun ja työelämän toimijoiden yhteistyötä. (Mm. Penttinen ym. 2011, 106; myös Hall ym. 2008, 342–343; Korhonen 2005, 134–139.)

Koulutuksen kautta ja sen aikana rakentuvat ne valmiudet ja kompetenssit, joiden pohjalta vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen asiantuntijat siirtyvät työelämään. Koska työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu toimivat luontevina työorientaatioita tukevinä toimintoina, niiden yhteydessä voidaan luoda myös laajempia koulutuksen ja työelämän rajoja ylittäviä toimintamuotoja. Tällöin voidaan puhua ”rajavyöhyketoiminnasta” (Konkola 2001, 179), jossa toimijoina ovat samanaikaisesti kouluttajat, opiskelijat ja työelämän asiantuntijat edustaen kukin omaa toimintajärjestelmäänsä. Työelämän eri kontekstit nähdään tällöin mahdollisuuksina ja paikkoina neuvotella identiteetistä sekä rakentaa sosiaalisia suhteita (Penttinen ym. 2011, 107; myös Karila 1997; Kupila 2007; Karila & Kupila 2010). Penttinen ym. (2011) ovat tarkastelleet työssäoppimista hyödyntäen Beachin (2003) käsitettä *merkittävää siirtymä (consequential transition)*. Se määritellään muutoksena yksilön ja sosiaalisen ympäristön välisessä suhteessa. Merkittäväksi siirtymä muodostuu, kun yksilö reflektoi ja muokkaa käsitystään itsestään ja suhteestaan ympäröivään yhteisöön. (Penttinen ym. 2011.) Merkittävän siirtymän käsite on verrattavissa opiskelijan merkitysperspektiivin muutokseen (Mezirow 1995; 2000), joka kohdentuu yksilön ja yhteisön suhteen muutokseen. Harjoitteluihin kytkeytyvät toiminta- ja oppimisympäristöt voivat tarjota tärkeän mahdollisuuden tällaisten merkittävien siirtymien muodostumiselle.

Kasvatus- ja opetusalan tutkimuksissa on yhä vahvemmin painottunut sosiaalisen ja kulttuurisen näkemyksen mukainen ajattelu. Kuitenkin huomionarvoista on, että vaikka yksilöä korostavista psykologisista lähestymistavoista on siirrytty vahvemmin sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja huomioivaan ohjausajatteluun, se ei kuitenkaan tarkoita yksilön näkökulman tai identiteetin merkityksen vähenemistä (Penttinen ym. 2011, 102). Huomio onkin kiinnitettävä vahvemmin yksilön ja sosiaalisen kontekstin väliseen vuoropuheluun, kuten Hökkä (2012) opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessaan on todennut.

2.2 Ohjaus ja ohjaussuhde

Ohjauksen käsitettä käytetään hyvin erilaisissa ohjaus- ja neuvontatyön muodoissa ja konteksteissa. Koulutuksissa ohjaus on ymmärretty perinteisesti yksilökohtaisena (vrt. kahdenvälinen, *one to one*) ohjauksena, jossa olennaista on oppijan yksilöllisen oppimisen tunnistaminen ja tukeminen (mm. Wisker, Exley, Antoniou & Ridley 2008). Ohjauksesta puhuttaessa on käytetty erilaisia termejä,

muun muassa supervision, neuvonta ja counselling (mm. Lairio & Puukari 2001; Ojanen 1990; Onnismaa 2003). Koska ohjaus on käsitteenä hyvin monitahoinen, se onkin syytä määritellä aina tilannekohtaisesti. Ohjauksen monimuotoisuudesta onkin todettu, että yhden teoreettisen perustan varassa ei voi ymmärtää riittävän kokonaisvaltaisesti kaikkea sitä, mitä ohjausprosessissa tapahtuu. Ohjaus ymmärretään tässä yhteydessä ohjauuskäytänteinä, joiden tavoitteena on ohjattavan asiantuntijuuden, ammattitaidon ja ammatillisen kasvun parantaminen. (Ks. Ojanen 2003, 11.)

Ohjauksen määrittely on kuitenkin laajentunut ja sitä on pyritty tarkentamaan. Muun muassa Onnismaa (2003) on todennut, että kaikkien ohjauksellisten toimintojen tavoitteena on joko yksilön, tietyn ryhmän tai organisaation tilanteen kohtaaminen ja sen eteenpäinvieminen jollain tasolla tai jollain toimintamuodolla. Ohjausta on kuvattu myös toimintaympäristönä, niin sanottuna *ohjausympäristönä*. Tällöin ohjauksen käsitetään sisältävän erilaisia ohjauksellisia interventioita, kuten neuvontaa, tuutorointia, ohjauskeskusteluja, toiminnallisia menetelmiä, tietokoneavusteista ohjausta tai työharjoittelua. (Nummenmaa 2005, 221–222.)

2.2.1 Ohjauksen käsite – ohjausta vai mentorointia

Vaikka mentorointi on perinteisesti liitetty nimenomaan työelämän toimintaan, se on otettu käyttöön myös koulutus- ja opetustoiminnassa. Suomalaisessa harjoittelun ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa mentoroinnin asema on vahvistunut viime vuosikymmenellä (mm. Silkelä 2004). Ohjausta ja mentorointia on käytetty rinnakkaisina käsitteinä myös harjoittelun ohjauksesta puhuttaessa (mm. Väisänen & Silkelä 2003, 35), mutta ohjauksen ja mentoroinnin välinen käsitteellinen analyysi on ohjatun harjoittelun kontekstissa vielä tekemättä. Myös kansainvälisesti arvioituna mentoroinnin käsite on tarkentumaton ja sisällöllisesti vaihteleva (Ambrosetti & Dekkers 2010; Hall ym. 2008; Loizou 2011; Sundli 2007). Näyttäisi kuitenkin siltä, että mentorointi on käsitteenä ja toimintana vakiinnuttanut asemansa maailmanlaajuisesti sekä opettajakoulutuksen (*preservice teachers*) että vastavalmistuneiden opettajien (*newly qualified teachers, the first year* tai *novice teachers*) mentorointiprojekteissa ja niihin liittyvissä tutkimuksissa (mm. Ambrosetti & Dekkers 2010; Fransson & Gustafsson 2008; Tillema, Smith & Leshem 2011). Mentoroinnin käsite on korvannut erityisesti supervision-käsitteen ja sitä käytetään sekä varhaiskasvatusikäisten lasten että peruskouluikäisten lasten opettajien koulutuksissa. Ambrosetti ja Dekkers (2010) toteavat edelleen, että laajempaa tutkimustietoa ei kuitenkaan ole vielä saatavilla siitä, miten mentorointi toimintatapana on otettu käyttöön erityisesti juuri opettajankoulutuksissa eikä siitä, millaisia kokemuksia siitä on saatu.

Myös Väisänen ja Silkelä (2000, 56) määrittelevät ohjauksen synonyymisesti mentoroinnin kanssa. Tällöin ohjaus ja mentorointi ymmärretään vapaaehtoiseksi, sitoutuneeksi, dynaamiseksi, laajalle ulottuvaksi, intensiiviseksi ja tukea antavaksi *vuorovaikutussuhteeksi*, jota luonnehtii luottamus, ystävyys ja vastavuoroisuus kokeneen asiantuntijaopettajan ja noviisiopettajan eli opiskelijan

välillä. Mentorointi nähdään noviisin ja ekspertin välisenä vuorovaikutusta-pahtumana, joka edistää ohjattavan kehitystä. Healy ja Welcher (1990) korostavat mentoroinnin yhteydessä erityisesti osapuolten mahdollisuutta valita toisensa. Heidän mukaansa *todellinen mentorointi* edellyttää kahden ihmisen omia valintoja ja sitoumusta, minkä kautta syvä ja pitkäkestoinen suhde voi toteutua. Mikäli mentori ja ohjattava eivät ole pystyneet valitsemaan toisiaan, on kyse *imitoivasta mentoroinnista*, jossa suhde on syntynyt muodollisemman sitoutumisen kautta. (Healy & Welcher 1990.)

Mentorointiin liittyvässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa (mm. Alred & Garvey 2000; Godshalk & Sosik 2000; Stokes 2003) korostetaan myös autenttisuuden ja inhimillisyyden tärkeyttä. Muun muassa Godshalk ja Sosik (2000) tuovat esille, että tehokkaassa ohjaussuhteessa on nähtävissä emotionaalista liittoutumaa ohjaajan ja ohjattavan välillä sekä ymmärrystä, välittämistä ja aitoutta (myös Stokes 2003). Mentoria kuvataan myös henkilöksi, joka on kiinnostunut ohjattavastaan ja on valmis antamaan aikaa sekä emotionaalista tukea. Nämä mainitut kuvaukset viittaavat läheisesti myös Rogersin kuvaamaan asiakaslähtöiseen (*person-centred*) counselling-ohjaukseen. (Stokes 2003.)

Ohjaajan roolissa on nähtävissä yhteisiä piirteitä, vaikka ohjaus määritellään erilaisin ohjauksen käsittein. Tällaisina yhteisinä piirteinä Wisker ym. (2008, 8–9) tuovat esiin sitoutumisen opiskelijan tarpeisiin ja hänen kehityksensä tukemiseen, kyvyn reagoida ja toimia tilanteeseen sopivalla tavalla sekä välittämisen ilmapiirin (*caring qualities*). Ambrosetti ja Dekkers (2010, 45) korostavat puolestaan tutkimustensa pohjalta keskeisimpinä mentorin tehtävinä tuen tarjoamisen, palautteen antamisen sekä toimintamallien ja -tapojen tarjoamisen (*modelling behaviour*).

Lähestyn tässä tutkimuksessa ohjauksen käsitettä sekä mentoroinnin että counselling-ohjauksen periaatteiden kautta. Mentoroinnin nähdään sisältävän counselling -ohjauksen piirteitä ja toimintatapoja (Melander 2001, 89–90; Stokes 2003; Tomlinson 1995). Tällöin mentorointi ymmärretään laajempaan käsitteeseen kuin counselling-ohjaus. Käsitteiden tarkastelu ohjatun harjoittelun kontekstissa on tarpeellista, koska mentoroinnin toimintaperiaatteet eivät sellaisinaan toteudu koulutuksellisessa kontekstissa, jossa ensisijaisena tehtävänä on opiskelijan oppiminen tiettyjen koulutuksellisten tavoitteiden pohjalta (mm. Ambrosetti & Dekkers 2010). Mentorointiin liitetty ajatus kahden tasavertaisen ja aktiivisen subjektin vastavuoroisesta oppimisesta (esim. Ambrosetti & Dekkers 2010; Clutterbuck 1998; Loizou 2011; Russell & Russell 2011) on haasteellinen ohjatun harjoittelun kontekstissa. Olennaisiksi kysymyksiksi muodostuvat muun muassa seuraavat: millaiset edellytykset opiskelijalla on tasavertaiseen ja vastavuoroiseen suhteeseen sekä millaisia ohjaajan roolit ja tehtävät ovat ohjattavan ammatillisen kehityksen eri vaiheissa. Counselling-ohjauksen periaatteet korostuvat, kun ajatellaan opiskelijoiden yksilöllisiä lähtökohtia oppimisessa ja harjoittelussa eli muun muassa siinä, miten paljon opiskelija tarvitsee ohjaajan tukea ja miten ohjaaja tukee opiskelijan valmiuksia kehittyä mentoroinnin edellyttämään vastavuoroiseen työskentelyyn ja vuorovaikutussuhteeseen. Koulutuksen aloitusvaiheessa voidaan puhua painotetusti counselling-ohjauksen toimin-

tatavoista, jolloin opiskelijoiden tuen tarve on vahvempaa kuin myöhemmässä vaiheessa. Ohjaussuhteen kehittyessä edellytykset vastavuoroiseen mentorointisuhteeseen vahvistuvat.

Merkillepantavaa on, että samoin kuin ohjaus-käsite määrittyy kontekstisidonnaisesti, näyttää siltä että myös mentorointi-käsitteellä on erilainen merkitys eri asiantuntijuusaloilla (Jacobi 1991, 506; myös Leskelä 2005, 21–23). Tämä herättää kysymyksen onko mentorointikin ymmärrettävä ohjausympäristön tapaan (ks. Nummenmaa 2005, 221–222) laajempaan käsitteeseen eli tietynlaisena ”järjestelmänä” ja ”asetelmana”. Tällöin mentorointi voi sisältää monimuotoisia ohjauksellisia toimintatapoja, jotka tarkentuvat ja määrittyvät ala- ja tilannekohtaisesti.

2.2.2 Ohjaussuhde vuorovaikutussuhteena

Ojanen (2003) on kehittänyt kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaa ohjauksen teoriaa, jossa vuorovaikutusta tarkastellaan psykodynaamisesta näkökulmasta. Psykodynaamisessa näkemyksessä kiinnitetään huomiota yksilön sisäiseen maailmaan, hänen mielikuviinsa, uskomuksiinsa ja koko maailmankuvaansa. Ojanen (2000, 2003) teoreettisessa ohjauksen mallissa kuvataan monitasoisesti ja keskeisesti ohjaussuhdetta eli sitä, mitä tapahtuu aidossa, kohtavassa vuorovaikutuksessa ohjaajan ja ohjattavan välillä (Ojanen 2003, 11). Ohjauksen keskeisenä ytimenä ja perustana ajatellaan ohjaussuhdetta, koska ohjaus rakentuu vuorovaikutussuhteesta. Sitä tarkastelemalla voidaan määritellä myös erilaista ohjausta. (Mm. Ojanen 2000; 2003, 11; Silkelä 2003, 165.) Ohjaus on joissain tilanteissa määritelty jopa synonyymisesti vuorovaikutussuhteeksi (mm. Väisänen 2003, 134). Jyrhämä (2002) on todennut, että ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ja sen laatu nousevat keskeiseksi harjoittelun ohjausilmapiiriä määrittäväksi tekijäksi. Toisaalta, kun ohjaus koetaan merkityksellisenä ja hyödyllisenä, sillä on vaikutus puolestaan ohjaussuhteeseen (mm. Beaunae 2009; Bouquillon, Sosik & Lee 2005).

Ohjaussuhdetta on tarkasteltu ja tutkittu myös etsien niin sanotun hyvän ohjaussuhteen piirteitä (mm. Fullerton & Forster 1998; Nummenmaa 2003, 2005; Väisänen 2002, 2003). Väisänen ja Silkelä (2000, 58) esittävät, että opiskelijat tarvitsevat ohjausta, valmennusta, rohkaisua, palautetta, kritiikkiä, haasteita ja vastakkainasettelua eri aikoina ohjaussuhteen eri vaiheissa. Tällä viitataan erityisesti siihen, että opiskelijoiden ohjaustarpeet muuttuvat prosessin aikana, jolloin eri vaiheissa tarvitaan erilaista ohjausta. Hyvässä ohjaussuhteessa vallitsee molemminpuolinen kunnioitus, luottamuksellisuus ja rehellisyys (Fullerton 1998, 41; myös Väisänen & Silkelä 2000). Amrosetti ja Dekkers (2010; myös Leshem 2012) ovat tarkastelleet opiskelijoiden ja ohjaajien odotusten merkitystä ja yhteyttä siihen, miten ohjaussuhteeseen suhtaudutaan ja miten opiskelijat ja ohjaajat toimivat suhteessa toisiinsa. Mentorointia koskeva tutkimuskirjallisuus antaa myös viitteitä siitä, että mentoroinnissa ohjaajan ja ohjattavan roolit muuttuvat ohjaussuhteen kehittyessä. Tämän seurauksena myös ohjaussuhde on dynaaminen ilmiö, joka muuttuu ja kehittyy ohjausprosessin aikana (Ambrosetti & Dekkers 2010; Leshem 2012).

Perusolemukseltaan ohjaussuhdetta kuvataan auttavana suhteena (mm. Nummenmaa 2003, 44), jossa lähtökohtana ovat ohjattavan tarpeet. Nummenmaa (2003, 43) toteaa kuitenkin, että kommunikaation ja vuorovaikutuksen tulisi täyttää tietyt perusehdot, jotta opiskelijassa heräisi esimerkiksi ohjauskeskustelun aikana halu edistää sitä kehitystä, jonka alulle saamiseen ja ohjaamiseen keskustelussa pyritään. Opiskelijan näkökulmasta kyseessä onkin eräänlainen *perusmotivaatiota luova ilmapiiri*, jossa hän uskaltaa pohdiskella omia lähtökohtiaan. Myös Leshem (2012) ja Wisker ym. (2008, 17) korostavat, että onnistunut vuorovaikutussuhde mahdollistaa opiskelijalle turvallisuuden tunteen, jotta hän voi ilmaista henkilökohtaiset ideansa ja ajatuksensa. Ohjaajan on luotava turvallinen ja vakaa ympäristö opiskelijalle⁴, mikä tarkoittaa muun muassa roolien ja odotusten selvittämistä sekä neuvottelua yhteisistä toimintatavoista. (Leshem 2012; Wisker ym. 2008.)

Nummenmaa (2003, 43–44) korostaa, että ohjauksen vaikutukset riippuvat ratkaisevalla tavalla juuri siitä, millaiseksi ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde muodostuu. Ammatillisen keskustelun yhteydessä puhutaan myös *hyväksyvästä ilmapiiristä*, joka tarkoittaa kunnioittamista, ohjattavaan keskittymistä, ystävällisyyttä, aitoa kiinnostuneisuutta, empaattisuutta, inhimillistä tasa-arvoa sekä ymmärtämisen kautta välittyvää tehokasta kommunikaatiota (Nummenmaa 2003, 44–45). Parhaimmillaan ohjaussuhteen on todettu kuitenkin pohjautuvan yhteisille arvoille, tavoitteille ja ymmärrykselle (mm. Leshem 2012; Russell & Russell 2011).

Opiskelijan ja ohjaajan välinen suhde on keskeinen tekijä koko oppimisympäristön ja oppimisen tilan rakentajana. Ojasen (2003) kuvaamat *ulkoinen ja sisäinen oppimisympäristö* voidaan ymmärtää pedagogisena ympäristönä ja tilana, jossa oppiminen ja uuden tiedon luominen mahdollistuvat. Sisäinen oppimisympäristö muodostuu siitä, miten ohjattava ja ohjaaja (yhdessä ja erikseen) omina persooninaan ja erillisinä subjekteina asettuvat ohjaussuhteeseen ja sitoutuvat työskentelemään siinä. Ulkoinen oppimisympäristö puolestaan mielletään oppimisen tilaksi, jossa ohjattavalle annetaan mahdollisuus muun muassa keskittymiseen ja tarjotaan riittävästi aikaa. Sekä sisäisen että ulkoisen oppimisympäristön rakentumisessa *ohjaussuhde* on niin sanottu *basic-taso*. (Ojanen 2003, 20.)

Ambrosetti ja Dekkers (2010) ovat tutkineet viimeisen kymmenen vuoden ajalta opettajankoulutusten konteksteihin sijoittuneita kansainvälisiä tutkimuksia ja refereerijulkaisuja, joissa on määritelty mentorointia sekä niihin liittyviä ohjaussuhteita. He ovat todenneet, että mentorointiin liittyvän ohjaussuhteen määrittelystä ei hahmotu täysin yhtenäistä kuvaa. Ambrosetti ja Dekkers (2010) liittävät kuitenkin ohjaussuhteen määrittelyyn kolme laajempaa komponenttia: yhteys (*relationship*), prosessi (*process*) ja konteksti (*context*). Synteesinomaisessa kuvauksessa nämä komponentit hahmottuvat suhteessa toisiinsa seuraavasti: mentorointi on mentorin ja ohjattavan välinen ei-hierarkkinen, vastavuoroinen

⁴ Jones (2011, 123) käyttää käsitettä ”safe spaces”, jossa ohjattavalla on turvallinen tila omien ja persoonakohtaisten ajatusten sekä niiden perusteiden tarkastelulle ja muovautumiselle.

suhde, jossa toimitaan ohjattavan tiettyjä ammatillisia ja persoonallisia tavoitteita kohti. Ohjaussuhteen on todettu kehittyvän tavallisesti tietynlaisen toimintamallin mukaan, jossa on tietty aikakehys ja määritellyt roolit sekä ideaalita-pauksessa selkeästi hahmotellut odotukset ja päämäärä (Ambrosetti & Dekkers 2010, 52.)

2.2.3 Ohjaussuhteen piirteitä

Ohjausta ja mentorointia koskeva kirjallisuus nostaa esiin ohjaussuhteen keskeisiä piirteitä, joista tarkastelen seuraavassa tarkemmin dialogisuutta, vertaisuutta, ohjaussuhteen kehitysvaiheita sekä ohjaussuhteen erityishaasteita.

Dialogisuus

Parhaimmillaan ohjaussuhteet voivat olla sekä ohjaajan että ohjattavan vasta-vuoroisen kasvun lähteitä. Tämä korostuu erityisesti mentorointiin liittyvässä keskustelussa. Tämän määritelmän mukaan ideaalia ohjaus- ja vuorovaikutus-suhdetta kuvaa dialogi, tasavertainen vuoropuhelu. (Mm. Silkelä 2003, 7.) Dia-logisuus, dialoginen vuorovaikutus ja sen merkitys ohjaus- ja vuorovaikutus-suhteen piirteinä on tullut esille monissa ohjaukseen ja mentorointiin liittyvissä tutkimuksissa sekä ohjausta käsittelevissä teoreettisissa mallinnuksissa (mm. Aarnio & Enqvist 2001; Bokeno & Gantt 2000; Heikkinen 1996; Kukkonen 2007; Ojanen 2000, 2003; Silkelä 1999).

Dialogisuuden piirteinä määritellään muun muassa osallisuus ja välittäminen, kunnioitus, luottamus, arvostus, affektit ja toivo (Burbules 1993; Huttunen 1995). Bokeno ja Gantt (2000) puolestaan määrittelevät dialogisen mento-roinnin kollaboratiivisena, yhteisessä ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina, joka sisältää kriittistä reflektiivisyyttä, osallistumista ja poikkeuksellista sitoutumista vuorovaikutukseen itsensä, muiden ja maailman kanssa. Heidän määrittelyssään lähtökohtana on oppiminen, joka sisältää reflektiivistä ja tutkivaa toimintaa. Erilaiset näkemykset ja niin sanottu moniääni-syys nähdään molemminpuolista oppimista tukevana ja rikastuttavana tekijänä (ks. Bokeno & Gantt 2000). Koska dialogisessa keskustelussa rakennetaan osal-listujien yhteistä ja jaettua todellisuutta, sen edellytyksenä on ymmärtää ensin toisen sanoma. Ymmärryksen syntymistä voidaankin pitää aina aktiivisena pro-sessina, jossa olennaista on vastaussanojen rakentaminen. Tämän kautta puhuja auttaa myös itseään ymmärtämään enemmän omaa näkökulmaansa. (Seikkula & Arnkil 2007, 89.)

Dialogissa keskeistä on toisen hyväksyminen itsenään ja *toisena*, jota koh-taan on varaukseton kunnioitus. Kuitenkin samanaikaisesti ymmärretään ja oivalletaan jatkuvasti muuttuva todellisuus. Molemmat osapuolet säilyttävät oman kokemusyhteyden todellisuuteen, mutta kuuntelemalla avoimena ja kiinnostuneena toista *toisena*, mahdollistuu rakentava ja uutta luova toiminta. Ohjauksellisessa suhteessa avoin dialogi mahdollistaa esimerkiksi ohjattavan oman itsetuntemuksen vahvistumisen sekä omien kasvutarpeiden havaitsemisen. (Buber 1993; Ojanen 2000, 60–64; 2003, 17.)

Vertaisuus

Ohjaussuhteen lähtökohtaisena asetelmana on usein pidetty sen asymmetristä suhdetta, jossa ohjaajalla ja ohjattavalla on erilaiset tehtävät ja asemat. Nummenmaa (2003, 48) tarkastelee opiskelijan ja ohjaajan suhdetta roolisuhteena, jossa suhdetta tarkastellaan statuseron sekä elämysten ja kognition erilaisuuden kautta. *Statuseroa* luonnehtii ohjauksen ekspertti-noviisi-suhde. Opiskelija on se, joka saa ohjausta ja ohjaajalla on laajempaan asiantuntemukseen pohjautuvaa ammattitaitoa ja hän auttaa tilanteiden analysoinnissa ja ongelmatilanteiden kohtaamisessa. *Elämyserolla* viitataan siihen, että ohjaajalla ei ole samanlaista emotionaalista sitoutumista erilaisiin toimintatilanteisiin kuin opiskelijalla. Toisaalta *erot kognitioissa* tulevat esille opiskelijan ja ohjaajan kyvyissä käsitellä tilanteita. Nummenmaa (2003, 48) korostaa, että ohjauskeskustelun (ja -suhteen) osapuolten onkin tunnettava roolinsa, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla pedagogista toimintaa.

Samaa roolisuhdetta ja asetelmaa ovat tarkastelleet myös Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006). Heidän huomionsa kohdistuu opiskelijan ja ohjaajan vertaisuuden mahdollisuuksiin. He käsittelevät mentorointia ja ohjausta dialogisena vuorovaikutuksena, jossa keskeisenä on ohjaajan ja ohjattavan välinen vertaisuus ja tasa-arvoisuus. Vertaisuuden tasoja tarkastelevassa mallissa on sovellettu Honnethin tunnustuksen dialektiikkaa, Malisen ajatuksia aikuisopettajan vastuualueista sekä Bourdieun ideoita tietämisen kentiesä ja pääomasta (ks. Karjalainen ym. 2006). *Eksistentiaalinen vertaisuus* kohdistuu ihmisenä olemisen vertaisuuteen. *Episteeminen vertaisuus* liittyy ohjaajien ja ohjattavien tiedolliseen ja taidolliseen sekä osaamiseen ja kokemukseen perustuvaan vertaisuuteen. *Eettis-juridinen vertaisuus* liittyy ohjaajan ja ohjattavan moraaliseen ja lailliseen vastuuseen. (Karjalainen ym. 2006; myös Nummenmaa & Karila 2011, 47, 93.) Erityisenä kiinnostuksen kohteena on se, millaisia vertaisuuden mahdollisuuksia erilaisiin ohjauksellisiin suhteisiin muodostuu.

Ohjaussuhteen kehitysvaiheet

Ohjattavan ja ohjaajan välisen ohjaus- ja mentorointisuhteen vaiheita on tutkittu jonkin verran (Kochan & Trimble 2000; Kram 1983; Martin 1994; Mullen & Schunk 2012). Näistä erityisesti Kramin (1983) tutkimusten kautta identifioituja mentorointisuhteiden vaiheita ja mallinnusta on hyödynnetty tutkimuksissa, joissa mentorointia tarkastellaan osana organisaatioita (mm. Bouquillon ym. 2005, 241–242; ks. myös Leskelä 2005, 34–35). Kramin (1983) kuvaamat vaiheet ovat *lähentymis-* (initiation), *kehittämis-* (cultivation), *irtautumis-* (separation) ja *uudelleenmäärittelyvaihe* (redefinition) (suom. Leskelä 2005, 34). Lähentymisvaiheessa (kestoltaan 6–12 kk) ohjattava ja ohjaaja tutustuvat toisiinsa, mutta samalla ohjaaja aloittaa ohjauksen (*coaching*), luo haasteellisia tehtäviä ja tuo ohjattavaa esiin työyhteisössä. Tämän kautta ohjaaja luo positiivista ammatillista kuvaa ja identifioitumismallia opiskelijalle. Tutustuessaan toisiinsa ohjattava ja ohjaaja oppivat tuntemaan toistensa toimintatapoja sekä tulevat tietoisiksi toistensa odotuksista. Mikäli ohjaussuhde kehittyy lähentymisvaiheen yli, kehittämismisvaiheessa (kestoltaan 2–5 vuotta) ammatillisen kehittymisen ja mentoroin-

nin roolimallin merkitys sekä psykososiaalinen tuki ovat vahvimmillaan. Ohjaajan ja ohjattavan välinen emotionaalinen side ja henkilökohtaisuuden aste syvenevät. Tässä vaiheessa sekä ohjattava että ohjaaja kokevat vastavuoroisuutta: ohjattava saa paljon ammatillista tietoa ja tukea ja ohjaaja kokee saavansa lojaaliutta, ammatillista tukea ja arvostusta. Irtautumisvaiheessa (kestoltaan 6–24 kk) tapahtuu rakenteellinen ja psykologinen irrottaminen, kun toisaalta ohjaajan tarjoamat tehtävät vähenevät ja ohjattavasta tulee itsenäinen ja ohjaajasta riippumaton. Tämä saattaa olla henkisesti raskas vaihe toiselle osapuolelle tai molemmille osapuolille. Viimeisessä, uudelleenmäärittelyvaiheessa ohjattavan ja ohjaajan suhteesta muodostuu useimmiten vertaissuhde, jota luonnehtii molemminpuolinen tuki ja epäviralliset kontaktit. Tässä vaiheessa myös mahdolliset vihan tai kaunan tunteet vähentyvät, mutta sen sijaan kiitollisuus ja arvostus lisääntyvät. (Bouquillon ym. 2005, 241–242; Kram 1983; Leskelä 2005.)

Kuten Kramin (1983) vaihekuvauksesta ilmenee, mentorointiin liittyvät ohjaussuhteet ymmärretään usein pitkäkestoisina prosesseina, mikä eroaa ohjatun harjoittelun ohjaussuhteen pituudesta. Jowett (1998, 25) puolestaan tunnistaa ohjaussuhteessa neljä kehityksellistä vaihetta, jotka ovat 1) *alustava orientatiivovaihe*, 2) *vakiintuminen*, 3) *suoritus- ja toteutusvaihe* ja 4) *loppuvaihe*. Ensimmäisessä vaiheessa neuvotellaan rooleista, vastuista, rajoista ja säännöistä. Ohjattavan kehittyessä hänen itseluottamuksensa ja itsenäisyytensä kasvaa, jolloin ohjaaja on enemmänkin vastakkainasettelija, stimuloija, joka rohkaisee syvempään oppimiseen ja reflektointiin. (Jowett 1998, 25; Väisänen & Silkelä 2000, 58.)

Myös Hackney ja Cormier (2000) ovat esitelleet ohjauksellisen suhteen kehittymistä erottaen siinä seuraavat vaiheet: 1) *sopuinnun ja vuorovaikutussuhteen rakentaminen*, 2) *ongelman määrittely ja arviointi*, 3) *tavoitteen asettaminen*, 4) *toiminnan ja interventoiden aloittaminen* ja 5) *seuranta ja päättyminen*. Tämä kuvaus liittyy ensisijaisesti counselling-ohjauksen prosesseihin tai hoitosuhteita koskeviin prosesseihin, joissa korostuu voimakkaasti ohjaussuhteen keskeisyys ja ohjaussuhteen luonteen merkitys prosessin onnistumisen kannalta.

Edellä esitellyt vaihekuvaukset ilmentävät erilaisia lähestymistapoja ohjaukseen ja sen tavoitteisiin. Kramin (1983) mallissa kuvattu pitkäkestoinen prosessi ei sellaisenaan kuvaa ohjatun harjoittelun prosessia. Voidaan kuitenkin kysyä, onko vaiheiden mukainen prosessi mahdollinen lyhyemmässä ohjaussuhteessa. Myös Jowettin (1998) sekä Hackneyn ja Cormierin (2000) esittämät ohjaussuhteen vaiheet kuvataan ajallisesti etenevänä prosessina, joten voidaan kysyä voivatko esitetyt vaiheet todentua myös ajallisesti ”edestakaisena” prosessina. Ohjauksen tavoitteiden ja toimintatapojen kannalta Kramin (1983) mallissa on kiinnostava siinä ilmenevä suhde ympäröivään organisaatioon tai yhteisöön, mikä ei Jowettin (1998) tai Hackney ja Cormierin (2000) mallissa tule esille. Kuitenkin Jowettin mallissa korostuu selkeimmin oppimiskeskeisyys ja puolestaan Hackney Cormierin mallissa painottuu tietynlainen ongelmalähtöisyys.

Edellä esitettyihin vaihekuvauksiin palataan raportin pohdintaluvussa, jossa tarkastelen tutkimuksen tulosten kautta näiden vaiheiden esiintymistä omassa tutkimuksessani.

Ohjaussuhteen haasteita

Nykyisissä ohjausta ja ohjaussuhdetta koskevissa keskusteluissa korostuu näkemys vastavuoroisesta vuorovaikutussuhteesta, jolloin erityisesti ohjattavan oma aktiivinen rooli ja vastuu nähdään keskeisenä. Tämä näkökulma on esillä erityisesti mentorointia koskevassa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Koulutuksellisessa kontekstissa ohjaajalla (mentorilla) on kuitenkin jo tehtäväasetelmaan tietynlainen valta-asema, jossa ohjaajalla on oikeus ja velvollisuus opiskelijan toiminnan arviointiin (mm. asiantuntijuusalan portinvartijana toimiminen; Jones 2011, 121–122; Tillema ym. 2011; Väisänen 2002, 239). Toisaalta olennaista on myös se, millaiset valmiudet opiskelijoilla on eri koulutusvaiheissa aktiiviseen ja tasavertaiseen ohjaussuhteeseen. Tämä luo erityisen haasteellisen asetelman vastavuoroisen ja kollegiaalisen, todellisen tasavertaisen ohjaaja-opiskelija-suhteen luomiselle. (Mm. Hackney & Cormier 2000; Melander 2001; Stokes 2003; Tomlinson 1995.)

Ohjattavien näkökulmasta keskeistä on kokea henkilökohtaista yhteyttä ohjaajan kanssa, millä on merkitystä myös oppimisen laatuun (Hargreaves 2010, 115–116). Ohjaussuhteessa haasteeksi saattavatkin muodostua ohjaajan ja ohjattavan erilaiset persoonallisuudet sekä erilaiset arvot tai toimintatavat. Eräs keskeisimmistä haasteista liittyy kuitenkin tilanteeseen, jossa ohjattava on motivoitumaton eikä hän ole sitoutunut omaan oppimiseensa. (Mm. Eby 2007, 328–329.)

Toisaalta myös ohjaajan rooli voi olla liian vahva. Erityisesti noviisiohjaajien on todettu antavan liian helposti suoria ohjeita sen sijaan, että he tutkisivat ja pyrkisivät ymmärtämään ohjattavaa. Kuuntelemisen ja erilaisten ohjauksellisten taitojen käyttö antaa ohjaajalle (mentorille) mahdollisuuden ymmärtää ja arvostaa ohjattavan tunteita ja ongelmia sen sijaan, että hän heti tarjoaisi ohjattavalle ohjeita ja apua. (Stokes 2003, 33–40.) Keskeiseksi tämä muodostuu silloin, kun mentorointi nähdään valtauttamisen (*empowerment*) prosessina ja ohjattavia tuetaan ottamaan enemmän vastuuta itsestään ja ympäristöstään (Clutterbuck 1998, 59; Hansman 2007, 372–378; myös Loizou 2011, 382–383).

Tarkasteltaessa ohjausta kokonaisvaltaisena ja laaja-alaisena toimintana, siinä korostuu ihmisen holistinen luonne, joka sisältää muun muassa emotionaalisen, kognitiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (Illeris 2002). Tällöin ohjauksen toimintatavat muotoutuvat opiskelijakohtaisesti siten, että ne tukevat kokonaisvaltaisesti opiskelijaa hänen omassa prosessissaan eteenpäin. Ohjaajien toimintaa koskien Tomlinson (1995) painottaa, erityisesti counselling-ohjauksen traditioon liittyen, jännitettä hyväksynnän tilan, aitouden ja rehellisyyden välillä osana ohjausta. Counselling-näkemyksen mukaan rehellisyyttä ei pitäisi käyttää tekosyynä, jos puolustetaan esimerkiksi tuomitsevaa ilmapiiriä. Toisaalta voidaan arvioida, miten pitkään on pitäydyttävä hyväksyvässä ilmapiirissä ja empatiassa ennen kuin ohjaaja voi ilmaista esimerkiksi omia tunteitaan. (Tomlinson 1995.)

Ambrosetti ja Deckers (2010) toteavat, että mentorointisuhteessa muodostuneet mentorin ja ohjattavan roolit ovat hyvin monenlaisia ja ne riippuvat muun muassa kontekstista ja toiminnan tavoitteista (myös Leshem 2012). Samoin on todettu ohjaajien ja ohjattavien toimintatapojen ja roolien muodostu-

misella olevan yhteys toisiinsa, mutta ohjaajien ja ohjattavien keskinäisen vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden yhteydestä toisiinsa tiedetään vielä vähän. (Ambrosetti & Dekkers 2010, 51–52.)

2.3 Ohjaus- ja vuorovaikutussuhde ohjatussa harjoittelussa fenomenologisen tutkimuksen kohteena

Tutkimuksen lähtökohtaisena ajatuksena oli, että todellisuus ja elämismaailma näyttäytyvät merkitysten kautta ihmisille erilaisina (mm. Giorgi 1988; van Manen 2001; Laine 2001; Lehtovaara 1995; Perttula 1995; 2005). Tämän seurauksena tutkimuksen keskeisenä tavoitteena olikin pyrkiä luomaan ymmärrystä toisen ihmisen todellisuuteen kuvaamalla tutkittavaa ilmiötä kokemusmaailmojen kautta. (Ks. Berger & Luckman 1994; Tesch 1990, 48.) Toisaalta fenomenologinen tutkimus etsii ilmiön perusluonnetta ja ydinolemusta eli sitä, mikä tekee ilmiöstä juuri sen mikä se on ja toisaalta mitä piirteitä ilman se ei voisi olla tämä ilmiö. Nämä piirteet ovat löydettävissä eri ihmisten kokemusmaailmoista (van Manen 2001, 10, 39; Patton 2002, 106, 482). Tutkimuksen tavoitteena oli löytää opiskelijoiden ja ohjaajien kokemusten kautta tutkittavan ilmiön, merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen, ydinolemus (*essence*) ja sen rakenne, jossa ilmiön olennaiset piirteet ilmenevät (Dahlberg 2006; Dahlberg ym. 2008, 245; van Manen 2001, 79, *the structures of experience*). Ydinolemuksen kuvaukseen liittyy olennaisesti myös ilmiön tapa olla olemassa, eli ilmiön luonne (*nature*), jota erityisesti Dahlberg ym. (2008, 247) korostavat (myös van Manen 2001, 10).

Edellä kuvattu tapa ymmärtää fenomenologinen tutkimusorientaatio pohjautuu sekä Husserlin *deskriptiivisen* että Heideggerin *hermeneuttisen* fenomenologian ajatuksiin (mm. Patton 2002; Perttula 1996, 9). Koska ulkoinen maailma välittyy ihmiselle kokemuksen kautta, tutkimuksessa kuvataan sitä, miten ja millaisena ulkoinen maailma rakentuu ihmisen tajunnassa ilman teoreettisia käsitteitä. Husserlilainen fenomenologia ei pyri selittämään tietoisuuden ilmiöitä, vaan kuvailemaan niiden ilmenemistä. (Mm. Lehtovaara 1995; Niskanen 2005; Satulehto 1992.) Heidegger kehitti Husserlin luomaa fenomenologiaa eteenpäin, jonka seurauksena tätä suuntausta kutsutaan myös hermeneuttiseksi fenomenologiaksi. Tässä tutkimuksessa ensisijaisena kiinnostuksen kohteena olivat tajunnan ja maailman välisen, mielellisen suhteen tuottamat, koetut merkityssuhteet sellaisinaan, eikä niinkään hermeneutiikalle ominainen merkitysten tarkastelu, jossa tavoitteena on tulkita merkityksiä laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa (Perttula 1995, 54–63; ks. myös Tesch 1990). Mutta koska ihmistä tarkastellaan maailmassa olevana, fenomenologiaan tuodaan sen kautta myös *hermeneuttinen näkökulma* (Juntunen 1990; Lehtovaara 1995; Niskanen 2005; Satulehto 1992). Toisaalta tätä fenomenologista tutkimusta voidaan pitää hermeneuttisena myös siksi, että se perustuu kieleen, joka on aina tulkinnallista.

2.3.1 Tutkimuskohde

Tutkimus kohdentui opiskelijoiden ja ohjaajien *elämäntilanteissa* (Perttula 2005) rakentuneisiin kokemuksiin, jotka opiskelijat ja ohjaajat kuvasivat merkityksellisinä opiskelijan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Elämäntilanteen ymmärretään muodostuvan kaikesta siitä, mihin opiskelijat ja ohjaajat olivat suhteessa ohjatun harjoittelun ja aineistonkeruun aikana (ks. Perttula 2005, 17). Husserlin ajatus *elämismaailmasta* on muodostunut keskeiseksi fenomenologian ydinteemaksi ja käsitteeksi, jota Husserlin työn jatkajatkin ovat pyrkineet määrittämään. Husserl omaksui myöhäistuotannossaan elämismaailman fenomenologian perustaksi, mutta se ei ollut hänelle ensisijaisesti inhimillisen kokemuksen ympäristö, vaan filosofisella tasolla niin sanotun puhtaan kokemuksen maailma. (Niskanen 2005, 103; alkup. Satulehto 1992, 31.) Elämismaailman käsitteen sijaan käytän tässä tutkimuksessa suomalaisessa fenomenologisessa tutkimuksessa esiintyviä käsitteitä, kuten ihmisen tajunnallisuutta korostava *koettu maailma* (mm. Rauhala 1974, 43–44, 47), *elämäntodellisuudessa* koetut kokemukset (Laine 2001, 27) sekä erityisesti *elämäntilanne* (Perttula 2005). Elämäntilanne viittaa siihen todellisuuteen, johon ihminen on tietyssä hetkessä ja ajassa suhteessa. Elämäntilanteet olivat siis osa sen hetken ja ajan todellisuutta, jossa opiskelijoiden ja ohjaajien kokemukset rakentuivat ja syntyivät (Perttula 2005, 117).

Tarkasteltaessa kokemusten syntymistä, ihminen nähdään *intentionaalisenä* ja *holistisenä kokonaisuutena* (mm. Rauhala 1985; 1993). Husserlin määrittelemällä fenomenologisella intentionaalisuudella tarkoitetaan ihmisen ja objektin välistä suhdetta. Intentionaalisuus on olennainen tajunnallisuuden piirre, koska ihmisen tietoisuus (tajunnallisuus) suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Kun koemme jotain, se on kokemusta jostain, jolla on meille merkitystä. Tätä kutsutaan *merkityssuhteeksi*. (Giorgi 1997, 235–238; Dahlberg ym. 2008, 46–47; myös Patton 2002, 483 ja van Manen 2001, 181.) Perttulan (2005, 116–117) mukaan ihmisen kokemus sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Siten kokemuksen rakenne on tämä suhde, joka liittyy subjektin ja tietyn kohteen yhdeksi kokonaisuudeksi. Tietoisuus suuntaa aina kohteen, mutta kohde määrittää sen tavan, miten ja millä tavalla se näyttäytyy (Giorgi 1997, 235–238). Kokemuksen tieteellisyyden lähtökohta onkin objektiivisuus *kohteenmukaisuudeksi* ymmärrettynä (Perttula 2005, 136–139). Toisaalta on todettava, että todellisuus muotoutuu jokaisessa havainnossa ja kohde näyttäytyy myös osaltaan havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Kokemuksellisuus on sen kautta hahmotettavissa ihmisen maailmasuhteen perusmuotona. (Mm. Laine 2001; Perttula 2005.)

Intentionaalisuus ei ole ainoastaan tutkittavien ominaisuus, vaan myös tutkijan toimintaa kuvaa intentionaalisuus. Kysymys siitä, millainen tajunta ja tietoisuus ohjaavat tutkijaa hänen hahmottaessaan tutkittavien kokemusmaailmaa, on ontologinen ja epistemologinen. Olennaista on myös se, miten tutkijana näemme itsemme suhteessa tutkittaviin sekä heidän kokemuksiinsa ja niiden syntymiseen. Näiden näkökulmien pohjalta oli tärkeää, että tutkijan ja tutkitta-

van ilmiön sekä siihen liittyvän aineiston välillä oli jatkuva reflektiivinen ja vuorovaikutteinen suhde.

Koska lähestyin tässä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tutkittavien kokemusmaailman kautta, on olennaista tarkastella myös sen taustalla olevaa ihmiskäsitystä. Sitoudun tutkimuksessa *holistiseen ihmiskäsitykseen*, jota voidaan kuvata myös humanistiseksi ihmiskäsitykseksi (Lehtovaara 1992, 133). Tämän ihmiskäsityksen analyysi paljastaa ihmisen olemassaolon moniulotteisuuden sekä kuvaa kokemusten kokonaisvaltaista rakentumista ja organisoitumista (ks. Rauhala 1985, 34, 137–138; 1993, 198). Moniulotteisen olemassaolon pohjalta ihmistä onkin tarkasteltava ja pyrittävä ymmärtämään situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudessa (Rauhala 1985, 46). Situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus ovat rakentamassa kokemusta, mutta holistisuus Rauhalan ihmiskäsityksessä tarkoittaa kuitenkin sitä, että ihminen on aina ensisijaisesti kokonaisuus, joka on laadullisesti jotain muuta kuin mitä voidaan tavoittaa osia yhdistelemällä (Lehtovaara 1992, 113). Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa ihmisen holistisuuden luonne tuli esille muun muassa merkitysyksiköiden määrittelyssä sekä toisaalta yksilöllisen tarkastelutason säilyttämisenä mahdollisimman pitkään (mm. useat yleiset merkitysverkostot). Myös tutkijana tiedostin omaa holistisuuttani, muun muassa situationaalisuuden ja tajunnallisuuden merkityksen sekä niiden ajallisen muuttumisen.

Tämän tutkimuksen kohteena olevaa ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta tarkastellaan suhteessa asiantuntijuuden kehittymiseen ja se nähdään ajallisesti ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muuttuvana ihmisen elämäntilanteiden myötä. Kokemus syntyy kuitenkin aina yksilöllisesti tietyssä elämäntilanteessa eli situaatiossa (mm. Perttula 2000, 430), johon muut ihmiset ja vuorovaikutus sisältyy. Toisin sanoen tässä tutkimuksessa tavoiteltava tieto perustuu tutkimushenkilöiden koettuun elämäntilanteeseen ja todellisuuteen ohjatussa harjoittelussa. Tavoiteltava tieto on siten tietyn elämäntilanteen ja tilanteen kautta hamottuva kuva tutkittavasta ilmiöstä.

Husserlin ajatus oli, että hahmottaaksemme ja saadaksemme ymmärrystä toisesta ihmisestä, meidän on otettava toinen annettuna, toisena itsenä (*as another self*) ja annettava toiseuden näyttäytyä itsenään (ks. Dahlberg ym. 2008, 59). Elämme samaa maailmaa tutkittaviemme kanssa eli toimimme elämisaailmassa ja toisaalta sen kautta.

Todellisuus, jossa elämme, näyttää meille erilaisena erilaisten merkityssuhteiden kautta. Koetun maailman ja elämäntodellisuuden kautta (traditio, mm. Husserl (2011) sekä yhteisen yhteisöllisen perinteen kautta (Laine 2001) syntyneissä merkityksissä on kuitenkin samankaltaisuutta. Tämän tradition ja perinteen pohjalta pystymme dialogin ja vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta ymmärtämään tietyssä määrin toista ihmistä.

Puhe ja dialogi ovat välineitä, joiden kautta voimme ihmisinä ymmärtää toisiamme. Tutkimukseni kohteena oleva ohjaus- ja vuorovaikutussuhde toteutuu dialogissa (*dia logos*) ja kokonaisvaltaisessa vuorovaikutuksessa (ihmisen holistisuus perustana), jota tutkitaan opiskelijoiden ja ohjaajien kokemusten kautta. Tutkimukseni kohdistuu niihin merkityssuhteisiin, jotka on tässä vuo-

rovaikutuksessa tunnistettu merkityksellisinä. Samalla tavalla tutkittavien puhe ja ”dialoginen suhde tutkimusaineiston” kanssa ovat tutkijan mahdollisuuksia ja välineitä ilmiön esiin saamisessa.

Lähestyin tutkimusaineistoa fenomenologisen asenteen pohjalta, jossa korostuu ihmisen holistisuus. Olennaiseksi muodostui kokonaisvaltainen tapa tarkastella jokaisen haastateltavan omaa yksilöllistä kokemisaailmaa sekä sitä, miten he ilmaisivat omia kokemuksiaan. Jotta pystyin ymmärtämään tutkittavien kokemusten ja merkityssuhteiden kuvausta siten kuin se oli kohteen mukaisena kuvattu, oli tärkeää perehtyä tutkittaviin henkilöihin, heidän tapaansa hahmottaa ja ilmaista asioita sekä rakentaa merkityssuhteita (ks. Varto 1992, 49). Sanat ja kieli sellaisinaan eivät olleet olennaisia, vaan niiden välittämät merkitykset. Sen sijaan olennaista oli kokemusten kuvausten ilmaisumuoto ja -tapa, koska niiden kautta ilmiöstä oli tavoiteltavissa sen olennainen ydin ja luonne. (Dahlberg ym. 2008, 83–85.)

2.3.2 Metodologiset lähtökohdat

Fenomenologia ymmärretään ensisijaisesti filosofiana ja ajattelutapana, joten sitä ei sellaisenaan voi pitää tai hyödyntää tutkimusmetodina (mm. Tesch 1990, 33). Fenomenologisen tutkimuksen metodiseksi lähtökohdaksi sen sijaan on määritelty muun muassa tutkijan kyky olla läsnä tutkimalleen ilmiölle sekä tutkittavana olevan ilmiön tavoittaminen sellaisena kuin se tutkimuskysymysten kannalta todellisuudessa on olemassa ja hahmotettavissa (mm. Perttula 2005, 136; myös van Manen 2001, 79). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston merkitys korostuu, toisaalta aineiston keräämisessä ja toisaalta analyysin toteuttamisessa. Fenomenologisen tutkimuksen eräinä keskeisinä piirteinä pidetäänkin muun muassa aineiston hankinnassa haastattelun ohjaamattomuutta ja analyysivaiheessa ennakkokäsitysten tiedostamista (sulkeistaminen). Sulkeistamisella tarkoitetaan tutkijan tajunnan sisäistä toimintaa, jossa hän tietoisesti reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. (Patton 2002; Perttula 1995, 2000, 2005; Tesch 1990.) Tämä on keskeinen menetelmällinen periaate, jonka avulla pyritään tavoittamaan tutkimushenkilöiden kokemus tutkittavasta ilmiöstä, kohteenmukaisella tavalla (Giorgi 2002; Perttula 1995, 2000).

Koska fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan nähdään *intentionaalisen*, kaikki merkitsee meille jotain. Tämän vuoksi keskeiseksi metodologiseksi teemaksi fenomenologisessa tutkimuksessa muodostuu kokemuksen määrittely. Tässä tutkimuksessa kokemus ymmärretään *omakohtaisesti koetuksi kokemukseksi* (van Manen 2001, 79 sekä Patton 2002, 104 ”*lived experience*”; Rauhala 1974, 43–44 ”koettu maailma”). Perttula (2005, 137–138) käyttää fenomenologisen tutkimuksen kohteena olevista kokemuksista ilmausta *elävä kokemus*. Kokemus on elävä, koska se ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle. Sen merkityksellistä suuntautumisen kohteena oleva aihe. Kokemuksen rakenteellinen side elämäntilanteeseen tekee kokemuksesta elävän. Laadultaan elävä kokemus voi olla tietoa, tunnetta, intuitiota ja uskoa sekä nii-

den yhdistelmiä. Kokemus voi rakentua muun muassa havainnoista, muistista, mielikuvista ja ennakoinnista, jotka "kietoutuvat" tavallaan intentionaalisuuteen. Tällöin kokemuksesta muodostuu monitasoinen ja -muotoinen kokonaisuus (Sokolowski 2000).

Kokemuksen määrittelyyn liittyvät kysymykset muotoutuivat tässä tutkimuksessa erityiseksi tarkastelun kohteeksi, mikä konkretisoitui aineiston analyysivaiheessa (ks. luku 3.3). Olennaista aineiston analyysivaiheessa oli kiinnittää huomiota siihen, onko aineiston perusteella nähtävissä, että kyseessä on opiskelijan tai ohjaajan *omakohtainen, välitön* kokemus. Kokemuksen määrittelyssä keskeistä olikin, että elävä kokemus on saanut muotonsa tutkimukseen osallistuvien omassa elämässä (Perttula 2005, 137; *lived experience* van Manen 2001, 79).

Perttula (2005, 139) korostaa, että fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen välitöntä, aiheeseen uppoutunutta kokemista. Tiedollinen ja uskova ymmärtäminen eivät tästä syystä ole fenomenologian kannalta niin kiinnostavia kuin tunteva ja intuitiivinen suhde elämäntilanteeseen, vaikka ne kaikki ovatkin eläviä kokemuksia, jotka ovat luonnollisen asenteen synnyttämiä. Van Manen (2001, 10) on todennut, että jo kokemuksen reflektio muuttaa kokemusta: reflektioja katsoo takautuvasti siihen suuntaan, joka on jo mennyt.

Fenomenologisen tutkimuksen kannalta on ongelmallista, että tietävä ja uskova ymmärtäminen etäännyttävä tutkimustilanteessa herkästi luonnollisen asenteen reflektioimattomuuden ihanteesta, rakentavan ymmärtämisen luonteen mukaisesti (Perttula 2005). Tämä konkretisoitui myös tämän tutkimuksen aineistojen kohdalla. Vaikka fenomenologiassa ollaankin kiinnostuneita ensisijaisesti tutkittavien reflektioimattomista kokemuksista, tutkija voi olla kiinnostunut myös tutkittavien *rakentamista eläivistä kokemuksista*, koska reflektiivistä kokemisen tapaa voidaan sinänsä pitää ihmiselle luonnollisena ja arkisena (Perttula 2005, 139). Näin määriteltynä tämä on lähellä "toisen asteen kokemusta" (ks. Niikko 2003) eli käsitystä, joka on erityisesti fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ja jonka kautta tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan. Niin sanotut rakennetut kokemukset voidaan ymmärtää samaan tapaan kuin Husserl kuvaa kokemusten kerrostuneisuutta (mm. Husserl 2011), jolloin kokemusten pohjalla on omakohtainen elävä kokemus, mutta joka ajan ja tradition myötä on hahmotettavissa kerrostuneena. Myös hermeneuttisen filosofian ajattelussa (esim. Gadamer) historiallisuuden periaate on keskeisenä lähtökohtana (ks. Tontti 2005, 59, 62–63). Kuitenkin kokemusten ja käsitysten välillä on ongelmallinen suhde ja niiden erottelu voi olla hyvin haasteellista. Keskeistä kuitenkin on, että kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä pohjautu omakohtaiseen kokemukseen. (Laine 2001, 35–37.)

Husserl (1995, 16) on todennut fenomenologisen tutkimuksen tiedon luonteesta, että "fenomenologiassa tyydytään tarkastelemaan ilmenevää asettamatta sitä olevaksi". Tämä viittaa toisaalta siihen, että "olevaa" on inhimillisesti mahdollonta saavuttaa sellaisenaan, kuin se maailmassaolevana on olemassa. Toisaalta se viittaa tutkittavan kohteen "liikkeeseen eli asioiden muodostumisen jatkuviin prosesseihin". Tätä kautta fenomenologinen tutkimusorientaatio tun-

nistaa jatkuvan muutostilan ihmisen ja ympäristön välisenä vuorovaikutustilana, mutta samalla se tunnustaa ja hahmottaa ilmiöissä olevan tietyn pysyvyyden, ilmiölle luonteenomaisen olemuksen sekä sille ominaiset piirteet (Laine 2001, 28; Varto 2005, 47–48.) Koska todellisuus rakentuu ja muovautuu jatkuvasti kunkin yksilön oman kokemuksen kautta, fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ensisijaisesti tutkittavan ilmiön senhetkisen merkitysmaailman ymmärtäminen (Laine 2001, 28–29; Patton 2002, 97–101.) Omassa tutkimuksessani hyödynsin tietyissä elämäntilanteissa (situaatio, todellisuus; Rauhala, ks. Perttula 2005, 117–118) syntyneitä opiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksia, jotka ovat situationaalisesti tietyssä harjoittelujaksossa ja konteksteissa rakentuneita. Kunkin ihmisen olemassa oleva kokemus kullakin hetkellä on deskriptiivisen fenomenologian näkökulmasta tutkimuksellisen työn lähtökohta (Perttula 1996, 10).

Deskriptiivistä fenomenologiaa myötäillen merkitykset kuvataan *evidenssin* eli tässä tutkimusaineiston asettamissa rajoissa. Aineiston analyysissä tämä tarkoittaa keskittymistä tutkittavien eli opiskelijoiden ja ohjaajien omaan kuvaukseen kokemuksistaan. Tällöin niitä ei myöskään kyseenalaisteta, vaan ne kuvataan tutkimusaineiston pohjalta. Koska tutkimuksen kiinnostus kohdistuu ilmiön luonteeseen ja ytimeen, tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita ensisijaisesti ilmiön faktisista piirteistä, eli esimerkiksi tapahtuiko jokin todellisuudessa vai ei, vaan ihmisen kokemus otetaan totena. Kokemuksen olemassaoloa ei ole kuitenkaan syytä epäillä, koska ihminen oletetaan intentionaaliseksi. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan nämä kokemukset systemaattisen analyysin avulla, jossa on samalla vahva itsereflektiivinen ote. (Perttula 1996, 10; van Manen 2001, 11.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemuksen tavoittamiseen liittyy peruseriaatteita, joissa erityisesti tutkijan rooli muodostuu keskeiseksi. Fenomenologista metodologiaa kutsutaan myös *fenomenologiseksi reduktioksi*. Reduktio toteutuu *sulkeistamisen ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun* avulla. (Mm. Laine 2001; Patton 2002; Perttula 2005.) Käytännössä sulkeistaminen edellyttää tutkijan reflektoivaa suhdetta välittömään ja spontaanisti nousevaan tulkintaan eli tutkija kyseenalaistaa oman luonnollisen, arkipäiväisen tavan hahmottaa todellisuutta. Tutkijan luonnolliseen asenteeseen sisältyy sekä omaksuttu teoreettinen ajattelutapa että arkipäiväinen tapa mieltää maailmaa ja itseään sen osana. Reflektio ja reflektiivinen oman ajattelun kyseenalaistaminen mahdollistaa tällaisten näkökenttää ennalta ohjaavien mallien tunnistamisen, jonka jälkeen mallit pyritään laittamaan sivuun tutkimuksen ajaksi. (Laine 2001; Perttula 1996, 10–11; Patton 2002, 485.) Tämä on olennaista ja tärkeää, jotta tutkittavan oma kokemus ja kokemisen tapa voitaisiin tavoittaa, eikä se sekoitu tutkijan omaan tapaan suhtautua kohteeseen (mm. Laitmaa 2005, 50; Perttula 2005, 144–145). Laine (2001) korostaa, että oman spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisesta alkaa tien etsiminen toisen ”toiseuteen” eli kohti tutkimuksessa tavoiteltavaa, toisen omaa ja erityislaatuista suhdetta johonkin asiaan.

Reduktio tarkoittaa juuri luonnollisesta reflektioimattomasta asenteesta irrottautumista ja epäolennaisen syrjään laittamista (sulkeistaminen) (myös

bracketing, ks. Holstein & Gubrium 1998, 138–139; Patton 2002, 485) ilmiön tavoittamiseksi ja paljastumiseksi. Perttula (2005, 145) puhuu tässä yhteydessä tutkijan tehtävästä ”elää uudelleen” tutkittavien kuvaama kokemus.

Sulkeistaminen on tutkimuksellisen asennoitumisen ydin, joka pidetään yllä koko tutkimusaineiston analysoinnin ajan. Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu on tutkijan mielessä tapahtuvaa tutkittavan kokemuksen ajatuksellista muuntelua, koettelua, jossa vaihtoehtoisten merkitysten kautta pyritään saamaan esille kokemuksen keskeiset merkitykset ja lopulta koko tutkittavan ilmiön välttämättä edellyttämät merkitykset. Mitä systemaattisemmin tutkija mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua toteuttaa, sitä objektiivisempaa tutkimus on. (Latomaa 2005, 50; Perttula 2005, 145 – 146.)

Fenomenologisen tutkimuksen kautta saatavaa tietoa on luonnehdittu monin tavoin. Laineen (2001, 30–31) mukaan fenomenologisen tutkimuksen avulla pyritään muun muassa nostamaan tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä totuus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi. Tai mikä on koettu mutta sitä ei vielä ole kyetty tiedostamaan eli tutkimuksen avulla tehdään *jo tunnettua tiedetyksi* (myös Dahlberg ym. 2008, 35–36). Dahlberg ym. (2008, 245) kutsuvat fenomenologisen analyysin kautta hahmottuvaa ilmiön olemuksen kuvausta mahdollisuudeksi katsoa ilmiötä uudella tavalla, niin sanotusti uutena kokonaisuutena (*a new whole*). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta paremmin kuin ennen tutkimusta, nähdäksemme ilmiön vahvemmin sellaisena mikä tekee ilmiöstä juuri kyseessä olevan ilmiön (ks. Dahlberg ym. 2008, 245). Fenomenologisessa tutkimuksessa katsotaan, että vaikka emme koskaan voikaan saavuttaa totuutta, voimme kuitenkin saada siitä jatkuvasti paremman käsityksen. Toisaalta samalla myös hyväksymme sen, että todellisuus paljastuu meille useammalla tavalla (Lehtovaa-
ra 1995, 85–86).

Tässä luvussa olen selvittänyt tutkittavan ilmiön taustaa esittelemällä keskeisiä käsitteitä sekä tarkastelemalla ohjaussuhteiden monimuotoisuutta. Samoin olen tarkastellut tutkimuskohteena olevan ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ontologista ja epistemologista luonnetta. Seuraavaksi kuvaan varsinaista tutkimusprosessin etenemistä aineistolähtöisenä prosessina, jonka jälkeen pääsen tarkastelemaan tutkimuksen kautta hahmottuvaa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen empiirisen toteutuksen ja menetelmälliset valinnat. Aluksi esitän tutkimusprosessin aikana tarkentuneet ja tarkennetut tutkimuskysymykset. Tutkimuksen konkreettisen toteuttamisen vaiheet kuvaan alkaen tutkimusaineiston keräämisestä (luku 3.2) ja edeten opiskelijoita ja ohjaajia koskevien aineistojen analyysiprosessin vaiheiden kuvaukseen. Analyysin kuvauksen periaatteena on avoimuus ja läpinäkyvyys (luku 3.3).

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta opiskelijoiden ja ohjaajien kokemana opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat vähitellen tutkimusprosessin edetessä ja muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia ovat opiskelijoiden merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta kuvaavat ominaispiirteet?
2. Millaisia ovat ohjaajien merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta kuvaavat ominaispiirteet?
3. Millaista samanlaisuutta tai eroavaisuutta on opiskelijoiden ja ohjaajien kokemusten kautta hahmottuneissa ominaispiirteissä?

3.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen (varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto) opetussuunnitelmassa ohjatut harjoittelujaksot ja muut opintokokonaisuudet muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, jossa teoreettinen ja praktinen opetus ovat jatkuvassa vastavuoroisessa suhteessa. Varhaiskasvatuksen koulutuksen harjoittelujaksot ovat ohjattuja harjoitteluja, jotka pääasiallisesti toteutuvat päiväkodeissa. *Ohjatut harjoittelujaksot* jakautuvat lastentarhanopettajakoulutuksessa kolmelle opintovuodelle siten, että jokaisena opintovuotena toteutuu yksi harjoittelujakso päivähoidon, erityisesti päiväkotien lapsiryhmissä (Liinamaa-Pihlajamäki 2001; Varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelmat 2005–2013). Lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua ja asiantuntijuuden kehittymistä, jossa mahdollistuu tutkiva ja omaa työtä kehittävä ammattikäytäntö. Jokaisella harjoittelujaksolla opiskelijalla on kaksi ohjaavaa opettajaa: koulutuksen ohjaava opettaja sekä päiväkodin ohjaava opettaja. Koulutuksen ohjaavan opettajan harjoitteluun liittyvä vuorovaikutus opiskelijan kanssa ajoittuu harjoittelua ennen ja sen jälkeen toteutuvaan ohjauskeskusteluun sekä harjoittelujakson aikaiseen ohjaukselliseen taapaamiseen päiväkodissa. Päiväkodin ohjaava opettaja toimii opiskelijan oppimisprosessin tukijana päivittäisessä yhteistyössä opiskelijan kanssa koko harjoitteluprosessin ajan. (Ks. Liinamaa-Pihlajamäki 2001.) Tämä tutkimus kohdentui opiskelijan ja päiväkodin ohjaavan opettajan kokemuksiin heidän välisestä ohjaussuhteestaan ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta harjoittelujakson aikana.

Koulutuksen työelämäyhteistyön ja harjoittelujen kehittäminen on ollut tärkeänä teemana Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatusalan koulutuksessa monien vuosien ajan. (Ks. Liinamaa-Pihlajamäki 2001; Ohjattu harjoittelu osana varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaa ja työelämäyhteyksiä 2006; Ohjattu harjoittelu varhaiskasvatuksen koulutuksessa 2012). Harjoittelut on nimetty Bologna-prosessin mukanaan tuomissa opetussuunnitelmissa ohjatuiksi harjoitteluiksi, missä korostuu autenttisissa toiminta- ja oppimisympäristöissä toteutuvan oppimisprosessin ohjauksellinen luonne (Varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelmat 2005–2013). Muissa lastentarhanopettajakoulutuksissa käsitteet koulutusvaiheen työelämässä tapahtuvasta oppimisesta vaihtelevat (mm. työssäoppiminen, ks. Kaksonen 2005, 142). Ohjattua harjoittelua voidaan kuitenkin tarkastella yhtenä työssäoppimisen muotona, mikä edellyttää näiden käsitteiden ja taustalla olevien toimintamallien välisen suhteen tiedostamista ja tarkastelua. Kuten Nummenmaa ym. (2002, 91–92) esittävät, harjoittelun ymmärtäminen työssäoppimisen prosessiksi ja ohjauksen näkeminen työssäoppimisen ohjaamisena edellyttää uudenlaisten toimintamallien kehittämistä.

3.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen lastentarhanopettajakoulutuksen (kasvatustieteen kandidaatin tutkinto) opiskelijoita (n. 60 opiskelijaa) sekä heidän harjoittelujaksoaan ohjanneet päivä-

kodin opettajansa (n. 60 ohjaajaa). Tutkimusjoukon anonyymiyden säilyttämiseksi opintojen ajoittumista en tässä tarkenna. Keräsin aineistoa ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen ja mukana olivat kaikki perusopiskeluryhmän opiskelijat. Tästä joukosta valikoitui 18 opiskelijaa, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen myös toisena opiskeluvuonna. Toteutin viimeisen aineistonkeruuvaiheen kolmantena opiskeluvuotena, jolloin *aineistonkeruu kohdentui merkityksellisiin kokemuksiin* opiskelijan ja päiväkodin ohjaavan opettajan ohjauksellisessa vuorovaikutussuhteessa.

Tutkimuksen aineistoksi rajautui viimeistä ohjattua harjoittelujaksoa koskeva tutkimusaineisto, jossa oli mukana viisi opiskelijaa (kolmannen vuoden opiskelijoita) sekä heidän päiväkodin ohjaavat opettajansa. Opiskelijat valikoituivat tutkimukseen aiemmasta 18 vapaaehtoisen opiskelijan joukosta⁵ ja ohjaajat valikoituivat luonnollisesti näiden opiskelijoiden nimettyinä päiväkodin ohjaavina opettajina. Opiskelijat ja ohjaajat olivat sitoutuneita ja motivoituneita osallistumaan tutkimukseen ja he kokivat tämän mahdollisuutena olla mukana kehittämässä varhaiskasvatusalan koulutusta. Osallistujien vapaaehtoisuus saattaa toisaalta vaikuttaa tutkimusaineiston laatuun, mitä käsitellään tarkemmin luotettavuustarkastelussa.

Opiskelijoiden tutkimusjoukossa oli kolme naista (Maija, Ulla ja Katri) ja kaksi miestä (Veli ja Saku). Aineistossa oli vahvempi miesopiskelijoiden edustus kuin heidän osuutensa kokonaisuudessaan oli lastentarhanopettajaopiskelijoista. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden portfolioiden ja niihin sisältyvien ammatillisen kasvun kuvausten perusteella tutkimuksessa oli edustettuna erilaisia ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen prosesseja ja vaihteita sekä toisaalta persoonallista erilaisuutta ja moni-ilmeisyyttä. Opiskelijoiden työkokemus vaihteli useista vuosista vain vähäiseen kokemukseen. Iältään opiskelijat olivat 20–25 -vuotiaita.

Ohjaajat olivat kaikki naispuolisia ja he olivat iältään 33–49 -vuotiaita. Kolmella ohjaajalla oli lastentarhanopettajan tutkinto ja kahdella sosiaalikasvattajan tutkinto. Heidän työkokemuksensa varhaiskasvatusalan ja päivähoidon erilaisissa tehtävissä vaihteli 5 ja 26 vuoden välillä. Osalla työtehtävät olivat olleet hyvin monipuolisia: he olivat tehneet muun muassa päivähoidon hallinnollisia tehtäviä sekä työskennelleet erilaisissa päivähoidon toimintamuodoissa ja -ympäristöissä. Useimmat ohjaajat olivat toimineet opiskelijoiden harjoittelun ohjaajina jo useita vuosia, mutta yhden ohjaajan kohdalla kyseessä oleva opiskelija oli ensimmäinen ohjattava. Ohjaajien työtehtävät vaihtelivat tutkimusajankohtana harjoittelun toimintaympäristöstä riippuen. Kaikki ohjaajat toimivat lastentarhanopettajan tehtävissä, mutta osalla heistä työtehtäviin sisältyi

⁵ Tutkimusaineiston lähtökohdan muodostivat kolmannen vuoden opiskelijat, heidän koulutuksen ohjaajansa ja päiväkodin ohjaavat opettajansa. Tällöin aineisto käsitti viisi koulutuksen ohjaavaa opettajaa sekä heidän opiskelijansa ja opiskelijoiden päiväkodin ohjaajat. Tästä aineistosta valikoituivat tämän tutkimuksen opiskelijat ja heidän ohjaajansa. Koulutuksen ohjaavien opettajien haastatteluaineisto rajautui tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tätä aineistoa, samoin kuin opiskelijoita koskevia ensimmäisen ja toisen vuoden aineistoja, on hyödynnetty tutkimuksen ulkopuolella muussa koulutuksen pedagogisessa kehittämistyössä.

päiväkodin johtajan tai muita päiväkodin hallinnollisia tehtäviä. Yksi päiväko-
deista oli yksityinen päiväkotia ja neljä päiväkotia oli kunnallisia.

Harjoittelujakso opintojen kokonaisuudessa

Varhaiskasvatuksen yksikön opinnot ja opintojaksojen eteneminen pohjautui-
vat tutkimusprosessin aikana niin kutsutulle teema-alueiden jatkumolle. Tee-
ma-alueet etenevät ja syvenevät sisällöllisesti opiskelijan ammatillisuuden ja
asiantuntijuuden kehittymisen suunnassa. Tutkimuksessa mukana olleiden
opiskelijoiden opintojen kolmannen vuoden teema-alueena oli *Lastentarhanopet-
taja oman työnsä kehittäjänä*. Tätä tarkensivat kaksi asiantuntijuuden kehittymistä
tukevaa ja luonnehtivaa näkökulmaa: *Lastentarhanopettajan kokonaisvaltainen
työskentely lasten, perheiden ja yhteistyöverkoston kanssa sekä Oman opettajuuden
näkeminen kasvatustyön kehittäjänä, uudistajana ja tukijana*. (Varhaiskasvatuksen
laitoksen opetussuunnitelma.)

Kolmannen vuoden harjoittelun tavoitteena oli mm. oman pedagogisen toi-
mintatavan hahmottuminen. Tutkimuksessa mukanaolevien opiskelijoiden ope-
tussuunnitelman mukaisesti (Varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelma)
harjoittelu oli nimetty Opettajuusharjoitteluksi (nykyinen Syventävä harjoittelu),
jossa pääteemana oli *Kokonaisvaltainen opettajuus*. Harjoittelun tavoitealueet oli
määritelty seuraavasti: toiminnan kehittäminen suunnittelun, toteutuksen, reflek-
toinnin ja arvioinnin avulla; vastuun ottaminen omalta osalta päiväkodin erilaisis-
sa yhteistyötilanteissa sekä suunnitelmallinen yhteistyö perheiden kanssa.

Harjoitteluun liittyneet, oppimista ohjaavat tehtävät pohjautuivat edellä
mainittuihin harjoittelutavoitteisiin, jotka konkretisoituivat muun muassa har-
joitteluun liittyvässä portfoliotyöskentelyssä. Portfoliotyöskentelyn sisällöllisinä
teemoina oli oman pedagogisen toiminnan dokumentointi ja arviointi sekä toi-
saalta tähän liittyvän kokonaisvaltaisen oman kasvatus- ja oppimisfilosofian
hahmottaminen teoreettisen ja oman kokemuksellisen prosessin avulla. Osana
tätä kuvausta oli myös perheisiin ja lasten kasvuympäristöihin liittyvä tarkaste-
lu. Harjoitteluohjeet jaettiin opiskelijoille monisteina, jotka olivat harjoittelu-
portfolioissa liitteenä.

3.2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen lähtökohta-ajatuksena ja tavoitteena oli saada tietoa opiskelijo-
iden ja ohjaajien merkityksellisinä koetuista kokemuksista opetusharjoittelun
aikana. Koska kokemusten tavoittaminen on haasteellista ja ne ilmenevät mo-
nimuotoisesti, pyrin keräämään tutkimusaineistoa monipuolisesti tutkimusai-
neiston luotettavuuden vahvistamiseksi (metodinen triangulaatio, mm. Patton
2002, 247–248; Tuomi & Sarajärvi 2012, 145). Tutkimuksen ydinaineistoksi
muodostuivat harjoittelujakson jälkeen (1-2 kuukauden kuluttua) toteutetut
opiskelijoiden ja ohjaajien yksilöhaastattelut (taulukko 1). Kokemuksen tutki-
muksessa haastattelu on nähty merkittävänä ja hyvin soveltuvana aineistonke-
ruumenetelmänä (mm. Laine 2001; Lehtomaa 2005; Patton 2002; Perttula 2000,
2005), koska se tarjoaa tutkittavalle mahdollisuuden kuvata ja ilmaista omia
kokemuksiaan avoimessa vuorovaikutustilanteessa.

TAULUKKO 1 Tutkimusaineisto

	YDINAINAINEISTO	TÄYDENTÄVÄ AINEISTO
OPISKELIJOIDEN AINEISTO	HAASTATTELUT (5) yht. 112 s (1 riviväli; Times New Roman)	OPISKELIJAN JA OHJAAJAN OHJAUSKESKUSTELUT (15) jokaisen opiskelijan 3 merkityksellisenä kokemaa ohjauskeskustelua (5 opisk. x 3 x 20–50 min) PÄIVÄKIRJAT (5) 5 opiskelijan kuvaus merkityksellisistä kokemuksista ohjaukseen liittyen OPISKELIJOIDEN OPPIMISPORTFOLIOT (5) TUTKIJAN TUTKIMUSPÄIVÄKIRJA
OHJAAJIEN AINEISTO	HAASTATTELUT (5) yht. 103 s (1 riviväli; Times New Roman)	OPISKELIJAN JA OHJAAJAN OHJAUSKESKUSTELUT (15) jokaisen opiskelijan 3 merkityksellisenä kokemaa ohjauskeskustelua (5 opisk. x 3 x 20–50 min) PÄIVÄKIRJAT (5) 5 ohjaajan kuvaus merkityksellisistä kokemuksista ja asioista ohjauksessa TUTKIJAN TUTKIMUSPÄIVÄKIRJA

Täydentäväksi aineistoksi muodostuivat harjoitteluaikana (marraskuu-joulukuu) opiskelijoiden nauhoittamat ohjauskeskustelut päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa. Nämä nauhoitetut keskustelut opiskelijat valitsivat harjoittelujakson jälkeen sillä perusteella, että ne olivat olleet heille heidän ammatillisen kasvunsa kannalta merkityksellisiä keskusteluita. Ohjauskeskusteluita täydentävänä ja avaavana materiaalina olivat sekä opiskelijoiden että ohjaajien päiväkirjat. Opiskelijat kuvasivat päiväkirjoissa keskusteluihin sekä koko harjoitteluun liittyneitä ammatillista kasvuaan tukeneita merkityksellisiä ohjauskokemuksia (liite 1). Ohjaajat kuvasivat päiväkirjoissaan omiin kokemuksiinsa pohjautuen merkityksellisiä, opiskelijan ohjaukseen liittyneitä asioita opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta (liite 1). Tämän lisäksi opiskelijoiden harjoittelujaksoon liittyneet portfoliot olivat käytettävissä täydentävänä aineistona. Portfoliotyöskentelyyn sisältyi muun muassa harjoitteluun liittyneitä oppimistehtäviä sekä niihin liittyneitä oppimisprosessien kuvauksia.

Nauhoitettuja ohjauskeskusteluja sekä muuta täydentävää aineistoa en analysoinut systemaattisesti. Analyysiprosessin alussa hyödynsin tätä aineistoa kokonaisvaltaisen tutustumisen välineenä sekä erityisesti tutkimukseen osallistuneiden kokemusmaailmaan ”sukeltamisen välineenä”. Seuraavissa luvuissa kuvaan tarkemmin täydentävän aineiston hyödyntämistä analyysiprosessin eri vaiheissa.

3.2.3 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelujen suunnittelussa hyödynsin esihaastatteluja. Esihaastatteluja oli kaksi, joissa haastattelin kolmannen vuoden opiskelijoita, jotka eivät olleet mukana lopullisessa tutkimusjoukossa. Ohjaajien haastattelut toteutuivat ilman esihaastatteluja. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne nauhoitettiin. Haastattelutilanteista pyrin luomaan mahdollisimman avoimia, luontevia ja vapaita keskustelutilanteita, mikä on myös fenomenologiselle haastattelulle luonteenomaista (ks. Laine 2001, 35–37; Patton 2002, 106). Tavoitteena oli luoda tilanne, joka tukisi opiskelijoiden ja ohjaajien kokemusmaailman vapaata kuvastusta ja jossa haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa (ks. Laine 2001, 35–37; Patton 2002, 106).

Haastattelut toteutin noudattaen *väljästi teemahaastattelun periaatteita* (Hirsjärvi & Hurme 1991, 2000.) Ennakkoon suunnitellut teema-alueet loivat perustaa haastatteluihin (ks. liite 1), mutta en rajannut haastateltavien kokemuksia kuitenkaan näihin teemoihin ja näkökulmiin (ks. Patton 2002, 284). Haastateltavilla oli mahdollisuus tuoda esille omakohtaisesti tärkeitä asioita ja olennaista oli, että keskustelu eteni pääosin haastateltavien esiintuomien teemojen pohjalta. Kysymysten muoto ja järjestys muotoutuivat lopullisesti jokaisessa haastattelutilanteessa riippuen keskustelun ja haastattelun etenemisestä. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 2000; Patton 2002.)

Tavoitteenani oli saada opiskelijoita ja ohjaajia kuvaamaan niitä arkipäivän ohjauksellisia tilanteita, jotka opiskelijat ja ohjaajat olivat kokeneet merkityksellisinä opiskelijan ammatillisen kehityksen kannalta ja sitä tukevina. Fenomenologisen haastattelun tavoitteena on ohjata haastateltavia ensisijaisesti kuvailemaan kokemuksiaan, eikä niinkään pohtimaan tai refleктоimaan niitä (Kvale 1996, 53; Perttula 1995, 64–65). Olennaista fenomenologisessa haastattelussa on pitää totena sitä, mitä tutkittavat kuvaavat ja tuovat esille (Kvale 1996, 53). Liitteissä 2 ja 3 on opiskelijan ja ohjaajan haastattelusta litteroidut esimerkit.

Tutkimushaastattelun keskustelunomaista luonnetta edesauttoi kaikkien haastateltavien tuttuus ja heidän kanssaan aiemmin syntyneet vuorovaikutussuhteet. Haastattelujen luottamuksellisuutta olin korostanut haastateltaville jo aiemmin. Toisaalta oman roolini merkitys suhteessa opiskelijoihin sekä ohjaajiin (ns. tutkijan kaksoisrooli; ks. johdanto) oli tärkeää tiedostaa. Opiskelijoiden kanssa rakentuneet suhteet pohjautuivat aiempiin opetustilanteisiin ja siten edustin heille koulutuksen opettajaa. Ohjaajien kanssa rakentuneet yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteet olivat syntyneet satunnaisesti joko opiskelijoiden ohjaukseen liittyen tai ohjaajien osallistuessa heille järjestettyyn koulutukseen. Haastattelutilanteessa olimme siten myös koulutuksen ja työelämän edustajina. Näitä suhteita

ja rooleja pyrin kuitenkin etäännyttämään korostamalla haastattelun tutkimuksellista luonnetta ja sen merkitystä koulutuksen kehittämisessä. Samanaikaisesti pyrin vahvistamaan tasavertaisen keskustelun ja välittömän ilmapiirin rakentamista. Varhaiskasvatusalan konteksti oli yhteisen kielen kautta ymmärrystä tukeva tekijä. Toisaalta yhteinen konteksti toi myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, joihin muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (1991, 2000) viittaavat. Tutkimusaineiston keräämiseen ja aineistoon liittyviä luotettavuuskysymyksiä tarkastelen laajemmin tutkimuksen pohdintaosassa (ks. luku 7.2).

3.3 Aineiston analyysi

Opiskelijoiden ja ohjaajien tutkimusaineistojen analyysit toteutin ajallisesti peräkkäisinä prosesseina. Ensimmäisenä toteutetun, opiskelijoita koskevan aineiston analyysin kautta rajautui myös tutkimuksen lopullinen näkökulma eli opiskelijan ja ohjaajan keskinäinen ohjaus- ja vuorovaikutussuhde. Taulukossa 2 on kuvattu tutkimuskysymysten ohjaamana tutkimusaineiston analyysiprosessi ja sen eri vaiheet. Näitä prosesseja ja niihin liittyneitä periaatteita ja valintoja kuvaan tarkemmin seuraavissa luvuissa.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineisto ja analyysiprosessin eteneminen

TUTKIMUSKYSYMYS	AINEISTON ANALYYSIN ETENEMINEN	TUTKIMUS-AINEISTO	ANALYYSI-PROSESSIN TOTEUTUS
Millaisia ovat opiskelijoiden merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta kuvaavat ominaispiirteet?	I OPISKELIJOIDEN AINEISTO	Ydinaineisto: Teemahaastattelut	Fenomenologinen analyysimenetelmä (Perttula 1995, 2000; Laine 2001)
Millaisia ovat ohjaajien merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta kuvaavat ominaispiirteet?	II OHJAAJIEN AINEISTO	Ydinaineisto: Teemahaastattelut	Fenomenologinen analyysimenetelmä (Perttula 1995, 2000; Laine 2001; van Manen 2001)
Millaista samanlaisuutta tai eroavaisuutta on opiskelijoiden ja ohjaajien kokemusten kautta hahmottuneissa ominaispiirteissä?	III OPISKELIJOIDEN JA OHJAAJIEN AINEISTOT	Analyysiprosessin tuottamat tulokset (merkitykselliset kokemukset ja ominaispiirteet)	Laadullinen vertailu

3.3.1 Aineiston analyysin periaatteet

Fenomenologisen orientaation mukaisesti tutkimuksen analyysin ja siihen liittyneiden ratkaisujen lähtökohtina olivat opiskelijoiden ja ohjaajien aineistot sekä niiden erityispiirteet. Koska pyrin tavoittamaan tutkittavan ilmiön olemuksen parhaalla mahdollisella tavalla, muotoilin metodologisia toimintatapoja tutkittavan ilmiön sekä tutkimusaineiston pohjalta ja sen ehdoilla. (Kvale 1996; Perttula 1995.) Opiskelijoiden ja ohjaajien tutkimusaineistoihin tutustumisen jälkeen havaitsin, että opiskelijoiden aineistossa opiskelijat kuvasivat ”puhtaammin” ja selkeämmin omia *eläviä kokemuksiaan* kuin ohjaajat. Opiskelijoiden aineistossa ja heidän esille tuomissa merkityksellisissä kokemuksissaan oli selkeämmin hahmotettavissa yhteys heidän omakohtaiseen kokemismaailmaansa. Sen sijaan ohjaajia koskevan aineiston erityispiirteenä olivat elävien kokemusten kuvauksen lisäksi ohjaajien esiintuomat niin sanotut *rakennetut kokemukset* (Perttula 2005, 137–139). Ne olivat kietoutuneet puheessa osittain kokemusten kuvauksiin, jolloin ne olivat myös vaikeasti hahmotettavissa. Analyysissä päädyin määrittelemään tutkittavat merkitykset sellaisiin kuvauksiin, joissa tuli esille yhteys omakohtaiseen, elävään kokemukseen ja joiden pohjalta oli rakennetut merkityksellisiä rakennettuja kokemuksia. Analyysissä nimesin ohjaajia koskevan aineiston merkitysyksiköt *omakohtaiseen kokemukseen pohjautuiksi näkemyksiksi*⁶ (ks. luku 3.4.3).

Opiskelijoiden ja ohjaajien aineistojen analyysien lähtökohtina olivat ensisijaisesti ko. tutkimusaineistojen ominaisluonne, missä olennaista oli tutkittavan ilmiön luonteen ja ominaispiirteiden mahdollisimman vahva esiintulo. Hyödynsin tutkimuksessa fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää, jota Perttula (1995, 2000) on muokannut mm. Giorgan (1988, 1997) deskriptiiviseen fenomenologiaan pohjautuvan metodin pohjalta ja jossa ajattelu yhdistyy tulkinnalliseen ja hermeneuttiseen fenomenologiaan (Perttula 1995, 54; 2000). Perttulan (1995, 2000) esittämässä metodissa on kaksi varsinaista päävaihetta. Ensimmäisen päävaiheen tarkoituksena on saavuttaa ilmiön *yksilökohtaiset merkitysverkostot* ja toisen päävaiheen tarkoituksena on saavuttaa tutkittavan ilmiön *yleinen merkitysverkosto*, joita voidaan tietyin perustein kuvata myös useampia (Perttula 1995, 2000). Näin tässäkin tutkimuksessa on tehty. Merkitysverkostoilta tarkoitetaan tutkijan kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön kokonaisuutta. Merkitysverkostot ovat siten keskeisiä kokemuksen sisältöjä (Perttula 1996, 11), joiden merkitys korostuu erityisesti ilmiön ydinolemuksen luonteen (nature) kuvaajina.

Yksilökohtaisten ja yleisten merkitysverkostojen muodostamisen vaiheessa olennaista oli kokemusmaailman mahdollisimman luotettava kuvaaminen (erityisesti luvut 4 ja 5), jonka jälkeen siirryin tutkimusprosessissa tulkinnalliseen vaiheeseen. Tässä vaiheessa tarkastelen tutkimuksen tuloksia teoret-

⁶ Husserl (2011) viittaa käsitteeseen *kerrostuneet kokemukset* eli tradition myötä muovautuneet omakohtaiset kokemukset. Rakennettu kokemus ja kerrostuneet kokemukset on käsitteinä tuotu esiin jo luvussa 3.1.2.

tisten näkökulmien avulla (Laine 2001; Perttula 1995, 2000) sekä kuvaan tutkittavaa ilmiötä luomalla uutta käsitteistöä (luvut 6 ja 7).

Seuraavassa on kuvattuna Perttulan (1995, 94–95)⁷ fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän I vaihe sekä edelleenkehitetty II vaihe (Perttula 2000), joita olen hyödyntänyt sekä opiskelijoiden että ohjaajien aineiston analyysissä.

I Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

1. Tutkija pyrkii *vapautumaan luonnollisesta asenteestaan* ja tutustumaan tutkimusaineistoon avoimin mielin.
2. Muodostetaan tutkimusaineistoa situaatiosta käsin jäsentävät *sisältöalueet*.
3. Erotetaan tutkimusaineistosta *merkityksen sisältäviä yksiköitä*. Ne ovat sisällöllisiä kokonaisuuksia, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta relevantin merkityksen.
4. Merkityksen sisältävät yksiköt muunnetaan tutkijan kielelle. Tarkoituksena on saada esille kunkin merkityksen sisältävän yksikön *keskeiset merkitystihentymät tutkittavan ilmiön kannalta*.
5. Jokainen tutkijan kuvaama merkitystihentymä sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen.
6. Muodostetaan *sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto*. Se tapahtuu tiivistämällä sisältöalueittain tutkijan kuvaamat merkitystihentymät.
7. Muodostetaan *sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto*. Se tapahtuu tiivistämällä sisältöalueille yhteiset ja suhteessa kaikkiin sisältöalueisiin keskeiset merkitystihentymät. (Perttula 1995, 94–95.)

II Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

1. *Tutkimusasenteen omaksuminen*.
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen *merkityssuhde-ehdotelmiksi*.
3. *Sisältöalueiden muodostaminen*.
4. Merkityssuhde-ehdotelmien *sijoittaminen sisältöalueisiin*.
5. *Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen*.
Merkityssuhde-ehdotelmista edetään sisältöalue-ehdotelmiin, joihin päästään kuvaamalla sisältöalue kerrallaan merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt. Analyysi etenee edelleen yksi ehdotelma kerrallaan. (Ks. Perttula 2000, 438.)
6. *Ehdotelma yleisen merkitysverkoston muodostamiseksi*.
7. *Yleisen merkitysverkoston muodostaminen*. (Perttula 2000, 433–439.)

⁷ Perttula (1995) on esitellyt teoksessaan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän I ja II vaiheet ensimmäisen kuvauksensa. Myöhemmin Perttula (2000) kuvasi edelleenkehitettyä malliaan koskien erityisesti analyysiprosessin II vaihetta. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty molempia mallinnuksia lähdeviittausten osoittamalla tavalla eli analyysien I vaiheet Perttulan (1995) ja II vaiheet Perttulan (2000) pohjalta.

Analyysivaiheiden eteneminen on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta siinä toteutuneet ratkaisut olisivat lukijalle selkeästi näkyvissä. Varsinaisessa tekstiosassa kuvaan vaiheiden etenemisen, jota tarkennan ja konkretisoin liitteissä olevien aineistoesimerkkien avulla.

3.3.2 Opiskelijoiden aineiston analyysiprosessi ja merkitysverkostojen hahmottuminen

Tässä luvussa kuvaan tiiviisti opiskelijoiden aineistoa koskeva analyysiprosessin. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa (yksilökohtaiset merkitysverkostot) olen hyödyntänyt Perttulan (1995) esittämän analyysimenetelmän etenemistä. Analyysin toisen vaiheen prosessi etenee Perttulan (2000) uudelleenmuotoiltuun metodiin pohjautuen (yleisen merkitysverkoston muodostuminen). Molempien vaiheiden kuvauksessa käytän myös kyseessä olevan analyysivaiheen käsitteistöä yhdenmukaisesti Perttulan (1995, 2000) esittämien käsitteiden kanssa loogisuuden varmistamiseksi. Nämä käsitteet on tarkennettu alaviitteiden avulla. Analyysiprosessin kuvauksen tukena on liitteessä 2 esimerkkiaineistoa ”Maijan” (opiskelija) aineiston analyysiprosessista.

I Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

1. Tutkijan vapautuminen niin sanotusta luonnollisesta asenteesta

Tutustuin perusteellisesti opiskelijoita koskevaan *tutkimusaineiston* kokonaisuuteen (haastattelut, nauhoitetut ohjauskeskustelut ja niihin liittyvät päiväkirjat sekä harjoitteluportfoliot). Tavoitteena oli koko aineiston hahmottamisen ohella erityisesti tutkittavien kokemus- ja elämämaailman kokemuksiin tutustuminen. Ydinaineistoksi rajautui haastatteluaineisto, johon tutustuin omana kokonaisuutenaan lukemalla kaikki haastattelut useaan kertaan. Tämän vaiheen tavoitteena oli ”sukeltaa” tutkimushenkilöiden elämis- ja kokemusmaailmaan, jossa vahvana tavoitteena oli omien ennakkokäsitysten ja -odotusten tiedostaminen sekä myös niistä vapautuminen eli niiden sulkeistaminen. Sulkeistaminen ymmärretään tutkijan tajunnan sisäisenä toimintana, jossa tietoisesti reflektoidaan tutkittavaan ilmiöön etukäteen liitettyjä merkityssuhteita. Tiedostavan ja kyseenalaistavan asenteen avulla pyrin tutkijana siirtämään ne syrjään tutkimusprosessin ajaksi. (ks. Alasuutari 1994; Patton 2002; Perttula 1995, 2000, 2005; Tesch 1990).

Tämä luonnollisen asenteen kyseenalaistaminen edellytti jatkuvaa omien ensihavaintojen kyseenalaistamista eli tässä vaiheessa tarkastelin uudelleen ja uudelleen tutkittavien omaa kokemusten kuvausta suhteessa omiin tiedostettavissa oleviin hahmotustapoihin ja ennakkokäsityksiin. Tämä tarkoitti omien havaintojen ja tulkintojen jatkuvaa reflektiivistä tarkastelua eli arviointia siitä, vastasiko oma tulkintani ja kuvaus tutkittavien omaa kokemusta tai kuvausta siitä. Tässä tutkittavien kokemusmaailmaan orientoitumisessa täydentävän aineiston käyttö muodostui merkittäväksi. Haastattelujen eriydyttyä ydinaineistoksi, nauhoitettujen ohjauskeskustelujen kuunteleminen ja niihin liittyvien päiväkirjojen lukeminen auttoivat opiskelijakohtaiseen kokemusmaailmaan pää-

semistä. Tämä tuki myös oman ennakkoajatteluni tiedostamista ja sulkeistamiseen liittyvää reflektiivistä prosessia. Ennakkokäsitysten sulkeistamista vahvasti osaltaan myös aineiston keräämisen ja varsinaisen analyysivaiheen välinen ajallinen viive, jolloin tietoisesti pyrin välttämään tutkittavaa ilmiötä käsittelevää kirjallisuutta.

2. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen

Jaoin haastatteluaineiston merkityksen sisältämiin yksiköihin haastattelukoh- taisesti. Yksiköt rajautuivat aina kun havaitsin merkityksen vaihtuvan eli kun haastateltava alkoi kuvata aiemmasta erottuvaa kokemusta. Merkityksen sisäl- tävä yksikkö määrittyi aina merkityksiä ilmaisevan sisällön, ei sen muodon tai laajuuden perusteella (ks. Perttula 1995, 72). Opiskelijoiden haastatteluaineis- tossa merkityksen sisältämä yksikkö määrittyi opiskelijan esilletuomasta, mer- kityksellisenä koetusta ohjauskokemuksesta. Ohjauskokemuksella tarkoitan opiskelijan ja ohjaajan väliseen ohjaukselliseen vuorovaikutukseen liittyvää ko- kemusta. Erottelu perustui Antikaisen (1996, 251–252)⁸ ja Silkelän (2004) määri- telmiin merkittävästä oppimiskokemuksesta. Tässä tutkimuksessa *merkitykselli- nen oppimiskokemus ohjaussuhteessa* oli sellainen kokemus, joka opiskelijan har- joittelun ohjaussuhteessa tapahtuneiden kokemusten perusteella näytti olleen merkityksellinen haastateltavan ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehiti- tymisen kannalta. Tämä oli siis kokemus, jonka opiskelija oli oman merkityk- senannon pohjalta kokenut merkityksellisenä.

Yksiköiden erottelussa pyrin säilyttämään yksikön merkitysyhteyden eli merkityksen sisältäviä yksiköitä ei muotoiltu liian lyhyiksi, vaan pyrin noudat- tamaan niiden luontevaa jakamista.

3. Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen

Haastatteluaineistoa jäsentävien *sisältöalueiden hahmottuminen* ja sisältöaluejaot- telu edellytti tiivistä haastatteluaineistoon perehtymistä, jossa tarkastelin haas- tatteluja yksilöllisesti sekä kaikkia kokonaisuutena. Sisältöalueiden hahmottu- minen alkoi jo osittain edellisten vaiheiden aikana, jolloin erotin merkityksen sisältävät yksiköt. Sisältöalueet muotoutuivat luontevasti haastatteluaineistoa jäsentäviksi teema-alueiksi haastatteluaineiston intensiivisen lukemisen ja hahmottamisen perusteella sekä oman intuitiivisen ajattelun pohjalta (ks. mm. Laine 2001; Perttula 1995, 2000). Opiskelija-aineiston merkityksen sisältämien yksiköiden (ks. edellinen vaihe) erottelun kautta muodostui kolme sisältöaluet- ta eli laajempaa teema-alueita, jotka ovat seuraavassa eroteltuna ja määriteltynä.

⁸ Antikainen (1996, 251–252) määrittelee merkittävän oppimiskokemuksen: ”merkittä- viä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkokemuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäkulkua ja muuttaneen tai vah- vistaneen hänen identiteettiään”. Silkelä (2004) määrittelee merkityksellisen ohjaus- kokemuksen usein elämyksellisesti ainutlaatuisena, persoonallisesti merkittävänä oppimiskokemuksena, joka ”edistää ohjattavan persoonallisuuden kasvua ja muut- taa hänen käyttäytymistään, asenteitaan ja persoonallisuuttaan.”

Opiskelijoiden haastatteluaineistoa jäsentävät sisältöalueet:

I Yksilölliset tekijät / opiskelijaan itseensä liittyvät tekijät

- opiskelijan asennoituminen ja toiminta sekä persoonalliset tekijät
- opiskelijan ammatillinen kehitysvaihe

II Ohjaukselliset tekijät

- ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät
- ohjauksen sisältö ja sisällöllinen painottuminen
- ohjauksen tapa, muoto, ohjaustilanne

III Kontekstuaaliset tekijät / konkreettiset edellytykset ohjaukselle

- päiväkotiin liittyvät tekijät
- koulutukseen liittyvät tekijät: koulutuksen ohjaava opettaja, harjoitteluohjeistukset

Sisältöalue II "Ohjaukselliset tekijät" kuvaa erityisesti niitä kokemuksia, jotka ovat keskeisiä merkityksellisessä kokemuksessa ohjauksellisissa tilanteissa. Sisältöalueet I "Yksilölliset tekijät" ja III "Kontekstuaaliset tekijät" tuovat tarkasteluun sekä yksilöllisiä että kontekstuaalisia tarkastelumahdollisuuksia ilmiön kuvauksissa ja tulosten tulkinnassa. Nämä sisältöalueet olivat mukana aineistossa analyysin tässä vaiheessa.

4. Merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan kielelle

Käänsin merkityksen sisältämät yksiköt tutkijan kielelle. Tämä vaihe on sulkeistamisen ohella fenomenologiseen reduktioon liittyvä vaihe, jota kutsutaan myös *mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosessiksi* (Perttula 1996, 11). Tämä tarkoittaa tutkittavien kokemuksesta näyttäytyvien merkitysten systemaattista muuntelua, minkä kautta merkitysverkostot oli mahdollista hahmottaa.

Ennen tutkijan kielelle kirjoittamista tutustuin kunkin opiskelijan päiväkirjaan, tutkimushaastatteluun sekä kirjallisesti litteroidun materiaalin pohjalta että kuuntelemalla haastattelunauhut. Tavoitteena oli päästä mahdollisimman hyvin kunkin opiskelijan kokemismaailmaan. Pyrin suhtautumaan mahdollisimman avoimesti aineistoon ja tiedostamaan omia mahdollisia ennakoajatuksiani. Mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun (Perttula 1995, 74) avulla kuvaan kunkin merkityksen sisältämän yksikön keskeisen merkitystihentymän tutkitavan ilmiön näkökulmasta. Tässä haastatteluaineiston analyysivaiheessa tietoisena ajatuksenani ja kysymyksenä oli *mikä on opiskelijalle merkityksellistä ja millainen kokemus tämä on ollut opiskelijalle*.⁹

Nämä tietoiset ajatukset ja kysymykset ohjasivat hahmottamaan ja kuvaamaan keskeiset merkitystihentymät kunkin opiskelijan kokemusten pohjalta. Liitteessä 2 (esimerkki 1) kuvaan tätä muuntelua opiskelijaa "Maija" koskevan tutkimusaineiston kautta.

⁹ Perttula 2005, 145 puhuu "*uudelleen eletystä kokemuksesta*" eli kokemus, jonka tutkija kuvaa tutkitavan kokemuksena.

5. *Jokainen tutkijan kuvaama merkitystihentymä sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen*

Merkityksen sisältävä yksikkö saattaa sisältää useampia merkityksiä, jotka voivat olla tutkittavan kohteen olemuksen ja luonteen kannalta merkittäviä, kuten opiskelijoiden aineistossa. Kielelliset ilmaisut sisälsivät toisiinsa kietoutuneita, useampaan sisältöalueeseen liittyviä merkityksiä (mm. Perttula 1995), jonka vuoksi sisällytin tällaisissa tapauksissa merkityksen sisältämän yksikön ja siitä muotoillun muunnoksen useampaan sisältöalueeseen.

6. *Tutkimuksen keskeiseksi aineistoksi valikoitui analyysin pohjalta sisältöalue "Ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät."*

Sisältöalueiden ryhmittelyssä *ohjaukselliset tekijät* muodostivat keskeisen, koko ilmiötä kuvaavan aineiston (ks. sivulla 57 esitellyt tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet). Tarkasteltaessa sisältöalueiden jaottelua ja niihin luokiteltuja merkityksen sisältämiä yksiköitä ja merkitystihentymiä, oli havaittavissa, että *Ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät* -sisältöalue erottui monipuolisimpana koko aineistosta. Tähän sisältöalueeseen liittyvät merkitystihentymät olivat vahvasti sekoittuneena kahden muun sisältöalueen merkitystihentymiin. Aineiston perusteella näytti siltä, että vuorovaikutukseen liittyvät merkitystihentymät *olivat aina läsnä myös ohjauksen sisällöllisessä ja sen tapaa kuvaavissa merkitystihentymissä*. Samalla ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvä aineisto oli sisällöllisesti rikkain ja laajin. Toisaalta ilmiötasolla ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät lienevät aina läsnä ohjauksellisessa toiminnassa (ns. basic-taso). Tutkimuspäiväkirjassa pohdin sisältöalueiden suhdetta toisiinsa seuraavasti:

Onko mahdollista tai mielekäästä yhdistää ohjaussuhde ja vuorovaikutus sekä ohjauksen muoto, tapa ja ohjaustilanne -sisältöalueet? Todellisuudessa niitä on vaikea erotella koska esim. ohjauksen tapa on sidoksissa aina myös vuorovaikutukseen. Olisiko vuorovaikutus- teemaa tarkasteltava vain "puhtaasti ohjaussuhteen rakentumisen" kannalta? Selkeyttäisikö vuorovaikutus- näkökulma tutkittavaa ilmiötä eli kohdennettuna avaisi ko. teemaan liittyvät näkökulmat puhtaimmin? (Tutkimuspäiväkirja.)

Koska fenomenologista analyysiprosessia pyritään muotoilemaan tutkittavan ilmiön ehdoilla (ks. Perttula 1995) sekä myötäillen empiirisen ilmiön peruslaattua (ks. Perttula 2000, 429), tässä analyysiprosessin vaiheessa oli luontevaa tarkastella aineiston kokonaisuutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Koska aineiston analyysin tässä vaiheessa *ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät* osoittautuivat muodostavan tutkittavan ilmiön (merkitykselliset oppimiskokemukset ohjatussa harjoittelussa) ytimen, päädyin tarkentamaan tutkimuksen näkökulmaa sen suuntaisesti. *Ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden* sisältöalue muodostui selkeästi laajimmaksi verrattuna kahteen muuhun sisältöalueeseen (ohjauksen sisältö ja sisällöllinen painottuminen sekä ohjauksen tapa, muoto, ohjaustilanne). Tässä vaiheessa tarkentuivat myös tutkimuskysymykset, jolloin tutkimuksen kohde täsmentyi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen tutkimiseen. Analyysin edetessä tutkimuksen näkökulmaa ja aineiston laa-

juutta oli kuitenkin mahdollista tarvittaessa täydentää palaamalla muiden sisältöalueiden aineistoihin.

7. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Tiivistin opiskelijoiden aineiston pohjalta haastattelukohtaisesti muunnetut merkityksen sisältämät yksiköt eli kuvaamani merkitystihentymät, jotta merkityssuhteet tulevat selkeämmin esille kyseessä olevan sisältöalueen näkökulmasta. Tämän toteutin hahmottamalla uudelleen sisältöalueen aineiston kunkin haastattelun osalta. Tässä vaiheessa kirjasin muunnetusta merkityksen sisältämästä yksiköstä ”ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä” sen merkityksellisen ytimen eli tiivistetyt merkitystihentymät joko opiskelijan omilla käsitteillä tai tutkijan kielellä.

Tämä mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu ilmeni jatkuvana vastavuoroisena reflektiona merkityksen sisältävän yksikön (Perttula 2000) ja siitä tekemäni tiivistyksen välillä. Vastavuoroinen reflektio jatkui jokaisen merkityksen sisältävän yksikön (merkityssuhteen, ks. Perttula 2000) osalta niin kauan, kunnes olin mielestäni kyennyt ilmaisemaan sen ydinmerkityksen. Giorgi (2002, 9) viittaa tähän prosessin vaiheeseen korostamalla intuition merkitystä, joka tarkoittaa *tietoisuuden läsnäoloa* eli tutkijan tiedostavaa ja kriittistä läsnäoloa toiminnassaan. Koska kielellinen ilmaisu ilmentää aina ”vain” merkitystä, ei ole olemassa yhtä mahdollista tapaa merkityksen kielellistämiseen. Tutkijana pyrin kuitenkin siihen, että ilmaus olisi mahdollisimman yksiselitteinen ja kuvaava. Tässä ei pidä käyttää teoreettista kieltä, koska päämääränä on tavoittaa kokemukset tutkittavien kokemusten mukaisesti. (Perttula 1995, 126–127.) Liitteessä 2 (esimerkki 2) kuvaan tätä tiivistämistä ”Maijan” kokemuksia koskevan aineiston kautta.

Koska sisältöalueet rajautuivat tässä vaiheessa vain yhteen, en toteuttanut sisältöalueittain etenevää vaihetta erillisenä vaiheena (ks. Perttula 1995, 137). Sen sijaan integroin merkityksen sisältävistä yksiköistä (merkityssuhteista; Perttula 2000) tekemäni muunnokset sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Integroinnilla viitataan tässä yhteydessä mielessäni tapahtuvaan prosessiin, jossa asetin merkityksen sisältävistä yksiköistä (merkityssuhteista) tiivistämäni muunnokset *sisällöllisesti toistensa yhteyteen*, pyrkien löytämään sekä toistuvia että ainutkertaisuudessaan merkittäviä merkitystihentymiä. Tässä integroinnissa erilaiset kielelliset ilmaisut saattoivat ilmentää sisällöltään samanlaisia ja toisiinsa läheisesti liittyviä merkityssuhteita. Toisaalta kielellisesti samanlaiset ilmaisut saattoivat näyttäytyä keskenään sisällöllisesti poikkeavina merkityssuhteina. (Ks. Perttula 1995, 135; 2000.) Merkitysverkostojen tavoittamiseksi ja tavoittamiseen liittyvässä prosessissa oli olennaista, että tutkijana reflektoin käännettyjen merkityksen sisältävien yksiköiden sisällöllisiä yhteyksiä sekä niiden keskeytyttä tutkittavan ilmiön kokonaisuudessa. Pyrin hahmottamaan opiskelijoiden kokemuksissa toistuvia ja tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeisiä merkityssisältöjä. (Ks. Perttula 1995, 78.)

Tiivistetyt merkitystihentymät asetin toistensa yhteyteen, ja niiden pohjalta muodostin yksilökohtaiset merkitysverkostot (ehdotelmat yleiseksi merki-

tysverkostoksi, Perttula 2000). Liitteessä 2 (esimerkki 3; liite 2) on kuvattu ”Maijan” yksilökohtainen merkitysverkosto.

Fenomenologisessa analyysissä pyritään säilyttämään koko ajan yksittäisten kokemusten suhde kontekstiinsa eli kunkin ihmisen koetun maailman kokonaisuuteen. Tähän kytkeytyy myös näkemys ihmisestä kokonaisvaltaisena (ks. holistinen ihmiskäsitys, luku 2.3). Tästä syystä luin ja tarkastelin alustavien yksilöllisten merkitysverkostojen kirjoittamisen jälkeen vielä haastattelut tarkistaakseni kuvausten osuvuutta ja luotettavuutta. Koska yksilökohtaiset merkitysverkostot olivat pohjana seuraavalle analyysivaiheelle, tuntui luontevalta ja luotettavuuden vahvistamisen kannalta hyödylliseltä pyytää haastateltavia oman merkitysverkostokuvauksensa arvioijiksi (vrt. *member checking*; mm. Bogdan & Biklen 1992, 32). Lähetin jokaiselle haastateltavalle oman alkuperäisen haastatteluaineiston sekä siitä tehdyn kuvauksen, joka koski ohjaussuhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyneitä kokemuksia. Opiskelijat paneutuivat arviointiin ja tarkasteluun intensiivisesti sekä kommentoivat kuvauksia monipuolisesti. Varsinaiset merkitysverkostokuvaukset vastasivat kuvaukseltaan opiskelijoiden arvion mukaan kokonaisuudessaan hyvin heidän omia kokemuksiaan. Tämän pohjalta tein joitain pieniä tarkennuksia, joiden pohjalta muutin painotuksia tai sanamuotoja merkitysverkostokuvauksiin.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tavoittaa ilmiöstä *yleistä tietoa* (ks. Perttula 2000), yksilökohtaiset merkitysverkostot olivat perustana prosessin seuraavalle vaiheelle.

II Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

Analyysiprosessin II vaiheen etenemisessä ja kuvauksessa hyödynsin ensisijaisesti Perttulan (2000) uudelleen muotoilemaa fenomenologisen psykologian analyysiprosessin etenemistä:

1. Tutkimusasenteen omaksuminen

Tässä analyysin vaiheessa yksilökohtaiset merkitysverkostot olivat uuden analyysivaiheen aineistona, jotka kokosin yhteiseen tiedostoon. Yksilökohtaiset merkitysverkostot eivät viitanneet enää ”taaksepäin”, yksilön koettuun maailmaan, vaan ”eteenpäin” kohti hahmottumassa olevaa yleistä tietoa. Olennaista oli kuitenkin, että tieto säilytti yhteyden reaalisesti toteutuvaan ihmiselämään. (Ks. Perttula 2000.)

2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi¹⁰

Tässä vaiheessa muunsin jokaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston niin sanotulle yleiselle tasolle. Aluksi erottelin merkityssuhteet, jotka muunsin yleiselle tasolle häivyttämällä yksilökohtaisuuden (ks. Perttula 2000; 434). Liitteessä 2 (esimerkki 4; liite 2) kuvaan merkityssuhteiden muunnosta yleiselle tasolle.

¹⁰ Perttula on korvannut *merkityksen sisältävä yksikkö*-käsitteen (ks. Perttula 1995) *merkityssuhde*- käsitteellä edelleenkehittämässään analyysimallissa (Perttula 2000), joka koskee analyysiprosessin II vaihetta. Näitä käsitteitä käytetään tässä tutkimuksessa em. vaiheiden mukaisesti.

3. Sisältöalueiden muodostaminen

Sisältöalueiden muodostamisessa oli olennaista fenomenologinen lukutapa sekä syvälinen perehtyminen aineistoon. Luin yksilökohtaisia merkitysverkostoja ja merkityssuhde-ehdotelmia avoimesti ja tiiviisti monia kertoja etsien kunkin yksilöllisen merkitysverkoston sisältöalueita eli niitä teemoja, jotka ovat toistuvia ja merkityksellisiä ilmiön kannalta. Pyrin välttämään sisältöalueiden jäsentämisessä liian yksityiskohtaisia perusteita, jotta merkitysten välisten yhteyksien havaitseminen ei vaikeutuisi aineiston pirstaloitumisen myötä. (Perttula 1995, 156.)

Analysoin kunkin yksilökohtaisen merkitysverkoston merkityssuhde-ehdotelmat etsien merkitysverkostokohtaisia sisältöalueita, mutta samalla pyrin hahmottamaan kaikille yhteisiä sisältöalueita. Deskriptiivisen fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön olemuksen hahmottaminen, joka tässä tarkoitti keskeisten merkitysten sisältöjen esille saamista ja kuvaamista, eikä merkitysten moninaisuuden esilletuomista. (Laine 2001; Perttula 1996, 11.)

Monien hahmotusten jälkeen nämä *kaikille merkitysverkostoille yhteiset, toistuvat ja merkitykselliset sisältöalueet* alkoivat muotoutua. Tämä edellytti jatkuvaa reflektointia tarkastelua ja erilaisten jäsenysten koettelua suhteessa merkitysverkostojen koskevaan aineistoon (ns. jatkuva vertailu). Muotoutuneet sisältöalueet voidaan nimetä tässä tutkimuksessa keskeisiksi ja ”yleisiksi” ilmiötä kuvaaviksi sisältöalueiksi.

Tässä vaiheessa analyysiprosessi erosi Perttulan kuvaamasta analyysiprosessista, jossa sisältöalueiden muodostaminen toteutuu kunkin yksilökohtaisen merkitysverkoston osalta erillisinä ja jossa sisältöalueita ei pyritä yhtenäistämään (ks. Perttula 2000, 436). Tässä tutkimuksessa niin sanottu yleinen tieto koski juuri näitä kaikille yhteisiä sisältöalueita, jotka olivat nähtävissä myös analyysin tuottamana synteetisomaisena jäsenyyksenä. Toisin sanoen *analyysin tuloksena muodostuneet sisältöalueet olivat niitä merkityksellisiä teemoja, jotka tämän aineiston perusteella näyttäytyivät ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen keskeisinä ominaispiirteinä* opiskelijoiden kokemana. Prosessin tuloksena syntyivät seuraavat alustavat sisältöalueet:

- Opiskelijan vastaanottaminen
- Yhteinen orientaatio
- Vuorovaikutus
- Molemminpuolinen arvostus ja luottamus
- Opiskelijan ja ohjaajan vastuu
- Opiskelijan saama tila ja vapaus
- Ohjaajan (ja opiskelijan) toiminta
- (Muu työyhteisö)

4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Esimerkissä 5 (liite 2) kuvaan, miten sijoitin merkityssuhde-ehdotelmat alustavien sisältöalueiden mukaisesti ”Maijan” aineistossa. Tämä kuvaa analyysin etenemistä yksilökohtaisesta merkitysverkostosta kohti yleistä merkitysverkostoa.

5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen

Merkityssuhde-ehdotelmista edettiin *sisältöalue-ehdotelmiin*, joihin päästiin kuvaamalla sisältöalue kerrallaan merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt. Analyysi eteni edelleen yksi ehdotelma kerrallaan. (Ks. Perttula 2000, 43.) Esimerkissä 6 (liite 2) kuvaan sisältöalue-ehdotelmien mukaisesti ”Maijan” yleisen merkitysverkoston muotoutumista.

6. Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

Vaikka analyysiprosessissa tavoitteenani oli alun perin yhden yleisen merkitysverkoston kuvaaminen (Perttula 2000), päädyin kuvaamaan useita yleisiä merkitysverkostoja. Tähän ratkaisuun päädyin, koska tutkittava ilmiö näyttäytyi niin yksilökohtaisena, että yleisen tiedon muodostaminen olisi etäännyttänyt ilmiön koetusta ilmenemisestä. Tässä ilmentyy myös kokemusten kokonaisvaltaisuus sekä ihmisen holistinen luonne (mm. Rauhala 1985, 1993). Rauhalaan (1985, 1993) viitaten ihmisen kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus muodostavat kokonaisuuden, jotka todentuvat yhdessä ihmisen kaikessa toiminnassa. Pysyttäytyminen mahdollisimman pitkään yksilökohtaisella tasolla on perusteltua myös siksi, että fenomenologiselle tutkimukselle luonteenomaisella tavalla, tavoitteena oli tulkinnallisen tutkimusasetelman välttäminen (mm. Perttula 2000, 430–432).

Sisältöalueiden tarkentuminen jatkui prosessina yleisten merkitysverkostojen muotoutumisen ajan. Tämä oli samalla prosessi merkityksellisten ominaispiirteiden hahmottumiseen. Tätä vaihetta kuvaa jatkuvan vertailun prosessi merkitysverkostokuvausten, sisältöalue-ehdotelmien sekä alustavien sisältöalueiden välillä. Sisältöalueiden hahmottamisen tukena käytin myös opiskelijoiden valitsemissa merkityksellisiä ohjauskeskusteluja sekä niitä koskevia perusteluita opiskelijoiden päiväkirjoissa. Seuraavassa kuvaan tarkentuneet *sisältöalueet eli merkitykselliset ominaispiirteet* ohjaus- ja vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa opiskelijoiden kokemana:

Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen sekä ohjatun harjoittelun aloitusvaihe

- Ensikontakti
- Opiskelijan vastaanottaminen
- Yhteinen orientaatio

Yhteisen toiminnan vaihe

- Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso*
- Avoin ja kannustava ilmapiiri
- Molemminpuolinen arvostus ja luottamus
- Tasavertaisuus
- Opiskelijan ja ohjaajan vastuu ohjaussuhteesta

Pedagogisen toiminnan taso

- Opiskelijan saama tila ja vapaus (liittyneenä vastuuseen)

Kollegiaalinen työskentely Opiskelijan asema yhteisössä

Opiskelijoiden yleiset merkitysverkostot muotoutuivat lopullisesti näiden sisältöalueiden mukaisesti ja ne on esitetty liitteessä 4. Yleisiksi merkitysverkostoiksi näitä kuvauksia voidaan nimetä niihin liittyvän analyysiprosessin sekä tämän kautta hahmottuneiden kaikille opiskelijoille yhteisten sisältöalueiden pohjalta. Sisältöalueet kuvaavat tutkittavan ilmiön olemusta ja ne ilmenevät kaikissa yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa (ks. Perttula 2000, 439). Nämä sisältöalueet ovat jäsentäjinä yleisissä merkitysverkostoissa, minkä kautta ne jäsensivät myös tutkittavan ilmiön hahmottamista sekä toivat laajempaa perspektiiviä niihin liittyvien kokemusten yleisemmästä tasosta. Jokainen yleinen merkitysverkostokuvaus on merkityskokonaisuuksien kautta rakentunut *synteesi* (ks. Laine 2001).

3.3.3 Ohjaajien aineiston analyysiprosessi ja merkitysverkostojen hahmottuminen

Myös ohjaajien aineiston analyysin peruslähtökohtana olivat Perttulan (1995, 2000) fenomenologisen analyysin periaatteet. Opiskelijoita koskevan tutkimusaineiston analyysissä tutkimuksen näkökulmaksi rajautunut ja muokkautunut ”ohjaus- ja vuorovaikutussuhde” ohjasi alusta saakka ohjaajia koskevan aineiston analyysiä. Tämän aineiston luonteen perusteella laajensin ja syvensin omaa fenomenologista ymmärrystäni. Aineiston luonteella viitataan tässä yhteydessä erityisesti kokemusten kerrostuneisuuteen ja niiden ajalliseen rakentumiseen (mm. Husserl 2011). Ohjaajien analyysi toteutui kokonaisvaltaisempaan prosessiin opiskelijoiden analyysiprosessiin verrattuna. Opiskelijoiden aineiston analyysiprosessin vaiheet (Perttula 1995, 2000) toteutuivat ohjaajien aineiston analyysissä tiiviimmin ja osittain päällekkäisinä, minkä seurauksena analyysiprosesseissa on eroavaisuuksia.¹¹ Tätä ohjaajien aineiston kokonaisvaltaisempaa analyysiotetta perustelee myös se, että tässä vaiheessa fenomenologinen tutkimusote ja myös Perttulan (1995, 1996, 2000) analyysimalli olivat tulleet itselleni jo tutuiksi, minkä kautta syntyi mahdollisuuksia ja valmiuksia toimia vahvemmin aineiston ohjaamana.

Opiskelijoiden aineiston analyysin kuvaus on tehty varsin seikkaperäisesti kuvaten eri prosessin vaiheisiin liittyneitä pohdintoja ja reflektiivistä ajattelua. Tämän vuoksi ohjaajien aineiston kuvauksessa keskityn erityisesti kuvaamaan niitä erityispiirteitä, joissa ilmenee poikkeavuutta opiskelijoiden analyysiin verrattuna. Analyysiprosessin kuvauksen tukena liitteessä 3 kuvaan esimerkkiaineiston ”Sisko” (ohjaaja) avulla aineiston analyysin vaiheita konkreettisesti.

¹¹ Erillisinä vaiheina poisjääneet vaiheet: I vaiheen 6. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen sekä II vaiheen 1. Tutkimusasenteen omaksuminen ja 2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi.

I Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

1. Tutkijan vapautuminen niin sanotusta luonnollisesta asenteesta

Tutustuin perusteellisesti ohjaajien *koko tutkimusaineistoon* (haastattelut, nauhoitetut ohjauskeskustelut ja niihin liittyvät päiväkirjat), minkä jälkeen ydinaineistoksi rajautui haastatteluaineisto, opiskelijoiden analyysiprosessin mukaisesti. Haastatteluaineistoon paneutumisen ohella nauhoitettujen ohjauskeskustelujen kuunteleminen ja niihin liittyvien päiväkirjojen lukeminen vahvistivat ohjaajakohtaiseen elämismailmaan sukeltamista ja sen tavoittamista. Erityisesti ohjauskeskusteluja kuuntelemalla koin pääseväni lähelle kunkin ohjaajan kokemusmaailmaa sekä perehtymään heidän ohjaukselliseen toimintaansa. Useiden ohjaajakohtaisten ohjauskeskustelujen pohjalta tehdyt tiivistelmät ja muistiinpanot, osoittautuivat hyväksi tueksi analyysiprosessissa ja ilmiön esiin saamiseksi. Haastattelujen ja ohjauskeskustelujen tiivistelmä ja muistiinpanot, ohjaajien päiväkirjat sekä haastattelujen yhä uudelleen läpikäyminen toivat analyysiin moniulotteisuutta ja luotettavuutta. Tämä toimintatapa oli tukemassa myös oman ennakkoojatteluni tiedostamista ja sulkeistamiseen liittyvää reflektiivistä prosessia. Ennakkokäsitysten sulkeistamista vahvasti osaltaan myös ohjaajia koskevan aineiston analyysivaiheen ajallinen etäisyys sekä aineiston keräämiseen että opiskelijoiden aineiston analyysivaiheeseen. Myös tässä vaiheessa pyrin tietoisesti välttämään tutkittavaa ilmiötä käsittelevää kirjallisuutta.

2. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen ja kääntäminen tutkijan kielelle

Ohjaajien aineiston luonteen pohjalta merkityksen sisältämäksi yksiköksi määrittivät ohjaajien kuvaamat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteeseen liittyneet merkitykselliset *elävät kokemukset* sekä niin sanotut *rakennetut kokemukset* (Perttula 2005). Rakennetut kokemukset tarkensin ja nimesin tässä aineistossa ”omakohtaiseen kokemukseen pohjautuviksi näkemyksiksi”, jolla halusin korostaa ohjaajien rakennettujen kokemusten perustana olevia omakohtaisia eläviä kokemuksia. Tämä selkiytti ja ohjasi merkityksen sisältävien yksikköjen hahmottamista aineistossa.

Merkityksen sisältävien yksikköjen erottamisen yhteydessä muunsin ne merkitystihentymien ohjaamana tutkijan kielelle. Tämä vaihe oli haasteellinen ja edellytti erityistä tietoisuutta. Tässä mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa tietoisuus kohdistui ”kriittiselle läsnäololle” (Giorgi 2002, 9) ohjaajien merkityssuhteiden ja kokemisen tapojen tavoittamiseksi. Tätä vaihetta kuvaan ”Siskon” aineistoesimerkin avulla liitteessä 3 (esimerkki 1).

3. Tutkimusaineistoa jäsentävien alustavien sisältöalueiden muodostaminen

Merkitystihentymien ja niiden vertailun pohjalta hahmotin alustavia sisältöalueita eli sitä millaisia sisältöteemoja näissä merkitystihentymissä ja haastatteluissa oli tullut esille. Tässä vaiheessa tarkastelin merkitystihentymien pohjalta toisaalta yksilötasolla hahmottuvia sisältöalueita sekä toisaalta jo yleisemmällä tasolla eli sitä miten *yksilötason sisältöalueet suhteutuvat toisiinsa*.

Ohjaajien aineiston sisältöalueiden hahmottumisen toteutin kokonaisvaltaisen tarkastelun ja tematisoinnin kautta, jota tuki muun muassa merkitysti-

hentymien tiivistäminen (ks. liite 3, esimerkki 2). Tätä vaihetta kuvaa myös jatkuvan vertailun ja kriittisen tarkastelun toimintatapa. Alustavien sisältöalueiden hahmottumisessa erityisen tarkastelun kohteena oli yhteisen toiminnan vaiheessa hahmottunut ”ohjaajan rooli ja asenne”, joka oli poikkeava opiskelijoiden aineiston sisältöalueisiin verrattuna.

Ohjaajien aineiston alustavat sisältöalueet muodostuivat tässä vaiheessa seuraaviksi:

- Ohjaussuhteen aloitusvaihe
- Yhteisen toiminnan vaihe
 - vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso
 - ohjaajan rooli ja asenne; ”asemat, roolit, suhteet”-taso
 - pedagogisen toiminnan taso

4. Jokainen tutkijan kuvaama merkitystihentymä sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen

Sijoitin kunkin ohjaajan merkitystihentymät alustaviin sisältöalueisiin, mistä on kuvaus liitteessä 3 (esimerkki 3) ”Siskon” aineiston osalta. Tässä vaiheessa myös muunsin ja tiivistin merkitystihentymät kunkin sisältöalueen suuntaisesti.

5. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen toteutui tiivistettyjen merkitystihentymien ja hahmottuneiden alustavien sisältöalueiden mukaisesti. Liitteessä 3 (esimerkki 4) kuvaan ”Siskon” yksilökohtaisen merkitysverkoston muotoutumisen.

II Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

1. Sisältöalueiden tarkentuminen

Sisältöalueiden määrittäminen pohjautui tässä vaiheessa ohjaajien koko haastatteluaineiston samanaikaiseen tarkasteluun, niin sanotusti yhteisenä tiedostona. Sisältöalueiden tarkentuminen toteutui alustavien sisältöalueittaisen jäsentämisen ja merkitysverkostojen pohjalta siten, että jokainen sisältöalue tarkentui omana kokonaisuutena. Tämä edellytti jatkuvaa reflektiivistä ja hermeneuttisen kehämäistä merkityssuhde-ehdotelmien (edellisen vaiheen merkitystihentymät, Perttula 1995)¹² tarkastelua, minkä kautta sisältöalueet hahmottuivat seuraavanlaisina.

Ohjaajien aineiston tarkentuneet sisältöalueet

Aloitussvaihe:

- Perehdyttämis- ja orientoitumisvaiheessa lasten näkökulma
- Yhteinen ymmärrys ja yhteinen sävel

¹² I analyysivaiheen merkitystihentymä-käsite (Perttula 1995) on II vaiheen analyysissä nimetty merkityssuhde-ehdotelmaksi Perttulan (2000) käyttämien käsitteiden mukaisesti.

Opiskelija lähtökohtana
 Perehdyttämisen aika ja muodot
 Luontevuus, tässä ja nyt – lähtökohta- ajattelu

Yhteisen toiminnan vaihe/Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso:

Opiskelijakohtainen ymmärrys ja ohjaustapa
 Vuorovaikutuksen avoimuus, rehellisyys ja luontevuus
 Yhteinen ymmärrys ja samuus
 Molempien osapuolten avautuminen
 Opiskelijan motivaatio ja positiivinen asennoituminen
 Opiskelija kuuntelee ja arvostaa ohjausta

Yhteisen toiminnan vaihe / "Asemat, roolit, suhteet" – taso:¹³

Työyhteisön näkökulma vahvasti esille
 Ohjaajan tehtävien ja ohjauksen merkityksen pohtiminen / oman toiminnan arviointi
 Oman roolin pohtiminen
 Opiskelijan merkitys omalle kasvulle ja työyhteisölle
 Molemminpuolinen anti

Yhteisen toiminnan vaihe / Pedagogisen toiminnan taso:

Ohjauskeskustelut: isommat keskustelut ja toiminnan ohella toteutuvat
 Opiskelijan toiminnan havainnointi
 Sovittujen asioiden näkyminen opiskelijan toiminnassa
 Tila, vapaus, rohkaisu opiskelijan oman toimintatavan löytymiselle ja mahdollistamiselle
 Samuus ja yhteiset periaatteet pedagogisessa toiminnassa
 Toiminta työyhteisössä
 Opiskelijan ja ohjaajan yhteistoiminta
 Ammattialan arvostus

Lopetusvaihe: loppuarvioinnin ja hyvän lopetuksen merkitys; selkeä päätös prosessille

2. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Liitteessä 3 (esimerkki 4) kuvaan, miten sijoitin merkityssuhde-ehdotelmat sisältöalueittain "Siskon" aineiston osalta. Tämä kuvaa analyysin etenemistä yksilökohtaisesta merkitysverkostosta kohti yleisiä merkitysverkostoja. Myös ohjaajien aineiston osalta oli tarkoituksenmukaista ja perusteltua kuvata yhden yleisen merkitysverkoston sijaan useita yleisiä merkitysverkostoja, kuten opiskelijoidenkin aineiston analyysissä olin kuvannut.

¹³ "Asemat, roolit, suhteet" -sisältöalue hahmottui ohjaajien aineiston analyysin kautta selkeästi omaksi sisältöalueeksi, joka sisälsi vahvasti ohjaajien oman toiminnan pohdintaa. Sisältöalueen lopulliseksi nimeksi muodostui "Henkilökohtainen ohjaamisen kehys".

3. *Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen*

Merkityssuhde-ehdotelmista etenin *sisältöalue-ehdotelmiin*, joihin pääsin kuvaamalla sisältöalue kerrallaan merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt sekä tuomalla ne toistensa yhteyteen. Analyysi eteni edelleen yksi ehdotelma kerrallaan. (Ks. Perttula 2000, 438.) Liitteessä 3 (esimerkki 5) kuvaan sisältöalue-ehdotelmien mukaisesti "Siskon" yleisen merkitysverkoston muotoutumisen.

4. *Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen*

Sisältöalue-ehdotelmien tarkastelu ja niiden suhteuttaminen toisiinsa jatkui vielä tässä vaiheessa. Tarkistin ja kyseenalaistin kunkin sisältöalue-ehdotelman nimeämisen osuvuutta jatkuvan vertailun menetelmällä siten, että se olisi kohteenmukaisesti hahmotettavissa ja ymmärrettävissä.

Ohjaajien yleisiä merkitysverkostoja jäsentävät lopulliset sisältöalueet eli ohjaajien merkityksellisenä kokemat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet mutoutuivat seuraavanlaisiksi.

Ohjaussuhteen aloitusvaihe:

Orientoitumisen ja tutustumisen vaihe

Ensikontakti ja tutustuminen

Perehdyttäminen ja yhteinen orientoituminen

Yhteisen toiminnan vaihe:

Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso

Molemminpuolinen asennoituminen

Ilmapiirin avoimuus ja rehellisyys

Opiskelijan yksilöllisyys lähtökohtana

Samuus ja yhteinen ymmärrys

Kollegiaalisuus ja tasavertaisuus

Henkilökohtainen ohjaamisen taso

Ohjauksen merkityksellisyys ja ohjaajan sitoutuneisuus

Ohjaajan rooli ja tehtävä

Ohjaajan omien opiskelu- ja työkokemusten merkitys

Ohjauksen muotoutuminen ja toteutuminen

Opiskelijan merkitys työyhteisölle ja ohjaajalle

Pedagogisen toiminnan taso

Ohjauskeskustelut

Opiskelijan kanssa yhteistä työskentelyä

Tilaa ja vastuuta opiskelijalle

Opiskelijan työskentely yhdessä koko tiimin kanssa

Lopetusvaihe: yhteisen matkan päätös

Jäsensin kaikkien ohjaajien yleiset merkitysverkostot näiden sisältöalueiden pohjalta ja ne on esitetty liitteessä 5.

Näiden analyysiprosessien kautta syntyneet tulokset esittelen seuraavissa luvuissa 4 ja 5. Luvussa 4 kuvaan opiskelijoiden kokemusten kautta hahmottuneita ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkityksellisiä ominaispiirteitä sekä näitä ilmentäviä kokemuksia. Luvussa 5 kuvaan vastaavasti ohjaajien kokemuksia ja niiden kautta hahmottuneita merkityksellisiä ominaispiirteitä.

4 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET

Kuvaan tässä luvussa opiskelijoiden kokemuksia merkityksellisenä koetusta ohjaus- ja vuorovaikutussuhteesta sekä merkitysverkostokuvausten että ilmiön kokonairakennetta ilmentävien merkityksellisten ominaispiirteiden kautta.

Yleiset merkitysverkostokuvaukset (luku 4.1) hahmottuivat analyysiprosessin kautta ja niissä kuvastuu kunkin tutkimuksessa mukana olleen opiskelijan kokemusmaailman ominaisluonne ja kokonaisvaltaisuus. Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet (luvut 4.2 ja 4.3) ilmentävät kyseessä olevan ilmiön rakennetta. Ominaispiirteet jäsenyivät analyysiprosessissa kahteen vaiheeseen, *aloitusvaiheen* ominaispiirteet ja *yhteisen toiminnan vaiheen* ominaispiirteet. Yhteisen toiminnan vaiheen ominaispiirteet jakautuivat vielä sekä *vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason* että *pedagogisen toiminnan tason* ominaispiirteisiin. Kuvatessani merkityksellisiä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteitä esitän otteita opiskelijoiden kokemuksista ilmentämään kunkin ominaispiirteen luonnetta.

Näytteet on valittu siten, että ne kuvaavat mahdollisimman monipuolisesti ominaispiirteen olemusta ja luonnetta tutkimusaineiston pohjalta, mutta samalla eri opiskelijoiden kokemana. Tästä syystä esitän useamman opiskelijan kuvaamia yksilöllisiä kokemuksia, jotka ilmaisevat erilaisia ”kokemisen tapoja” ja merkityssuhteiden rakentumista. Samalla näytteet tuovat esiin yksilöllisiä kielellisiä ilmaisutapoja. Opiskelijoiden kokemuksia koskevassa kuvauksessani pyrin välttämään tulkinnallisuutta ja pysyttelen deskriptiivisyyden tasolla. Yhteenvetoluvussa 4.4 tarkastelen tämän luvun tuloksia peilaten niitä muihin ohjausalan tutkimuksiin.

4.1 Opiskelijoiden yleiset merkitysverkostokuvaukset

”MAIJA”

Ohjaussuhteen aloittamisessa on olennaista opiskelijan ja ohjaajan ensikontakti, jossa opiskelijan olisi voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta päiväkotiin ja hänen läsnäolonsa sekä kiinnostus opiskelijaa kohtaan ovat merkittäviä tekijöitä.

Opiskelijalle on tärkeää, että ohjaaja esittelee konkreettisesti päiväkodin tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa myös omatoimisuutta. Opiskelijan oma lähtökohtatilanne ja toiveet harjoitteluun sekä ohjaukseen liittyen, mm. opiskelijan valmiudet ja toiveet yhteistyölle ja ohjaukselle, ovat tärkeitä teemoja selvittää ohjaajan kanssa. Opiskelijan tuli voida kokea, että hänen omat tarpeet ovat ohjaussuhteen lähtökohtana. Tämä edellyttää myös hänen aikaisempien kokemustensa ja käsitystensä selvittämistä ohjaajan kanssa. Tähän liittyen on olennaista selvittää myös mahdolliset ristiriitaiset tai eriävät näkemykset harjoitteluun liittyvistä asioista. Ohjaussuhteen alussa on tärkeää tutustua toistensa toimintatapoihin. Opiskelijan on helpompi tuoda esille omia toiveitaan ohjaajan osoittaessa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan.

Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus puhua ohjaajan kanssa suoraan, ristiriitaisistakin asioista, mutta jatkuva kriittisyys ei vie oppimista ja ohjaussuhdetta eteenpäin. Ohjaussuhteessa ja keskusteluissa tulisi olla kannustavaa ilmapiiri. Jos ohjauksessa otetaan ns. negatiivinen toiminta kannustavasti esille, motivaatio kehittymiseen ja uuden toimintatavan rakentamiseen säilyy. Ohjaajan toimiessa kannustavasti opiskelijalla on mahdollisuus oivaltaa samojen periaatteiden toimivuus myös lasten ohjauksessa. Ohjauskeskusteluissa tuodaan esille kannustavassa ilmapiirissä erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja sekä mietitään toteutuneen toiminnan taustatekijöitä pyrkien kuitenkin suhteuttamaan yksittäinen toimintahetki kokonaisuuteen. Opiskelijalle on merkityksellistä, että keskustelut ovat syvällisempiä ja laajempia kuin yksittäistä toimintatilannetta koskevia.

Ohjaussuhteessa on olennaista, että ohjaaja arvostaa ja kunnioittaa opiskelijan persoonaa ja toimintatapaa. Opiskelijalle on tärkeää, että hänellä on lupa toimia omalla tavallaan ja ettei häntä pakoteta ns. ohjaajan muottiin. Opiskelijan ja ohjaajan ohjaussuhde voi olla hyöä, vaikka he ihmisinä ovat erilaisia ja heidän pedagogiset toimintaperiaatteet lasten kanssa ovat hyvin erilaisia.

Vastuu ohjauksesta on sekä ohjaajalla että opiskelijalla, mutta ohjauskeskustelujen järjestäminen ja opiskelijan ammatillisen kasvun arviointi ovat ohjaajan vastuulla. Parhaimmillaan ohjaus on keskustelua päiväkodin ja päivähoidon ajankohtaisista teemoista. Opiskelijalla tulisi kuitenkin olla mahdollisuus kyseenalaistaa päiväkodin asioita. Hän haluaa kuulla perusteita päiväkodin ja ohjaajan toimintatavoille, jotka myös laajentavat opiskelijan näkökulmia ja näkemyksiä. Kokonaisuudessaan ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa huomaamaan ja tiedostamaan asioita, jossa ohjaajan ammatillinen kokemus on yhtenä tärkeänä perustana.

Opiskelijoiden oma ammatillinen kokemus on vähäistä, jonka vuoksi hänen on vaikea löytää itsenäisesti mm. erilaisia, vaihtoehtoisia toimintatapoja. Erityisesti opiskelijan ohjatessa lapsia, joiden ikä- ja kehitysoihteesta hänellä ei ole kokemusta, opiskelijan kannalta olisi mielekästä toteuttaa toimintaa yhteistyössä ohjaajan kanssa

Opiskelijalle on tärkeä huomata pedagogisten keskustelujen merkitys myös ohjaavalle opettajalle, mikä tuo ohjaussuhteeseen tasa-arvoisuutta. Opiskelijan oma ammatillinen kehitys syventää myös ohjauskeskustelujen tasoa. Monien ohjaajien erilaisten toimintatapojen näkeminen auttaa opiskelijaa oivaltamaan, että voi toimia omalla, persoonallisella toimintatavallaan. Tämä tukee opiskelijan omaa motivaatiota ja tarvetta löytää harjoittelussa mm. henkilökohtainen tapa suunnitella toimintaa.

”ULLA”

Opiskelijan vastaanottaminen päiväkotiin sekä opiskelijan ja ohjaajan alkukontaktit ovat erityisen tärkeitä koko harjoittelun kannalta. Opiskelijan sydämellisellä vastaanotolla päiväkotiin on tärkeä merkitys koko ohjaussuhteen rakentumisessa. Harjoitteluun liittyvän alkukeskustelun luonne on parhaimmillaan kollegiaalista keskustelua, jonka tavoitteena on luoda hyvä kontakti opiskelijan ja ohjaajan välille. Harjoittelun alussa on tärkeää, että ohjaava opettaja paneutuu intensiivisesti ja aikaa käyttäen opiskelijan ohjaukseen, koska tällöin luodaan pohja koko harjoittelun etenemiselle. Olennaista on, että opiskelijan oppiminen ja tarpeet ovat ohjaussuhteen lähtökohtana. Tätä voivat vaikeuttaa kuitenkin mm. ohjaavan opettajan omat ammatilliset prosessit.

Harjoittelun alussa on myös tärkeää, että ohjaava opettaja perehdyttää opiskelijan päiväkotiin. Tämä luo pohjaa opiskelijan toiminnalle päiväkodissa. Tärkeitä perehdyttämisteemoja ovat koko päiväkodin ja ryhmän toimintaan liittyvät asiat, lapsiryhmän lapset sekä kaikki muu mikä tulee vaikuttamaan harjoittelun aikaiseen toimintaan. Opiskelijalle on merkityksellistä riittävä tutustumis- ja orientoitumisaika, jona aikana hänellä on mahdollisuus siirtyä vähitellen omiin ohjaustehtäviin.

Ohjaussuhteessa merkityksellistä on luottamuksellisuus ja ohjaajan avoimuus, minkä pohjalta opiskelijan on mahdollista kokea oma rooli ja asema selkeänä sekä arvostettuna. Opiskelija kokee oman roolinsa selkiytyvän ja vahvistuvan sekä epävarmuuden tunteen vähenevän, jos ohjaava opettaja kertoo avoimesti ja monipuolisesti päiväkodin toimintatavoista sekä omasta pedagogisesta ajattelustaan. Erityisesti ohjaajan omaan pedagogiseen ajatteluun ja ammatilliseen kehityshistoriaan liittyvät teemat epäonnistumisen kokemuksineen ovat vahvistamassa ohjaussuhdetta. Samalla tämä vapauttaa ilmapiiriä, jolloin opiskelijankin on helpompi kertoa avoimesti omista kokemuksistaan.

Jos opiskelijalla on mahdollisuus seurata ja havainnoida ohjaavan opettajan toimintaa ja lasten ohjaamista, tämä auttaa opiskelijaa löytämään harjoittelun alkuvaiheessa omaa paikkaa uudessa ympäristössä sekä löytämään myös omaa toimintatapaa.

Kollegiaalisuus ja vertaisena kokeminen ovat tärkeä ydin hyvässä ja merkityksellisessä ohjaussuhteessa. Tasavertaisuuden kokemisessa on olennaista ohjaavan opettajan oman pedagogisen ajattelun avaaminen opiskelijalle sekä se, että opiskelija arvostaa ohjaavaa opettajaa hänen elämäkokemuksensa ja ammatillisen kokemuksen pohjalta. Arvostettavia teemoja ovat muun muassa pedagogiset taidot, työkokemus, henkilökohtaiset ominaisuudet, ohjaajan toiminnan eettisyys, hienovaraisuus, avoimuus, rehellisyys sekä ohjaavan opettajan oma ammatillinen itsetunto ja oman alan arvostus ja yhteiskunnallinen merkitys. Harjoittelun alussa muotoutuva avoin ja kollegiaalinen ohjassuhde edistää ja syventää myös rakentavaa arviointia.

Opiskelijan vahva ammatillisuus ja aikaisempi kokemus varhaiskasvatuksen alalla saattaa hämmentää ohjaajaa ja opiskelija saattaa siirtyä opiskelijan roolista työntekijän rooliin. Opiskelijalle on kuitenkin tärkeää, että ohjaaja arvostaa häntä ja hänen omaa kokemustaustaansa. Ohjaussuhteen kannalta on olennaista, ettei ohjaava opettaja koe

opiskelijaa ammatillisesti uhkana vaan pystyy myöntämään opiskelijan kokemustaan ja ammatillisen vahvuuden sekä sen että hän voi myös oppia opiskelijalta. Opiskelijan on kuitenkin kunnioitettava päiväkodin toimintaperiaatteita ja toimittava jopa ohjaajan odotusten mukaisesti, vaikka opiskelijalla olisi muuten valmiuksia vahvempaan omaan pedagogiseen toimintatapaan.

Opiskelijalle on hyvin merkityksellistä ja ammatillista itsetuntoa vahvistavaa huomata oma kokonaisvaltainen ymmärrys varhaiskasvatuksen alalla. Opiskelija kokee tärkeänä, että hänelle muodostuu selkeä työidentiteetti lastentarhanopettajana sekä pedagogisessa ajattelussa. Tässä on olennaista lastentarhanopettajan suhde lapsiin ja lasten vanhempiin ja heidän kauttaan työn tavoitteellisen merkityksen ymmärtäminen.

Ohjaajan läsnäolo opiskelijan ohjaamien toimintahetkien aikana on tärkeää sekä toisaalta ohjauskeskustelujen järjestäminen pian ohjauskokemusten ja -tilanteiden jälkeen. Opiskelijalle on merkityksellistä kokemus tasa-arvoisesta osallistumisesta mm. siten, että ohjaaja ottaa hänet mukaan kaikkeen toimintaan kysyen opiskelijan mielipiteitä ja ajatuksia. Opiskelijalle on merkittävää yhteistyö ohjaajan kanssa, projektiluontoinen toiminnan suunnittelu. Tässä on tärkeää sinänsä yhteinen työskentely, jossa on ohjaajan tuki mutta myös kokemus yhteisöllisyydestä ja yhteisen haasteen työstäminen. Opiskelijalla on kuitenkin lupa tehdä ja oppia lastentarhanopettajan työtä ja toimintaa omalla tavallaan. Tärkeänä tausta-ajatuksena on, että Ajokaisen on itse rakennettava oma ammattitaitonsa". Ohjaavan opettajan kannustus ja rohkaisu ovat opiskelijalle merkityksellisiä erityisesti opiskelijalle haasteellisessa tilanteessa.

Opiskelijalle on hämmentävää tilanne, jossa hän itse kokee olevansa henkilökunnalle ammatillisena tukena ja olevansa ammatillisesti jopa vahvempi kuin henkilökuntaan kuuluvat työntekijät. Opiskelija kokee kuitenkin työyhteisön peilinä omalle ammatilliselle kasvulleen, koska muilta työntekijöiltä saadun palautteen avulla opiskelija saa uusia näkökulmia.

Yksi hyvä harjoittelun ohjaussuhde opintojen aikana voi olla kantavana voimana ja pohjana muissakin harjoitteluissa.

"VELI"

Opiskelijan ja ohjaajan ensitapaaminen on merkityksellinen erityisesti ohjaussuhteen ilmapiirin aistimisen ja tunnustelun kannalta. Merkittävää on tuolloin ilmapiirin myönteisyys, rentous ja avoimuus. Opiskelijalle on merkittävää, että hänen tarpeensa ovat ohjaussuhteen lähtökohtana.

Alkukeskustelussa on tärkeää selvittää opiskelijan lähtötilanne, jossa olennaisia asioita ovat opiskelijan omat tavoitteet, toiveet ja pedagoginen ajattelu sekä orientoituminen päiväkodin toimintatapoihin ja kulttuuriin. Opiskelijalle on tärkeää tietää päiväkodin toimintaperiaatteet, jotta hän pystyy toimimaan samansuuntaisesti muun henkilökunnan kanssa. Samanaikaisesti opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus tarkastella päiväkodin toimintaperiaatteita kriittisesti ja reflektiivisesti.

Ohjauskeskustelut ovat parhaimmillaan avointa jutustelua, joissa on kuitenkin arvioiva ja reflektiivinen luonne. Keskusteluissa on tärkeää opiskelijan ja ohjaajan tasa-arvoisuus, jolloin molemmat voivat sanoa omia mielipiteitään hyöksyen toistensa näkökannat. Ohjaussuhteessa on olennaista avoimuus, rentous sekä luottamuksellisuus, joka mahdollistaa asioiden vapaan esille ottamisen. Tärkeää on, ettei kumpikaan ei loukkaannu erilaisista tai suorista ajatuksista, koska molemmilla on luottamus ohjaussuhteeseen sekä toistensa ymmärrykseen.

Opiskelijalle on kuitenkin hämmäntävää, jos ohjaajalla, tai päiväkodissa yleisemmin, on erilaiset pedagogiset periaatteet ja näkemykset kuin hänellä itsellään on tai mitä koulutuksessa korostetaan. Tällaisessa tilanteessa opiskelija perustelee omia toimintatapojaan ja kuitenkin arvostaa omaa ajatteluaan ja kriittistä suhtautumista asioihin. Olennaista on kuitenkin saada ohjaajalta tietynlainen hyväksyntä omille ajatuksilleen ristiriitaisuuksista huolimatta.

Opiskelijalle on tärkeää saada mahdollisuus ja tila omaehtoiseen ja spontaaniinkin toimintaan. Ensiarvoista on ohjaajan antama vastuu ja luottamus esim. konkreettisten ohjaustilanteiden ratkaisemiseen, jossa opiskelijalla on mahdollisuus hahmottaa omat valmiutensa tilannekohtaisiin ratkaisuihin ja ideointeihin. Tämän kokemuksen pohjalta ohjaajan kanssa on tärkeää keskustella erilaisista toimintavaihtoehdoista. Opiskelijalle on merkityksellistä saada tilaa sekä vapautta toimia omalla tavallaan, vaikka opiskelija tiedostaa päiväkodin toimintatavat ja niiden tärkeyden. Olennaista on saada kannustusta ja luottamusta juuri omaan pedagogiseen toimintatapaan, missä ohjaajalla on tärkeä merkitys. Oman toiminnan ja onnistumisten kokemusten pohjalta opiskelijan itseluottamus vahvistuu.

Opiskelijalle on tärkeää työskennellä yhdessä ohjaajan kanssa kokeillen mm. erilaisia pedagogisia toimintatapoja. Opiskelijan haaste- ja ongelmatilanteeseen liittyneessä ohjauskeskustelussa on tärkeää ohjaajan aito kiinnostus ja yhteinen pohdinta ratkaisun löytämiseksi. Ohjaajalla ja opiskelijalla on molemmilla vastuu ohjaussuhteesta. Opiskelijalla on vastuu kysyä epäselviksi jääneitä asioita ja ohjaajan tulisi olla aktiivinen ja aloitteellinen keskustelemaan opiskelijan toiminnasta, sen taustalla olevista ajatuksista ja perusteista.

Ohjaajan myönteinen ja kannustava palaute on opiskelijalle tärkeää. Opiskelija kokee kuitenkin oman asennoitumisensa merkittävänä, jossa keskeistä on tietynlainen nöyryys kuunnella päiväkodin henkilökuntaa. Ohjaus nähdään mahdollisuutena, jossa opiskelija voi itse käyttää harkintaansa ja tehdä omia valintojaan.

Opiskelijalle on tärkeää arvostaa ohjaajansa pedagogista toimintaa ja ammattitaitoa. Ohjaajan asiantuntijuus ja ammatillisuus ovat opiskelijalle peilinä hänen omassa ammatillisen kasvunsa arvioinnissa. Opiskelijan itseluottamus vahvistuu, jos hän huomaa itselläänkin olevan keskusteluissa mielipiteitä ja näkemyksiä sekä myös valmiuksia itsenäiseen suunnitteluun. Yhtenä merkittävänä asiana voi olla se, että ohjaajan esittämät ajatukset eivät enää tuokaan opiskelijalle mitään erityisen uutta näkökulmaa.

”LEENA”

Ohjaussuhteen rakentumisen kannalta opiskelijan ja ohjaajan on tärkeää tavata jo tutustumispäivänä. Jos opiskelijalla ei ole mahdollisuutta tavata tutustumispäivänä ohjaajaa, tuolloin saattaa syntyä vääristyneitä mielikuvia ja odotuksia, jotka saattavat vaikeuttaa ohjaussuhteen rakentumista, erityisesti molemminpuolisen arostuksen ja luottamuksen syntymistä.

Ohjaussuhteen luottamuksellisuuden kannalta on tärkeää, että ohjaaja oppii tuntemaan opiskelijaa kokonaisvaltaisemmin. Ohjaussuhteen alussa, erityisesti alkukeskustelussa, opiskelijalle on merkityksellistä, että ohjaaja tutustuu opiskelijan harjoitteluportfolioon, johon liittyvät sisällöt ovat tärkeitä keskusteluteemoja. Alkukeskustelu on kokonaisuudessaan myös ohjaussuhteen tunnustelua, jossa tarkastellaan molempien

ajattelutapoja sekä etsitään jonkinlaista samuutta. Opiskelijan on tärkeää kertoa alkukeskustelussa ohjaajalle omista odotuksistaan ja ajatuksistaan suhteessa harjoitteluun.

Opiskelijan kokema luottamus ja arvostus ohjaajaa ja ohjaajan ammattitaitoa kohtaan on merkittävää ohjaussuhteen kannalta. Tämän arvostuksen ja luottamuksen saavuttamiseksi opiskelijan on tärkeää saada tietoa ohjaajan omasta pedagogisesta ajattelusta ja siihen liittyvistä ammatillisista vaiheista ja prosesseista. Jopa loppukeskustelussa voi olla merkityksellistä kuulla ohjaajan ajatuksista ja näkemyksistä, mikä antaa opiskelijalle perspektiiviä ja ymmärrystä ohjaajan toimintaan koko harjoittelujaksoa koskien. Ohjaajalla tulisi olla enemmän ammatillista näkemystä kuin opiskelijalla ja hänellä tulisi olla taitoa analysoida opiskelijan toimintaa sekä toiminnan perusteita ja seurauksia. Ohjaajan tehtävänä olisi ehdottaa ja tuoda esille erilaisia vaihtoehtoisia tavoitteita tai toimintatapoja joita opiskelija voisi kokeilla ja siten ohjata eteenpäin. Opiskelijan olisi voitava arvostaa ja jopa ihailla omaa ohjaajaansa. Opiskelijoilla on riittävästi ajattelu- ja arviointikykyä liiallisen samaistumisen välttämiseksi. Kokonaisuudessaan ohjaaja toimii eräänlaisena peilinä opiskelijalle, jonka pohjalta opiskelija voi arvioida omaa ammatillista kehitystään ja kehityksen suuntaa.

Vastuu ohjaussuhteesta on sekä opiskelijalla että ohjaajalla. Opiskelija on kuitenkin riippuvainen ohjaajan toiminnasta ja ohjaajan rooli on erityisesti ohjauskeskustelujen järjestämisessä olennaista. Kuitenkin myös opiskelijan oma toiminta ja asennoituminen, vetäytyminen tai aktiivisuus ovat merkittäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat ohjauksen määrään.

Opiskelijalle on tärkeää oman kasvun ja oppimisen kannalta saada tilaa omakohtaiselle toiminnalle, minkä kautta hänellä olisi mahdollisuuksia lasten ohjaamisen aikana ratkaista itsenäisesti toimintaan liittyviä tilanteita. Tällaisen tilan luominen edellyttää sekä ohjaajalta tilan antamista että opiskelijalta vastuun ottamista. Kuitenkin ohjaajan tulisi olla turvana opiskelijalle luomalla turvallinen ilmapiiri ja ympäristö, jossa opiskelija voisi kokeilla erilaisia toimintamalleja. Ohjaajan läsnäolo on kuitenkin näissä tilanteissa tärkeää. Olennaista on kuitenkin, että opiskelija saa tarpeeksi tilaa omaksua aktiivinen rooli lasten ohjauksessa. Ihanteellisessa ohjaussuhteessa ohjaajan tulisi osoittaa kiinnostusta opiskelijan toimintaa kohtaan, mutta hän keskittyisi opiskelijan toiminnan ohjauksen aikana tarkkailijan rooliin.

”SAKU”

Opiskelijalle on tärkeää, että päiväkodissa ollaan valmistauduttu hänen tuloonsa jo tutustumispäivänä ja opiskelijalla itsellään on tieto ko. päivän toiminnan luonteesta. Jos opiskelijan tuloon ei ole valmistauduttu, opiskelija kokee sen pettymyksenä. Tässä tilanteessa tuttu henkilökunta voi auttaa opiskelijan orientoitumista ja parantaa hänen kokemustaan vastaanottamisesta. Opiskelijalle on tärkeää, että jo tutustumispäivän keskusteluissa tehdään sopimuksia harjoitteluun liittyvistä käytännön asioista. Opiskelijan oman orientoitumisen kannalta on tärkeää kuulla ohjaavan opettajan kertovan päiväkodin toimintatavoista - ja periaatteista, ajankohtaisista asioista sekä sopia yhteiset toimintaperiaatteet ja opiskelijan toimintamahdollisuudet.

Opiskelijan saadessa mahdollisuuden seurata ohjaavan opettajansa toimintaa hän on halukas itsekin omakohtaiseen työskentelyyn ja lasten ohjaamiseen. Tällainen yhteinen kokemus on merkityksellinen harjoittelun käynnistäjä, joka antaa myös myönteistä pohjaa koko ohjaussuhteen rakentumiselle.

Opiskelijalle on tärkeää varmistua siitä, että opiskelijalla ja ohjaajalla on harjoittelussa yhteinen tavoite. Yhdessä sovittujen toimintatapojen pohjalta opiskelijalla on luottamus, että ohjaaja tukee ja auttaa opiskelijaa hänen tarpeiden mukaan. Ohjaajan kanssa alkupalaverissa syntynyt luottamuksellinen suhde kantaa ohjaajan poissa ollessakin. Opiskelijan kokemana ohjaajan luottamus on tässä olennainen tekijä jolloin opiskelija toimii hänelle osoitetun vastuun ja luottamuksen mukaisesti.

Ohjaavalla opettajalla mahdollisuus auttaa opiskelijaa näkemään lastentarhanopettajan asiantuntijuutta eri tavalla. Opiskelijalle saattaa olla merkittävää kokea ajattelutavan muutos, ettei lastentarhanopettajan tarvitse osata kaikkea. Olennaista on, että ohjaaja kannustaa ja rohkaisee opiskelijaa sekä antaa opiskelijalle luvan löytää oman tapansa toimia. Opiskelijalle on tärkeää kokea mahdollisuus rakentaa asiantuntijuutta omien vahvuusalueiden kautta. Miespuolisen ohjaajan malli on opiskelijalle merkittävää, joka voi vahvistaa näkemystä omien vahvuuksien tärkeydestä lähtökohtana lasten ohjaamisessa ja omassa ammatillisessa kehittämisessä.

Ihanteellisessa ohjaussuhteessa on avoimuutta ja kriittistä keskustelua, jossa asiat käsitellään suoraan, "asioina" eikä henkilökohtaisesti. Realistinen palaute on opiskelijalle tärkeää, mutta myönteinen palaute auttaa eteenpäin. Opiskelijan oman kokeilevan toiminnan ja ammatillisen kehitysvaiheen tiedostamisen kannalta on olennaista saada myönteistä palautetta. Toisaalta ohjauksessa ja palautteessa on tärkeää, että opiskelija kykenee käyttämään hyväkseen saadun palautteen. Opiskelijan oma asennoituminen ja suhtautuminen ohjattavana olemiseen ovat olennaisia tekijöitä ohjaussuhteessa. Tärkeää on jättää turha jännittäminen ja onnistumisen paine pois. Jos opiskelija ymmärtää saamansa palautteen, ohjaus auttaa löytämään itsessään kehitettäviä asioita. Ohjaustilanteissa opiskelija kuuntelee ohjausta tietynlaisen suodattimen läpi, miettien asioita mutta hyödyntäen niistä itselleen sopivia asioita.

Opiskelijan ja ohjaajan samanlainen ajattelu on ohjaussuhteessa etu. Olennaista on kuitenkin yhteisen ymmärryksen saavuttaminen, jos näkemyksissä ja ajattelussa on eroja. Opiskelijan itsensä on kuitenkin suhtauduttava päiväkoteihin neutraalisti sopeuttaen omat toimintatavat päiväkodin toimintatapoihin. Opiskelija pystyy arvostamaan ohjaajaa hänen työkokemuksensa perusteella mielipide-eroista huolimatta. Tärkeää on, että ohjaajan ammattitaito ja ammatillinen ajattelu vastaavat nykyajan näkemysten mukaista ajattelua.

Opiskelijalle on tärkeää saada ohjaussuhteessa tilaa ja vastuuta. Toisaalta olennaista on omakohtainen toiminta ja kokemus sekä ohjaajan kanssa toteutuva yhteissuunnittelu ja rinnakkaistyöskentely. Ohjaajan poissaolot harjoittelun aikana voivat olla opiskelijalle erityisen merkityksellisiä, koska tällöin opiskelija voi toimia itsenäisesti lastentarhanopettajana. Opiskelijalle on olennaista saada mahdollisuus toteuttaa sellaista pedagogista toimintaa, joka pohjautuu hänen omaan kasvatusajatteluun ja jolloin hänen ei tarvitse miettiä mitä muut ajattelevat. Muun henkilökunnan kanssa toteutuva toimiva yhteistyö on tällaisessa tilanteessa ensiarvoinen edellytys myönteisen kokemuksen syntymiselle.

4.2 Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet harjoittelun aloitusvaiheessa

Harjoittelun aloitus ja siihen liittyvät kokemukset osoittautuivat opiskelijoiden kokemusten pohjalta tärkeiksi koko harjoittelun kannalta ja erityisesti ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa. Merkityksellisiksi ominaispiirteiksi hahmottuivat harjoittelujaksoon liittyvä *ensikontakti ja opiskelijan vastaanottaminen* päiväkotiiin sekä *yhteinen orientoituminen*.

4.2.1 Ensikontakti ja opiskelijan vastaanottaminen

Opiskelijan ja ohjaajan *ensikontakti* oli hyvin merkittävä koko harjoitteluprosessin kannalta. Ensikontakti toteutui pääsääntöisesti harjoittelujaksoon liittyvän tutustumispäivän yhteydessä, jolloin opiskelijalle oli tärkeää saada kokea olevansa tervetullut päiväkotiiin. Olennaista oli se tapa, miten opiskelija otettiin vastaan päiväkotiiin ja toisaalta miten ohjaaja osoitti kiinnostusta opiskelijaa ja hänen harjoitteluunsa liittyviä asioita kohtaan. Ohjaajan ja opiskelijan tapaaminen tutustumispäivänä oli tärkeää, koska ohjaussuhteen koettiin alkavan rakentua jo tämän tapaamisen pohjalta. Yksi opiskelijoista koki merkityksellisenä, että hänellä oli jo tutustumispäivänä mahdollisuus päästä osallistumaan ryhmän toimintaan ja saada omakohtaista kosketusta päiväkodin toimintakulttuuriin oman osallisuuden kautta.

Ensimmäinen kontakti ohjaajan ja opiskelijan välillä tapahtui usein jo puhelinkeskustelussa opiskelijan sopiessa tutustumispäivästä ja sen toteutumisesta. Varsinaisen tutustumispäivän aikana alkukontaktit sekä opiskelijan *vastaanottaminen* päiväkotiiin konkretisoituivat. Olennaista näissä ensikontakteissa oli se, miten hänet opiskelijana otettiin vastaan ja että hän koki itsensä tervetulleeksi. Seuraavassa opiskelijat Maija ja Ulla kuvaavat omia ensikontaktejaan ohjaavaan opettajaansa tai harjoittelupäiväkotiiin sekä tämän vaiheen merkitystä.

...ensinhän on siis joku ensivaikutelma,... hetihän sitä tekee jonkun oletuksen...ja kun soittaa päiväkotiiin, niin sekin on tärkeää, jos ei sano edes, että tervetuloa... että se ohjaaja ensinnäkin tietää, että milloin tulee ja kuka tulee. (Maija)¹⁴

¹⁴ *Autenttisten lainausten "tulkinnassa"* oli olennaista se merkityskokonaisuus, josta lainaus on irrotettu. Tämä merkityskokonaisuus luo perustan merkityksille. Kuitenkaan näitä merkityskokonaisuuksia ei ole mielekästä raportoida kokonaisuudessaan luettavuuden vaikeutuessa (ks. Tahvanainen 2001, 160). Merkitysverkostokuvauksissa nämä merkityskokonaisuudet sen sijaan ovat mukana, joissa myös kokemusmaailman merkitysyhteydet tulevat esille. Autenttisten lainausten yhteydessä sulkumerkinnällä (sana) on lukijaa helpottamaan lisätty sanoja, joihin opiskelija on viitannut alkuperäisessä aineistossa, mutta jotka eivät näytteessä tule sellaisenaan esille. Tämä ns. viitesana tulee esille alkuperäisessä haastatteluaineistossa laajemmissa merkityskokonaisuuksissa ja merkitysyhteyksissä. Samoin autenttisissa lainauksissa on asiayhteyden kannalta epäolennaisia osia tai täytesanoja korvattu ...-merkinnällä (kolme pistettä), jotta lauseen merkitys ja ajatuskulku olisi lukijalle selkeämmin hahmotettavissa. Tässä on toimittu kuitenkin tiedostaen tulkinnallisuuden merkitys.

Että oikeestansa mä tiedän sen jo siitä kohdasta, että kun kävelen päiväkotiin ja mä tuun sinne eteiseen ja mä hetki katon, että nyt mä... jo melkein tiedän, että viihdynkö mä täällä vai enkö viihdy. Ja se, että kun ensimmäiset ihmiset niinkun tulee, niin mitenkä mut otetaan vastaan. (Ulla)

Opiskelijat kuvasivat vastaanottamisen merkitystä peilaten sitä omaan tilanteeseensa, jossa he kokivat epävarmuutta tullessaan itselleen uuteen päiväkotiin ja kokiessaan oman roolinsa opiskelijana epävarmana. Vastaanottamisen merkitys korostui erityisesti silloin, jos siihen liittyvä kokemus oli jollain lailla epäonnistunut tai puutteellinen. Eräs opiskelija kuvasi tällaista tilannetta, jossa ohjaava opettaja oli unohtanut tutustumispäivän eikä hänen tuloonsa ollut valmistaututtu lainkaan.

Se oli vähän semmoinen... vaillinainen... tutustumispäivä...ja (ohjaaja oli) unohtanut varmaan koko asian. Että "oliko se tänään se tänään ja mitenkä se tänään". Se oli...vähän semmoinen pikavisiitti... (Ohjaaja) ei ollut valmistautunut siihen yhtään, että kyllä musta... ohjaavan opettajan olis pitänyt valmistautua siihen ja miettiä min-käläinen homma hänellä on menossa silloin, kun mä tulin. Minun kannalta ois ollut parempi.... Musta tuntu, että ei mua niinku huomioitu ollenkaan. Musta tuntu, että otetaanko miehet yleensä näin vastaan. (Saku)

Vaikka kyseinen opiskelija koki, että ohjaajan olisi pitänyt valmistautua hänen tuloonsa paremmin, tutustumispäivän "vaillinaisuudesta" ei muodostunut opiskelijalle koko harjoittelun kannalta erityisen negatiivista tapahtumaa. Tähän vaikutti erityisesti päiväkodin muu henkilökunta, joka oli opiskelijalle ennestään tuttua ja jonka kanssa opiskelija koki yhteistyön sujuneen jo aiemminkin hyvin. Opiskelijalla ja ohjaajalla oli tutustumispäivänä myös yhteistä keskusteluaikaa, jolloin sovittiin tarkemmin harjoittelun aloittamiseen liittyvistä käytännön asioista. Opiskelija oli myöhemmin huomannut koko päiväkodin ilmapiirin avoimuuden ja toiminnan joustavuuden, mikä auttoi opiskelijaa suhteuttamaan omakohtaista kokemusta.

Merkityksellistä ja tärkeää oli myös *ohjaajan osoittama kiinnostus* opiskelijaa kohtaan. Opiskelijat kiinnittivät huomiota erilaisiin toiminnan tapoihin, jotka viestittivät ohjaajan kiinnostusta. Tämä konkretisoitui muun muassa siinä, miten ohjaaja huomioi opiskelijan ja miten paljon aikaa ohjaaja käytti tutustumispäivänä ja koko harjoittelun aloitusvaiheessa opiskelijan kanssa. Päiväkodin tilojen esittely tai opiskelijan portfolioon tutustuminen koettiin merkittävänä kiinnostuksen osoituksena opiskelijaa ja hänen harjoitteluaan kohtaan.

Mun ohjaaja oli lukenut sen (portfolion) aika tarkkaan ja...poimi joitain asioita. Niin, se oli mun mielestä aika tärkeitä, että se (ohjaaja) oli kiinnostunut siitä. (Leena)

Mikäli sanan tai sanojen poisjättäminen on millään tavalla vaarantanut sen tulkinnallisuutta tai on luonut uusia tulkinnan mahdollisuuksia, sanaa tai sanoja ei ole poistettu. Poistetuilla sanoilla ei oman arvioinnin perusteella ole vaikutusta lauseen tulkinnallisuuteen vaan ko. toiminnalla on pyritty luomaan lukijalle helpommin hahmotettava muoto. Esimerkkinä em. Majan näytteen alkuperäinen muoto: *(Kai..käippa se,) ensinhän on siis joku ensivaikutelma (mutta kai...) hetihän sitä tekee jonkun oletuksen, (että ja varsin, varmaan sitten jos siinä puhelu ...) ja kun soittaa päiväkotiin, niin sekin on tärkeää, jos ei sano edes, että tervetuloa... että se ohjaaja ensinnäkin tietää, että milloin tulee ja kuka tulee..*

Tutustumispäivän ensitapaamisessa ja alkukeskusteluissa opiskelija pystyi aistimaan ohjaussuhteen ilmapiiriä, jolloin oli mahdollisuus luoda jo hyvä kontakti opiskelijan ja ohjaajan välille. Leena kuvaa tilannetta, jossa hänellä ei ollut mahdollisuutta tavata ohjaajaa tutustumispäivänä. Tämä loi jännitteitä ja ennakoasetelmia koko harjoittelulle ja ohjaussuhteen rakentumiselle.

Mää jotenkin sen päiväkodin perusteella oletin, että se mun ohjaaja on jotenkin tietynlainen, niitten muiden ryhmien työntekijöiden (perusteella), ja sitten kun se (ohjaaja) olikin ihan erilainen... niin siinä kesti ehkä vähän aikaa ennen kuin rupesin arvostamaan sitä mun ohjaajaa. (Leena)

Erityisesti Saku koki tärkeänä mahdollisuuden omaan toiminnalliseen osallistumiseen jo tutustumispäivänä. Tämän edellytyksenä oli kuitenkin se, että opiskelijalle oli ennakkoon kerrottu tutustumispäivän toiminnan sisällöstä. Tämä oli olennaista, jotta opiskelijalla oli mahdollisuus varustautua toimintaan (esim. hiihtoon) tarkoituksenmukaisilla välineillä.

4.2.2 Yhteinen orientoituminen

Aloitusvaiheen toiseksi keskeiseksi ominaispiirteeksi muodostui *opiskelijan ja ohjaajan yhteinen orientoituminen*. Yhteisessä orientoitumisessa oli olennaista sekä ohjaajan että opiskelijan ajattelun ja lähtökohtien avaaminen. Keskeisiksi ja merkittäviksi alateemoiksi yhteisessä orientoitumisessa muodostuivat: *opiskelijan kokemus lähtökohtaisesta asemastaan, ohjaavan opettajan pedagogisen ajattelun ja päiväkodin toimintakulttuurin avaaminen, yhteiset tavoitteet ja toimintaperiaatteet sekä emotionaalisen yhteyden syntyminen*. Nämä alateemat ilmenivät kokemuksellisesti ja konkreettisesti toistensa yhteydessä sekä toisiinsa kietoutuneena. Seuraavassa kuvataan tarkemmin yhteisen orientoitumisen rakentumiseen ja luomiseen liittyviä merkityksellisiä alateemoja.

Opiskelija lähtökohtana

Opiskelijoille oli tärkeää ja merkityksellistä, että heidän *tarpeensa ja odotuksensa sekä henkilökohtainen lähtökohtatilanteensa* selvitetään ohjaajan kanssa harjoittelun alussa. Opiskelijalle syntyi tämän kautta kokemus, että hänen henkilökohtainen tilanteensa ja tavoitteensa ovat lähtökohtana ohjaussuhteessa ja koko harjoitteluprosessissa. Ohjaajan ja opiskelijan yhteinen tietoisuus opiskelijan henkilökohtaisesta lähtötilanteesta loi pohjaa ja perustaa ohjaussuhteelle sekä yhteiselle työskentelylle. Olennaisia yhdessä keskusteltavia ja tiedostettavia asioita olivat muun muassa opiskelijan aikaisemmat kokemukset ja käsitykset päivähoitosta, oma pedagoginen ajattelu, omat tavoitteet ja odotukset harjoittelujaksolle sekä opiskelijan ammatillisen kasvun vaihe. Tässä prosessissa hyvänä mahdollisuutena opiskelijat kokivat omien harjoitteluportfolioiden hyödyntämisen.

Me käytiin läpille ensin ne, mitkä mun tavoitteita on... Ja sitten...jossakin siinä välillä katottiin, että missä vaiheessa ollaan menossa ja sitten lopuksi, että... miten ne toteutuu. Se oli minun mielestä erittäin hyvä asia, että ne käytiin heti läpi. (Saku)

Opiskelija voisi kertoa, että mitä se odottaa siltä harjoittelulta ja minkälaiseksi se kuvittelee sen harjoittelun ja sit se ohjaaja voisi ehkä jonkun verran asettaa semmosia, tai ehdottaa sille opiskelijalle tavoitteita, että mitä voisi ehkä kokeilla. (Leena)

Ohjaajan osoittama kiinnostuneisuus sekä vastuu ja aloitteellisuus näiden asioiden esille ottamisessa ja käsittelyssä koettiin olennaisena. Samoin opiskelijat kokivat, että tässä vaiheessa on tärkeää tuoda esille ääneen myös molempuoliset harjoittelua ja siihen liittyvää yhteistyötä koskevat odotukset. Opiskelijat toivat myös esille, että ohjaussuhteen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta oli tärkeää, että ohjaaja oppii tuntemaan opiskelijaa kokonaisvaltaisemmin ja muullakin tavoin kuin vain pedagogisen toiminnan näkökulmasta.

Ohjaavan opettajan pedagogisen ajattelun ja koko päiväkodin toimintakulttuurin avaaminen

Opiskelijat kokivat tärkeänä, että ohjaava opettaja *perehdytti* heidät *päiväkotiin*, sekä fyysiseen toimintaympäristöön että laajemmin toimintaperiaatteiden osalta. Tämä oli merkityksellistä opiskelijan toiminnan ja toiminnan suunnittelun kannalta. Erityisesti sen koettiin luovan edellytyksiä opiskelijan vapaalle ja omatoimiselle työskentelylle päiväkodin toimintaympäristössä. Fyysiseen toimintaympäristöön *perehdyttämisessä* oli olennaista, että ohjaaja esitteli konkreettisesti päiväkodin tilat ja toimintavälineet. Päiväkodin toimintatapoihin ja koko toimintakulttuuriin orientoitumisessa opiskelijat mainitsivat tärkeiksi asioiksi muun muassa oman lapsiryhmän lapset, lapsiryhmän ja koko päiväkodin toimintaan liittyvät asiat ja ”kaiken mikä tulee vaikuttamaan harjoittelun aikaiseen toimintaan”. Opiskelijat kokivat tämän sisäänajon päiväkotiin hyvin merkittävänä perustana koko harjoittelulle. Tässä oli olennaista se, miten hyvin ja konkreettisesti tasolla ohjaajat kertoivat ja toivat esille näitä lähtökohtia.

No, ensinnäkin niistä lapsista tietenkä (oli tärkeä keskustella), varsinkin alussa, että osas vähän suunnitella sitä toimintaa. Siis tietenkä alussa mun mielestä on hirveen tärkeää, että se (ohjaaja) neuvoo, siis näytetään, että missä on mitäkä ja sitten, että voi kysyä... Ei voi olla omatoiminen, jos kukaan ei oo kierrättänyt talossa. (Maija)

... mikä on talon tapa jossain ruokailutilanteessa, nukkarissa, pukemisessa... Ja niitä koko talon tapoja ja sitten niitä oman ryhmän tapoja... (Veli)

Opiskelijat korostivat tärkeänä asiana myös mahdollisuutta tutustua *ohjaavan opettajan toimintatapoihin ja pedagogiseen ajatteluun*. Mikäli ohjaava opettaja kertoi avoimesti ja monipuolisesti päiväkodin toimintatavoista ja pedagogisesta ajattelustaan, se vahvisti ja selkiytti opiskelijan roolia ja asemaa vähentäen samalla hänen epävarmuuttaan harjoittelun aloitusvaiheessa. Erityisesti ohjaajan omaan pedagogiseen ajatteluun ja kehityshistorian epäonnistumisiin liittyneet keskustelut vapauttivat ilmapiiriä ja vahvistivat myös ohjaussuhdetta. Tällöin opiskelija koki, että hänkin voi avoimemmin kertoa omista kokemuksistaan.

Muttä että (ohjaajan nimi)... uskalsi ihan avoimesti kertoa siitä ja uskalsi niinkun kertoa ne omat epäonnistumisensäkin. Ja myöntää, että jonkun lapsen kaa se... että häntä on saattanut vaivata joku, että jonkun lapsen kanssa hän ei tehnyt niin kun hänen olis pitänyt tehdä. Niin sitä semmosen yrittämisen ja erehdyksen kautta... ja vielä et-

tä toinen niinkun avoimesti uskaltaa siitä kertoa, niin sehän tavallaan avaa niinkun maailmaa sillei, että se antaa tukea opiskelijalle. Että jos ei tämä (ohjaaja) ole täydellinen, niin eihän munkaan tarvii olla. Että mä teen parhaani, mutta eihän mun täydellinen tarvii olla. (Ulla)

Leena oli kokenut, ettei hän päässyt harjoittelun alussa riittävästi perehtymään ohjaavan opettajan kasvatustajatteluun. Tämän seurauksena hän koki ohjaussuhteen ja yhteisen työskentelyn koko harjoittelujakson aikana jossain määrin puutteelliseksi. Harjoittelun loppukeskustelussa ohjaaja oli kertonut omasta kasvatustajattelustaan ja -periaatteistaan. Opiskelija koki, että tämä loppukeskustelu oli antanut uutta perspektiiviä koko harjoittelulle ja sen kautta koko harjoittelun merkitys avautui opiskelijalle itselleen. Tämän loppukeskusteluun liittyneen kokemuksen kautta opiskelija pystyi myös arvostamaan paremmin omaa ohjaajaansa.

Sit se loppukeskustelu jotenkin oli, mä en oikein osaa sanoa mikä siinä oli, mutta se oli jotenkin hirveen tärkeä. Ja sit se jotenkin vaikutti taaksepäinkin siihen harjoitteluun, että se toi merkitystä sille koko harjoittelulle. Mutt ehkä ... mä jotenkin siinä keskustelussa, se ehkä puhu enemmän se mun ohjaaja ja mä rupesin jotenkin ymmärtämään niitä sen (ohjaajan) ajatuksia ja arvostamaan niitä. Ja huomasin, että se on miettinyt näitä asioita ja se (ohjaaja) on... jonkun tien kautta päätyntä niihin. Ett se oli aika tärkeä. (Leena)

Opiskelijat kokivat myös merkittävänä, että heillä oli mahdollisuus seurata ohjaavan opettajan ohjausta ja työskentelyä lasten kanssa harjoittelun ja ohjaussuhteen alussa. Tämä auttoi opiskelijaa harjoittelun aloitusvaiheessa löytämään omaa paikkaa uudessa toimintaympäristössä sekä toisaalta löytämään omaa toimintatapaa päiväkodissa.

Pitää siinä nyt ensin tietysti katsoo, että millä tyylillä kukakin toimii, mikä siinä on ollut tärkeintä. (Maija)

Se mallin näkeminen..., että miten se mun ohjaaja suhtautuu lapsiin ja oli vuorovaikutuksessa yhden lapsen kanssa tai muutaman lapsen. Se ehkä oli tärkeintä kuitenkin... Se mallin antaminen on mun mielestä tosi tärkeitä. (Ja) että se ohjaava opettaja päiväkodissa... niin kun vähän tasottaa tietä siihen ryhmään tutustumiseen ja sitten... se on niin kun semmonen turva... (Leena)

Yksi opiskelijoista olisi kokenut ohjaavan opettajan pedagogisen toiminnan ja sen ohjauksen seuraamisen tarpeelliseksi. Hän toi esille, että se olisi helpottanut oman paikan löytämistä lapsiryhmässä sekä tukenut omakohtaisen ohjaustavan reflektointia (ks. Ullan näyte luvussa 5). Ohjaavan opettajan toiminnan seuraaminen voi myös aktivoida opiskelijan omaa työskentelyä ja samalla käynnistää koko harjoittelun luoden samalla luottamuksellisuutta ohjaussuhteeseen. Saku kuvaa seuraavassa kokemuksestaan saadessaan mahdollisuuden seurata ohjaajansa työskentelyä, jonka jälkeen opiskelija oli itsekin halunnut ohjata lapsia. Yhdessä koettu tilanne käynnisti opiskelijan ja ohjaajan välisen yhteistyön, ja opiskelijan oman oppimisprosessin sekä antoi myönteisen pohjan ohjaussuhteen rakentumiselle.

Silloin ekalla viikolla...jo pidin jonkun tuokion,.. se oli hyvä lähtö siihen (harjoitteluun). Se meni hyvin. Niin, se anto... molemmille... semmosen mielikuvan, että tää

(harjoittelu ja ohjaussuhde)... onnistuu ja se... lähti heti niinkun käyntiin. Ohjaava opettaja oli silloin edellisenä päivänä itse pitänyt sen saman homman,.. se oli toinen ryhmän puolikas sitten. Toinen puolikas mulle, sitten se sano, että se meni hyvin ja siitä se sitten lähti mun mielestä hyvin menemään. (Saku)

Opiskelijat korostivat kuitenkin *riittävän tutustumis- ja orientoitumisajan merkitystä*, jolloin opiskelijalla oli mahdollisuus siirtyä vähitellen ohjaustehtäviin. Tällaisen *sisäänajoajan* mahdollistaminen ja järjestäminen oli opiskelijoiden kokemusten pohjalta ohjaajan vastuulla. Opiskelijoiden tarve tutustumis- ja orientoitumisaikaan ja sen pituuteen vaihteli yksilöiden välillä. Kokemuksissa kuitenkin korostui, että ohjaavan opettajan toiminnan havainnoinnin kautta oli mahdollisuus saada jonkinlaista mallia ja viitteitä toimintaympäristön toimintaperiaatteista.

Yhteiset tavoitteet ja toimintaperiaatteet

Harjoittelun alussa, mahdollisesti jo tutustumispäivänä, oli tärkeää tehdä *sopimuksia* harjoitteluun liittyvistä käytännön asioista. Tällaisia sovittavia asioita olivat sekä yhteiset *pedagogiset toimintaperiaatteet*, muun muassa opiskelijan toimintamahdollisuudet ryhmässä, että *ohjaussuhteeseen* liittyvät periaatteet.

Opiskelijoille oli tärkeää, että he pystyivät orientoitumaan päiväkodin toimintaympäristöön hahmottamalla oman toimintansa mahdollisuudet. Olennaista opiskelijoille oli kuitenkin se, että he pystyivät lasten edun vuoksi toimimaan samansuuntaisesti päiväkodin toimintaperiaatteiden kanssa. Samanaikaisesti kuitenkin jonkinlainen muutos koettiin tervetulleena.

... ett jos alkaa jotain ...ihan päinvastaista vetämään siellä omilla tuokioilla, niin siis lapsethan siinä menee ulalle, että "mitäs täällä nyt tapahtuu". Mutta toisaalta ihan hyvä, että niitä vähän niinkun herätelläänkin, että ei aina oo sitä tiettyä samaa. (Veli)

Vaikka opiskelijat kokivat tärkeänä, että harjoittelun ensisijaisena lähtökohtana olivat opiskelijan tarpeet ja tavoitteet, olennaista oli, että ohjaajan kanssa muodostui *yhteinen tavoite* heidän keskinäisessä työskentelyssään ja vuorovaikutuksessa. Yhdessä sovittujen toimintatapojen pohjalta opiskelijalle syntyi luottamus, että ohjaaja tukee ja auttaa häntä hänen tarpeidensa mukaan. Eräs opiskelija kuvaa seuraavassa alkukeskustelussa syntyneen luottamuksen rakentumista.

No, ehkä mä sain semmosen (vaikutelman), että nyt se on niinkun se opettaja ihan... tämmönen altruistinen, hieno sana... että mennään niinkun samaan suuntaan... ja se (ohjaaja) auttaa mua sinne, minne mä haluan. Semmonen tunne mulle tuli, että hän tukee minua, koska me ollaan käyty läpi, mitä minä haluan harjoittelusta ja hän kerto päiväkodin säännöt, "missä piirissä sä (opiskelija) oot". Näitä voidaan toteuttaa ja... Ei sinne jäänyt epäselvyyksiä. (Saku)

Harjoittelun alussa oli olennaista selvittää myös mahdolliset ristiriitaiset tai eriävät näkemykset, joita oli saattanut muodostua jo ensikontaktien ja tutustumispäivän pohjalta. Eräs opiskelija kuitenkin korosti ensivaikutelman vahvuutta ja tilanteen haasteellisuutta, jos ensivaikutelmaan liittyy jotain negatiivista. Ulla toteaaakin, että jos "se (ensivaikutelma) on vähän negatiivinen, niin sä joudut tehdä ittes kanssa hirveesti töitä, että sä pääset niinkun siitä yli..."

Emotionaalisen yhteyden kokeminen

Opiskelijan ja ohjaajan yhteinen alkukeskustelu koettiin tunnusteluna ohjaussuhteen rakentumisen pohjaksi. Alkukeskustelu sisälsi yleensä molempien ajattelutapojen tarkastelua, johon opiskelijoiden kokemana liittyi jonkinlaisen samuuden etsimistä. Tällainen samuuden teema koski muun muassa pedagogista ajattelutapaa tai molempien persooniin liittyvää samuutta. Opiskelijan portfolio saattoi toimia yhteistyön välineenä tässä molemminpuolisessa pedagogisten ajattelutapojen vertailussa ja tunnustelussa. Näissä keskusteluissa merkittävää oli *emotionaalisen yhteyden kokeminen*, joka saattoi mahdollistaa monenlaisten kokemusten ja tilannetekijöiden kautta. Opiskelijat kokivat, että emotionaalisen yhteyden ja luottamuksen syntyminen oli mahdollista vaikka ohjaajalla ja opiskelijalla oli erilaisia pedagogisia näkemyksiä. Tätä vahvistavia asioita olivat muun muassa ohjaajan ammatillinen kypsyys, joka opiskelijan kokemana loi edellytyksiä hyvälle vuorovaikutukselle huolimatta erilaisista näkemyksistä. Eräs opiskelija kuvasi hänen ja hänen ohjaavan opettajansa hyvin erilaista opettajuutta ja niihin liittyviä pedagogia linjauksia. Opiskelija kuitenkin koki avoimen keskustelun ja yhteisen tietoisuuden mahdollistaneen hyvän ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen. Hän kuvaa heidän keskusteluaan ja omaa kokemustaan seuraavasti:

... me tavallaan pyydettiin toisiamme ymmärtämään itseämme... (Saku)

Aineiston perusteella näyttää kuitenkin siltä, että erilaiset arvot ja pedagogiset näkemykset eivät ole esteenä hyvälle vuorovaikutussuhteelle. Olennaista oli kuitenkin avoin keskustelu mahdollisista erilaisista näkemyksistä, jolloin asia on molempien tietoisuudessa ja yhteisen toiminnan perustana.

Seuraavaan kuvioon 1 on koottu ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen *aloitusvaiheen* merkitykselliset ominaispiirteet sekä niitä tarkentavat alateemat.

Aloitusvaihe	
Ensikontakti ja vastaanottaminen	-vastaanottaminen ja tervetulleeksi kokeminen -ohjaajan osoittama kiinnostus
Yhteinen orientoituminen	-opiskelija lähtökohtana -ohjaavan opettajan ja päiväkodin pedagogisen ajattelun ja toimintakulttuurin avaaminen -yhteiset tavoitteet ja toimintaperiaatteet -emotionaalisen yhteyden kokeminen

KUVIO 1 Aloitusvaiheen merkitykselliset ominaispiirteet sekä niitä tarkentavat alateemat opiskelijoiden kokemana

4.3 Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet yhteisen toiminnan vaiheessa

Harjoittelujakson yhteisen toiminnan vaiheessa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ovat tarkasteltavissa *vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen* sekä *pedagogiseen toimintaan* liittyvinä ominaispiirteinä, joita seuraavassa tarkastellaan lähemmin. Tässä harjoitteluprosessin vaiheessa esiin tulevat merkitykselliset ominaispiirteet alkoivat hahmottua jo harjoittelun aloitusvaiheessa. Ne ovat selkeämmin hahmotettavissa kuitenkin vasta tässä yhteisen toiminnan vaiheessa. Harjoittelun aloitusvaiheessa nämä ominaispiirteet olivat ikään kuin ”idulla”, josta ne alkoivat kehittyä ja muotoutua selkeämmin hahmotettavimmiksi.

4.3.1 Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso

Merkityksellisiksi ominaispiirteiksi vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla muodostui ilmapiirin avoimuus ja kannustavuus, molemminpuolinen arvostus ja luottamus, tasavertaisuus sekä opiskelijan ja ohjaajan vastuu ohjaussuhteesta. Avoimuuteen, luottamukseen ja arvostukseen liittyvät kokemukset ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita. Samoin niiden rakentuminen tapahtuu vastavuoroisessa prosessissa, mikä tuo niiden ilmenemiseenkin ja kuvaukseen päällekkäisyyttä.

Avoim ja kannustava ilmapiiri

Avoim, rento ja luottamuksellinen vuorovaikutusilmapiiri koettiin merkityksellisenä. Sen rakentuminen mahdollisti ja vapautti opiskelijoita tuomaan esille eri asioita koskevia ajatuksiaan ja näkemyksiään. Tällaisina asioina opiskelijat mainitsivat muun muassa henkilökohtaiset kokemukset ja niiden käsittelyn mutta myös mahdollisuuden tarkastella harjoitteluun liittyviä asioita kriittisesti. Myös ohjaajan osoittaman kiinnostuneisuuden opiskelijoiden asioita kohtaan koettiin helpottavan opiskelijan omien ajatusten esille tuomista.

Ohjaajan avoimuus, erityisesti ohjaajan henkilökohtaisten kokemusten esilletuominen, vahvisti *luottamuksellisen* ja vapautuneen ilmapiirin syntymistä. Opiskelijat kokivat merkittävänä luottamuksen osoituksena, jos ohjaaja kertoi avoimesti henkilökohtaisesta historiastaan sekä siihen liittyvistä epäonnistumisenkin kokemuksista. Tämä vahvisti opiskelijoiden omanarvontunnetta ja toisaalta vähensi heidän epävarmuutta. Tämän puolestaan koettiin tukevan opiskelijan oman roolin ja aseman muotoutumista ja selkiytymistä.

Opiskelijat kokivat merkityksellisenä, että heillä oli mahdollisuus puhua ohjaajan kanssa avoimesti ja suoraan myös ristiriitaisista asioista. Tärkeinä asioina tuotiin esille mahdollisuus kyseenalaistaa ja arvioida sekä tarkastella kriittisesti ja reflektiivisesti muun muassa päiväkodin toimintaperiaatteita, mikä mahdollistui avoimessa ja sallivassa ilmapiirissä.

Semmonen rentous, avoimuus ja sit... Niin ja avoimuutena siis sitä, että molemmat pysty sanomaan omat mielipiteensä ja eikä loukkaantunut, jos toinen sano..., ett miten sä sen noin teit tai... Molemmat niinkun ymmärsi sen, että se on tavallaan molemmillekin uus tilanne, kun on uusi ihminen, johon pitäis luottaa niinkun täysin... Mutta se (ohjaaja) oli sillä lailla rento ihminen, että sille voi sanoa suoraan, että ei tarvinnut niinkun, että sillei kaunistella ja ympäröidä, tai jotenkin vihjailevasti sanoo jostain, että jos tavallaan ite on ollut toista mieltä jostain. (Veli)

Kriittisen tarkastelun ja keskustelun avulla opiskelijat pystyivät hahmottamaan perusteita erilaisille toimintatavoille ja siten laajentamaan omia ajattelutapojaan ja näkökulmiaan. Tällä koettiin olevan vahvistava merkitys myös opiskelijoiden omalle aktiivisuudelle, aloitteellisuudelle ja avoimuudelle.

Eräs opiskelija toi erityisenä varhaiskasvatusalan haasteena esille tarpeen keskustella tunnekokemuksista, joita kokonaisvaltainen työskentely lasten kanssa synnyttää. Tällaisten henkilökohtaisten kokemusten purkaminen ja esiintuominen edellyttää vuorovaikutuksellista, avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä.

...toi tunnepuoli valitettavasti tulee kyllä... Tuo lapsityö on sellasta, että tunteettomana sä et pysty sitä työtä tekemään. Että se koskettaa ihmisessä hyvin herkkiä alueita... Ja ne jää myös niinku vaivaamaan, jos on niitä pelkoja ja kaikkee, et vois ne niinku sanoa siinä tilantees. Ikään kuin purkaa se vyyhti ja piste. (Ulla)

Mikäli ohjaussuhteessa ei saavutettu avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä, opiskelijan ja ohjaajan yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen saattoi sisältyä hämmennystä ja epätietoisuutta. Eräs opiskelija kuvasi tilannetta, jossa opiskelija oli yhteisessä keskustelussa tuonut esille omia, jossain määrin eriäviä perusteitaan ohjaajan kommentteihin opiskelijan toimintaan liittyen. Opiskelija oli kuitenkin kokenut ohjaajan perääntyneen ja myöntyneen tilanteessa, vaikka opiskelija oli odottanut ohjaajalta vasta-argumentteja. Opiskelija oli odottanut ohjaajalta kriittistä keskustelua ja asioiden tarkastelua, mutta hänen kokemuksensa mukaan ohjaaja varoi loukkaamasta opiskelijaa eikä tällaista keskustelua päässyt syntymään. Tässä ohjaussuhteessa opiskelijalla ja ohjaajalla ei ollut mahdollisuutta aloittaa harjoitteluprosessia yhdessä. Tämän seurauksena ohjaussuhteen aloitusvaiheessa syntyi epäselviä ja selvittämättömiä asioita, jotka ilmeisimmin vaikuttivat ohjaussuhteeseen myöhemminkin, kuten muun muassa avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentumiseen ja muodostumiseen.

Myös ohjauksellisen ilmapiirin *kannustavuus* koettiin tärkeänä. Sitä ei koettu kuitenkaan itseisarvona, vaan tärkeää oli palautteen realismi ja hyödynnettävyys opiskelijan näkökulmasta. Kannustavuudella ja positiivisella palautteella oli opiskelijan motivaatiota vahvistava merkitys, mikä koettiin tärkeäksi ammatillisen kasvun ja kehityksen kannalta. Tämä konkretisoitui erityisesti tilanteessa, jossa ohjaaja ja opiskelija tarkastelivat opiskelijan toimintaan liittyviä negatiivisia kokemuksia. Motivaatio uuden toimintatavan rakentamiseen säilyi, jos negatiivinen asia tai toiminta pystyttiin ottamaan kannustavasti esille. Eriytyisen merkittävää ohjaavan opettajan kannustus ja rohkaisu oli opiskelijalle haasteellisissa tilanteissa.

... sitten se..., että antaaks se (ohjaaja) (palautteen) myönteisesti tai kielteisesti. Niin sehän nyt on kyllä miten sen antaa. Jos sen (antaa) kannustaen... että se (palau- te/ohjaus) annetaan myönteisesti, eikä niin, että "sää teet aina näin"...senhän (palaut- teen/ohjauksen) voi nimenomaan antaa niin, että "sun kannattais miettiä, että muut- taa sitä omaa käyttäytymistä" taikka että "ootko huomannu"... Että se annetaan jo- tenkin niinkun sillei kannustavasti. (Maija)

Avoimella, luottamuksellisella ja kannustavalla ilmapiirillä näyttäisi olevan monitahoinen merkitys opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisessä. Vuorovai- kutuksellinen avoin keskustelu synnytti uutta avoimuutta ja aktiivisuutta, joka mahdollisti ja vahvisti kokonaisvaltaisen kehittymisen edellytyksiä. Tässä ko- rostuvat erityisesti kognitiiviset ja emotionaaliset oppimisen näkökulmat, joilla oli kehitystä tukeva merkitys.

Molemminpuolinen arvostus ja luottamus

Opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuen merkitykselliseksi ominaispiirteeksi muodostui opiskelijan ja ohjaajan *molemminpuolinen arvostus ja luottamus*. Opis- kelijat kokivat tärkeänä, että ohjaajat arvostivat heitä. Kokonaisuudessaan ar- vostus ilmeni opiskelijan huomioimisessa eri tilanteissa ja muodoissa. Opiskeli- jat mainitsivat muun muassa sen, miten opiskelijan ohjaama toiminta huomioi- tiin tilanteen jälkeen ja miten siihen palattiin keskusteluissa ohjaajan kanssa. Erityisen merkityksellisenä opiskelijat kokivat kuitenkin sen, että ohjaaja arvosti ja kunnioitti *opiskelijan omaa toimintatapaa* ja persoonaa sekä luotti opiskelijan omiin ammatillisiin lähtökohtiin. Seuraavassa opiskelija kuvaa oman toiminta- tavan merkitystä ja sitä, että hänellä oli *lupa toimia* omalla tavallaan eikä hänen edellytetty toimivan ohjaajan toimintatavan mukaisesti.

Se (ohjaaja) ei ollenkaan yrittäny saada niitä omia mielipiteitään menemään läpi ... se on tärkeitä. Se ohjaaja näkee tai ottaa sen ihmisen ihmisenä eikä yritä niinkun omaa malliaan syöttää. (Maija)

Mikäli päiväkodissa toteutettiin erilaisia periaatteita kuin mitä opiskelijalla oli tai mitä koulutuksessa oli korostettu, opiskelijan oli tärkeä saada ohjaajalta kui- tenkin tietynlainen hyväksyntä omille ajatuksilleen ja toimintatavoilleen ristirii- taisuudesta huolimatta.

Koko ohjaussuhteen kannalta oli kuitenkin merkittävää, että myös opiske- lija voi *arvostaa omaa ohjaajaansa*. Tämä tuli vahvasti esille jo ohjaus- ja vuoro- vaikutussuhteen aloitusvaiheessa (ks. luku 4.1). Erityisinä arvostuksen kohteina olivat ohjaajan ammatillisuus ja siihen liittyvät näkökulmat. Tällaisina asioina opiskelijat mainitsivat muun muassa ohjaajan pedagogiset taidot, monipuolisen työkokemuksen, henkilökohtaiset ominaisuudet, ohjaajan toiminnan eettisyy- den, vuorovaikutuksen hienovaraisuuden ja avoimuuden, rehellisyyden sekä ohjaajan ammatillisen itsetunnon. Seuraavassa Ullan esimerkissä arvostuksen perustana on ohjaajan ammatillisen itsetunnon ja eettisyyden vahvuus.

Ja (ohjaajassa) oli vielä ihanaa tavallansa, että hän jotenkin ihmisenäkin oli ikään kuin ... sellasen juorutason yläpuolella. Että hän ei koskaan mennyt mukaan niissä kahvikeskusteluissakaan... sellaseen kyseenalaseen... Ja miten hän suhtautu kolle-

goihinsa siellä ja yleensä koko päiväkodin henkilökuntaan... osas niin laajalta alueelta kattoo sitä ja osas niin valtavan hyvin ... tän lastentarhanopettajan roolin täs yhteiskunnassa asettaa tietylle paikalle... Hän hyvin selvästi toi sen esille, kuinka tärkeästä ... ja merkittävästä työstä on kysymys. Ett kukaan mun aikaisemmin tuntemani lastentarhanopettaja ei oo niin selvästi sitä semmosta...omaa rooliansa ja sen oman roolinsa tärkeyttä nimenomaan... ammattikuntana niin oo tuonu... mikä mun mielestä on tosi tärkeä asia myöskin. (Ulla)

Osa opiskelijoista korosti myös ohjaajan ammattitaidon ja näkemysten ajanmukaisuutta ja sitä, että ne vastaavat nykyistä kasvatuksellista ja pedagogista näkemystä. Kuitenkin erityisesti ohjaajan työkokemusta sekä siihen liittyvää vahvuutta (särmää) arvostettiin, koska muun muassa siihen pohjautuen ohjaajaa on mahdollista arvostaa keskinäisistä mielipide-eroistakin huolimatta.

...musta tuntuu, että se mun ohjaaja on niin hirvittävän kiltti, ett siinä ei oo mitään semmosta särmää tai semmosta pientä jotain... Niin sekin vaikutti siihen, että mä aika kauan olin sillei, jotenkin en ihan ... ehkä luottanut siihen (ohjaajaan)... (Leena)

Opiskelijat kokivat, että on tärkeää voida luottaa omaan ohjaajaansa hänen ammatillisten taitojensa ja näkemystensä pohjalta. Tämän ohella ohjaajalla tulisi olla myös taitoa analysoida opiskelijan toimintaa sekä toiminnan perusteita ja seurauksia, "*jotenkin semmosta tosi tiukkaa ammattitaitoa*", kuten Leena asian ilmaisi. Opiskelijalle oli tärkeää luottaa siihen, että ohjaaja tukee ja auttaa opiskelijaa hänen tarpeidensa pohjalta.

Olennaista näyttää olevan, että opiskelija voi jollain tavalla arvostaa ja jopa ihailla omaa ohjaajaansa. Tämän mahdollistumiseksi opiskelijan on saatava tietoa ohjaajan omasta pedagogisesta ajattelusta ja siihen liittyvistä ammatillisista vaiheista ja prosesseista. Asian merkitys saattaa tulla esille vielä loppukeskustelussakin. Se, että ohjaaja kertoo omista kasvatuksellisista ja pedagogisista näkemyksistään opiskelijalle loppukeskustelussa, voi vielä loppuharjoittelun vaiheessa antaa opiskelijalle perspektiiviä ja ymmärrystä ohjaajan toiminnalle ja siten myös koko harjoittelulle (ks. *yhteinen orientoituminen*; ks. luku 4.1).

Opiskelijan ja ohjaajan molemminpuolinen toisensa arvostaminen kytkeytyy myös heidän keskinäisen luottamuksellisuuden rakentumiseen sekä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kokemiseen *tasavertaisena*. Tätä näkökulmaa tarkastellaan seuraavassa.

Tasavertaisuus

Opiskelijat kokivat merkityksellisenä ohjaussuhteen *tasavertaisuuden* sekä siihen liittyvän *kollegiaalisuuden kokemuksen*. Harjoittelun alussa muotoutuva avoin sekä tasavertainen ja kollegiaalinen ohjaussuhde vaikutti myöhemminkin ohjaussuhteen laatuun. Opiskelijoiden kokemana tällaisessa ohjaussuhteessa vahvistui myös reflektiivinen asioiden tarkastelu ja rakentava arviointi. Ulla korostaa seuraavassa tasavertaisuuden mahdollisuutta liittyen erityisesti ohjaajan valmiuksiin kohdata opiskelija tasavertaisena.

Sehän on selvää, että jos on samantyyppinen, niin lähtehän se sujumaan se suhde helpommin. Mutta... se on aika harvinaista, että... niin samanlaisia oltais. Eikä me-

kään (ohjaajan) kans itseasiassa oltu kyllä sillä tavalla samanlaisia, mutta totuus oli vaan se ... että jos ohjaava opettaja on omassa elämässään päässyt... ikään kuin sinuksi oman opettajuutensa kanssa, niin silloin se riittää... Jos siellä on vähänkin epävarmuutta... ohjaavan opettajan on ikään kuin pönkitettävä sitä omaa opettajuuttansa... esimerkiksi semmosella aavistuksenomaisella ylemmyydellensä tai jollain muulla tavalla. (Ulla)

Avoin, rento ja reflektiivisesti asioita tarkasteleva keskustelukulttuuri oli opiskelijalle ohjauksessa merkityksellistä. Opiskelijat kokivat tällaisen ilmapiirin mahdollistavan asioiden käsittelyn tasavertaisena ja puhtaasti asioina, eikä ensisijaisesti henkilökohtaisina kysymyksinä. Tasavertaisuus ilmeni keskustelussa muun muassa molemminpuolisena ajatusten ja näkökantojen hyväksymisenä, jolla on suuri merkitys erityisesti nuorelle aikuiselle.

Kyllähän nuori opiskelija kuitenkin varmasti kokee olevansa tosi epävarma, mutt samalla hän toivoo, että... häntä niinkun nuorena aikuisena opettajakin pystyis jo arvostamaan. Ja että hänelläkin on jo olemassa semmosta tietoa, mihinkä hän pystyy niinkun rakentaa näitä asioita. Niin kyllä se on se semmonen tasavertainen keskustelu, niin se on tosi tärkeä. (Ulla)

Yksi opiskelija koki erityisen merkittävänä, kun ohjaaja oli tuonut esiin heidän keskinäisten keskustelujensa merkityksen itselleen. Ohjaaja oli näissä pedagogisissa keskusteluissa kokenut opiskelijan oman ammattiryhmänsä edustajaksi koko työyhteisössä. Tämä oli vahvistanut opiskelijassa tasavertaisuuden tunnetta.

Opiskelijan ja ohjaajan vastuu

Opiskelijat kokivat tärkeänä kysymyksenä sen, millainen vastuu opiskelijalla ja ohjaajalla on heidän ohjaus- ja vuorovaikutussuhteestaan. Opiskelijat korostivat, että *vastuu ohjaussuhteesta ja ohjauksesta oli sekä opiskelijalla että ohjaajalla*. Opiskelijat kokivat kuitenkin olevansa vahvasti riippuvaisia ohjaajan toiminnasta. Muun muassa ohjauskeskustelujen järjestämisen ja opiskelijan ammatillisen kasvun arvioinnin koettiin olevan *ohjaajan vastuulla*.

... siis se, että se (ohjaaja) on kiinnostunu, että se (ohjaaja) tekee mahdolliseksi sen, että aikaa (ohjauskeskusteluihin) löytyy... Jos se ohjaaja ois ollut nyt semmonen, jota ei tippaakaan kiinnosta ja jolla on kauhee kiire aina, ja vaikka ite ois ollu siinä vaiheessa, että tarvii kaikkee keskustelua, niin jos se ohjaaja ei siihen... kykene taikka ehdi, niin ei sitä voi ite, vaikka kuinka sanois, että mää tarviin, niin mää en ainakaan usko, että mää oisin ainakaan voinut siihen kauheesti vaikuttaa... Varmaan se, että hän niinkun on halukas ottaan sen opiskelijan,.. niin siitähän se lähtee. (Maija)

Että mä pari kertaa lähdin siihen, että mä kysyin, ett voitasko me vaihtaa nyt muutama sana tästä asiasta. Mutta yleensä sillä (ohjaajalla) saatto olla vähän kiire aina siten. (Ulla)

Opiskelijat toivat esille, että ohjaajan tulisi olla aktiivinen kysymään ja keskustelemaan opiskelijan toimintaan liittyvistä ajatuksista ja perusteista. Samoin todettiin, että ohjaajan osoittama kiinnostuneisuus helpotti ja edesauttoi opiskelijan omaa aktiivisuutta toiveiden ja ajatusten esiintuomisessa.

Opiskelijoiden kokema vastuu omasta osuudestaan ilmeni monilla eri tavoilla. Opiskelijat kokivat, että kokonaisuudessaan vastuu omasta ammatillisesta kasvusta on opiskelijalla ja että jokaisen on itse rakennettava oma ammattitaitonsa. Tästä syystä opiskelijalla on muun muassa vastuu itse kysyä jollain tavalla epäselviksi jääneistä asioista sekä tuoda esille omia ajatuksia ja mielipiteitä. Toisaalta opiskelijan oma vetäytyminen tai aktiivisuus vaikuttaa muun muassa toteutuneen ohjauksen määrään.

Se opiskelijaosuuskin on aika suuri... Kyllä määhän huomasin, että siinä välillä... määhän vaikutin siihen ohjaussuhteeseen sillei, että määhän jotenkin vetäydyin ja eikä sitä sitten ollut oikeestaan paljon yhtään sitä ohjausta. Ja sitten toisaalta toisissa vaiheissa mä ite kyselin paljon. (Leena)

... ja kyllä...tein hyvin selväksi...että määhän tosiaan tarviin apua ja haluan sitä, nimenomaan niiden ohjausten (suhteen).. mutta varmaan (ohjaaja) ymmärsi, että määhän tosiaan tarviin apua.. Et sitten se niin kuin ihan selvästi lähti... hyvästi menemään siinä alussa... Kyllä mun mielestä vaikuttaa ihan hirveesti sekin, että se opiskelija itte sanoo, että mitä se niinkun tarvii, koska mun mielestä, eihän sitä nyt kukaan (ohjaaja muuten) voi tietää. Että pitäis painottaa sitä opiskelijankin osuutta siinä... (Maija)

Kuten aiemmin jo todettiin, opiskelijoille oli tärkeää, että ohjaaja hahmottaa ja ymmärtää, millaisessa ammatillisen kasvun ja oppimisen vaiheessa opiskelijat ovat. Tämän asian selvittämisessä ja sen merkityksen tiedostamisessa ohjaajalla koettiin olevan suurempi vastuu.

Kuitenkin opiskelijat kokivat, että heidän oma suhtautumistapansa ja *asennoitumisensa ohjattavana olemiseen* vaikuttaa selkeästi ohjaukseen ja ohjaussuhteeseen.

Mutta kyllä varmaan, jos määhän ite oisin asennoitunut toisin, niin ois sitä saanut enemmän sitä (tilaa ja vastuuta). Mutt...olis pitänyt kyllä pitää kiinni ite siitä tilasta, vastuusta. (Leena)

Kyllä opiskelijaltakin vaadittais semmosta...ikään kuin taistelutahtoa, että otetaan nyt se, mitä tultiin hakemaan. Että kyllä se on opiskelijan omasta aktiivisuudesta kiinni, mitä se sieltä saa irti ja miksi se suhde loppujen lopuksi muodostuu. (Ulla)

Yhden opiskelijan asennoitumisessa korostui näkemys ohjauksesta mahdollisuutena. Opiskelijan mukaan hän voi itse omakohtaisesti arvioida, miten hän suhtautuu ohjaukseen. Tärkeää on kuitenkin tietynlainen nöyryys kuunnella ohjaajaa sekä päiväkodin henkilökuntaa.

Vaikka opiskelijat kokivat selkeästi oman vastuunsa ja mahdollisuutensa vaikuttaa yhteiseen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteeseen, kokonaisvastuun ja lopullisen vastuun koettiin olevan kuitenkin ohjaajalla.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) kuvataan kootusti ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet sekä niihin liittyvät keskeiset alateemat vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla.

Yhteisen toiminnan vaihe Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso	
Avoin ja kannustava ilmapiiri	- avoimuus, rentous ja luottamuksellisuus - kannustavuus
Molemminpuolinen arvostus ja luottamus	- opiskelijan toimintatavan ja persoonan arvostaminen - ohjaajaan kohdistuva ammatillinen arvostus
Tasavertaisuus	- vertaisuus, tasavertaisuuden kokemus
Molemminpuolinen vastuu	- opiskelijalla ja ohjaajalla vastuu ohjaussuhteesta - ohjaajan kokonaisvastuu

KUVIO 2 Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat opiskelijoiden kokemana

4.3.2 Pedagogisen toiminnan taso

Pedagogisen toiminnan tasolla opiskelijalle merkityksellisiä ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta koskevia ominaispiirteitä olivat seuraavat: *opiskelijan saama vastuu, tila ja vapaus, yhteinen työskentely ja työskentelymuodot ohjaajan kanssa sekä opiskelijan asema yhteisössä*. Näiden ominaispiirteiden luonnetta ja ominaispiirteitä kuvaavia kokemuksia tarkastellaan seuraavassa.

Opiskelijan saama vastuu, tila ja vapaus

Pedagogisen toiminnan tasolla oli olennaista, että opiskelijat saivat vastuuta sekä riittävästi tilaa ja vapautta omaan työskentelyynsä, omien pedagogisten toimintatapojensa kokeilemiseen ja etsimiseen. Tässä opiskelijat korostivat heille *annetun vastuun merkitystä*, mikä edellytti ohjaajalta toiminnallisen tilan ja vastuun antamista. Annettu vastuu oli lähtökohtana, mutta opiskelijalta tämä edellytti myös tilan ja vastuun ottamista.

Musta se vastuu on semmonen aika tärkeä kysymys siihen. Jos ei sitä anna sitä vastuuta, niin sitä ei, ei sitä niinkun harjoittelussa pysty ottamaan..., jos sulla ei oo tilaa siihen. (Saku)

Merkityksellisinä kokemuksina opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa he olivat saaneet omaehtoisen toiminnan ja toimintatapojen mahdollisuuksia. Näissä tilanteissa oli merkittävää huomata omat valmiutensa muun muassa tilannekohtaisiin ratkaisuihin ja toimintatapoihin. Tällaisissa tilanteissa ohjaaja antoi tilaa ja vastuuta opiskelijalle ja samalla osoitti *luottamusta* opiskelijan ohjaukseen puuttumatta opiskelijan toimintaan tilanteen aikana. Opiskelija sai mahdollisuuden kokeilla vapaasti erilaisia toimintatapoja ohjaajan ollessa kuitenkin tilanteissa mukana, mutta antaen opiskelijalle ohjausvastuun.

Opiskelijan saadessa *tilaa* omalle toiminnalleen ja ajattelulleen hänen ammatillinen roolinsa vahvistui. Opiskelijalle oli merkityksellistä, että hänellä on lupa toimia ja oppia lastentarhanopettajan työtä ja sen sisältämiä toimintatapoja omalla tavallaan: *"jokainen rakentaa sen oman ammattitaitonsa"*. Sillä, että opiskelija koki saaneensa vastuuta, on selkeästi positiivista merkitystä opiskelijan ammatilliselle kasvulle ja kehittymiselle.

Kyllä mä sain siitä ite kuitenkin hirveän paljon, ja ehkä se, että mulle annettiin vastuuta niin paljon, niin mä huomasin, mä pääsin kokeilemaan oikeastaan mun omia voimavaroja ja omia siipiä... Ja myös näkemään ne epäkohdat, että mitä mä oisin tehnyt toisin sitten kuitenkin. (Ulla)

... on niinkun vapaata... että pystyy ite tekemään ja toimimaan... Sit ohjaaja oli ollut niinkun sit sellanen, tavallaan omien mielipiteitten vahvistaja... tuli sitä luottamusta niinkun siltä toiselta puolelta ja sitten ite alko luottamaan niinkun omiin ideointikykyihinsä ja omiin pedagogisiin taitoihinsa... Se oli... varmaan paras harjoittelu, mitä tähän asti on, ihan ohjaajankin kannalta. (Veli)

Eräs opiskelija toi esille, että omaa ammatillista itseluottamusta ja identiteettiä vahvisti se, että hän sai mahdollisuuden ratkaista lasten toiminnassa syntyviä spontaaneja tilanteita. Tähän liittyi kuitenkin yhteinen tilanteen tarkastelu ohjaajan kanssa, missä merkittävää oli ohjaajan kannustava palaute sekä luottamuksen osoittaminen opiskelijalle.

Opiskelijoiden kokema vastuun, tilan ja vapauden määrä sekä niiden riittävyys vaihtelivat yksilöllisesti. Eräs opiskelija kuvaa saamaansa vastuuta, tilaa ja vapautta niin vahvaksi, että se alkoi hämärtää jo omaa roolia opiskelijana. Tällaisissa tilanteissa vaarana on opiskelijan siirtyminen työntekijän rooliin, jolloin työyhteisö ja ohjaaja eivät enää näe opiskelijan oppimisen ja ohjauksen tarvetta. Opiskelija oli aluksi hämmentynyt, kun ohjaaja ja henkilökunta olivat kiinnostuneita hänen ammatillisista ajatuksistaan. Harjoittelun kuluessa kokemus kuitenkin muuttui positiiviseksi merkittäväksi, koska opiskelija koki tässä vaiheessa opintoja vastavuoroisen ja tasavertaisen yhteistyön ammatti-identiteettiä vahvistavaksi kokemukseksi.

Opiskelijoiden kokemuksissa oli merkittäviä yksilöllisiä eroja myös siinä, miten he kokivat tarvetta *ohjaajan läsnäoloon*. Suurin osa opiskelijoista korosti ohjaajan läsnäolon merkitystä tilanteissa, joissa opiskelija ohjasi toimintaa. Tuolloin ohjaajan roolina oli ensisijaisesti olla läsnä ja mahdollisena tukena.

No se, että se ohjaaja ensinnäkin on läsnä koko ajan, eikä jätä liikaa sillei yksin, mutta toisaalta se antaa tarpeeks tilaa. Että se omaksuu sen ohjaajan roolin, että se (ohjaaja)

on enemmän semmonen tarkkailija ja sivussa silloin, kun se opiskelija opettaa tai tekee sitä työtä. (Leena)

Osa opiskelijoista puolestaan koki erityisenä *vapautena ja tilan saamisena* tilanteet, joissa oma ohjaaja ei ollut paikalla. Erään opiskelijan kokemusten mukaan ohjaajan ollessa poissa päiväkodista opiskelijalla oli paremmat mahdollisuudet toteuttaa omaan kasvatusajatteluunsa pohjautuvaa pedagogista toimintaa. Opiskelija pystyi kokeilemaan omia vahvuuksiaan ja lähtökohtiaan todellisemmassa tilanteessa, jossa hän koki toimivansa selkeämmin vastuullisena opettajana.

...minulle se sopi hyvin, että ei ollut opettajaa... Itseasiassa oli hyvä, että mä sain ite tehdä. Me tehtiin niitä asioita, mitä mä osaan ainakin.. Siitä ohjaussuhteesta sinänsä, että se oli semmonen, että se ohjaava opettaja ei ollut paikalla, niin anto mulle niinkun mahdollisuuksia ehkä siinä toteuttaa itseäni.. koen näin... Mää sain.. tehdä... miten mä ajattelen tän homman. Ei tarte miettiä semmosia, että mitäköhän se (ohjaaja) aattelee mun tästä suunnitelmasta... Kerrankin sai tehdä... miten opettaja tekee..Vaikka ohjaava opettaja ei ollut paikalla, niin se on niinkun paikalla... että se luottaa muhun, mitä mä teen. Teen mä niinkun mitä tahansa... mä oon niistä vastuussa ja mä en tee semmosia asioita mihin mä en niinkun ite kuvittele pystyväni... (Saku)

Opiskelija korosti tässä yhteydessä ohjaavan opettajan kanssa syntyneitä luottamuksellista suhdetta. Opiskelija koki ohjaajan luottavan häneen ja hän halusi myös itse toimia osoitetun vastuun ja luottamuksen pohjalta. Ohjaussuhteen luottamuksellisuuden ohella yhteistyö muun henkilökunnan kanssa korostui, erityisesti muulta henkilökunnalta saatu palaute opiskelijan toiminnasta. Kuitenkin opiskelija koki, että ohjaajan palattuakin hän pystyi jatkamaan vahvemmin omaa ohjaustapaansa.

Tämä ammatillisen kasvun kannalta merkittävä kokemus mahdollistui opiskelijan saadessa tilaa omalle kasvatusajattelulle ja opettajuudelleen toiminnallisella tasolla. Olennaista oli opiskelijan oma motivaatio ja valmius pedagogiseen vastuuseen sekä toisaalta harjoittelun alussa syntynyt luottamuksellinen suhde opiskelijan ja ohjaajan välille. Muun henkilökunnan antama tuki ja ohjaus oli tässä toimintaympäristössä ja tilanteessa opiskelijalle myös merkittävä kokemuksen mahdollistaja.

Yhteinen työskentely ja työskentelymuodot – kohti kollegiaalisuutta

Opiskelijan ja ohjaajan yhteinen toiminta ja työskentely osoittautuivat merkitykselliseksi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kannalta. Yhteisessä työskentelyssä korostui kollegiaalisen toiminnan luonne tai tavoite kollegiaaliseen toimintatapaan. Keskeisin toiminnan muoto oli *ohjauskeskustelu*, erityisesti keskustelut, joissa oli tasavertaisuuden ilmapiiri. Muita merkityksellisiä yhteisen toiminnan muotoja olivat *ohjaavan opettajan toiminnan havainnointi* sekä *yhdessä toteutetut pedagogisen toiminnan muodot*, kuten yhteinen toiminnan suunnittelu ja ohjaus sekä yhteisprojektit.

Ohjauskeskustelut – yhteisten pedagogisten keskustelujen kautta uusiin näkemyksiin
 Opiskelijat korostivat *ohjauskeskustelujen* merkitystä harjoittelun ja oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Erityisen tärkeänä koettiin se, että ohjaaja auttoi opiskelijaa huomaamaan ja tiedostamaan asioita hänen omasta toiminnastaan tai ryhmässä tapahtuvista asioista, ohjaajan omaa kokemustaustaa hyödyntäen. Tämä saattoi toteutua myös siten, että opiskelijalla oli mahdollisuus keskustella ohjaajan kanssa ja vertailla omia ja ohjaajan havainnoitteja ja kokemuksia lapsista ja lapsiryhmästä. Tarkasteltaessa ja analysoitaessa yhdessä opiskelijan toimintaa tuotiin kannustavassa ilmapiirissä esille erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja. Tämä koettiin tärkeänä, koska opiskelijoiden oli omaan vähäiseen kokemuspohjaansa perustuen vaikea löytää itsenäisesti erilaisia ja vaihtoehtoisia toimintatapoja. Toisaalta keskusteluissa mietittiin toteutuneen toiminnan perusteita ja toiminnan taustalla olevia tekijöitä korostamatta kuitenkaan yksittäisen toimintahetken merkitystä. Parhaimmillaan ohjauskeskustelut nähtiinkin avoimina keskusteluina päiväkodin ja koko päivähoidon ajankohtaisista teemoista. Keskustelujen yhteydessä opiskelijalla oli mahdollisuus kyseenalaistaa myös päiväkodin toimintaan liittyviä asioita. Opiskelijat kokivat oman pedagogisen ajattelun laajentuvan kuullessaan perusteita päiväkodin ja ohjaajan toimintatavoille. Reflektiivisten keskustelujen koettiin mahdollistavan päiväkodin omien periaatteiden kriittistä tarkastelua myös ohjaajien esiintuomana.

Ohjaajan läsnäolo opiskelijan ohjaaman toiminnan aikana koettiin tärkeänä perustana ohjauskeskusteluille ja myös eräänlaisena arvostuksena opiskelijaa ja hänen toimintaansa kohtaan (vrt. ohjaajan läsnäoloon liittyvä tarkastelu aiemmin tässä luvussa liittyen *Opiskelijan saama vastuu, tila ja vapaus* -tarkasteluun). Opiskelijat korostivat ohjaajan merkitystä juuri opiskelijan toiminnan havainnoijana, jonka pohjalta oli mahdollista yhdessä keskustella muun muassa opiskelijan toiminnan perusteista ja arvioida reflektiivisesti toimintaan liittyviä asioita.

Ohjauskeskusteluiden kollegiaalisuuden muodot ja asteet vaihtelivat opiskelija- ja ohjaajakohtaisesti. Opiskelijat tiedostivat kuitenkin hyvin oman osuutensa merkityksen ohjauskeskustelujen toteutumisessa sekä erityisesti oman ammatillisen kehityksensä vaikutuksen keskusteluihin. Opiskelijat kuvaavat seuraavassa oman pedagogisen ajattelunsa kehittymistä sekä ohjaajan merkitystä keskustelujen kollegiaalisen luonteen mahdollistajina.

... oon kasvanut näitten harjoittelujen aikana, eri harjoitteluisa.. enemmän ja enemmän ollut niin kun samalla tasolla, että oppinut sitä aikuisuutta... niitten ohjauskeskustelujen myötä. (Leena)

... heti (alussa) se avoimuus ja nimenomaan se kollegiaalisuus. Kyllä se oli niinkun varmaan ratkaiseva siellä kuitenkin. Ja (ohjaaja) oli ehkä ainut, joka mulle on ihan suoraan pystynyt niinkun sitä ohjaustilannettakin niinkun arvioimaan oikeen rakentavasti. Mutt sillohan se on rakentavalla pohjalla, kun se suhde on alussa lähtenyt semmosella kollegiaalisella tasolla, niin myös se arvioinnin taso on sitten jo sen luokainen... (Ulla)

Pedagogiset ja kasvatukselliset keskustelut koettiin tärkeinä erityisesti oman kasvatustietämisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Ohjauskeskustelut

painottuivat sisällöllisesti opiskelijoiden harjoittelua koskeviin tapahtumiin ja kokemuksiin, mutta opiskelijoilla oli selkeästi tarve laajentaa keskusteluja yleisemmälle pedagogiselle ja kasvatukselliselle tasolle, jolla koettiin olevan merkitystä varhaiskasvatusalan asiantuntijuuden rakentumisessa ja kehittämisessä.

Ohjaajan toimintatapa peilinä omalle pedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle

Kuten ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheen tarkasteluissa todettiin, ohjaajan toiminnan havainnointi ja tarkastelu on harjoittelun alussa tärkeää opiskelijan orientoitumisen kannalta. Koko ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen prosessissa oman ohjaavan opettajan kasvatukselliseen ajatteluun ja pedagogiseen toimintatapaan tutustuminen osoittautui merkitykselliseksi opiskelijan oman kasvatusajattelun kehittämisessä. Ohjaajan ollessa avoin omien *pedagogisten periaatteidensa avaamisessa*, opiskelijan oli helppo hahmottaa erilaisia toimintaperiaatteita myös käytännön toiminnan tasolla ja konkretisoida käytäntöjen taustalla olevia teoreettisempia ajatuksia ja periaatteita.

Kun se suhde muodostuu niinkun tällaseksi, niin kyllä silloin sitten myös opiskelija... alkaa niinkun huomata, että ahaa... Mä vielä varmistin... saatoinkin kysyä, että "sä teit näin ja että miksi sä toimit näin ja miksi sä sanot tuolle lapselle tuolla lailla". Tai "ootko koskaan ajatellu, että joku juttu vois olla näin"... ett se oli niinkun hyvin konkreetilla tasolla. (Ulla)

Useiden ohjaajien ja työntekijöiden toimintatapojen havainnointi ja toimintatapojen perusteiden selvittäminen auttoi opiskelijoita hahmottamaan ja selkiyttämään omaa persoonallista toimintatapaa. Samalla he oivalsivat oman toimintatavan tärkeyden. Erityisesti samaa sukupuolta olevan ohjaajan malli oli ollut merkityksellinen miespuoliselle opiskelijalle aiemmassa harjoittelussa, koska tuolloin opiskelija oli oivaltanut omien vahvuuksien merkityksen lähtökohtana omalle ammatillisuudelle. Hän oli oppinut, että voi opettajana tehdä lasten kanssa asioita, jotka ovat itselle tärkeitä ja jotka ovat samalla omia vahvuusalueita.

Opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittämisessä ja rakentumisessa on tärkeää saada tutustua erilaisiin kasvatuksellisiin ajattelu- ja toimintatapoihin mutta löytää ohjaajan kanssa myös samanlaisia kasvatuksellisia periaatteita ja toimintatapoja.

Yhdessä toimien ja työskennellen ohjaajan kanssa

Opiskelijat kokivat merkityksellisenä mahdollisuuden *työskennellä yhdessä* ohjaajan kanssa. Yhteissuunnittelu koettiin yhtenä hyvänä työskentelyn muotona. Erityisesti harjoittelun aloitusvaiheessa opiskelijat kokivat haasteena lapsiryhmän kehitystason arvioinnin. Tässä yhteissuunnittelun mahdollisuus ja merkitys korostui Sakun kuvaamalla tavalla: *"Ohjaavalla opettajalla (on) se vuosien näkemys ja itellä on semmonen innostus, niin miksei niitä laittais yhteen."* Tässä korostui molempien senhetkisten vahvuuksien hyödyntäminen.

Opiskelijan ja ohjaajan yhteissuunnittelun lisäksi merkittävinä työskentelymuotoina opiskelijat toivat esille rinnakkaintyöskentelyn, yhteistyöprojektien toteuttamisen ja yhdessä toteutetun toiminnan ohjaamisen. Ulla kuvaa seuraava-

vassa ohjaajan kanssa toteutettua yhteistä projektia yksittäisen lapsen kehityksen tukemisessa.

(Ohjaaja) anto tän tytön semmosen niinkun tavoitteellisen toiminnan suunnittelun mulle... ja erityisohjauksen tarpeesta oli tän tytön kohdalla kysymys... Mä tein tavoitteellisen suunnitelman etukäteen ja me (ohjaajan) kans aamulla käytiin läpi se suunnitelma ja keskusteltiin, että mitä mieltä se (ohjaaja) on tän suunnitelman toteutumisesta. Mitä mieltä mä oon ja mitä mä oon ajatellut, mitä me voitais tehdä. Ja mä toteutin sen suunnitelman sitten... Ja sitten sen tilanteen jälkeen... me taas (ohjaajan) kanssa niinkun käytiin läpi se, että toimiko se... koinko mä päässeeni niihin tavoitteisiin, mitä mä olin sille asettanut ja miltä musta tuntuu se...lapsen tilanne... Kun me mentiin näin konkreettisesti sitä läpille, niin mä koin ite kehittyväni. Ja ennen kaikkea mä huomasin, että mä sen lapsen kanssa pääsin eteenpäin paljon sen neljän viikon aikana... Se oli siinä mielessä semmonen yhteinen työvoitto.... Ja me sitten kuultiinkin... niiltä kuntoutusohjaajilta, että se meidän toiminta oli ollut ihan oikeanlaista vaikka se oli tullutkin ihan niinkun siitä oman havainnoinnin ja ... kokemuksen kautta tehtynä. (lapsella ei ollut diagnosoitua erityistuen tarvetta). (Ulla)

Opiskelijalle oli merkityksellistä työskennellä yhdessä ohjaajan kanssa kokeillen muun muassa erilaisia pedagogisia toimintatapoja. Opiskelijan oman oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta niin sanottu kokeileva toiminta ja siihen liittyvä arviointi oli tärkeää. Olennaista tässä oli ohjaajan läsnäolo ja turvallisen ilmapiirin luominen, jolloin opiskelijalla oli mahdollisuus kokeilla erilaisia toimintamalleja. Ohjaajan fyysinen läsnäolo on tärkeää, mutta joissain tilanteissa opiskelijalle on riittävää *kokemus* ohjaajan läsnäolosta henkisesti, jos ohjaajan kanssa on luottamukselliseen suhteeseen pohjautuen sovittu opiskelijan itsenäisestä toiminnasta (ks. myös tarkastelu *Opiskelijan saama vastuu, tila ja vapaus* koskien ohjaajan läsnäoloa).

Yhteistyöprojekteissa opiskelijalla ja ohjaajalla oli jokin yhteinen tavoite liittyen esimerkiksi pedagogiseen toimintaan. Yhteinen työskentely oli sellaiseen merkityksellistä, mutta myös mahdollisuus toteuttaa haasteellista toimintaa ohjaajan tuella. Yhteisessä työskentelyssä opiskelijat korostivat myös sen kollegiaalista luonnetta, jossa toimitaan yhdessä ja tasavertaisena etsien toimintavaihtoehtoja ratkaisujen löytämiseksi. Opiskelijalle oli kuitenkin myös tärkeää, että hänellä oli lupa toimia ja oppia lastentarhanopettajan työtä omalla tavallaan.

Eräs opiskelija pohti kollegiaalisuutta ja sen mahdollisuuksia ohjaavien opettajien näkökulmasta. Opiskelija toi esille sen, että ohjaavat opettajat mahdollisesti tiedostavat kollegiaalisuuden tavoitteen vuorovaikutuksessa ja toiminnassa, mutta sen konkreettisia muotoja saattaa olla vaikea hahmottaa.

Ett tavallansa se kollegiaalisuus... Onko kentän ohjaavan (opettajan) välillä vaikea itseasiassa ymmärtää, mitä se kollegiaalisuus tarkoittais opiskelijaan nähden loppujen lopuks. (Ulla)

Kyseinen opiskelija toi esille oman kokemuksensa kollegiaalisesta ja tasavertaisesta toiminnasta. Kollegiaalisuuden ja tasa-arvoisuuden näkökulmasta oli merkityksellistä erityisesti se, millä tavalla ohjaaja otti opiskelijan mukaan yhteistyöhön kaikessa toiminnassa. Opiskelija koki hyvin merkityksellisenä muun

muassa ohjaajan kysymykset opiskelijan mielipiteistä ja ajatuksista pedagogiseen toimintaan liittyen toiminnan ohessa toteutuissa keskusteluissa.

Mitenkä niinkun keskustelee sen opiskelijan kanssa ja kuinka innokas on leikin aikakin esimerkiksi (keskustelemaan). Että jos mä saatan olla seuraamassa jotain lasten vapaata leikkiä, niin (ohjaaja voi) tulla viereen ja jutella. Mä saatoin sanoa, tä "seuraappas tota, että jutellaan tästä kohta lisää." Että niinkun tällasta. Ja meillä saatto olla hirveen hyvä analyysi, että "mitä sä näit siinä tilanteessa". (Ulla)

Yhtenä kollegiaalisuuden muotona ja edellytyksenä kaikki opiskelijat kokivat ohjaavan opettajan oman pedagogisen ajattelun avaamisen, joka liitettiin myös molemminpuolisen arvostuksen ja luottamuksen rakentumiseen.

Opiskelijan asema yhteisössä

Opiskelijoiden kokema *rooli ja asema työyhteisössä* muodostuivat merkitykselliseksi ominaispiirteeksi koko harjoittelun ja ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisen kannalta. Opiskelijoille oli merkittävää, että he kokivat kuuluvansa työyhteisöön ja koko päiväkotiin. Ohjaajan merkitys opiskelijan tutustumisessa työyhteisöön ja ryhmään oli olennaista, mutta toisaalta ohjaaja oli tärkeä yhteyshenkilö myös opiskelijan toiminnan mahdollistamiseksi työyhteisössä.

... että se ohjaava opettaja päiväkodissa ... niin kun vähän tasottaa tietä siihen ryhmään (lapsiryhmään ja koko työyhteisöön) tutustumiseen ja sitten... se on niin kun semmonen turva, että siinä harjoittelussa tulee semmonen turvallinen tilanne, missä voi kokeilla erilaisia asioita, että...voi luottaa siihen, että se (ohjaaja) on vastuussa ja se (ohjaaja) tietää, jos joku asia, ett sitä ei voi tehdä tai... ehkä se, että pystyy sillei vapautuneesti kokeilemaan kaikkee. (Leena)

Jotta opiskelijalla oli mahdollisuus kokea kuuluvansa työyhteisöön, hänen oli tärkeää saada tietää työyhteisöä koskevista ajankohtaisista asioista. Eräs opiskelija koki merkittävänä seikkana sen, että ohjaaja kertoi avoimesti ja rehellisesti työyhteisön senhetkisistä vaikeuksista ja hankaluuksista. Tämän avoimuuden avulla vähennettiin opiskelijan väärin tulkintojen mahdollisuutta, muun muassa sitä, että opiskelija olisi kokenut olevansa osasyllinen työyhteisön ongelmiin tai ristiriitojen liittyneen hänen opiskelijan rooliinsa.

Mun mielestä se rehellisyys oli tosi tärkeä, koska silloin opiskelijana mulle tuli semmonen tunne, että haa, ettei tää johdukaan musta...Kyllä opiskelijalle voi tulla semmonen tunne, että minä... kun tuun jotenkin ulkopuolelta, että se mun rooli nyt voi olla, joka aiheuttaa semmosta kuppikuntaisuuden lisääntymistä siellä. (Ulla)

Opiskelijoilla oli, erityisesti harjoittelujaksojen aikana, vahvaa tarvetta *oman pedagogisen toimintatavan* löytämiseen ja kokeilemiseen. Samanaikaisesti opiskelijan asennoitumisessa oli kuitenkin nöyryyttä päiväkodin toimintatapoja kohtaan sekä oman roolin ja aseman tiedostamiseen "ulkopuolisena". Tämä aiheuttaa opiskelijan asemaan ja toimintaan tasapainoilua erilaisten toimintaperiaatteiden välillä. Opiskelija kuitenkin odotti henkilökunnan informoivan häntä

päiväkodin ja ryhmän toimintatavoista, vaikka häntä ei täysin velvoitetakaan noudattamaan niitä.

Opiskelijoiden asennoitumisessa korostui, että heidän olisi suhteutettava oma pedagoginen toimintansa kunkin päiväkodin toimintatapoihin. Opiskelijat kunnioittivat päiväkodin toimintatapoja, eivätkä he halunneet aiheuttaa ristiriitaisuutta, jos omat toimintatavat ja periaatteet erosivat päiväkodin toimintatavoista. He kokivat tietynlaisen "vieraskoreusaseman" säilyvän. Opiskelijat toivat kuitenkin esille, että samat toimintatavat eivät myöskään aina ole soveltuvia toisiin toimintaympäristöihin ja siksi jokaiseen uuteen paikkaan on mentävä "neutraalilla" ja avoimella asenteella.

Opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat harjoittelussa sekä ammatillisen kehityksen vaiheet vaihtelivat hyvin paljon. Nämä yksilökohtaiset erot ja piirteet vaikuttivat myös toimintaympäristön vuorovaikutussuhteisiin sekä opiskelijan rooliin ja asemaan päiväkodissa. Osa opiskelijoista toi esille, etteivät he kokeneet itseään opiskelijan roolissa riittävän tasavertaisena, jotta heillä olisi oikeus tuoda esille kaikkia mielipiteitään ja toteuttaa omaan pedagogiseen ajateluunsa pohjautuvaa toimintaa. Toisaalta ammatillinen vahvuus saattoi luoda ristiriitaisuutta aiheuttavia tilanteita ja erityisiä odotuksia opiskelijaa kohtaan. Vahvaa opiskelijaa kohtaan saatettiin luoda suuria odotuksia, jotka samalla voivat aiheuttaa opiskelijan roolin hämärtymistä. Olennaista on se, pystyvätkö toimintaympäristö ja henkilökunta antamaan opiskelijalle oppimisen tilan ja mahdollisuuden.

Toisaalta opiskelijan vahva osaaminen ja ammatillisuus olivat myös ohjaajalle ja vuorovaikutussuhteen rakentumiselle haasteellinen tilanne.

... se on kentän ohjaavalle opettajalle vaikea paikka, kun tulee työhön ja harjoitteluun opiskelijana ihminen, joka on saman ikäinen ja jolla on aikaisempaa ammattikokemusta... Mutt onneksi (ohjaajan nimi) tavallaan niinkun pysty sen myöntämään. Että musta olis ollu aika rankka paikka, jos hän ois kokenut nyt yhtäkkiä niin, ett oisin ollut uhka hänelle jollakin lailla, niin se ois voinut olla ihan mahdoton tilanne. (Ulla)

Mikäli opiskelijalla on paljon aikaisempaa kokemusta varhaiskasvatustyöstä, tämä saattaa hämmentää ohjaavaa opettajaa. Tällöin on vaarana, että opiskelija ei pystykään pitäytymään opiskelijan roolissa, vaan siirtyy työntekijän rooliin. Tässä tilanteessa opiskelijan tarpeet eivät olekaan enää tietoisesti ohjaussuhteen lähtökohdana ja opiskelijaa ei nähdä enää ohjattavana. Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kannalta tässä tilanteessa on olennaista, että opiskelijaa ei koeta uhkana vaan tasavertaisena toimijana, jossa mahdollistuu opiskelijan rooli. Tutkimuksen opiskelijat kokivat kuitenkin, että heidän oli kunnioitettava päiväkodin toimintaperiaatteita ja toimittava ohjaajan odotusten mukaisesti, mikä ohjaajan olisi tärkeää tiedostaa opiskelijan ohjauksessa.

Kuviossa 3 kuvataan kootusti ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet sekä niihin liittyvät keskeiset alateemat pedagogisen toiminnan tasolla.

Yhteisen toiminnan vaihe Pedagogisen toiminnan taso	
Opiskelijan saama vastuu, tila ja vapaus	- vastuu ja luottamus - tilaa omalle toiminnalle ja kasvatusajattelun kehittymiselle
Yhteinen työskentely ja erilaiset työskentelymuodot ohjaajan kanssa	- ohjauskeskustelut - ohjaajan toimintatapa peilinä - yhteiset työskentelymuodot: mm. yhteissuunnittelu, rinnakkaintyöskentely, yhteiset projektit
Opiskelijan asema yhteisössä	- kunnioitus päiväkodin toimintaperiaatteita kohtaan - opiskelijan osallisuus työyhteisön toimintaan - opiskelijan rooli

KUVIO 3 Pedagogisen toiminnan tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat opiskelijoiden kokemana

4.4 Merkitykselliset ominaispiirteet opiskelijoilla

Seuraavassa kokoan yhteen edellisten lukujen tulokset, jotka kuvaavat merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteitä opiskelijoiden kokemana. Tarkastelen saatuja tuloksia myös suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

Harjoittelun aloitusvaihe osoittautui kokonaisuudessaan merkittäväksi, koska tässä vaiheessa luotiin pohjaa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumiselle sekä koko harjoitteluprosessille. Merkityksellisiksi ominaispiirteiksi aloitusvaiheessa muodostuivat *opiskelijan ja ohjaajan ensikontaktit*, *opiskelijan vastaanottaminen* sekä *yhteinen orientoituminen*. Ensikontakteissa ja opiskelijan vastaanottamisessa olennaista oli *"tervetulleeksi kokeminen"*. Tämä konkretisoitui ohjaajien opiskelijoita kohtaan osoittamana kiinnostuksena sekä siinä, miten paljon aikaa ohjaajat pystyivät opiskelijoiden asioihin käyttämään. Opiskelijoiden kokemus ohjaajien kiinnostuksesta syntyi erilaisista vuorovaikutuksellisista tekijöistä, joissa olennaista oli muun muassa läsnä oleminen ja aktiivinen kuuntelu. Ohjaajan ja koko työyhteisön kiinnostus opiskelijaa kohtaan tuli esille myös Koistisen (2002, 64–67) tutkimuksessa, jonka mukaan ohjaajien ja työyhteisön jäsenten osoittaman kiinnostuksen merkitys korostui erityisesti silloin, kun toimintaympäristö oli opiskelijalle uusi. Ohjaajan käyttämän ajan merkityksellisyyttä ohjaussuhteen käynnistymisessä ovat korostaneet myös Scandura

ja Williams (2001). Koska opiskelijoiden ja ohjaajien ensikontaktit ja -tapaamiset toteutuivat pääasiallisesti jo harjoitteluun liittyvän tutustumispäivän aikana, tutustumispäivän merkitys heijastui koko harjoitteluprosessiin.¹⁵

Aloitusvaiheen yhteinen orientoituminen ohjaajan kanssa rakentui ja toteutui erilaisten tekijöiden kautta. Olennaista oli muun muassa *ohjaavan opettajan pedagogisen ajattelun* avaaminen ja *koko toimintaympäristöön* tutustuminen, koska niiden kautta luotiin edellytyksiä myös opiskelijoiden omalle työskentelylle ja toiminnalle. Tämä vahvistaa myös Beaunaen (2009, 202–203) tutkimuksen tuloksia. Toisaalta ohjaavien opettajien toiminnan seuraaminen ja havainnointi auttoi opiskelijoita löytämään oman paikkansa uudessa toimintaympäristössä. Yhteisen orientoitumisen vaiheessa keskeiseksi muodostuivat opiskelijoiden kokemukset luottamuksellisuudesta ja sen rakentumisesta. Tähän liittyi muun muassa se, miten ohjaavat opettajat kuvasivat omia pedagogisia ajatuksiinsa ja ammatillista kehitystään. Opiskelijat peilasivat omia näkemyksiään suhteessa näihin ohjaavien opettajien näkemyksiin, toisaalta luottamuksellisuuden ja *emotionaalisen yhteyden syntymiseksi* ja toisaalta myös oman kasvatusajattelunsa rakentumiseksi. Emotionaalisen yhteyden merkitys korostui myös Koistisen (2002) tutkimustuloksissa. Opiskelijoiden ja henkilökunnan tunnetason läheisyydellä nähtiin olevan erityistä, vahvistavaa vaikutusta muun muassa opiskelijoiden aseman ja paikan löytymisessä harjoitteluympäristössä (ks. Koistinen 2002, 64–65). Opiskelijoille oli tässä tutkimuksessa tärkeää, että he kokivat olevansa henkilökohtaisine tarpeineen ja omana persoonanaan *harjoitteluprosessin lähtökohdana*, mikä loi myös luottamuksellista pohjaa yhteiselle prosessille ja harjoittelun etenemiselle. Merkittävää oli *riittävän samuuden kokeminen ohjaajien kanssa*, joko samuus persoonien kohtaamisessa tai pedagogisessa ja kasvatuksellisessa ajattelussa.

Yhteisten periaatteiden ja tavoitteiden hahmottaminen ja sopiminen vahvistivat luottamuksen rakentumista, mitä myös Fullerton ja Forster (1998, 13–14) ovat korostaneet. Vaikka Cameron-Jonesin ja O'Haran (1997a, 1997b) tutkimusten mukaan ohjaussuhteissa pyritään välttämään ristiriitaisuuksia, tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ja ohjaajien välisten näkemyksellisten erojen ei koettu olevan esteenä hyvän ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumiselle. Olennaista oli kuitenkin pystyä avoimesti selvittämään nämä näkemykset, minkä pohjalta oli mahdollista luoda niihin yhteinen ymmärrys.

Yhteisen orientoitumisen merkitys korostui erityisesti silloin, kun sen toteutuminen oli puutteellista. Jos ohjaajalla ja opiskelijalla ei ollut mahdollisuutta tavata heti harjoittelun alussa, luottamuksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuminen vaikeutui. Hackney ja Cormier (2000, 26–27) ovat todenneet, että alussa syntyneet vaikutelmat saattavat edellyttää uudelleen tarkastelua, koska ne vaikuttavat ja voivat suunnata ohjausprosessia sitä vääristäen. Tämä on mahdollista kuitenkin vasta kun vuorovaikutussuhde on saavuttanut tuttavallisen asteen, jolloin alkuvaikeuksien tarkistamisen jälkeen kummallakin on mahdollisuus kasvaa keskinäisessä ymmärryksessään (ks. Hackney &

¹⁵ Myös Loizou (2011, 378–382) tutkimus vahvistaa alkutapaamisten merkitystä koko ohjaussuhteen positiiviselle kehitymiselle.

Cormier 2000). Ohjaussuhteen ensimmäistä vaihetta Hackney ja Cormier (2000) kuvaavat sopusoinnun ja vuorovaikutussuhteen rakentamisen vaiheena, joka konkretisoitui omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kokemuksenä, että ”*menään samaan suuntaan*”.

Yhteisen toiminnan vaiheessa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuminen toteutui keskinäisen *kohtaamisen ja vuorovaikutuksen* tasolla sekä *pedagogisen toiminnan tasolla*. Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla opiskelijoiden kokemuksissa korostui *ilmapiirin avoimuus ja kannustavuus*. Lähtökohdat ilmapiirin avoimuudelle muodostuivat jo ohjaussuhteen alussa, jossa ohjaajien omalla avoimuudella oli tärkeä merkitys. Myös Ladanyn ja Walkerin (2001) tutkimukset vahvistavat, että ohjaajan avoimuus omakohtaisten asioiden esiintuomisessa on yhteydessä hyvän ohjauksellisen suhteen rakentumiseen. Tutkimuksessani opiskelijat korostivat erityisesti kannustavuuden merkitystä, koska sillä koettiin olevan motivaatiota vahvistava merkitys. Motivaatio puolestaan on olennainen tekijä jatkuvan ammatillisen kasvun ja kehityksen kannalta (mm. Nummenmaa 2003). Nummenmaa (2003, 43) viittaa tässä yhteydessä *perusmotivaatiota luovaan ilmapiiriin*, jossa opiskelija uskaltaa pohdiskella muun muassa omia lähtökohtiaan oppimisprosessissa. Myönteisen ilmapiirin tärkeys ohjauksessa on osoitettu myös monissa muissa ohjattua harjoittelua koskeneissa tutkimuksissa (mm. Cameron-Jones & O’Hara 1995, 1997a, 1997b; Hall ym. 2008; Nummenmaa 2003; Väisänen 2002).

Molemminpuolinen arvoistus ja luottamus olivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kannalta keskeisiä. Opiskelijoille oli tärkeää ja merkityksellistä, että heihin luotetaan ja että heidän omat ajatuksensa ja toimintatapansa hyväksyttiin ja niitä arvostettiin. Samoja havaintoja tekivät myös Kiviniemi (1997, 135) ja Rajuan ym. (2007, 236–239) tutkimuksissaan. Tomlinsonin (1995) ja Fullertonin (1998) mukaan ohjauksen ydinedellytyksiä ovat juuri hyväksyntä ja positiivinen arvonto ilman ehtoja. Myös *tasavertaisuuden kokeminen*, arvostukseen ja ilmapiiriin liittyvänä ominaispiirteenä oli opiskelijoille merkityksellistä. Toisaalta vastavuoroisen ja luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentumisessa näytti olevan välttämätöntä, että opiskelijat pystyivät *arvostamaan omaa ohjaajaansa* sekä luottamaan häneen ammatillisesti. Tällaisiksi arvostuksen kohteiksi osoittautuivat muun muassa ohjaajan pedagoginen asiantuntijuus ja eettisyys, ammatillinen identiteetti, persoonalliset piirteet ja vuorovaikutukselliset taidot. Vastaavasti Väisänen (2002) tutkimuksessa määritellyt hyvän ohjaajan ominaisuudet liittyivät ammatillisiin ominaisuuksiin ja yhdistyivät ohjaajan persoonaan.

Pedagogisen toiminnan tasolla merkitykselliseksi ominaispiirteiksi muodostuivat *riittävä tila* sekä *vastuullinen vapaus* omaan toimintaan ja työskentelyyn. Saadessaan tilaa omalle toiminnalleen sekä pedagogiselle ajattelulle, opiskelijat kokivat ammatillisen roolinsa vahvistuvan. Myös Kiviniemen (1997) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden itsenäisyys ja autonomisuus yhdessä ohjaajan antaman tuen kanssa loivat harjoitteluissa hyvät edellytykset oppimiselle. Tutkimuksessani toinen merkityksellinen ominaispiirre oli *yhteinen työskentely* oman ohjaajan kanssa, missä olennaista oli *kollegiaalinen toimintatapa*. Merkittävänä yhteisen työskentelyn muotona tuotiin esille ohjaajan kanssa käydyt ohja-

uskeskustelut, joiden teemoina olivat kasvatukselliset ja pedagogiset kysymykset. Ohjauskeskustelujen merkityksellisyys oman asiantuntijuuden kehittämisessä on korostunut myös useissa muissa harjoittelua koskevissa tutkimuksissa (mm. Graves 2010; Jones 2011; Kiviniemi 1997; Krokfors 1997). Toisaalta merkittävänä, toiminnallisempina yhteistyön muotoina koettiin tutkimuksessani muun muassa rinnakkaintyöskentely sekä pienimuotoisten projektien toteuttaminen yhdessä ohjaajan kanssa. Olennaista näissä toimintamuodoissa oli kokemus tasavertaisuudesta ja kollegiaalisesta työskentelystä sekä *mahdollisuus kokeilla* erilaisia toimintatapoja. Tämä koettiin merkittävänä, koska se mahdollisti omien pedagogisten toimintatapojen etsimisen luottamuksellisessa ympäristössä. Kiviniemen (1997, 121–123; myös Jones 2011, 123) tutkimuksessa ohjauksen suvaitsevaisuus ja kannustaminen uusiin kokeiluihin liittyivät erityisesti opiskelijan omien kasvatuskäytännönsä kehittämiseen. Keskeistä oli juuri opiskelijoiden tukeminen persoonallisten, pedagogisten linjausten etsimisessä ja koettu tila ja väljyys omille ratkaisuille (Kiviniemi 1997, 130; Rajuan ym. 2007, 236). Myös Koistisen (2002, 68) tutkimustulosten mukaan harjoittelussa olleet opiskelijat kokivat merkittävänä yhteisen toiminnan henkilökunnan kanssa, erityisesti jos aloite toimintaan oli tullut työntekijältä eikä opiskelijalta itseltään. Yhteinen työskentely oman ohjaajan kanssa koettiin merkittävänä tässä tutkimuksessa myös siksi, että se mahdollisti *aidon osallistumisen* toimintaympäristössä, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus saada sekä ohjaajan että työyhteisön tuki.

Kuten aloitusvaiheessa, myös yhteisen toiminnan vaiheessa oli tärkeää saada mahdollisuus seurata ja *havainnoida* oman ohjaajan pedagogista työskentelyä. Väisänen (2004, 40) on todennut, että vielä valmistumisvaiheessakin olevat opiskelijat arvostavat mallien merkitystä opetusharjoittelussa. Erilaisten toimintatapojen havainnointi toi tutkimuksessani opiskelijoille ensisijaisesti perspektiiviä oman kasvatustieteen kehittämiseen sekä yhteistä kokemuspohjaa ohjauskeskusteluihin.

Opiskelijoille oli tärkeää *kokea kuuluvansa työyhteisöön*, vaikka he kokivat oman asemansa ja roolinsa ristiriitaisena. Opiskelijoilla oli halu toimia vastuullisesti yhteisössä, mutta ei kuitenkaan sen täysivaltaisena jäsenenä. Toisaalta he kokivat vahvaa kunnioitusta ja nöyryyttä päiväkodin toimintatapoja kohtaan. Koistisen (2002, 64–65) tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijan roolin ja aseman epävarmuus toi opiskelijalle turvattomuuden tunnetta. Tähän vaikutti kuitenkin myös toimintaympäristön ilmapiiri. Omassa tutkimuksessani opiskelijoille oli olennaista kuulla muun muassa päiväkodin ajankohtaisista asioista, jotta opiskelijat saivat sen kautta taustatietoa oman asemansa hahmottamiseen. Toisaalta tärkeänä koettiin, että ohjaajat ottavat opiskelijat tasavertaisina mukaan kaikkeen toimintaan ja auttavat mukaan työyhteisön jäsenyyteen.

Kuvioon 4 on koottu ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet opiskelijoiden kokemusmaailmassa.

Ohjaus - suhteen vaihe	Aloitus- vaihe	Yhteisen toiminnan vaihe	
		Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso	Pedagogisen toiminnan taso
Merki- tyksel- liset ominais- piirteet	Ensikontakti ja vastaanottaminen	Avoin ja kannustava ilmapiiri	Opiskelijan saama vastuu, tila ja vapaus
	Yhteinen orientoi- tuminen	Molemminpuolinen avustus ja luottamus Tasavertaisuus Molemminpuolinen vastuu	Yhteinen työskentely ja työskentelymuodot ohjaajan kanssa Opiskelijan asema yhteisössä

KUVIO 4 Merkitykselliset ominaispiirteet opiskelijoiden kokemana suhteen eri vaiheissa ja tasoilla

5 OHJAAJIEN KOKEMUKSET

Samoin kuin edellisessä luvussa, kuvaan seuraavaksi ohjaajien kokemuksia merkityksellisenä koetusta ohjaus- ja vuorovaikutussuhteesta sekä merkitysverkostokuvausten että ilmiön kokonaisrakennetta ilmentävien merkityksellisten ominaispiirteiden kautta.

Myös ohjaajien yleiset merkitysverkostokuvaukset (luku 5.1) hahmottuivat aineistolähtöisen analyysiprosessin kautta ja niissä kuvastuu kunkin tutkimuksessa mukana olleen ohjaajan yksilöllisen kokemusmaailman ominaisluonne. Tutkittavan ilmiön rakennetta kuvaavat merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet (luvut 5.2 ja 5.3) jäsenyivät tutkimusprosessissa, opiskelija-aineiston tapaan kahteen vaiheeseen, *aloitusvaiheen* sekä *yhteisen toiminnan vaiheen ominaispiirteisiin*. Yhteisen toiminnan vaiheen ominaispiirteet jakautuivat kuitenkin kolmeen tasoon: *vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasoon* sekä *pedagogisen toiminnan tasoon*, kuten opiskelijoillakin, mutta näiden lisäksi ohjaajien henkilökohtainen ohjaamisen tasoon. Tässä tasossa korostui erityisesti ohjaajan oman roolin ja ohjauksen keskeisyys ohjaajan kokemusmaailmassa ja ammatillisessa toimintaympäristössä suhteessa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteeseen.

Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakennetta kuvaavien merkityksellisten ominaispiirteiden esittelyn yhteydessä tuon esille myös ohjaajien kokemuksia näytteiden avulla kuvaamaan näiden ominaispiirteiden luonnetta. Näytteiden valinnassa olen huomionnut erityisesti näytteen sisällöllisen rikkauden ilmentämään kyseessä olevaa ominaispiirrettä. Kuvauksissa hyödynnän useamman ohjaajan kokemuksia, jotka ilmaisevat erilaisia ”kokemisen tapoja” ja yksilöllistä merkityssuhteiden rakentumista. Ohjaajien, kuten opiskelijoidenkin kokemusten kuvauksessa pyrin pysyttelemään deskriptiivisyyden tasolla. Yhteenvetoluvussa 5.4 tiivistän tulokset sekä suhteutan niitä aiempiin ohjausalan tutkimuksiin.

5.1 Ohjaajien yleiset merkitysverkostokuvaukset

”SISKO”

Alkupäivien ja tutustumisviikon merkitys on tärkeää, koska silloin selvitetään harjoittelun ja toiminnan lähtökohdat. Tuolloin opiskelija tutustuu lapsiin sekä ohjaaja ja opiskelija tutustuvat toisiinsa, johon myös satsataan. Ennen opiskelijan varsinaista toiminnan ohjausta on tärkeää keskittää resursseja ja mahdollistaa opiskelijalle havainnointi- ja keskusteluaikaa. Lähtökohtana on senhetkisen tilanteen hyödyksyminen, minkä pohjalta lähdetään yhdessä kulkemaan matkaa.

Opiskelijan perehdyttäminen ja pohjatietojen selvittäminen on tärkeää toiminnan ja yhteistyön sujumiseksi. Tärkeitä teemoja ovat mm. lapsiryhmään liittyvät asiat, fyysiset toimitilat ja ryhmän toimintaperiaatteet. Erityisen tärkeää tämä on pienten lasten näkökulmasta. Ohjaajan tehtävänä on tuoda esille tietoja ryhmän lapsista, vaikka lähtökohtana onkin opiskelijan omat huomiot ja kysymykset lapsista. Harjoittelun lyhyiden vuoksi ohjaaja ei voi kuitenkaan odottaa opiskelijan havainnoivan ja oivaltavan kaikkia asioita itse.

Opiskelijan oma oppimismotivaatio on hyvä lähtökohta ohjaussuhteelle, koska silloin ohjaajan on helpompi tuoda esiin omia näkemyksiä omasta ”eväspussistaan”. Opiskelijat ovat nykyisin aktiivisia, innostuneita ja ideoivia, mutta haasteellista on jos opiskelija on hyvin passiivinen eikä hänellä ole ”tuotavaa” yhteisiin pohdintoihin. Molemminpuolinen rehellisyys ja avoimuus on tärkeää, joka voi tulla esille mm. omaan historiaan liittyvien asioiden kertomisena.

Opiskelijat ovat aina yksilöitä ja henkilökohtaisessa oppimisen vaiheessaan, jonka tunnistamisessa on helpottavana oma kehitys. Omat, opiskelijan kanssa samanikäiset lapset auttavat opiskelijamaailman hahmottamisessa. Ohjaus on ensisijaisesti työskentelyä persoonan kanssa, jossa jokaisella on oma oppimistapa ja ammatillinen polku kuljettavana. Opiskelijan prosessiin paneutuminen on tärkeää, jossa myös ohjaaja on mukana.

Ohjaussuhteessa on tärkeää löytää se ”jokin yhteinen”. Tässä hyvänä lähtökohtana on jo saman alan valinta sekä erityisesti samanlaisuus opiskelijan ja ohjaajan taustoissa ja kasvuympäristöissä, mikä auttaa molemminpuolisessa viestinnässä ja ymmärtämisessä. Ohjaajan kertoessa opiskelijalle omasta historiastaan se auttaa opiskelijaa paremmin ymmärtämään ohjaajan ajatuksia. Näitä keskusteluja käydään erityisesti epävirallisemmissä tilanteissa, mutta ne ovat hyvänä lähtökohtana vuorovaikutukselle.

Samanlaiset pedagogiset ajatukset ja toimintatavat sekä kemioiden kohtaaminen helpottavat yhteistä työskentelyä. Yhteisen sävelen löytäminen auttaa opiskelijan ja ohjaajan yhteistyöstä ja siten tukee opiskelijan oppimista. Lyhyessä ajassa yhteistä säveltä on vaikea löytää, jos opiskelijan ja ohjaajan ajatukset ovat hyvin erilaisia.

Opiskelijan kanssa lähdetään kulkemaan harjoitteluprosessia yhdessä työtovereina, jossa molemmat ovat itsenään ok ja jossa molemmilla on omat kokemukset. Ohjaaja ei ole aroostelija, mutta opiskelijalla on oikeus ja mahdollisuus tukeen. Asioita voi pohtia yhdessä eikä opiskelijalta odoteta valmiita ideoita tai uudenlaista toimintaa.

Opiskelijalla on oikeus ohjaukseen ja ohjaajan tietotaidon hyödyntämiseen. Harjoittelu on hyödynnettävä parhaalla mahdollisella tavalla ja opiskelijan kasvu ja oppiminen ovat olennaisinta, koska työelämässä ei ole enää samanlaista mahdollisuutta. Pienellä ylimääräisellä vaivalla saavutetaan paljon ja siksi ohjaajan paneutuminen opiskelijan tukemiseen on tärkeää.

Opiskelijan ohjaajana työhön asennoituminen vaihdetaan "eri rekisteriin". Ohjaajalla on tietynlainen kaksoisrooli eli toimia samanaikaisesti sekä aikuistyössä että lasten ohjaajana. Lasten ohjauksessa toimitaan yhteistyössä opiskelijan kanssa. Ohjaajan tehtävänä on olla myötäkulkijana, olla kannustava ja tukea opiskelijan kasvaa eteenpäin eli tuoda esille opiskelijan hyvät lähtökohdat (vahvuudet) sekä myös asioita joihin kannattaa kiinnittää huomiota. Ohjaajan kokemustaustaa voi hyödyntää tarkastellen yhdessä opiskelijan ideoita, realisoiden ja konkretisoiden niitä ryhmän toimintaan.

Ohjaus on kokonaisvaltaista eikä yksittäisiä tilanteita. Olennaista on, että opiskelija saa harjoittelusta ammatillista rohkeutta ja itseluottamusta. Opiskelijoita tulisi kannustaa työskentelemään erilaisissa toimintaympäristöissä ettei pysähdy vain yhteen toimintatapaan. Opiskelijaa on autettava vaikeiden asioiden yli edellyttämällä häneltä ponnisteluja ja jossa ohjaajan on uskallettava olla "jämpäti". Uskalluksen ja onnistumisen ilon kokemusten kautta mennään eteenpäin.

Opiskelijalle on tärkeää välittää oman asiantuntijuusalan arvostusta. Ohjauksen tavoitteena on oman ammattitaidon ja pedagogiikan arvostaminen sekä ammattitaidon hyödyntäminen erilaisissa toimintaympäristöissä ottaen vastaan uusia haasteita. Ammatillisen jaksamisen kannalta on tärkeä nähdä erilaisia mahdollisuuksia sekä löytää työstä iloja ja uusia asioita.

Ohjaajan oma ammatillinen vahvuus ja monipuolinen tausta on vahvuutena myös opiskelijoiden ohjaamisessa. Tämän avulla ohjaajalla on rohkeutta kohdata erilaisia asioita ja se auttaa suhteuttamaan mm. mahdollisia epäonnistuneita ohjaussuhteita. Myös ohjaajan omalla vireydellä on vaikutusta opiskelijan ohjaamiseen.

Parhaimmillaan koko työtiimi hyödynsyy ja tukee opiskelijaa, jolloin vastuu opiskelijan ohjauksesta jakaantuu vaikka ohjaajalla on ohjauksesta päävastuu. Koko toiminta on tuolloin hedelmällisempää, mutta erityisesti opiskelijan ja ohjaajan toimiessa eri työvuoroissa muun työyhteisön merkitys korostuu. Tällöin muu työyhteisö toimii opiskelijan työtoverina, jolloin on tärkeää pystyä puhumaan yhdessä ja silloin opiskelija voi hyödyntää myös toisten tietotaitoa.

Henkilökunnan pysyvyys luo hyvät puitteet ohjaukselle, mutta lapsiryhmän toiminta edellyttää koko henkilökunnan läsnäoloa, jolloin ihanteelliseen ohjausaikaan opiskelijan kanssa ei ole mahdollisuutta. Työyhteisöön liittyvät ristiriitatilanteet ovat opiskelijalle oppimismahdollisuuksia, joista on tärkeä keskustella opiskelijan kanssa.

Harjoittelujakso on yhteinen matka, josta keskustellaan ja yhdessä arvioidaan mitä matka on tuonut. Ohjaaja on ensisijaisesti antava osapuoli, mutta opiskelija voi tuoda pienen tuulahduksen ja erilaisen näkökulman omaan työhön. Opiskelijaa ei saa nähdä työvoimana, vaikka henkilöstön väsymys ja kuormitus voi sellaiseen näkemykseen johtaa. Muun työyhteisön suhtautumistapa opiskelijan ohjaukseen ja siihen liittyviin järjestelyihin on olennaista. Erilaisia näkemyksiä voi syntyä erilaisista ammatillisista tehtävistä.

Ohjauskeskustelut toteutuvat tilannekohtaisesti esiin tulevien teemojen pohjalta. Ohjauskeskusteluissa pyritään tuomaan esille myönteisiä asioita sekä pohditaan vaihtoehtoisia toimintatapoja, avataan lasten maailmaa ja sen kautta näkemyksiä hyöistä toimintatavoista. Keskusteluissa on lähtökohtana opiskelijan omat kokemukset, mutta on tärkeää auttaa opiskelijaa oivaltamaan monenlaisten toimintatapojen mahdollisuuksia ja että hän löytää oman tien ja tavan tehdä työtä. Ohjauskeskusteluja toteutetaan kaikissa mahdollisissa tilanteissa, mutta olennaista on toimia lasten tarpeet ensisijaisesti huomi-

oiden. Ohjausaikaa ei ole koskaan riittävästi, mm. jatkuvasti muuttuvien tilanteiden vuoksi.

Opiskelija ja ohjaaja toimivat työparina, jossa tärkeää on ohjaajan kiinnostunut asenne opiskelijaa ja yhteistä toimintaa kohtaan. Ohjaaja on lapsille turvallinen henkilö ja opiskelijalle aikuinen ja tuki. Ohjaaja auttaa opiskelijaa löytämään paikkansa ohjaajan tuodessa esille omia kokemuksia ja toimintatapoja. Koko harjoittelu etenee kuitenkin tilanteesta toiseen ”palapeliä kooten”. Opiskelijalle on tärkeä korostaa hänen oman aktiivisuutensa merkitystä asioiden esille ottamisessa. Opiskelijalle on tärkeää antaa tilaa ja toimintamahdollisuuksia (ohjaajan ollessa sivummalla).

Jo opiskelu- ja harjoitteluajankana on mahdollisuuksia saada kokemuksia erilaisista yhteistoiminnan muodoista eri ammattiryhmien kesken, jotka ovat rikkautena ja oppimiskokemuksina tulevaa työtä varten. Tällaisia mahdollisuuksia voivat olla esim. ompelutalkoot ja erilaiset työyhteisön vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteet. Ohjaajan tehtävänä on keskustella näistä kokemuksista opiskelijan kanssa. Opiskelija osallistuu työyhteisön viikkopalaveriin, jossa kaikki asiat puhutaan reilusti ja avoimesti yhteisen suunnan löytämiseksi, mutta asioista voidaan olla myös eri mieltä.

Ohjaus on tietynlainen ajallinen projekti, joka on merkityksellistä ensisijaisesti opiskelijalle. Ohjaaja hyödyntää omaa kokemusmaailmaansa tuomalla esille erilaisia vaihtoehtoja toimintaan ja ajatteluun.

”KATRI”

Toimiva suhde alkaa jo tutustumispäivänä. Hyvän lähtökohdan muodostumisessa on olennaista positiivisuus ja yhteisen sävelen löytäminen, opiskelijan myönteisyys sekä työyhteisöön sulautuminen. Tärkeää on myös saada opiskelijasta ennakkotietoa mm. harjoittelutavoitteista..

Alussa on tärkeää varata aikaa opiskelijan asioihin perehtymiseen, seurata hänen toimintaansa ja keskustella alkuharjoittelun kokemuksista. Erityisen tärkeää tämä on, jos opiskelija kokee uusien toimintatapojen oppimisen ja tämän vaiheen haasteellisena. Opiskelijan perehdyttäminen päiväkotiyhteisöön on tärkeää, koska lapset reagoivat erilaisiin toimintatapoihin ja niihin liittyvään epävarmuuteen. Tähän liittyen opiskelijan on hyvä seurata muutaman päivän ryhmän toimintaa ja päiväkodin tapoja, jonka jälkeen opiskelija voi jatkaa omalla tyylillään.

Positiivisuus ja opiskelijan aloitteellisuus ovat ohjaussuhteessa tärkeitä. Ohjaajalta edellytetään kaikenkattavien opiskelijoiden hyväksymistä, joustavuutta ja kykyä tulla toimeen kakkien kanssa. Joustavuuden tulisi olla molemminpuolista eli jos ohjaaja on valmis joustamaan opiskelijaa koskeissa asioissa, olisi tärkeää että opiskelijakin joustaisi. Luottamus opiskelijaan on tärkeää, vaikka kyseessä olisi aloittelevakin opiskelija. Opiskelijan rohkeus ja reippaus sekä valmiudet erilaisissa vuorovaikutustilanteissa heittävätkin ohjaajassa arvostusta.

Opiskelijan yksilöllisyys, henkilökohtainen tyyli sekä opiskelun vaihe ovat tärkeitä lähtökohtia, jotka määrittävät ohjaajan ohjaus- ja toimintatapaa. Aloitteleva opiskelija tarvitsee enemmän tukea ja vahvistusta mutta rohkea opiskelija haluaa ja kykenee toimimaan omalla tyylillään. Hyvässä ohjaussuhteessa lähtökohtana on olla samalla aaltopituudella sekä ymmärtää toista ja toisen lähtökohtia. Samanlaiset näkemykset ja pedagogiset ajattelutavat tai opiskelijan innostus ja yhteisen toiminnallisen teeman toteuttaminen voi helpottaa yhteisen sävelen löytämistä.

Ohjaajan hyviä toimintatapa on keskusteleva ja tukea-antava eikä liian neuvova ja opiskelijan yläpuolelle asettuva. Hyviä kokemuksia syntyy opiskelijan ja ohjaajan tarkastellessa yhdessä teoreettisemman jäsenyyksen pohjalta omia toimintatapojaan.

Opiskelijan ohjaukseen on suhtauduttava vakavasti ja vastuullisesti, koska sen merkitys opiskelijalle on tärkeä. Opiskelijaa on ohjattava eikä unohdettava häntä lapsiryhmään. On tärkeää, että voi "antaa" opiskelijalle jotain hänen oppimisen näkökulmasta ja että ohjauksella on opiskelijalle merkitystä.

Ohjaajana on hyväksyttävä erilaiset ja persoonalliset opiskelijat. Ohjaaja arvioi omaa toimintaansa ja pohtii eri näkökumista sekä omaa että opiskelijan toimintaa. Ohjaaja auttaa opiskelijaa löytämään itse omat ratkaisut, mutta haasteellista on ohjata opiskelijaa, jolla on jo vahvat ammatilliset valmiudet. Opiskelijan oma pohdinta on tärkeää eikä ohjaajan näkemykset sellaisenaan. Ohjaajana on myös haasteellista tuoda esille omat ajatukset sekä niiden muokkaaminen kirjalliseen muotoon. Olennaista on onko opiskelija tyytyväinen saamaansa palautteeseen eli onko sillä opiskelijan oppimisen kannalta merkitystä. Omien myönteisten opiskelukokemusten pohjalta ohjaajana hahmottaa ohjauksen merkityksen ja tärkeyden. On tärkeää arvostaa opiskelijan ideoita ja antaa toimintavapautta sekä huolehtia ja järjestää aikaa keskusteluun.

Koko työyhteisö auttaa ja neuvoo opiskelijaa. Erityisesti silloin kun ohjaaja ei ole paikalla, opiskelijalla on luonteva tilanne keskustella työyhteisön muiden jäsenten kanssa. Tällöin opiskelijalla on mahdollisuus kuulla heidän näkemyksiään työyhteisöstä ja työstä sekä saada epävirallista palautetta omasta toiminnasta ja ajatuksista. Varsinaiset ohjauskeskustelut ovat opiskelijan ja ohjaajan keskinäisiä.

Hyvässä harjoittelussa sekä ohjaaja että opiskelija saavat toisiltaan jotain ja jossa tehdään töitä molemmin puolin. Opiskelijat ovat koko työyhteisöä ja oppimista rikastuttavia, koska opiskelijan työtapojen havainnoinnin kautta myös henkilökunta oppii. Ohjaajalle keskustelut ovat mahdollisuuksia pysähtyä ja keskustella omasta toiminnasta sekä saada teoreettista tukea omaan työhön. Opiskelija on raikas tuulahdus ja virkistävä kokemus koulutuksen maailmasta, jossa on mahdollisuus kurkistaa tämän hetken koulutuksen maailmaan sekä saada työyhteisöön "kaikeä hauskaa uutta".

Ohjauksessa on olennaista, että on aikaa keskustella opiskelijan kanssa. Erityisen merkityksellistä keskustelu on opiskelijan oman ohjaustilanteen jälkeen, jolloin on mahdollista konkretisoida vaihtoehtoisia pedagogisia toimintatapoja. Ohjaus- ja keskusteluaikaa tulisi olla enemmän, mutta niiden järjestäminen edellyttää molemminpuolista joustavuutta. Opiskelijan toiminnan havainnointi on erityisen tärkeää, koska se on kaiken ohjauksen lähtökohta ja jossa on mahdollisuus nähdä opiskelijan periaatteita konkreettisesti. Lapsille toteutettava pitkäkestoinen projekti on opiskelijoille suositeltava toimintatapa ja jossa opiskelija ja ohjaaja voivat toimia opiskelijan toiveiden ja suunnitelmien pohjalta. Opiskelijalle on tärkeää antaa tilaa toimia omalla tavalla ja kokeilla erilaista toimintaa sekä omia rajojaan vaikka toiminnan lähtökohtana onkin ryhmän teema-alue. Ohjaaja luottaa opiskelijan onnistumiseen vapauden ja tilanantamisen kautta, myös aloittelevan opiskelijan kohdalla.

Opiskelijan oman toimintatavan muotoutuminen on tärkeää. Epävarmemman opiskelijan kohdalla on tärkeää mahdollistaa työntekijöiden erilaisten toimintatapojen näkeminen, jonka kautta on mahdollista löytää omaa tyyliä.

Opiskelija otetaan osaksi työyhteisöä, jossa opiskelija on parhaimmillaan sulautuneena työyhteisöön ja toimii yhtenä työntekijänä. Pedagogisen toiminnan ohjaajana opiskelijan rooli voi olla myös henkilökuntaa "käskyttävä" (toimintoja delegoiva) vaikka

samaan aikaan työyhteisö toimii osaltaan opiskelijan harjoittelun ohjaajana. Opiskelija osallistuu henkilökunnan yhteisiin palavereihin, jossa hän kuulee koko työyhteisön ajatuksia ja saa henkilökunnalta palautetta omiin ajatuksiinsa.

Harjoittelun loppuarviointi on sisällöllisesti tärkeää, koska siinä arvioidaan harjoittelun kokonaisuutta. Ohjaajan on pohdittava mitkä asiat nostetaan keskusteluun ja mikä on opiskelijalle rakentavaa ja hyödyllistä arviointia. Loppuarviointikeskustelu on juhlallinen tilanne, mutta samalla tärkeä yhteisen prosessin lopetus.

”VEERA”

Ohjaussuhteen alku on merkityksellinen ja se alkaa jo opiskelijan puhelinsoitosta. Jos ensikontakti on jollain lailla epäonnistunut, tilanteeseen on tärkeä palata. Luontevuus on ominaista hyvälle ohjaussuhteen alulle, jossa aloitetaan tilanteesta jossa ollaan. Pie-nille lapsille on tärkeää, että he pääsevät tutustumaan opiskelijaan jo tutustumispäivänä ja valmistautumaan opiskelijan tuloon.

Riittävän rauhallinen ja luonteva tutustumisaika olisi opiskelijalle tärkeää, mutta tämän järjestäminen on ristiriitaista. Harjoitteluaika on lyhyt ja se sisältää monenlaisia haasteita, joten olisi tärkeä edistää asioiden etenemistä. Opiskelija tarvitsee kuitenkin oman tutustumisajan, jota ei voi nopeuttaa. Perehdyttäminen toteutuu pääsääntöisesti ohjaajan senhetkisten tietojen pohjalta.

Opiskelijan oma motivaatio on tärkeä lähtökohta harjoittelussa ja ohjaussuhteessa. Motivoitumattoman opiskelijan kohtaaminen on ohjaajalle pahin tilanne, jossa on mietittävä miten toinen ihminen saadaan oppimaan. Olennaisena lähtökohtana on, että opiskelija pystyy kohtaamaan asioita ja että toinen ihminen sekä koko työyhteisö nähdään rikkautena.

Ohjaussuhteessa ja kaikessa vuorovaikutuksessa haasteena on ihmisten erilaiset persoonat. Tärkeää on kuitenkin, että opiskelija on oma itsensä ja elää siinä hetkessä. Ns. vaikean ihmisen kohtaamisessa voidaan tarkastella ja pohtia, onko kyse jostain muusta tai mistä silloin todellisuudessa on kyse.

Ohjaajan ja opiskelija molemminpuolinen puhuminen asioista, avoimuus, rehellisyys, sujuvuus ja joustavuus ovat tärkeitä lähtökohtia ohjaussuhteessa. Opiskelijan avoimuus ja välittömyys on merkityksellistä eli ollaan rehellisesti siinä missä ollaan ja mennään eteenpäin olemassa olevien tilanteiden kautta, joissa ei ole oikeita ja vääriä tilanteita. Opiskelijan rehellisen toiminnan tarkastelun ja arvioinnin kautta ohjaaja pystyy hahmottamaan opiskelijalle merkitykselliset ja haasteelliset asiat, jolloin päästään asian ytimeen

Opiskelijan kanssa toimittaessa lähtökohtana ovat opiskelijan esiintuomat tavoitteet, jotka tuovat ohjaussuhteeseen konkreettisuutta ja mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä. Jokainen opiskelija on omassa oppimisen vaiheessaan, joka olennaisempi ajattelutapa kuin millä vuosikursilla opiskelija on.

Kuuntelemisen merkitys ohjauksessa on hyvin olennaista opiskelijan ymmärtämisen kannalta. Yhteinen ymmärrys on tärkeä löytää myös työssä ilmenevien ongelmien yhteydessä, joissa taustalla on usein vuorovaikutuksen ongelmia. Ohjaajan on tärkeä saada kommentteja ja palautetta myös omasta ohjauksesta. Vastavuoroinen keskustelu voi toteutua erityisesti loppukeskustelussa. Ohjauksella tulisi olla opiskelijalle merkitystä ja että se ei ole mitäänsanomatonta. On kuitenkin vaikea arvioida mikä on opiskelijalle merkityksellistä. Mysteeri on, miten paljon ohjauksella voi opiskelijaan vaikuttaa.

Ohjauksessa on olennaista löytää eteenpäin vieviä kysymyksiä ja motivoivia keskusteluteemoja. Ohjaajan tavoitteena on päästä ”opiskelijan pään sisälle”, jonka kautta kysymykset tulevat kuin itsestään. Ohjaajan oma esimerkki sekä opiskelijan oma kokemus ja havainnointi ovat tärkeitä keinoja oppimisessa. Ohjaajan on tärkeää arvioida koko ajan omia ohjauskeinoja sekä miten ohjaajan ja opiskelijan tulisi toimia. Opiskelijan oma oppimisprosessi ja sen edellyttämä aika on oppimisessa tärkeää.

On tärkeää, että opiskelija hahmottaa koko varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajan työn kokonaisuuden, jossa olennaisena haasteena on juuri vuorovaikutus. Alalla työskentelyssä ei olla koskaan valmiita mutta tärkeää on oppia tekemään työtä ”tässä ja nyt”.

Opiskelijan ohjaaminen toteutuu parhaimmillaan yhdessä työyhteisön kanssa siten, että ohjaajalla on päävastuu, mutta työyhteisö on innostuneesti ja luontevasti siinä mukana. Olennaista on, että kaikilla on kysymisen mahdollisuus ja toisen kohtaaminen Ohjaajan osallistuminen ohjausta käsittelevään koulutukseen mahdollisti teemojen käsittelyn koko yhteisössä. Yhteisohjauksen ajatusta on vaikea selittää työtiimille, jos se ei ole työntekijälle luontaista.

Vaikka tilanne työyhteisössä saattaa olla sekava opiskelijan harjoittelun aikana, tilanne on hyväksyttävä sellaisenaan ja omien arvojen mukaisesti huolehtia opiskelijalle keskusteluaikaa. Opiskelijan oppimisen kannalta on merkityksellistä, että siihen voi panna osaa työyhteisössä. Opiskelijasta ja ohjauskeskusteluista saattaa muodostua ohjaajalle henkireikä. On tärkeää pitää työyhteisön asiat avoimina opiskelijalle, koska opiskelija vaistoaa nämä tilanteet ja samalla opiskelijalla on mahdollisuus oppia erilaisista työyhteisöistä. On tärkeää että opiskelija ei koe itseään ulkopuoliseksi.

Ohjaajan ollessa yksin vastuussa opiskelijan ohjauksesta, ohjaaja toimii viestinvälittäjänä oman ryhmän sisällä sekä muihin ryhmiin. Onnistuneessa ohjausprosessissa on koko työtiimi mukana ja se on kaikille osapuolille antoisa. Yhteisissä keskusteluissa huomataan, miten asioita voi nähdä ja tarkastella eri tavoin. Opiskelijan oppimisen ohella on tärkeää kuulla opiskelijalta ajatuksia, kommentointia ja näkemyksiä ryhmän toiminnasta. Opiskelija nähdään mahdollisuutena tarkastella ohjaajan omaa pedagogista toimintaa.

Opiskelijan toiminnan ohjaustilanteista pyritään keskustelemaan saman päivän aikana, pääasiassa lasten päivälevon aikana. Näistä keskusteluista sovitaan ennakkoon muun työyhteisön kanssa. Tavoitteena on työskennellä mahdollisimman paljon yhdessä opiskelijan kanssa erilaisissa tehtävissä tai rooleissa. Tällaisena toimintatapana voi olla lasten ohjaaminen yhdessä tai vastavuoroinen havainnointi kohdentuen molempien toiminnan ohjaukseen.

Tärkeä ja hyvä lähtökohta harjoittelulle on, että ryhmän henkilökunta ja opiskelija ovat kukin omia itsejään, vaikka opiskelija ja henkilökunta eivät kommunikoikaan paljon keskenään.

Merkittävää on toteuttaa loppuarviointi yhdessä koko tiimin kanssa, koska tuolin opiskelijalle muodostuu arvokas kokonaisarviointi erilaisten näkemysten kautta. Olennaista on jakaa molemminpuolin kokemuksia, mitä harjoittelusta on saatu ja mitä jääty paitsi sekä arvioida kokonaisuutta. Ohjaajalta edellytetään asioiden yhteenkokoamista ja haasteena on se, miten asiat ilmaistaan.

”SANNI”

Jos ohjaaja ja opiskelija eivät tapaa tutustumispäivänä, sillä on merkitystä opiskelijan odotuksiin, näkemyksiin ja mielialaan. Vaikka ohjaussuhteen aloitus ei olisi toteutunut toivotulla tavalla, opiskelija voi onnistua hyvin vuorovaikutuksessa ja kontakteissa haasteellistenkin lasten kanssa. Tutustumispäivänä opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus rauhassa tutustua lapsiin ilman vastuullista roolia

Ohjaussuhteen alussa on tärkeää tiedottaa, opastaa ja perehdyttää opiskelijaa ryhmään liittyvissä asioissa, jotta hänen on hyvä tulla ryhmään ja että hän kokee itsensä tervetulleeksi ja ryhmään kuuluvaaksi. Alkukeskustelun tavoitteena on tutustuminen, joka luo tietoa siitä miten edetään. Olennaista on keskinäinen vuorovaikutus, opiskelijan motivaatio sekä opiskelijan ymmärrys omista tehtävistä ja mitä häneltä odotetaan. Alkuaikana laadittu tarkka suunnitelma ohjauksen toteuttamisesta saattaa kahlita opiskelijaa ja siksi sen sijaan voi edetä kuulostellen ilmapiiriä ja opiskelijan tarpeita.

Merkitävää ohjauksessa on ohjaajan positiivinen asenne opiskelijaa kohtaan. Opiskelijan oma vastuu ja motivaatio ovat olennaisia lähtökohtia ohjaussuhteessa, mutta ohjaajan vastuulla on luoda opiskelijalle edellytykset oppimiselle ja toiminnalle. Jos opiskelija ei ole motivoitunut, tilanne tulee selvittää. Olennaista on rehellinen keskustelu ja palaute opiskelijan ja ohjaajan välillä. Ilmapiirin tulisi olla sellainen, että opiskelija uskaltaa kysyä ja tuoda negatiivisetkin asiat esille.

Jokaisen opiskelijan kohdalla muotoutuu omanlainen ohjaustapa ja ohjaajan rooli. Olennaista on huomioida ja löytää opiskelijan luonne ja persoona vuorovaikutuksen muotoutumisen pohjaksi, jonka kautta voi päästä opiskelijan kanssa läheiseen kontaktiin.

Lähtökohtana koko työskentelyssä on opiskelijan tarpeet, ajatukset ja kysymykset eli ”pallo annetaan opiskelijalle”. Olennaista on, että opiskelija kokee harjoittelun toteutuvan omien tavoitteidensa kautta, syvällisenä ja merkityksellisenä kokemuksena. Merkityksellistä on, jos opiskelijalla on samoja pedagogisia näkemyksiä ja samansuuntainen työskentelytapa ohjaajan kanssa. Tästä syystä on pohdittava, millainen merkitys opiskelijan toiminnan arvostamisessa ja sen ymmärtämisessä on sillä, että ohjaajalla on samansuuntaisia näkemyksiä.

Vaikka ohjaajan ja opiskelijan keskusteluissa syntyy kollegiaalisuuden kokemus, ohjaaja tiedostaa ja havaitsee opiskelijan tuen ja kannustuksen tarpeen sekä oman vahvan kokemustaustan merkityksen. Ohjaaja tuntee lapset paremmin mutta hän toimii opiskelijan tukena. Opiskelijan kanssa pohditaan yhdessä toimintamahdollisuuksia ja muokataan suunnitelmia. Ohjaajalle on tärkeää kuulla opiskelijan ajatuksia ja peilata niitä omiin näkemyksiinsä. Ohjaajan on olennaista perehtyä ja varata aikaa opiskelijan ohjaukseen. Ohjauskeskusteluihin tulisi olla aikaa päivittäin.

Ohjaajalla voi olla monenlaisia rooleja. Opiskelijaa kohtaan hänen roolinsa voi muodostua huolehtivaksi äiti hahmoksi mutta samaan aikaan lapset tarvitsevat aikuista. Ohjauskeskustelut voivat jäädä vähäisiksi kokonaisuudessaan ohjausresurssien rajallisuuden ja nykypäivähoidon aikapulan vuoksi. Erityisesti jos henkilöstössä on poissaoloja, opiskelijan kanssa keskusteluihin ei ole riittävästi aikaa. Ohjaajan vastuulla olevat päiväkodin yhteiset ja omaa ryhmää koskevat asiat ja niiden hoitaminen vähentävät myös mahdollisuuksia riittävään keskusteluaikaan opiskelijan kanssa.

Ohjaajalla on päävastuu opiskelijan ohjauksesta, mutta ohjaajan poissa ollessa ohjausvastuu siirretään muulle työyhteisölle. Olennaista on, ettei opiskelijalle tule orpo olo. Työyhteisössä on tärkeää valmistella ja ennakoita opiskelijan ohjaamisen tarvittava

ajan tarve sekä keskustelupaikka. Työyhteisön reagoitua keskusteluajkojen järjestämisessä on kuulosteltava vaikka se suhtautuu myönteisesti ohjauksen järjestämiseen.

Ohjaajan omakohtaisiin, negatiivisiin opiskelukokemuksiin pohjatuen omassa ohjausroolissa on halu arvoistaa opiskelijaa ja panostaa ohjaukseen.

Ohjauskeskusteluja käydään ensisijaisesti ns. hiljaisen tunnin aikana, mutta myös ulkoilun aikana ja opiskelijan oman ohjauksen jälkeen epävirallisemmin. Toiminnan ohella käytävien keskustelujen määrä voisi olla suurempi. Opiskelijalle tärkeitä ovat kollegiaaliset keskustelut ja olennaista on keskustella erilaisista tilanteista sekä pohtia erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja ratkaisuja. Miksi–sanan kautta voidaan arvioida toimintatavan laatua. Keskustelut opiskelijan kanssa ovat usein antoisia myös ohjaajalle.

Opiskelijalle annettava vastuu ja luottamus on tärkeää ja sen toteutusta voi suhteuttaa opiskelijan valmiuksiin. Koko työyhteisön ilmapiiri on tärkeää, jotta opiskelijalle annetaan tilaa kokea ja nähdä toimintaa vähitellen vastuullisemmassa roolissa ennen työelämään siirtymistä. Olennaista on, että opiskelija otetaan ryhmän ja työyhteisön jäseneksi, vaikka opiskelija onkin pääasia ja enemmän esillä. Opiskelija koetaan työparina, mutta opiskelijalta tämä edellyttää tietynlaista työmoraalia, ammatti-identiteettiä ja omakohtaista arvostusta itsestä lastentarhanopettajana. Kolmannen vuoden opiskelijalla on jo oletettua vastuuta ja häneltä voi vaatia enemmän.

Opiskelijan persoonaa ja toimintatapaa voi hahmottaa havainnoimalla hänen toimintaansa. Opiskelijalle pystyy myös perustelemaan jonkin verran ohjaajan omia toimintatapoja tilanteissa, jossa opiskelija on mukana.

Työyhteisössä olevat poikkeukselliset tilanteet, mm. työntekijän poissaolo ja työyhteisössä ilmenevät eriävät pedagogiset näkemykset ja periaatteet, ovat merkityksellisiä ja haasteellisia opiskelijalle. Myös työyhteisön työntekijän asennoituminen opiskelijaa kohtaan voi olla negatiivinen eikä hän hyväksy opiskelijaa lasten ohjaajaksi erilaisten toimintatapojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien vuoksi. Opiskelijan kanssa keskusteltaessa avoimesti tilanteesta ja erilaisista toimintatavoista, tämä voi olla opiskelijalle kokonaisuudessaan hyvä kokemus.

Loppukeskustelu on opiskelijalle merkittävä, koska kirjallinen arviointi on kuin todistus ja keskustelu kuin matkalippu. Tässä tilanteessa on vielä mahdollisuus antaa eväitä ja rohkaisua opiskelijalle työelämään mm. jatkamaan ja kokeilemaan hyviä ideoita edelleenkin eteenpäin. Olennaista on rehellinen keskustelu ja palaute.

Loppukeskustelu ja arviointi on helppoa monien käytyjen aiempien keskustelujen pohjalta, koska niiden pohjalta syntyy selkeä näkemys keskeisistä teemoista. Loppukeskustelu on merkittävä ja se voi olla molemminpuolin lämmin ja hyvä keskustelu, jossa on syvällistä pohdintaa.

”TUULA”

On tärkeää nähdä heti alussa onko opiskelija motivoitunut ja onko hän halukas tulemaan heti mukaan toimintaan. Haasteellista on, jos opiskelija haluaa pitkään vain seurata toimintaa. Opiskelijan oma aktiivisuus ja osallistuminen toimintaan on tärkeää erityisesti opiskelijan perehdyttämisen kannalta, koska se on ainoa tapa tutustua toimintaan ja lapsiin lyhyessä harjoittelussa. Alkukeskustelussa sekä opiskelija että ohjaaja pääsevät esittelemään itseään, vaikka ohjaajan antama informaatio painottuukin keskustelussa. Ensimmäinen keskustelu ja sen kollegiaalinen luonne ovat opiskelijalle merkityksellisiä. Ohjaajan kertoessa omista pedagogisista näkemyksistään ja kokemuksis-

taan opiskelijalle muodostuu käsitys ohjaajasta, hänen työstään ja toiminnan perusteistaan. Merkittävää on vastaavasti hahmottaa opiskelijan taustaa, harjoittelun tavoitteita ja haasteita sekä ammatillisen kasvun vaihetta. Ohjaaja tuo esille myös omaan ammatilliseen kasvuun liittyneitä asioita, omia arvojaan, koulutuksessa arvostamia asioita sekä varhaiskasvatusalan työtapojen muutoksia. Ohjaajan omien henkilökohtaisten asioiden kertominen on jossain määrin tarpeellista, mutta sen määrän tarvetta on vaikea arvioida.

Opiskelijan motivoitunut asenne aitoon oppimiseen on erityisen tärkeää eikä motivaatio perustu vain pätevyiden hankkimiseen. Opiskelijat saattavat olla usein liian herkkiä ohjaajan kommentteille ja näkemyksille. On tärkeää, että opiskelijalle voi sanoa asioista vaikka voi jäädä/olla epätietoisuutta siitä miten ohjaus menee perille.

Opiskelijan senhetkisestä tilanteesta sekä kaikista olennaisista asioista on tärkeää kuulla, jotta ohjaus voisi olla tarkoituksenmukaista. Ohjaajan toimintaa ja ajattelua helpottaa, jos hänellä on tieto opiskelijan mahdollisista elämäntilanteen haasteista, jolloin hän pystyy ymmärtämään ja suhtautumaan opiskelijaan tämän pohjalta. Ristiriitainen tai epäselvä viestintä vaikeuttaa todellisen tilanteen hahmottamista, mikä voi vääristää opiskelijan toiminnasta ja sen syistä muodostuvaa kuvaa. On kuitenkin ymmärrettävää, että vaikeista asioista ei ole helppo puhua eikä tätä (puhumattomuutta) tarvitse kokea luottamuskysymyksenä.

Opiskelijan sukupuolella on merkitystä ohjaussuhteessa, koska toimintatavat muotoutuvat eri tavalla miespuolisen opiskelijan kanssa, mm. antamalla enemmän tilaa ja väljyyttä. Merkityksellistä on myös opiskelijoiden elämäntilanne, opintojen vaihe sekä kunkin oma persoonallinen ja yksilöllinen tapa toimia. Opiskelijan välittömyys ja reippaus osallistua toimintaan on hyvin tärkeää.

Haasteellista on, jos opiskelija on hyvin erilainen ihminen ja ohjaussuhde ei toimi. Tällöin saattaa muodostua tilanne, ettei heillä ole annettavaa toisilleen tai opiskelijat eivät uskalla toimia missään oma-aloitteisesti. Ohjaajan työ- ja elämäkokemuksen pohjalta tällaisia tilanteita pystyy suhteuttamaan ja asettumaan ns. asian yläpuolellekin. Henkilökemiat ja niiden toimivuus ovat ohjaussuhteessa erityisen merkittäviä. Tasaver-taisuus ja vuorovaikutteisuus opiskelijan kanssa tulee esille ensisijaisesti muissa tilanteissa kuin ohjauskeskusteluissa. Tämä ajattelutapa vaikuttaa olevan ristiriidassa siihen miten lasten pedagogiikassa ja siihen liittyvissä toimintaperiaatteissa korostetaan.

Vaikka työelämään tutustuminen on opiskelijalle jo sellaisenaan tärkeää, harjoitteluun liittyvä ohjaus on tärkeää ja merkityksellistä. Opiskelijan oma-aloitteisuus on tärkeää, jotta ohjaustarpeet hahmottuvat ohjaajalle. Ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijaa oman perustellun toimintatavan löytämisessä sekä vahvistaa sitoutumista alalle ja luoda näkemystä työn monipuolisista toimintatavoista ja mahdollisuuksista. Opiskelijan kanssa tavoitteena on saavuttaa laajempi ymmärrys lastentarhanopettajan roolien monipuolistumiseksi ja nähdä mm. henkilöstön erilaiset toimintatavat rikkaute-na.

Ohjaajan tehtävänä on tuoda asioita esille. Ohjaajan omien kokemusten esiintuominen tuo opiskelijan haasteisiin perspektiiviä ja suhteuttaa asioita. Päivähoidon ja varhaiskasvatustyön muuttuneet toimintatavat vaikuttavat ohjausajatteluun ja myös ohjaajan omilla opiskelukokemuksilla on merkitystä opiskelijoiden ohjaamistapoihin. Koulutuksen vastuulla tulisi olla opiskelijoiden sijoittaminen erilaisiin harjoitteluympäristöihin siten, että tässä huomioidaan opiskelijan ja harjoittelupaikan yhteensopivuutta.

Koko työyhteisö on mukana ohjaamassa opiskelijaa, jolla on opiskelijalle tärkeä merkitys. Ohjaajan vastuulla on selkeästi ammatti-identiteettiin sekä mm. suunnitteluun liittyvät teemat. Muun työyhteisön kanssa työskentely voi olla hyviinkin merkittävää. Tämä voi toteutua konkreettisella tasolla, johon ohjaajalla ei olisi aikaakaan. Ohjausajan järjestäminen on haasteellista jos ohjaajan tehtäviin sisältyy paljon muuta kuin lastentarhanopettajan tehtäviä.

Isommat ohjauskeskustelut ovat tärkeitä erityisesti harjoittelun alussa, keskellä ja lopussa, koska silloin asioita tarkastellaan perusteellisesti ja hahmotetaan suuria linjoja. Puolivälissä harjoittelua ohjaajan ja opiskelijan on tärkeää arvioida opiskelijan tilannetta ja selkiyttää kokonaisarviointiin liittyviä molemminpuolisia käsityksiään. Viikottaiset ohjauskeskustelut ovat tärkeitä, koska silloin arvioidaan mennyttä viikkoa ja suunnitellaan tulevaa. Pääsääntöisesti keskustelut toteutuvat lasten toiminta-ajan ja heidän kotiinlähden jälkeen. Tämän lisäksi tärkeitä keskusteluja ovat päivittäiset, muun toiminnan ohella käytävät keskustelut, esimerkiksi aamulla tai lasten ulkoilun aikaan.

Ohjaajan tehtävä on viestittää opiskelijalle, että opiskelijan oletetaan menevän itse mukaan toimintaan. Opiskelijan ajoissa toimittamat kirjalliset suunnitelmat ovat sisällöllisesti ohjauksen kannalta tärkeitä ja on tärkeää, että ne toimitetaan sovitusti ohjaajalle. Opiskelijoiden oma-aloitteisuus ja aktiivisuus on tärkeää ohjausajan pyytämisessä, koska päiväkodin kiire voi johtaa ohjausajkojen vähyyteen.

Ohjaajan käyttämä muistivihko on ohjaajalle merkittävä ohjauksen tukena, vaikka opiskelijasta se voi olla aluksi ahdistavaa. Havaintojen ja asioiden kirjaaminen toiminnan aikana muistiinpanovihkoon on välttämätöntä jatkuvasti vaihtuvien tilanteiden vuoksi. On tärkeä kommentoida pieniäkin asioita opiskelijan toiminnassa, mm. käytännön vinkkien muodossa. Tässä tarkoituksessa muistiinpanovihko tuo asioiden hoitamiseen ja ohjaukseen johdonmukaisuutta.

Opiskelijan mahdollisuus osallistua kaikkeen toimintaan on tärkeää. Olennaisinta on, että opiskelijalla on oma persoonallinen toimintatapa, jota rajoitetaan vain, jos kotavalla ei voi toimia lasten tai päiväkodin kannalta. Ohjaajan poissaolo päiväkodista voi olla opiskelijalle suuri mahdollisuus, jolloin voi työskennellä ilman ohjaajan jokahetkistä havainnointia.

Ohjaajan ohjauksen tulisi näkyä opiskelijan toiminnassa, muun muassa sovittujen asioiden muodossa. On tärkeää, että opiskelija kuuntelee ohjaajaa ja pyrkii toimimaan sen mukaan. Opiskelijan on kuitenkin oltava oma itsensä eikä toimia ohjaajan toimintatavan mukaisesti, koska se ei ole ainoa mahdollinen tapa toimia. Opiskelija poimii ohjaajan ajatuksista itselleen sopivia, eikä omaksu ajatuksia sellaisenaan.

Työyhteisön jäsenenä toimiminen on opiskelijalle merkityksellistä ja on tärkeää pitää kiinni työyhteisön kanssa sovituista asioista, vaikka työyhteisössä onkin joustoa opiskelijaa kohtaan. Opiskelijat koetaan positiivisena lisänä ja raikkaina ajatuksina työn kehittämisessä. Hyvään työtiimiin ja työyhteisöön on helppo tulla mukaan. Hyvän työyhteisön jäsenyyden ja aktiivisen toimintaympäristön tarjoama kokemus kantaa opiskelijaa.

Loppuarvioinnissa molempien osallistuminen arviointiin on tärkeää, muun muassa molemminpuolinen kuuleminen ja kummankin omien ajatusten kirjaaminen. Olennaisinta on, että päädytään yhdenmukaiseen ja yhteiseen näkemykseen. Oikeudenmukaisuus ja opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuus ovat arvioinnissa tärkeitä. Arviointilomakkeen yhtenäinen rakenne ja sen teemat ovat tärkeitä yhdenvertaisen arvioinnin kannalta.

5.2 Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet harjoittelun aloitusvaiheessa

Aloitusvaiheen merkityksellisiksi ominaispiirteiksi muodostuivat ohjaajien kokemana *ensikontakti ja tutustuminen* sekä *perehdyttäminen ja yhteinen orientoituminen*. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen näitä aloitusvaiheen merkityksellisiä ominaispiirteitä.

5.2.1 Ensikontakti ja tutustuminen

Tutustumispäivän merkitys ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa tuli vahvasti esille myös ohjaajien kokemuksissa. Eräs ohjaaja totesi, että jo ennen tapaamista puhelimitse toteutuva *ensikontakti* aloittaa ohjaussuhteen ja sen rakentumisen. Hän korosti erityisesti oman suhtautumistapansa merkitystä tuossa tilanteessa, koska siitä muodostuu lähtökohta koko harjoittelulle. Ohjaaja toi esille, että jos hän viestittää tilanteessa opiskelijalle välinpitämättömyyttä, opiskelija kokee tilanteen epämiellyttävänä ja itseensä kohdistuvana, vaikka kyseessä olisikin ohjaajan kokema ”oma huono päivä”. Ohjaaja kuitenkin korosti, että tilanteeseen palaamalla ja selvittämällä tutustumispäivään liittyneet tilannetekijät, ohjaus- ja vuorovaikutussuhteelle oli mahdollista luoda uusi lähtökohta. Ohjaajien mukaan tutustumispäivänä oli olennaista, että ohjaaja ja opiskelija tapasivat toisensa ja että heille oli varattu jo tuolloin yhteistä aikaa. Harjoittelun alussa tutustumisen merkitys eri muodoissaan koettiin tärkeänä ja siihen haluttiin varata yhteistä aikaa.

Opiskelijan omakohtainen *tutustuminen lapsiin* oli tärkeää, joka mahdollisti myös lasten tutustumisen opiskelijaan. Tämä loi tärkeän perustan lasten ja opiskelijan keskinäiselle vuorovaikutukselle. Toisaalta opiskelijan oli hyvä saada tietoa lapsista ohjaajan kokemustaustan kautta, jotta opiskelija pääsi etenevästi pedagogisessa toiminnassa ja sen suunnittelussa mahdollisimman jouhevasti, huomioiden harjoittelujakson lyhyys, eikä hänen tarvinnut oivaltaa kaikkea itse.

Opiskelijan ja ohjaajan molemminpuolinen tutustuminen oli tärkeää. Yksi ohjaaja koki, että opiskelijalle oli tärkeää ja kiinnostavaa kuulla ohjaajan omasta ammatillisesta kasvusta sekä näkemyksistä omaan työhön ja sen muutoksiin liittyen.

... nimenomaan se oman ammatillisen kasvun kuvaaminen, ... mun mielestä se on ollu se, mikä on varmaan opiskelijoita kiinnostanu hirveesti. Et miten määhän koen, että tää työ on muuttunu, miten määhän nyt teen tätä työtä... Se tuntuu tärkeältä... Ehkä ne... saa sen käsityksen sitten minusta... ja tästä työstä ja... mihin tää nyt perustuu...
(Tuula)

Toisaalta myös ohjaajan henkilökohtainen tausta oli tärkeää molemminpuolisen tutustumisen kannalta. Eräs ohjaaja toi esille, että omasta historiastaan kertomalla ”*auttaa toista ymmärtämään*”, erityisesti huomioiden sekä nuoren opiskelijan että ohjaajan, omat elinpiirit ja kokemustaustat. Historiallisen taustan ja mo-

lempien kokemusten kuvaaminen oli erityisen merkityksellistä yhteisen ymmärryksen ja orientoitumisen luomisessa. Ohjaajan oli tärkeää saada kuulla myös opiskelijan harjoittelujaksoa koskevista ajatuksista, henkilökohtaisista tavoitteista ja odotuksista sekä laajemminkin opiskelijan omaa näkemystä ammatillisen kasvunsa vaiheesta.

5.2.2 Perehdyttäminen ja yhteinen orientoituminen

Opiskelijoiden perehdyttäminen koettiin tärkeänä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheessa. *Perehdyttäminen* hahmotettiin kokonaisvaltaisesti, ja siinä sisältöinä olivat erityisesti toimintaympäristöön liittyvät erilaiset asiat. Opiskelijan perehdyttäminen rinnastettiin myös uuden työntekijän perehdyttämiseen työyhteisöön, johon varataan aikaa. Huolellinen perehdyttäminen oli erityisen tärkeää pedagogisten toimintaperiaatteiden jatkumon kannalta, jossa korostui erityisesti lasten hyvinvointi. Ohjaajat kokivat, että opiskelijoiden näkökulmasta oli olennaista orientoituminen ja sopeutuminen sekä epävarmuuden helpottaminen. Ohjaajat kokivat tärkeänä auttaa opiskelijaa lapsiryhmän ohjaamisessa sekä luottamuksellisen suhteen rakentamisessa lasten kanssa. Perehdyttämisen aikana oli tärkeää myös kuulostella opiskelijan alkuajan kokemuksia ja ajatuksia. Ohjaajat korostivat, että perehdyttäminen oli heidän vastuullaan. Perehdyttäminen nähtiin vuorovaikutteisena prosessina mutta myös suurelta osin ohjaajien informaationa ja tiedottamisenakin.

Mää varmaanki lähen siitä liikkeelle, et mää ensinnäkin kerron tästä talosta. Koska tää on niin erikoinen, tää mejän työyksikkö, että täällä on kaikkee semmosta toimintaa, mitä yleensä päiväkodeissa ei enää ole. Ja tota... sit mää kerron tästä ryhmästä tiettyjä faktoja tietenkin, ja niitä mun omia näkemyksiäni siitä. Kyllä se on ollu niinku semmosta taustan luomista tähän työyhteisöön tulemiseksi... Ja sitten oman itseni esittelyä, et mitä mä odotan tältä opiskelijalta, mikä on se... Mää oon tainnu... onkohan se ollu niin, että mää oon siihen mennessä sitten jo pyytäny sen opiskelijan omat...tavoitteet ja siitä on myöskin keskusteltu, ... et hän pääsee esittelemään itseään. Niin mullon varmaan ollu. Mut kyl se enemmänki ehkä on painottunu siihen niinku, et mää oon niinku informoinu siinä häntä, ja... antanu hänelle mahdollisuuden kertoa itestään ja siitä, et mitä hän odottaa tältä... jaksolta. (Tuula)

Ohjaajat kokivat ristiriitaisuutta tutustumis- ja perehdyttämisaikojen suhteen. Toisaalta oli annettava aikaa opiskelijan omaehtoiselle tutustumiselle ja rauhalliselle aloitukselle, mutta toisaalta opiskelijan tuli päästä konkreettisen toiminnan alkuun mahdollisimman pian. Tähän liittyen osa ohjaajista korosti opiskelijan harjoittelun aloitusvaiheessa hänen osallistumistaan heti toimintaan ja osa halusi selkeämmin jättää opiskelijalle tilaa ja aikaa omaehtoiseen tutustumiseen. Seuraavassa Veera kuvaa perusteita ja ajatuksia perehdyttämisen toteutuksesta ja sen ristiriitaisuudesta.

...mahdollisimman luonnollisesti ja että on aikaa myös sille, että tutustuu siin, ...aikuisiin ja että se alkas mahdollisimman luontevasti. Mutta kuitenkin niin siten että... ku se on aina...se jakso niin lyhyt, niin sitä aina sitten jakkaa sen kanssa. Et kuitenkin pitäs päästä asiaan ja pitäs antaa aikaa, ei voi tietää. Meilläkin vaihtuu työvuoro joka päivä ja aina on se eri, mitä se ihminen tekee missäkin työvuorossa. Jo semmosten ihan tavallisten konkreettisten asioiden hahmottaminen... vaatii aikaa.

Niin jotenki siinä ristiriidassa oleminen, et miten alottaa...tarpeeks rauhallisesti, et opiskelija saa sen rauhan ja kuka sit haluaa minkäkinlaisen rauhan alottaa... Mutta että sit toisaalta, että päästään siihen työntouhuun. Että sitten ei niinku lopu aika kesken, ku aina se aika loppuu sitten kuitenkin kesken, niin se on niinku ihan taas semmonen, mitä on sitten turha... Se on se aika, mikä on ja sillä selvä. (Veera)

Perehdyttämisen tavoitteena oli toisaalta opiskelijoiden toiminta- ja työskente-lyedellytysten luominen, mutta myös opiskelijan ja ohjaajan yhteiseen prosessiin orientoituminen eli tutustumisen lisäksi yhteisten toimintaedellytysten ja periaatteiden hahmottaminen.

Kuviossa 5 on esitetty merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet ohjaajien kokemana ohjaussuhteen aloitusvaiheessa.

Aloitusvaihe	
Ensikontaktit ja tutustuminen	- ensikontaktit - tutustuminen lapsiryhmään - opiskelijan ja ohjaajan tutustu- minen
Perehdyttäminen ja yhteinen orientoituminen	- kokonaisvaltainen perehdyttä- minen ja orientoituminen

KUVIO 5 Aloitusvaiheen merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien kokemana

5.3 Merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet yhteisen toiminnan vaiheessa

Yhteisen toiminnan vaiheessa ohjaajien kokemusmaailmaan pohjautuen merkitykselliset ominaispiirteet jäsentyivät kolmeen tasoon: *vuorovaikutus ja kohtaaminen, henkilökohtaisen ohjaamisen taso* sekä *pedagoginen toiminta*. Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso sekä pedagogisen toiminnan taso olivat vastaavia kuin opiskelijoiden kokemusten pohjalta muotoutuneet merkitykselliset ominaispiirteet. Näiden lisäksi ohjaajien kokemuksiin pohjautuen muodostui niin sanottu ohjaajien *henkilökohtaisen ohjaamisen taso*.

5.3.1 Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso

Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla merkityksellisiksi ominaispiirteiksi muotoutuivat molemminpuolinen asennoituminen, vuorovaikutusilmapiirin avoimuus ja rehellisyys, opiskelijan yksilöllisyys lähtökohtana, samuus ja yhteinen ymmärrys sekä tasavertaisuus ja kollegiaalisuus.

Molemminpuolinen asennoituminen

Opiskelijan ja ohjaajan molemminpuolinen asennoituminen hahmottui tärkeäksi lähtökohdaksi vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla. Erityisesti ohjaajat korostivat luontevuuden ja senhetkisten olosuhteiden hyväksymistä lähtökohdaksi yhteistyölle. Ohjaajat toivat esille omien ohjauksellisten ja pedagogisten valmiuksien hyväksymisen ja niiden riittävyuden eli ”näillä olemassa olevilla tiedoilla ja taidoilla pärjätään”, mutta ohjaajien motivaatio ja halukkuus opiskelijan ohjauksessa koettiin tärkeäksi. Kuitenkin opiskelijan oma motivaatio oli ensisijainen ja keskeinen vuorovaikutuksen lähtökohdaksi, millä tarkoitettiin opiskelijan motivaatiota oppimiseen ja valmiutta työskennellä ymmärtäen oma vastuu ja tehtävät opiskelijana.

Kyllä mun mielestä opiskelijana on opiskelijan vastuu, hän on tullut opiskelemaan ja hän on itse lähtenyt opiskelemaan lastentarhanopettajaksi ja opiskelijalla on vastuu. Mutta minulla on myös ohjaavana opettajana silleen vastuu, että tietyllä tavalla minä luon ne edellytykset opiskelijalle toteuttaa niitä. Mutta kyllä opiskelijalla pitää olla oma opiskelijan vastuu ja se motivaatio. (Sanni)

Osa ohjaajista koki vaikeimpana tilanteena ja lähtökohdaksi, jos opiskelija oli passiivinen ja aloitekyvytön tai opiskelija oli tullut hankkimaan vain muodollista pätevyyttä eikä ollut aidosti halukas oppimaan. Molemminpuoliseen asennoitumiseen liittyi myös omana itsenään toimiminen, joka koettiin tärkeänä ohjaussuhteessa. Eräs ohjaajista korosti tässä yhteydessä opiskelijan, ohjaajan ja koko ryhmän henkilökunnan toimimista omana itsenään ja persoonana sekä aitoa läsnäoloa yhteisissä hetkissä, minkä pohjalta yhteinen suunta löytyi. Ohjaajien asennoitumisessa oli olennaista myös joustavuus, jolla viitattiin muun muassa ohjaajien joustavuuteen hyväksyä opiskelijoissa erilaisia persoonallisuksia tai yleisemmin, erilaisten toimintatapojen hyväksymistä. Yksi ohjaajista korosti myös opiskelijoiden joustavuutta esimerkiksi työaikojen suhteen. Tämä liittyi tilanteeseen, jossa tavoitteena oli löytää opiskelijalle ja ohjaajalle yhteistä ohjaus- ja keskusteluaikaa päiväkodin kiireellisten aikataulujen vuoksi poikkeuksellisin järjestelyin.

Vuorovaikutusilmapiirin avoimuus ja rehellisyys

Vuorovaikutusilmapiirin avoimuus, rehellisyys ja välittömyys koettiin edellytyksenä kaikelle vuorovaikutukselle. Ilmapiirin tulisi olla sellainen, jotta opiskelija uskaltaisi tehdä kysymyksiä ja tuoda esiin negatiivisiakin ajatuksia.

... opiskelija uskaltaa tuoda julki myös negatiiviset... ja sitten kysyä, että se ilmapiiri on semmonen. Rehellinen, puolin ja toisin, ja avoimuus. (Sanni)

Ilmapiirin avoimuuden tulisi mahdollistaa myös hyvin henkilökohtaisten asioiden kertominen, mikä on olennaisia ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kannalta. Eräs ohjaajista kuvasi tilannetta, jossa opiskelija ei ollut tuonut esille henkilökohtaista, vaikeaa elämäntilannettaan, joka oli aiheuttanut heille keskinäisiä väärinkäsityksiä. Tärkeänä koettiin valmiudet olla rehellisesti ja avoimesti siinä

missä ollaan ja se, että uskalletaan tarkastella yhdessä asioita. Ilmapiiirin avoimuutta ja rehellisyyttä ei kuitenkaan pidetty itseisarvona, vaan tietynlaisena välineenä, jonka avulla vuorovaikutus rakentuu ja oppiminen etenee.

Opiskelijan yksilöllisyys lähtökohtana

Ohjaajien kokemuksissa tuli vahvasti esille, että *opiskelijan yksilöllisyys oli ohjauksen ja ohjaussuhteen lähtökohtana*. Ohjaus- ja vuorovaikutussuhde muodostui opiskelijan kanssa yksilöllisesti ja vastavuoroisesti, minkä vuoksi oli olennaista oppia tuntemaan opiskelijan persoonaa ja toimintatapoja. Yksi ohjaajista toi esille myös opiskelijan sukupuolen merkityksen. Hän tunnisti toimineensa miespuolisen opiskelijan kanssa eri tavalla verrattuna naispuolisiin opiskelijoihin. Hän koki hyväksyneensä miespuolisen opiskelijan toiminnassa piirteitä, joita ei välttämättä olisi hyväksynyt naispuoliselta opiskelijalta.

No määhän kyllä selkeesti huomaan, että määhän varmaan annan enemmän tilaa sille miehelle, ... et mua niinku ärsyttäis varmaan naisessa semmonen niin sanottu leväperäisyys tietyissä asioissa. Mut määhän yritin... kyllä tuoda sitä Sakullekin esille, ... että määhän vaatisin kyllä ... naiselta enemmän, mut toisaalta, että määhän yritin niinku nähdä ja kertoa sen hyvän, mikä siinä miehen tavassa toimia on. Mut emmähän... odotakaan, että naisetkaan... samalla tavalla toimii, mutta että kuhan siellä (opiskelijan toiminnassa)... se persoonallinen ote (on) näkyvissä, että `miksi minä teen näin`. Ja se siinä oli se hankaluus, että Saku ei kovin paljon perustellu, että miksi. (Tuula)

Ohjaajat tunnistivat erilaisten ohjauskeinojen ja työskentelytapojen toimivuuden eri opiskelijoiden ohjauksessa. Tämä koettiin myös motivoivana ja kiinnostavana ”jujuna”. Seuraavassa Sanni ja Katri kuvaavat oman ohjaus- ja vuorovaikutustapansa muotoutumista opiskelijan persoonallisuuden pohjalta.

.. semmonen niinku hyvin semmonen hauras... että määhän koin... itteni semmoseks äidiksi, vähän semmoseen rooliin... et hyvin silleen... kannustavasti ja... hienosäätöisesti niitä asioita. Kuitenkin silleen, että... antaa sitä vastuuta. Ja kykyjä löytyy. Et silleen vähän niinku herätellä sieltä, että... et silleen jotenkin todella eri lailla kun joskus. (Sanni)

Hän halusi heti ruveta... vetämään, että hän ei ees halunnut niinku kattoo, että, et mikä on mun tyyli vetää. Et hän halusi heti maanantai-iltapäivästä lähtien, ... otti hirveen... napakasti ne ohjat käsiinsä. Että määhän... sitä eka viikkoo... opiskelin sitä hänen tyyliänsä ohjata ja tota, ehkä mulla oli enemmän semmonen tukea antava se ohjaustyylillä, kuin... mikään neuvova ja opettava. (Katri)

Opiskelijoiden oman ammatillisen kasvun vaiheet ja oppimistavoitteet olivat tärkeitä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen muotoutumisessa. Ohjaajat korostivat opiskelijoiden omien oppimistavoitteiden luovan konkreettista pohjaa vuorovaikutukselle ja oppimiselle. Toisaalta yleisperiaatteena koettiin, että aloittelevat opiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta kuin esimerkiksi opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat, joiden ohjaamiseen ja ohjauskokemuksiin tämä harjoittelu liittyi.

Samuus ja yhteinen ymmärrys

Opiskelijan ja ohjaajan jonkinlainen *samankaltaisuus* tuotiin esille merkityksellisenä asiana lähes kaikkien ohjaajien kokemuksissa. Se liitettiin usein samanlaisuuteen pedagogisessa ajattelussa tai arvomaailmassa, mikä tuli esille yhteisissä keskusteluissa tai opiskelijan toiminnassa. Tämä oli yhteydessä siihen, miten ohjaaja koki ymmärtävänsä opiskelijaa ja myös miten he molemmat ymmärsivät toisiaan keskinäisissä keskusteluissa.

...jäi sellainen olo, että me työskenneltäis aika samansuuntaisesti. Ja sit semmonen lapsiehtoisuus, mikä on tosi ihanaa, ja semmonen aitous.... Minä luulen että ihan siitä, että meillä oli aika paljon samoja näkemyksiä, sama tapa toimia. Ja sitten kun opiskelija oli ryhmässä, sillai hyvin omalla olemuksellaan. Eka kerran kun... hän puki niitä lapsia, hän (opiskelija) sillä pelkällä omalla olemuksellaan... ja että minä niinku tajusin sen hänen tyylinsä. (Sanni)

Hyvin olennaisena, yhteistä ymmärrystä vahvistavana tekijänä tuli esille myös samuus henkilökohtaisessa elämänhistoriassa tai henkilökohtaisessa taustassa. Eräs ohjaaja oli kokenut heidän taustoissaan maaseutu ympäristön luoneen edellytyksiä yhteiselle ymmärrykselle. Toisaalta se, että opiskelija oli valinnut saman ammattialan kuin missä hän itse oli viihtynyt niin hyvin, toi heidän suhteeseensa positiivista yhteyttä. Ohjaajat saattoivat puhua myös "samalla aaltopituudella olemisesta" sekä "henkilökemioista" ja niiden merkittävyydestä.

... mun mielestä... kaikista tärkein on se, että... on... jossakin määrin samalla aaltopituudella sen opiskelijan kans, että tulee... sillä tavalla toimeen ja ymmärtää sitä toista ja sen toisen lähtökohtia... Et se on mun mielestä tosi, tosi tärkeä. (Katri)

Kyllä se henkilökemia on tämmösessä ohjaussuhteessa yllättävän tärkeä. Vaikkakin toita kai työkokemus ja elämäkokemus tuo siihen (erilaisuuden kohtaamiseen) semmosta, että osaa niinku tietyllä lailla asettua niitten yläpuolelle, mutta, mutta kylä kuitenkin kaiken kaikkiaan, niin se on hirmusen tärkeää. (Tuula)

Opiskelijan ja ohjaajan samankaltaisuus vahvisti selkeästi yhteistä ymmärrystä ja luottamuksellisuuden kokemusta, mutta kuten edelläolevassa otteessa tulee esille, ohjaajan ammattitaito sekä työ- ja elämäkokemus auttavat ohjaajaa katsomaan tilannetta laajemmin.

Vertaisuus ja kollegiaalisuus

Ohjaajat toivat eri tavoin esille *tasavertaisuuden* merkityksellisyyttä ja ilmene mistä vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa. Tasavertaisuutta kuvattiin jo lähtökohtaisena asetelmana ohjaussuhteessa eli suhteessa, jossa molemmilla, opiskelijalla ja ohjaajalla, on kummallakin omat taustat ja lähtökohdat, joiden pohjalta lähdetään luomaan jotain yhdessä. Eräs ohjaajista toi esille, miten hän oli oivaltanut kollegiaalisen keskustelun vahvistavan merkityksen opiskelijalle harjoittelujakson aikana. Tässä korostui erityisesti ohjaajan omien kokemusten ja näkemysten kertominen opiskelijalle, minkä pohjalta keskustelusta muodostui tasavertaisempi asetelma opiskelijan ja ohjaajan välille.

Ne (opiskelijat) sano, että voi ku sää oisit niinku kertonu nää asiat sillon alussa, että... niin, se oli jotenkin, mä niinku tajusin, et ne (opiskelijat) pitää hirveen tärkeänä sitä... semmosta kollegiaalista keskustelua, et missä niinku kertoo niistä omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. (Tuula)

Eräs ohjaajista korosti, että on hyvin tärkeää tuoda opiskelijalle selkeästi esille oma rooli ohjaajana eikä arvostelijana, mikä osaltaan vahvistaa ja luo edellytyksiä tasavertaisuudelle. Toinen ohjaaja kuvasi hyvin merkityksellisenä kokemukseksi opiskelijan ja ohjaajan yhdessäoppimisen tilannetta, jossa he olivat yhdessä tarkastelleet teoreettista mallia kokemuksellisesta oppimisesta ja ajattelusta. Tässä korostui tasavertaisuuden kokemus, jossa molemmat olivat yhdessä aidosti oppijoina.

Me sitä (teoreettista mallia) ruvettiin kattoon, ja sit me ruvettiin... toisiamme sijoittamaan... siihen ja... siitä lähti semmonen hirmu hyvä keskustelu, että päästiin ihan syvällekin sitten menemään ja... tavallaan niinku itensä löytyi siltä kehältä ja... Kumpiki puhu, et tulipas hyvä... Et se oli mun mielestä täs parhaimpia keskusteluja oikeen ajan kanssa keskustella... Se (teoreettinen oppimisen malli) teki siitä hyvän ja jotenki musta oli kauheen hyvä puhua, niinku työstä, et mitä (opiskelijan nimi) tekee ja mitä minä teen ja miten minä ohjaan, niin se tuntu semmoselta hirveen hyvältä... pysähtyä siinä vaiheessa. (Katri)

Kuitenkin tasavertaisuuden ja *kollegiaalisuuden* rajallisuus tuotiin myös esille opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutussuhteessa, jonka perustana olivat lähtökohtaisesti opiskelijan ja ohjaajan erilaiset tehtävät ja roolit. Seuraavassa on Sannin kuvaus omasta kokemuksestaan kollegiaalisuudesta sekä sen rajoista ja reunaehdoista liittyen juuri omaan lähtökohtaiseen tehtävään.

... mulle tuli välillä jo semmonen tunne, että hän (opiskelija) on mun työpari. Ja välillä taas että 'ahaa, että nyt tämä tarttee'... Ja mä nyt oon tässä ja kannustan ja mä oon se jolla on enemmän kokemusta... (Sanni)

Tuula pohti tasavertaisuuden ilmenemistä omassa toiminnassaan. Hän koki, ettei varsinaisissa ohjauskeskusteluissa kokenut vuorovaikutussuhdetta tasavertaisena, koska hänellä oli tunne, että "mun on tuotettava tässä ulos niinku näitä asioita". Vuorovaikutteinen ja tasavertainen keskustelu toteutui hänen kokemaansa muissa tilanteissa käytävissä keskusteluissa.

Kuviossa 6 on kuvattu ohjaajien kokemana vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet, jotka ajallisesti sijoittuvat yhteisen toiminnan vaiheeseen.

Yhteisen toiminnan vaihe Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso	
Molemminpuolinen asennoituminen	- lähtökohtatilanteen hyväksyminen - opiskelijan motivaatio
Vuorovaikutusilmapiirin avoimuus ja rehellisyys	- luottamuksellisuus - välittömyys
Opiskelijan yksilöllisyys lähtökohtana	- yksilöllinen vuorovaikutus, ohjaustapa ja kohtaaminen
Samuus ja yhteinen ymmärrys	- samankaltaisuus
Vertaisuus ja kollegiaalisuus	- tasavertaisuus

KUVIO 6 Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien kokemana

5.3.2 Henkilökohtaisen ohjaamisen taso

Ohjaajan henkilökohtaiseen ohjaamiseen tasoon liittyvät merkitykselliset ominaispiirteet muodostuivat seuraaviksi: ohjauksen merkityksellisyys ja ohjaajan sitoutuneisuus, ohjaajan rooli ja tehtävä, ohjaajan oman opiskelu- ja työkokemuksen merkitys, ohjauksen muotoutuminen ja toteuttaminen sekä opiskelijan merkitys työyhteisölle ja ohjaajalle.

Näissä merkityksellisissä ominaispiirteissä korostuvat ohjaajan oman tehtävän arvostus ja sen haasteellisuuden kokemus, mutta samalla koko ohjauksellisen toiminnan yhteys ja suhde työyhteisöön ja koko toimintaympäristöön.

Ohjauksen merkityksellisyys ja ohjaajan sitoutuneisuus

Ohjaajat toivat esille ohjauksen merkityksellisyyden ja tärkeyden opiskelijalle ja sitä kautta oman roolinsa merkityksen. He kuvasivat erilaisia pohdintojaan, jotka liittyivät yksilökohtaiseen opiskelijan ohjaamiseen – sen toteuttamistapoihin ja mahdollisuuksiin. Olennaista ohjaajalle oli ohjauksen merkityksellisyys opiskelijalle eli se, että ohjaus tukee opiskelijan oppimista ja asiantuntijuuden rakentumista kohti omakohtaista pedagogista asiantuntijuutta. Tämän haasteellisuus ja merkitys tulee esille ohjaajien pohdinnoissa kohdentuen heidän omaan toimintaansa. *Opiskelijalle merkityksellinen ohjaustapa* oli kuitenkin keskeinen tavoite, johon pyrittiin ja johon haluttiin sitoutua.

Et miten mä oisin voinu vielä lisää, lisää häntä tukea, että osasinko mä sen sanoa tarpeeks hyvin. Et tavallaan mä ehkä epäilin, silloin just niitä omia ohjaajan kykyjäni, et osasinko, sainko mä nyt rutistettuu ne paperille kaikki... Et emmää tiä, mulle ehkä itelleni jäi vähän semmonen epävarma tunne, et saiko hän varmasti, oliko hän nyt sitten, sit tyytyväinen siihen mun antamaan palautteeseen. (Katri)

Saman ohjaajan vahva sitoutuminen ohjaukseen tuli esille hänen tilannekuvauksessaan. Ohjaaja kuvasi omaa joustamishalukkuuttaan ja valmiuttaan omien työaikojen pidentämiseen, kun tavoitteena oli löytää opiskelijalle ja ohjaajalle yhteistä keskusteluaikaa poikkeuksellisin järjestelyin.

No olisin halunnu enemmän (keskusteluaikaa) ja sit mä kerranki sanoin (opiskelijalle), että mulla on nyt tosi tärkeet hommat, mun (on) aivan pakko tehdä kahteen asti, että käykö, että keskustellaan sitten, kun... multa loppuu työaika. Niin hän sano, että hän ei tee yhtään ylitöitä. Et hän lähtee kotiin, et hän ei keskustele muuta ku työajalla... Mää ehkä siitä olin vähän hämmästyny, ku mä sit sanoin, että ku tää on kuitenkin niinku sinun parhaaksesi... et mä teen tän ihan, että emmää niitä tunteja takasi ota, että mä jään tänne keskusteleen, että tää on tavallaan... ihan sinua kehittääksesi nää keskustelut, niin hän ei suostunu. Et siitä mä olin ehkä yllättyny. (Katri)

Ohjaaja olisi odottanut myös opiskelijalta samanlaista sitoutumista ja asioiden järjestelyhalukkuutta.

Ohjaajan rooli ja tehtävä

Koska ohjauksen merkityksellisyys opiskelijalle oli keskeistä, ohjaajat pyrkivät löytämään yksilöllisiä, opiskelijan oppimista tukevia ohjaustapoja. Eräs ohjaaja kuvasi omaa ohjausajatteluaan, jonka mukaan hänen tehtävänä ja tavoitteenaan oli päästä tavoittamaan opiskelijan ajatuksia sekä niitä ydinteemoja, jotka auttaisivat ohjaajaa löytämään oikeanlaisia kysymyksiä, jotka veisivät opiskelijan prosessia eteenpäin.

... pitäs päästä taas niin sisälle siihen opiskelijan päähän, niinku sen lapsenki päähän, et ne tulis ikään ku sieltä itestään ne asiat... Et niitten kysymysten esittäminen oli tosi vaikeeta. (Veera)

Toinen ohjaaja korosti merkittävänä tehtävänä tukea ja rohkaista opiskelijaa omien haasteidensa kohtaamisessa ja niiden kautta oppimisessa.

... ohjaajan pitää uskaltaa olla aika jämpä myöskin. Et silleen, niin kun lasten kanssa, niin myöskin aikuisten kanssa... et jos vähän niin kun silleen... pehmoillaan ja antaa tavallaan (periksi) että "no eihän se nyt, et jos se susta vaikeelta tuntuu, niin" ettei niinku mitään ponnistella... Mää oon... huomannu sen, että... sitten ihminen omalla asennoitumisellaan (voi vaikuttaa) ja... niistä vaikeuksista ei mennä riman ali vaan mennään ihan reilusti... sitä vaikeeta kohtaa päin... Tavallaan, että se on... oppimistilanne... ja sitten taas se ilo, kun on onnistunut ja uskaltanut ja, niin... on päässy sitten taas yhden pykälän siinäkin asiassa eteenpäin. (Sisko)

Olennaista oli auttaa ja tukea opiskelijaa hänen oman ajattelunsa kehittämisessä eli suunnata opiskelijaa pohtimaan ja hahmottamaan harjoitteluaikanaan varhaiskasvatustyön kokonaisuutta ja sen merkitystä. Ohjaajat korostivat, että opiskelijalle ei annettu valmiita ratkaisuja vaan tärkeää oli auttaa häntä itse löy-

tämään ratkaisut toimintaan ja pohdintoihin liittyen. Ohjaajan tehtävänä ei ollut asettua opiskelijan yläpuolelle neuvovalla tyylillä, vaan rohkaista kokeilemaan hyvinkin erilaisia toimintatapoja. Ohjaajat kokivat oman roolinsa kuitenkin erilaisten näkökulmien ja perspektiivien tuojana. Tämä tarkoitti joissain tilanteissa muun muassa ohjaajien kokemustaan pohjautuvien realiteettien esiintuomista tai harjoitteluteemojen suhteuttamista laajempaan perspektiiviin.

Nää nuoret on kuitenkin hirveen...innostuneita ja aktiivisia ja niillä on ideoita, ja ehkä siinä just... tavallaan sitä reaali maailman tasoa... ohjaajan tehtävänä onkin tuua. Että nii et "jos tuommonen niin mitähän arvelisit, että sitten... tai että jospa oliskin noin, niin mitäköhän sitten tapahtuisi". Että tuoda... tavallaan vähän niin kun erilaisia kulkia siihen sillä kokemuksella, joka... itellä on. (Sisko)

No mää toivon, että se on antanu opiskelijalle semmosta niinku perspektiiviä siihen, et ei tää nyt kuitenkaan, vaikka me puhutaan niinku aina... niinku detaljeista ja arvioidaan niitä asioita, niin ei tää nyt mikään elämää suurempi kysymys kuitenkaan oo. (Tuula)

Ohjaajat kokivat omana tehtävänänsä tuoda esille myös lastentarhanopettajan työn ja asiantuntijuuden laajempaa merkitystä sekä *ammattialan arvostusta* oma-kohtaisiin kokemuksiinsa pohjautuen. Toisaalta haluttiin korostaa varhaiskasvatusalan työn arvoa ja merkitystä mutta samalla omaa ammatti-identiteetin arvostusta ja sen edellyttämää työmoraalia.

Niinku tavallaan se oman roolin, niinku lastentarhanopettajan ammatin ja tietotaidon... esille tuominen ja hyödyntäminen niille lapsille. Niin se on, se on semmonen... hirmu tärkeä asia. Sitä mää haluan viestiä... ja sitä just, että "vau, tää on mahdava ala. Ja lasten kanssa työ on arvokasta ja tää on hienoa työtä". (Sisko)

Jos saisin ite työpariksi sitten sen opiskelijan, että pitää kyllä olla sellainen tietynlainen työmoraali. Sieltä se nousee niistä... ja kyllä se siihen on vaikuttanut. Että näkee sen oman (vastuun)... Hän on valmistumassa lastentarhanopettajaksi, ja arvostaa sitä omaa itseään lastentarhanopettajana... että se ammatti-identiteetti. Ne on kyllä ne kaksi... (Sanni)

Ohjaajan tehtävän ja roolin hahmottumisessa haasteellista oli ohjaajien samanaikainen suhde omaan lapsiryhmäänsä. Ohjaajat kokivat toimivansa *kaksoisroolissa* ja he kuvasivat oman asennoitumisensa muuttumista siirtyessään opiskelijan ohjaajaksi.

Mää tavallaan vaihdan niin kun eri rekisterille... sen oman työhön asennoitumiseni, ja... mää siirryn niinku vähän eri rooliin. (Sisko)

Lapsille ohjaajat kokivat olleensa tietynlainen turva uuden aikuisen tultua ohjaamaan toimintaa. Samalla koettiin, että tutun aikuisen läsnäolo helpotti opiskelijan asemaa, koska lapset eivät tuolloin reagoineet niin herkästi uuteen ryhmänsä aikuiseen. Ohjaajien kaksoisroolin lisäksi he toivat esille myös samanaikaisesti toteutuvan haasteellisen *kolmannen roolin*. Tällä tarkoitettiin ohjaajan tehtävää opiskelijan ja työyhteisön välillä. Eräs ohjaajista kuvaili tätä seuraavasti: *mää toimin jotenkin vielä linkkinä siinä sitten työntekijöiden ja opiskelijanki välillä. Jotenkin niin kun sen roolin hakeminen* (oli myös tavoitteena).

Ohjaajan omat opiskelu- ja työkokemukset

Ohjaajan oma *aiempi työkokemus* sekä työskentely erilaisissa toimintaympäristöissä ja päiväkodeissa koettiin vahvuutena myös opiskelijoiden ohjauksessa. Tämä toi ohjaajalle perspektiiviä nähdä opiskelijan erilaisia kehitysvaiheita, mutta myös vahvuutta kohdata erilaisia haasteita opiskelijoiden kanssa työskenneltäessä.

...uskaltaa kohdata erilaisia (tilanteita opiskelijoiden kanssa)... Vaikka olis... heikompiin ohjaussuhde, niin sitä ei koe... et tää on koko maailmanloppu, vaan että tää on tää tilanne, ja elämä jatkuu sen jälkeen... Et kiva, jos hyvin menee, mutta jos ei, niin okei. (Sisko)

Ohjaajien omat *opiskeluajan harjoittelukokemukset* ja niihin liittyneet ohjaussuhteet olivat kokemuksia, joilla oli selkeä merkitys omien, ohjattavina olevien opiskelijoiden kanssa sekä niihin liittyvissä ohjaussuhteissa. Seuraavassa *Sanni* ja *Katri* kuvaavat omia kokemuksiaan, joissa korostuu opiskelijan arvostamisen ja ohjauksen merkityksellisyys.

Että ite haluaa ennen kaikkea... kun joskus ite on kokenut oikein kielteisestikin sen, ettei ollut mitään opiskelijana. Toisaalta sen ymmärtää, mutta ite... yrittäis aina ottaa opiskelijan, ettei kokis sillein... Että jaksaisin ja panostaisin opiskelijaan. (Sanni)

Et... ku on ite ollu opiskelija, niin muistaa, et miten tärkeätä se oli, et oli hyvä ohjaava opettaja ja... että todellakin ku, se piti myös muuna kuin työvoimana. Mulla on ollu aina hirveen hyviä (omat harjoittelukokemukset). Hirmu hyvät ohjaavat opettajat aina. Ehkä tavallaan sitten peilaakin..., että iteki täytyy niinku keskittyä siihen asiaan.. ja antaa sitä palautetta opiskelijalle... Mää muistan kaikki mun ohjaavat opettajat... et se on todella merkityksellistä opiskelijalle. Just ehkä, mitä mun omista harjoiteluista on nyt... niin että se ohjaava opettaja tavallaan just arvostaa sitä opiskelijaa ja sen opiskelijan ideoita. (Katri)

Sekä positiivisten että negatiivisten omakohtaisten kokemusten kautta ohjaajat olivat oivaltaneet tietynlaisten toimintatapojen merkityksen, minkä perusteella he pyrkivät suuntaamaan ja kehittämään omaa ohjaustoimintaansa.

Ohjauksen muotoutuminen ja toteutuminen

Työyhteisön merkitys opiskelijan ohjauksen muotoutumisessa koettiin hyvin merkittävänä tekijänä. Ohjaajat kokivat ohjauksen parhaimmillaan toteutuvan koko yhteisön ja tiimin yhteistyössä, vaikka ohjaajat toivat esille vastuualueiden ja tehtävien jakautumisen. Erityisesti omana vastuualueenaan ohjaajat kokivat opiskelijan lastentarhanopettajan identiteetin kehittymisen tukemisen.

Kyl se on se työyhteisö siinä. Ihan harjoittelijasta lähtien. Mutta kyllähän se niinku... sanotaanko että se, niin sanottu akateeminen puoli, tai siis se semmonen niinku lastentarhanopettajan...identiteettiin kuuluvat asiat, niin ne jää selkeesti ja toivottavasti mulle. (Tuula)

Suurin osa ohjaajista koki työyhteisön suhtautuneen myönteisesti opiskelijan ohjaukseen sekä ohjauskeskustelujen edellyttämän ajan järjestämiseen. Ohjaajat

joutuivat kuitenkin kuulostelemaan jatkuvasti muiden työntekijöiden suhtautumistapaa ja reagointia. He myös pitivät sitä tärkeänä.

Nää toiset työntekijät, hyväksy tämän opiskelijan niinku persoonana erittäin helposti ja hyvin ja... tavallaan niin kun heidän oli myöskin helppo opiskelijan kanssa niinku tehdä, Että se ei jääny pelkästään myöskään minun harteilleni, et ja mää niinku näänki sen, että tietenki se on aina, aina hedelmällisempi ja parempi se tilanne, ku tavallaan tää koko tiimi on niinku sen... hyväksyy tän tilanteen. (Sisko)

Ohjaajat kokivat työtiimien merkityksen myös tärkeänä ohjauksellisena resursseina. He toivat esille, että työtiimi toimi opiskelijan oppimista selkeästi vahvistuen itsenäisesti tai yhdessä ohjaajan kanssa. Ohjauksellisen vastuun jakaminen oli tärkeää opiskelijan ohjauksen monipuolisuuden vuoksi mutta myös ohjauksen jatkuvuuden kannalta ohjaajan työskennellessä eri työvuoroissa tai ollessa poissa päiväkodista.

Opiskelijan osallistuminen kaikkiin työyhteisön palavereihin ja keskusteluihin edesauttoi opiskelijan sopeutumista ja jäsenyyden vahvistumista työyhteisöön. Tämä osaltaan helpotti myös henkilökunnan epävirallisemmän palautteen antamista opiskelijalle, joka taas edesauttoi opiskelijan ja työyhteisön vuorovaikutusta ja opiskelijan jäsenyyttä työyhteisöön.

Koko työtiimin merkityksen ja yhteistyön koettiin rikastuttavan ja tukevan opiskelijan oppimista erilaisten näkemysten kautta, *"kaikki antaa kuitenkin sen oman, niinku oman näkemyksensä, koska kaikilla on erilainen näkemys"* (Veera). Sama ohjaaja toi esille myös, että hänen osallistumisensa opiskelijan ohjausta tukevaan koulutukseen oli edesauttanut myös muun työyhteisön aktivoitumista opiskelijan ohjaamisessa. Toisaalta henkilökuntaa ja työyhteisöä ei ohjaajien kokemusten mukaan voinut velvoittaa opiskelijoiden ohjaukseen, vaan sen koettiin toteutuvan parhaimmillaan persoonakohtaisesti, vapaasti ja luontevasti.

Kaikki oli niinku luonnostaan innokkaana siinä mukana. Ja sillon mää kävin siellä, siinä koulutuksessa... mikä oli siinä tukena, niin tavallaan niinku saatto kaiken senkin tiedon purkaa, mitä siellä puhuttiin, niin työkavereille. Ja mun mielestä se onkin niinku ihanne, eli jos yks käy jossakin, niin kaikki saa sen tiedon, oli ne sitten vaikka niinku... Ketä siinä työryhmässä ikinä töissä on, jollon niinku neki saa. Ja ehkä sekin niinku innosti. Mut et he oli kyllä niinku luonnostaan innostuneita... mitä ja sitä, sitä ja mitä tehtäs ja niinku antoivat luonnostaan palautetta. Ja sitten loppu(arviointi)... lopuks tehtiin se arviointiki niin, et kaikkien nimet pantiin sinne, ku kaikki oli niin kauheen paljon jotenkin siinä läsnä, niin ei sitä... Ja kuitenkin ihmiset näkee niin eri tavalla eri asioita, niin jotenkin ois ihana, ku vois antaa semmosen ison paketin sit sille opiskelijalle. Tuo näkee siitä asiasta nuo puolet, ja tuo nuo puolet, ja minä nää puolet. Niin se on niinku jotenki,... miten tätä työtäki pitäis tehdä, että ne kolme viisasta päästä lyyään yhteen ja siitä tulee se tulos. Sillon se opiskelija on siinä sillä tavalla. Mutta... mitä sen eteen sit voi tehdä, jos ei se luonnostaan oo, niin ehkä ei kannatakaan sitten. (Veera)

Työyhteisön ja henkilöstön ajankohtainen tilanne oli merkittävä tekijä opiskelijan oppimisympäristön rakentumisessa ja muodostumisessa. Tärkeänä koettiin muun muassa henkilökunnan pysyvyys opiskelijan harjoitteluajana, koska henkilöstöresurssit vaikuttivat opiskelijan ja ohjaajan ryhmästä irrottautumisen ja keskustelumahdollisuuksien järjestymiseen. Työtiimin sisäiset ristiriidat tai ajankohtaiset muutokset vaikuttivat huomattavasti opiskelijan ja ohjaajan yhteistyö-

hön, ohjauskeskustelujen järjestymisen lisäksi myös sisällöllisesti keskusteluihin. Työyhteisössä olevat ajankohtaiset haasteet nähtiin kuitenkin myös oppimis-mahdollisuutena opiskelijoille, mutta tämä edellytti ohjaajan avoimuutta ja yhteisiä keskusteluja opiskelijoiden kanssa. Eräs ohjaaja oli kokenut tällaisessa tilanteessa keskustelut opiskelijan kanssa myös omana henkireikänsä, minkä ohjaaja koki jossain määrin ristiriitaisena suhteessa omaan tehtäväänsä ohjaajana.

Jotenki haluais vielä enempi rauhottaa sitä (tilannetta). Mutta tietenkään sille ei voinu mitään... Ryhmä elää sitä, mitä se elää ja se silloin eli sitä. Niin jotenki... opiskelija tuli siihen ehkä sitten vielä niinku henkireijäks minulle eli siihen suhteeseen (tuli) jotakin muutakin, sitä kaikkee päätystä, mikä ois pitäny ehkä päättääkin jossain muualla, ku opiskelijan kanssa, ehkä. Toisaalta opettavaista sekin sitten opiskelijallekin, että ainahan on erilaisia työryhmiä. (Veera)

Toinen ohjaaja toikin esille omana havaintonaan, että opiskelijat kohtaavat harjoitteluissa monenlaisia päiväkoteja, työyhteisöjä ja persoonia, joiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakentuu hyvin monenlaisia ohjaus-, toiminta- ja oppimisympäristöjä.

Opiskelijan merkitys työyhteisölle ja ohjaajalle

Lähtökohtaisesti ohjauksen tavoitteeksi koettiin ohjaajan ja työyhteisön tuki ja merkitys opiskelijalle ja hänen ammatilliselle kehitykselleen. Hyvin tärkeänä asiana ohjaajat toivat esille kuitenkin myös opiskelijan merkityksen ohjaajalle ja koko työtiimille. Opiskelijoiden koettiin tuovan *työyhteisöön jotain koko työyhteisöä rikastuttavaa*, pieniä tuulahduksia, kuten uusia ajatuksia ja toimintatapoja sekä erilaisia näkökulmia.

Me on puhuttu siitä ja me on koettu, et opiskelijat on kaiken kaikkiaan pääsääntöisesti hirveen... kivoja ja silleen niinku kiva lisä meidän työhön. Et me ei tarvita käsiparia niinkään, koska nää (lapset) on tämmösiä omatoimisia, mut me tarvitaan sitä freshiä ajatusta niinku siitä, että miten vois tehdä töitä, ja sitten meillä on paljon mielestämme annettavaa sille opiskelijalle silleen, että meillä on hirveen aktiivista tää työnteko, et meillä tapahtuu paljon. (Tuula)

Ohjaaja viittasi esimerkissä myös mahdolliseen opiskelijan näkemiseen lisätyövoimana, mutta hän korosti opiskelijan merkitystä uusien pedagogisten kehittämisessä. Eräs ohjaajista toi kuitenkin esille, että opiskelijalle oli tärkeää viestittää, että häneltä ei kuitenkaan odotettu mitään uutta ja ihmeellistä päiväkodin toimintaan. Ohjaajat korostivat erityisesti opiskelijan merkitystä mahdollisuutena ja aktivoijana *ohjaajan omaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen*. Hyvin merkityksellisenä ja innostavana koettiin keskustelut, joissa oli yhdessä mahdollisuus tarkastella ja vaihtaa ajatuksia varhaiskasvatukseen liittyvistä pedagogisista teemoista. Toisaalta merkittävänä koettiin mahdollisuus nähdä opiskelijan omia toimintatapoja, joiden kautta koko työyhteisön oppiminen mahdollistui.

Ohjaajat toivat myös merkittävänä esille keskustelut, jotka käsittelivät teoreettisempiakin teemoja ja joiden kautta oli mahdollisuus tutustua koulutuksen ajankohtaisiin sisältöihin ja ajatuksiin. Keskustelut koettiin merkityksellisinä

toisaalta ohjaajan ammatillista ajattelua aktivoivasta näkökulmasta ja toisaalta mahdollisuutena nähdä alan koulutuksen vaihe, koska ohjaajan omasta koulutusvaiheesta on jo kulunut aikaa. Tärkeänä asiana tuotiin esille hyvän koulutuksen merkitys ja luottamus sen toteutumiseen.

... se kokonaisuus ja tavallaan niinku usko koulutukseen jotenki. Et kyl sen näkee, kun ihmisellä on hyvä koulutus, että...mihin kaikkeen sitä pystyy. Ja jotenki mun mielestä se oli hirveen... hyvä, me puhuttiin kaikista näistä, mitä teillä on, te ootte käyny niitä teoriajuttuja..., mitkä tavallaan itellä alkaa jo... tonne painua unholaan, ku se on, se on tosiaanki konkreettista tää...työ, mitä tekee. Musta se oli kauheen niinku hyvä puhuu niinku sellasista. (Katri)

Opiskelijoiden merkitys koettiin myös mahdollisuutena nähdä omaa toimintaa ulkopuolisen havainnoijan kautta, joka mahdollisti oman ja työyhteisön toiminnan tarkastelun. Tämä koettiin harvinaisena mahdollisuutena saada työyhteisössä palautetta ja nähdä asioita, joita ei mahdollisesti itse huomaa. Tämä koettiin tärkeänä oman työn, työyhteisön toiminnan ja niiden jatkuvan kehittymisen kannalta.

Vaikka ohjaajien kokemuksissa ja puheessa korostui voimakkaana keskustelujen ja toiminnan merkitys opiskelijoille, parhaimmillaan keskustelut olivat vastavuoroisia antaen uusia näkemyksiä ja ajatuksia molemmille osapuolille, molempien ammatilliselle kehitykselle.

Ohjaajien merkityksellisinä koetut ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla on kuvattu kuvioon 7.

Yhteisen toiminnan vaihe Henkilökohtainen ohjaamisen taso	
Ohjauksen merkityksellisyys ja ohjaajan sitoutuneisuus	- opiskelijan ammatillisen kehittymisen merkitys - opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittyminen - haasteiden kautta oppiminen - ammattialan arvostus
Ohjaajan rooli ja tehtävä	
Ohjaajan omien opiskelu- ja työkokemusten merkitys	- ohjaajan omat harjoittelukokemukset - erilaiset työkokemukset
Ohjauksen muotoutuminen ja toteuttaminen	- työyhteisön merkitys ja ohjauksen rikastuttaminen - ohjaajan oma ammatillinen kasvu
Opiskelijan merkitys työyhteisölle ja ohjaajalle	

KUVIO 7 Merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla

5.3.3 Pedagogisen toiminnan taso

Pedagogisen toiminnan tasolla ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkityksellisinä ominaispiirteinä hahmottuivat seuraavat: ohjauskeskustelut, yhteinen työskentely opiskelijan kanssa, tilaa ja vastuuta opiskelijalle, opiskelijan toiminta työyhteisön kanssa sekä lopetusvaihe.

Ohjauskeskustelut

Ohjauskeskustelut koettiin merkittävinä pedagogisen tason toimintamuotona. Ne toteutuivat sekä erillisinä, ennakkoon sovittuina keskusteluina että pedagogisen toiminnan ohessa ennakoimattomasti ja satunnaisesti. *Ennakkoon sovitut varsinaiset ohjauskeskustelut* koettiin hyvin tärkeinä ohjauksellisena toimintana ja vuorovaikutustilanteina. Niiden järjestäminen ja niille varattavan ajan löytäminen koettiin kuitenkin hyvin haasteellisena, lähinnä henkilöstöressurssien vähäisyyden ja siitä seuraavien aikaresurssien puutteellisuuden tai rajallisuuden vuoksi. Ennakkoon sovittujen ohjauskeskustelujen lisäksi *pedagogisen toiminnan ohessa käydyt keskustelut* koettiin merkityksellisenä. Tällaisten keskustelujen merkitys korostui erityisen tärkeänä, jos erillisiin ohjauskeskusteluihin ei ollut mahdollisuutta. Toiminnan yhteydessä oli hyvin luontevaa havainnoida ja tarkastella erilaisia, tilannekohtaisesti syntyneitä teemoja ja kysymyksiä. Tällöin oli myös luontevaa pohtia tilanteisiin liittyneitä toimintatapoja ja niiden perusteita. Toiminnan ohella toteutuneissa keskusteluissa ohjaajat huomioivat kuitenkin ensisijaisesti lasten senhetkiset tarpeet, jolloin keskustelujen toteutustapa oli joustava ja keskustelujen sisällöissäkin oli huomioitava lasten läsnäolo ja heidän tarpeensa.

... ulkoilutilanteissa ja vähän... tilanteessa ku toisessa,... jotakin aina... jutella. Tiesti ne lapset ja heidän tarpeensa... siinä, se on se pääasia tietenkkin. (Sisko)

Ohjaajat kokivat ajanpuutteen rajoittavaksi tekijäksi riittävien ohjauskeskustelujen järjestämiseksi ja siksi oli tärkeää hyödyntää kaikkia mahdollisia tilanteita ja toimintatapoja ohjauskeskustelujen tueksi opiskelijan kanssa. Katri toi esille omana toimintatapanaan kirjata itselleen jatkuvasti erilaisia asioita ja teemoja, joita oli hyvä tuoda seuraaviin yhteisiin keskusteluihin.

Mää yritin sit aina paperille laittaa et, että joo, tää pitää muistaa seuraavassa keskustelussa sitten sanoa, että... Ja sit tavallaan, niinku tavallaan keräs niitä asioita, mitä on sitten hyvä jutella seuraavan kerran. (Katri)

Ohjaajat tiedostivat ohjauskeskustelujen merkityksen, mutta he kokivat niiden järjestämisessä riittämättömyyttä.

Yhteinen työskentely opiskelijan kanssa

Yhteisen toiminnan ja työskentelyn merkitys opiskelijan kanssa koettiin tärkeänä. Ohjaajat kuvasivat monia erilaisia yhteisiä toimintatapoja ja periaatteita.

Keskeisimpänä toimintamuotona koettiin *molemminpuolinen havainnointi* ja sen mahdollisuudet opiskelijan kanssa toimimisessa. Erityisesti yhteiset havainnoinnit ja niihin liittyneet kokemukset olivat usein myös yhteisten keskustelujen perustana.

Yritettiin olla mahdollisimman paljon yhdessä, et jos (opiskelijan nimi) veti jotakin (toimintaa lapsille) tai minä vedin jotakin ja hän seurasi, niin oltiin sitten yhdessä siinä tilanteessa ja toinen havainnoi ja toinen on... Tai että tehään vähän niinku yhdessä, sil-laiki jopa tehtiin. Ja sitten purettiin se... yritettiin purkaa, siinä ei aina onnistuttu niin heti samana päivänä. (Veera)

Aina ei sanallisestikaan kerkee... kaikkee... puhumaankaan, mutta oman toiminnan kautta... miten ite toimii ja tekee, miten ohjaaja tekee niin sekin niinku auttaa, mutta kyllä sitten puhuttiinkin. (Sanni)

Edellisessä Sannin kuvauksessa tulee esille ohjaajan toiminnan havainnointi ja sen merkitys opiskelijalle, mikä oli opiskelijalle mahdollisuus hahmottaa ohjaajan pedagogista toimintaa ja erilaisia toimintatapoja. Ohjaajalle puolestaan oli tärkeää seurata ja havainnoida opiskelijan toimintaa. Tämä toimi monella tavalla ohjauksen lähtökohtana, muun muassa sisällöllisesti, mutta myös opiskelijan persoonan ja toimintatapoihin tutustumisen kannalta. Keskustelujen ohella riittävä havainnointiaika opiskelijan toiminnan seuraamiseen koettiin olevan "*kai-ken A ja O*" (Katri).

Osa ohjaajista toi esille merkityksellisenä asiana myös opiskelijan oman vastuun sekä heidän *yhteistä toimintaa koskevat sopimukset*. Tällaisena asiana tuotiin esille opiskelijoiden kirjalliset suunnitelmat ja niiden tarkastelu yhdessä ohjaajan kanssa ennakkoon, ennen opiskelijan ohjaamaa toimintaa. Yksi ohjaajista oli kokenut tämän yhteistyön haasteellisena, koska opiskelija ei ollut toiminut hyvän yhteistyön edellyttämällä tavalla eli hän ei ollut esimerkiksi tuonut pedagogisen toiminnan suunnitelmiaan sovitun aikataulun mukaisesti.

Ohjaajat kokivat tärkeänä myös *ohjauksen ja keskustelujen* näkymisen opiskelijan toiminnassa. Ohjaajille oli siis tärkeää oman ohjauksellisen toiminnan ja sisällön näkyminen jollain tavalla opiskelijan toiminnassa tai ajattelussa. Olenaisimpana kuitenkin koettiin, että opiskelija hyödynsi ohjausta suhteessa omaan persoonalliseen ja omakohtaiseen prosessointiin, eikä teknisesti toteutettavana toimintatapana.

... se on tietysti hirmusen hyvä asia, että opiskelija on niinku altis kuulemaan sitä, mitä mä sanon, ja yrittämään niinku toimia sen mukaan, mutta et siinä pitää toisaalta... Mulla on hirmusen tärkeä rooli siinä, et mun pitää muistaa sanoo se, että kyllä säät saat olla kuule ihan oma ittes, että ei sun tarvi yrittää olla mikään klooni minusta. Että ei se oo niin, että mä arvostasin vaan omaa tapaani tehdä... (Tuula)

Ohjaajat korostivat rehellisen, aidon ja avoimen oppimisprosessin merkitystä, johon kuuluvat myös epäonnistumisen kokemukset.

Tilaa ja vastuuta opiskelijalle

Merkityksellisenä ohjaajat olivat kokeneet *tilan antamisen opiskelijalle*, mikä mahdollisti opiskelijoiden omakohtaisen asiantuntijuuden ja persoonallisten toimintatapojen kehittymisen. Tämä tarkoitti muun muassa erilaisten toimintatapojen mahdollistamista ja opiskelijan omien rajojen kokeilemistä. Eräs ohjaajista totesi, että opiskelija saattaa tuoda myös uusia ja parempia toimintatapoja työyhteisöön kun hänelle annetaan vapaat kokeilumahdollisuudet.

Mää aattelen, että mun täytyy antaa hänelle nyt mahdollisuus kokeilla jotain omia rajojansakin,... eikä mennä sanomaan, et ei sun noin kannata tehdä, et me ollaan toi tehty, et ei se onnistunu,... Mää aattelin, et se Ulla voi sen tehdä ihan eri tavalla ja paljon paremmin, et Ullalla se varmaan onnistuu... Et antaa todella vapaat kädet ja... silleen oppii. (Katri)

Ohjaajalla oli luottamus opiskelijaan ja hän koki heillä olevan myös hyvin samansuuntaiset pedagogiset ajatukset ja periaatteet.

Ohjaajat kokivat tilan antamisen tärkeänä opiskelijalle, jolloin he luopuivat toiminnan ohjaamisesta itse myös niin sanotusta opettajan roolista. Lapset ymmärsivät tilanteen hyvin, mutta heitä oli informoitava ennakkoon opiskelijan roolista ja siitä, että heillä oli uusi opettaja. Opiskelijalle annettiin samanlaista pedagogista tilaa kuin muillakin työyhteisön jäsenillä on.

Toisaalta opiskelija ei voinut koko aikaa olla ohjaajan aktiivisessa ohjauksessa, vaan opiskelija tarvitsi oppimisessa aikaa ja tilaa myös omaehtoiselle havainnoinnille ja asioiden pohtimiselle. Tämän kautta opiskelijan oma prosessi eteni ja tuli näkyväksi myöhemmin oppimisprosessin myötä. Ohjaajat toivat esille myös opiskelijan vastuullisuuden vahvistumisen heidän saadessa vapautta kokeilla erilaisia toimintatapoja. Tätä eräs ohjaaja kutsui ”hallitukseksi”, jollainen periaate oli myös lasten pedagogisessa toiminnassa.

Ohjaaja korosti heidän yhteisessä työskentelyssä opiskelijan omaehtoisen ja itsenäisen toiminnan merkitystä, joissa hän oli mukana ensisijaisesti henkisenä tukena. Tuen vahvuus ja muoto saattoivat vaihdella eri tilanteissa riippuen opiskelijan ja lasten vuorovaikutuksesta sekä siihen liittyneistä haasteista. Tilan ja vapauden rajallisuus tuli kuitenkin esille, kun kyse oli lasten hyvinvoinnista tai toiminnan mielekkyydestä lapsille, jolloin ohjaaja oli napakastikin puuttunut tilanteisiin.

Opiskelijan työskentely yhdessä koko tiimin kanssa

Ohjaajille oli tärkeää, se miten *opiskelija ja muu työyhteisö* tai tiimi toimivat ja *olivat vuorovaikutuksessa*. Tätä yhteistyötä ohjaajat myös pyrkivät vahvistamaan ja ohjaamaan. Ohjaajat pyrkivät sopimaan työyhteisön kanssa, että kaikki ovat opiskelijan apuna ja tukena. Eräs ohjaaja kuvasi yhteistyötä luontevana myös tilanteessa, jossa opiskelija oli ohjausvastuussa ja jossa opiskelija antoi ohjeita muille työntekijöille pedagogisen toiminnan järjestelyjen ja organisoinnin muodossa.

Työtiimin jäsenyys ja siinä toimiminen nähtiin tärkeänä tavoitteena hahmottaen se yhtenä olennaisena asiantuntijuuden valmiusalueena, josta oli mahdollista saada harjoittelujaksoilla arvokkaita kokemuksia. Eräs ohjaaja koki, että ohjaajan oman ajan riittämättömyyden vuoksi oli hyvä, että ryhmässä pidempään työskennelleet työntekijät, riippumatta koulutustaustasta, olivat voineet tehdä hyvää yhteistyötä opiskelijan kanssa toimien pedagogisten käytäntöjen asiantuntijoina.

... mää oon, ainakin mielestäni kannustanu... Hän (opiskelija) on esimerkiksi harjoittelijan kans paljon keskustellu... Onhan harjoittelija... ollu kuitenkin jo pitemmän jakson tässä ryhmässä, ja pystyy kertomaan niistä tavoista ja mitä on tehty... Ku mää en oo ollu esimerkiksi iltapäivällä paikalla, niin ne on tehneet esimerkiksi, opiskelija ja harjoittelija yhdessä, jotain valmistelutöitä ja siinä samalla jutelleet. (Tuula)

Yksi ohjaaja toi esille myös haasteellisia tilanteita, joissa opiskelijan rooli ja tila ei ollut hahmottunut kaikille työyhteisössä. Haasteellisia tilanteita muiden työntekijöiden kanssa oli syntynyt muun muassa erilaisista pedagogisista toimintatavoista sekä ammattikäytännöistä. Opiskelija oli tuonut asian esille ohjaajalle, jolloin asiaa oli pystytty selvittämään yhdessä.

Lopetusvaihe - yhteisen matkan päätös

Ohjaajat hahmottivat opiskelijan kanssa työskentelyn ja harjoittelujakson selkeästi *tietyn ajanjakson pituisena prosessina*, jota voitiin tarkastella loppukeskusteluissa yhteisenä matkana.

Meillä on tämmönen yhteinen matka, ja tavallaan... me on jostain lähetty, ja käyty siinä näitä vaiheita, ja johonkin on päädytty ja... Tavallaan me niin kun käyvään se läpi, että yhteisesti ja tavallaan hyväksytään ja mietitään sitä, että mitä me ollaan kenties tämän matkan varrella... mitä on takkiin jääny. (Sisko)

Tähän peilaten myös harjoittelujakson lopetus nähtiin tärkeänä ja erityisenä vaiheena. Lopetusvaiheessa, yhteisen prosessin tarkastelun lisäksi, ohjaaja halusi tuoda esiin hyviä ja rohkaisevia opiskelijakohtaisia matkaeväitä.

Semmosta niinku rohkeutta, ja... itseensä luottamista, ja ammattitaidon... et "mää pystyn ja osaan". Ja mun tehtäväni on... kannustaa ja tukea, ja olla niinku sellanen myötäkulkija siinä tilanteessa... Et se on niinku ilo, tämä pieni matka, mikä me on saatu olla. (Sisko)

Semmosta niinkun rohkeutta vaan kokeilla. Ne kyllä löytyy sieltä kun vaan rohkeutta on kokeilla... Kuitenkin että jatkaa sillä tavalla miten on tässäkin toiminut... (Sanni)

Ohjaajat kokivat loppukeskustelut opiskelijalle merkittävänä mutta erityisesti kirjallisen arvioinnin hyvin haasteellisena. Loppukeskustelun asema ei ohjaajien kokemana olisi saanut korostua liikaa. Kuitenkin arvioinnin kirjallinen muoto tai todistus opiskelijalle edellytti ohjaajalta siihen paneutumista. Haasteellisena koettiin asioiden ilmaiseminen sekä opiskelijan ja ohjaajan harjoittelujaksoa koskevien asioiden kokoaminen.

...taas ne sanat ja kuinka se on taas se vaikeus, että kuinka. Ja... että katotaan sitten sinne alkuun ja katotaan se koko... Mut että sekin vaatii yllättäen sitten jotain taitoja. Pitää niinku, että osaa myös sitten ohjaajana sen niinku tehdä ja vetää sen niinku kokoon. Niin ei sekään oo sitten niin... yksinkertasta. Ja että...opiskelijaki sit sen mieltii kokoon... (Veera)

Vaikka lopetusvaiheessa tuli vahvasti esille opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen arviointi sekä siihen liittyvät haasteet, siinä korostui myös yhteisen matkan päättäminen.

...mun mielestä, et, et tavallaan se on semmonen juhlallinen hetki, ku me oltiin siinä viimeisessä arviointitilanteessa ja muuta ja, halattiin ja itkettiin jopa sit siinä, että se oli hyvin sellasta, semmosta.... Ne oli molemmat kyllä musta ihan tärkeitä. (Katri)

Tässä Katrin kuvauksessa korostui koko prosessin ja yhteistyön kokonaisvaltaisuus, jossa tulee esille yhteisen prosessin emotionaalinen ja sisällöllinen merkitys.

Kuvioon 8 on koottu pedagogisen toiminnan tason merkityksellisenä koettut ominaispiirteet ohjaajien kokemana yhteisen toiminnan vaiheessa.

Yhteisen toiminnan vaihe Pedagogisen toiminnan taso	
Ohjauskeskustelut	- ennakoimattomat ja sovitut keskustelut
Yhteinen työskentely opiskelijan kanssa	- molemminpuoliset havainnoinnit - yhteiset sopimukset
Tilaa ja vastuuta opiskelijalle	- tilaa ammatilliselle kasvulle - uusien toimintatapojen mahdollistaminen
Opiskelijan työskentely yhdessä koko työyhteisön ja tiimin kanssa	- työtiimin jäsenyys - pedagogiset keskustelut
Lopetusvaihe	- yhteisen prosessin päätös - opiskelijan arviointi

KUVIO 8 Pedagogisen toiminnan tason merkitykselliset ominaispiirteet ja niitä tarkentavat alateemat ohjaajien kokemana

5.4 Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ohjaajien kokemana

Seuraavassa kokoaan yhteen edellisten lukujen tulokset, jotka kuvaavat merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteitä ohjaajien kokemana ja suhteutan saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin.

Ohjaajat toivat esille *ensikontaktin merkityksen ja harjoittelun aloitusvaiheen tärkeyden* koko ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kannalta. He hahmottivat *tutustumisen ja perehdyttämisen* kokonaisvaltaisesti, jossa keskeistä oli huomioida erityisesti lapsiryhmän pedagogisten toiminta-ajatusten jatkumo sekä lasten hyvinvointi. Tämän seurauksena opiskelijoiden tutustuminen lapsiin ja koko toimintaympäristöön koettiin tärkeänä. Opiskelijoiden ja ohjaajien keskinäisessä tutustumisessa oli olennaista pedagogisten ajatusten molemminpuolinen kertominen ja kuuleminen, mutta myös henkilökohtainen, niin sanottu persoonakohtainen tutustuminen koettiin tärkeäksi opiskelijakohtaisen ohjaustavan muotoutumisen näkökulmasta. Aloitusvaihe konkretisoitui ohjaajille *”lähtökohtana tutustumiselle”*.

Ohjaajien välillä oli yksilöllisiä eroja perehdyttämisen tai tutustumisen toimintatavoissa. Ohjaajat kokivat tutustumisvaiheessa mielekkäiden ja tarkoituksenmukaisten toimintatapojen löytämisen haasteellisena ja tilanteen jopa ristiriitaisena. Toisaalta ohjaajat tiedostivat opiskelijoiden tarvitsevan aikaa omaehtoiseen tutustumiseen ja orientoitumiseen, mutta toisaalta harjoittelujan lyhyys tunnistettiin yhteisen prosessin reunaehtoina. Ohjaajat toivatkin esille, etteivät voineet olettaa opiskelijoiden hahmottavan itse kaikkea vaan ohjaajan tuli antaa perustietoa opiskelijalle. Myös Jones (2011, 126) painottaa tätä ohjaajien tukea-antavaa toimintatapaa orientoitumisessa. Tutkimuksessani kaikki ohjaajat korostivat opiskelijoiden omaa aktiivisuutta tutustumisessa ja yhteisessä orientoitumisessa, koska silloin luodaan perustaa yhteistyölle. Vastavuoroisuus nähtiin merkittävänä lähtökohtana koko ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa. *Yhteisen toiminnan vaiheessa* korostui *molemminpuolinen asennoituminen*, jossa ohjaajien oman asennoitumisen ohella keskeistä oli opiskelijoiden *oma motivoitunut ja aloitteellinen asenne*. Tämä tuli esille Väisäsen (2002) tutkimuksessa hyvän ohjattavan piirteenä. Opiskelijasta välittyvä halu oppia ja kehittyä sekä sitoutuneisuus ovat tärkeitä ohjaussuhdetta rakentavia lähtökohtia (Väisäsen 2002, 245–246). Myös Leskelän (2005, 176) tutkimus vahvistaa opiskelijan aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden merkitystä.

Ohjaajat korostivat olemassa olevien lähtökohtien ja tilanteiden hyväksymistä ja sitä, että opiskelijan ja ohjaajan toiminta toteutui *”tässä ja nyt”*. Tällaisina olemassaolevina tilannetekijöinä nähtiin muun muassa päiväkodin ja lapsiryhmän senhetkinen tilanne, ohjaajan valmiudet ja opiskelijan kokonaistilanne. *Opiskelija, opiskelijan yksilöllisyys* ja opiskelijan oppiminen koettiin ohjauksen *lähtökohtana* ja myös keskeisenä yhteistyön kohteena. Väisänen (2002, 245–246) viittaa tutkimuksessaan siihen, että ohjattavan ideaalissa toiminnassa tärkeim-

piä asioita ovat opiskelijan avoimuus, kriittisyys ja reflektiivisyys. Nämä ilmenivät tässäkin tutkimuksessa. Väisänen (2002) esilletuoma ohjattavan ”valmius kestää kritiikkiä” tuli esille joidenkin ohjaajien haastatteluissa. Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa kuitenkin keskeisenä kysymyksenä oli se, että onko ohjaukselle ”riittävästi aikaa”.

Vuorovaikutusilmapiirin avoimuus ja rehellisyys oli tärkeää myös ohjaajien kokemana, kuten useimmissa muissakin harjoittelua tai ohjausta käsitelleissä tutkimuksissa (mm. Fullerton 1998, 38–39; Kiviniemi 1997; Nummenmaa 2003; Silkelä 2004; Väisänen 2002). Avoimen ja rehellisen vuorovaikutuksen tavoitteena oli saada tietoa opiskelijasta yhteisen toiminnan ja prosessin lähtökohdaksi. Ohjaajille oli tärkeää sekin, että opiskelijan kanssa syntyi vuorovaikutuksellista *yhteistä ymmärrystä*. Tämä edellytti molempien osapuolten avautumista, *samuuden* kokemusta sekä ”kemioiden toimimista”. Samuuden kokemusta ovat korostaneet Burke, McKeen ja McKenna (1993). He toteavat mentoreiden ohjaavan aktiivisemmin niitä ohjattavia, joiden kanssa he kokevat samanlaisuutta. Heidän tutkimuksessa samuus saattoi liittyä muun muassa persoonallisuuteen, toimintatapoihin, taustaan tai harrastuksiin. Omassa tutkimuksessani ohjaajat painottivat kuitenkin omaa rooliaan ja vastuutaan ohjaajan tehtävässään. Eli ohjaajan vastuulla oli löytää opiskelijakohtainen ymmärrys ja sen pohjalta opiskelijakohtainen ohjaustapa, vaikka niin sanotut kemiat eivät kohtaisikaan. Myös Väisänen (2002, 246–247) on korostanut ohjauksen yksilöllisyyttä ja ensisijaisuutta hyvässä ohjauksessa.

Ohjaajat kokivat *tasavertaisuuden ja kollegiaalisuuden* merkityksellisenä ja jopa lähtökohtaisena ominaispiirteenä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteessa, mutta sen ilmeneminen ja toteutuminen vaihteli eri tilanteissa ja eri ohjaajien kesken. Siihen liittyi myös ristiriitaisia tilanteita. Ohjaajat kokivat toisinaan työskentelevänsä tasavertaisena työparina opiskelijan kanssa, ja toisinaan huomasivat saman opiskelijan tarvitsevan kannustusta ja ohjausta ohjaajan kokemusta hyödyntäen. Vertaisuuden tarkastelu on ollut ohjausalan ja ohjaussuhteita käsittelevissä tutkimuksissa vahvasti esillä (mm. Karjalainen ym. 2006). Tutkimuksessani vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason merkityksellistä ydintä kuvasi *molemminpuolinen avoimuus ja yhteinen ymmärrys*.

Ohjaajat arvioivat ja tarkastelivat omaa rooliaan ja toimintatapojaan ohjaajana hyvin intensiivisesti, mitä ilmentää *ohjaajien henkilökohtaisen ohjaamisen tason* muodostuminen jo sellaisenaan. Heidän kokemuksissaan korostui *sitoutuneisuus* omaan tehtäväänsä ohjaajana sekä *oman toiminnan* merkityksellisyyden esiintuominen. Ojanen (2003, 20) on korostanut, että ohjaajan tunne omasta vaikuttavuudestaan sekä tietoisuus itsestään ja merkityksellisyydestään, on yksi keskeinen tekijä ohjausprosessissa. Omassa tutkimuksessani ohjaajat kokivat haasteellisena oman roolinsa moninaisuuden, kaksois- ja kolmoisroolit, jotka syntyivät samanaikaisena toteutuvista rooleista opiskelijan ohjaajana, lapsiryhmän vastuuolettajana sekä työyhteisön jäsenenä. Rajuanin ym. (2007, 237–239) tutkimus vahvistaa ohjaajan monen samanaikaisen roolin ja tehtävän merkitystä sekä niiden tuomaa haasteellisuutta ohjauksessa.

Ohjaajien toimintatapojen muotoutumisessa merkittäväksi tekijäksi osoitautuivat ohjaajien *omat opiskelu- ja työkokemukset*. Omakohtaisten oppimis- ja ohjauskokemusten merkitykseen ohjaustoiminnassa ovat viitanneet myös Rajuan ym. (2007, 226). Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Jyrhämä 2002; Leskelä 2005; Silkelä 2004) on tarkasteltu laajemminkin ohjaajien toimintatapojen ja roolien muotoutumista. Esimerkiksi Silkelä (2004) on painottanut opiskelijoiden erilaisen ohjaustarpeiden ja situationaalisten tekijöiden merkitystä ja Leskelä (2005, 171) puolestaan on todennut ohjaajan roolin muotoutuvan prosessina vuorovaikutussuhteessa. Omassa tutkimuksessani korostui ohjauksen ja ohjausvuorovaikutuksen muotoutumisessa *työyhteisön merkitys*. Ohjaajat kokivat työyhteisön jäsenten parhaimmillaan työskentelevän vertais- tai rinnakkaisohjaajina sekä luovan kokonaisuudessaan toimintaympäristössä ne olosuhteet, joissa ohjaus toteutuu. Jones (2011, 127) onkin peräänkuuluttanut tehokasta yhteistyötä kollegojen kanssa, minkä kautta mahdollistetaan ja tuetaan opiskelijan oppimista.

Toisaalta ohjaajien kokemuksissa tuli vahvasti esille *opiskelijoiden rikastuttava ja uuden oppimista tukeva merkitys työyhteisölle ja ohjaajalle itselleen*. Tässä korostuu ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen vastavuoroisuus ja molemminpuolinen merkityksellisyys (myös Clutterbuck 1998, 59). Väisänen (2002, 240) onkin todennut niin sanottujen hyvien ohjaajien tulevan kumppaneiksi ohjattaviensa ammatillisessa kasvussa ja oppimisessa. Myös Jones (2011) on korostanut ohjaussuhteen merkitystä ohjaajien oppimismahdollisuutena, erityisesti ammatillisen ja persoonallisen kasvun mahdollistajana (ks. Jones 2011, 128). Tutkimuksessani ohjaajien pedagogisen toiminnan tason ydintä kuvaava ilmaisu, "*ohjaajana opiskelijan parhaaksi, mutta yhteisön kontekstissa*", kuvaa ohjaajien roolin ristiriitaisuutta opiskelijan ja yhteisön välillä.

Ohjauskeskustelut ja niiden merkityksellisyys korostuivat opiskelijan ja ohjaajan yhteisen toiminnan muotona *pedagogisen toiminnan tasolla*, mutta niiden järjestäminen koettiin hyvin haasteelliseksi (toiminnan ohessa toteutuvat ohjauskeskustelut ja erilliset ohjauskeskustelut). Jones (2011, 123) on tuonut esiin ohjauskeskustelujen merkitystä ja ohjaajien omaa reflektiivistä ajattelua, minkä kautta myös opiskelijoiden ymmärrys toiminnan pedagogisista prosesseista mahdollistuu.

Opiskelijan toiminta ohjaajan ja työtiimin kanssa koettiin monella tavalla merkityksellisenä. Ohjaajat pyrkivätkin tukemaan opiskelijan ja työtiimin välistä toimintaa. Ohjaajat toivat esille erityisesti työyhteisön mahdollisuudet tukea opiskelijan oppimista. Keskeistä tässä oli opiskelijan mahdollisuus hyödyntää kasvattajien erilaisia pedagogisia ajatuksia ja toimintatapoja. Ohjaajat kokivat *tilan ja vastuun* antamisen opiskelijoille tärkeänä. Myös Väisänen (2002, 247) ja Kiviniemi (1997) ovat tutkimuksissaan todenneet vapauden ja tilan antamisen merkityksellisyyden hyvässä ohjauksessa ja ohjaussuhteessa.

Olelliseksi ytimeksi pedagogisella tasolla tutkimuksessani muodostui *ohjaajien kokemus oman kasvuun mahdollisuudesta*. Samaan aikaan he kuitenkin painottivat opiskelijan ohjaajana koettua ajan riittämättömyyttä. Tätä luonnehtii ohjaajien kuvaus, osin ristiriitaisesta ja samalla realistisesta kokemuksesta pe-

dagogisen toiminnan tasolla: ”monin tavoin oppien mutta ajankäytön haasteet reunahehtoina”.

Seuraavaan kuvioon 9 on koottu ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ohjaajien kokemana.

Ohjaus- suhteen vaihe	Aloitus- vaihe	Yhteisen toiminnan vaihe		
		Vuorovaikutuk- sen ja kohtaami- sen taso	Ohjaajien henkilökohtai- sen ohjaamisen taso	Pedagogisen toiminnan taso
Merkityk- selliset ominais- piirteet	Ensikontaktit	Molemminpuolinen asentoituminen	Ohjauksen mer- kityksellisyys ja ohjaajan sitou- tuneisuus	Ohjauskeskus- telut
	Tutustuminen	Vuorovaikutusil- mapiirin avoimuus ja rehellisyys	Ohjaajan rooli ja tehtävä	Opiskelijan kanssa yhteistä työskentelyä
	Perehdyttä- minen ja yh- teinen orien- toituminen	Opiskelijan yksiöl- lisyys lähtökohtana	Ohjaajan omien opiskelu- ja työ- kokemusten merkitys	Tilaa ja vastuuta opiskelijalle
		Samuus ja yhteinen ymmärrys	Ohjauksen muo- toutuminen ja toteuttaminen	Opiskelijan työskentely yhdessä koko työyhteisön ja tiimin kanssa
		Kollegiaalisuus ja vertaisuus	Opiskelijan merkitys työyh- teisölle ja ohjaa- jalle	Lopetusvaihe

KUVIO 9 Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ohjaajien kokemana eri vaiheissa ja tasoilla

6 YHTEISET OMINAISPIIRTEET JA ERILAISET ORIENTAATIOIT

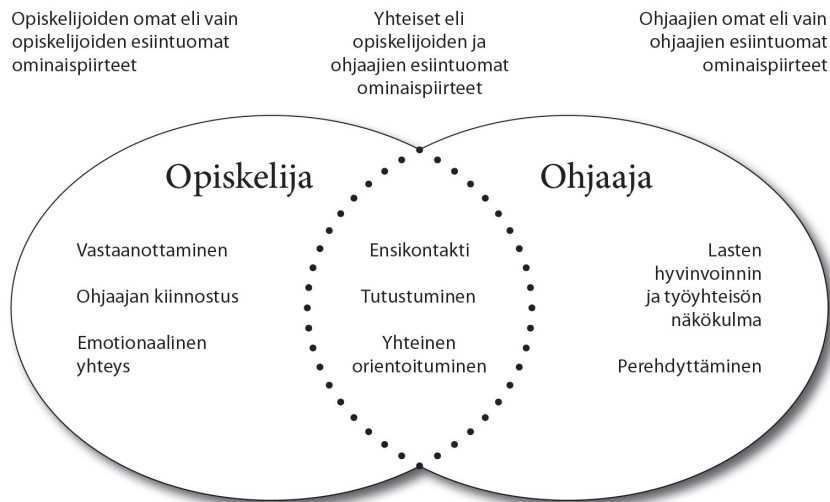
Luvuissa 4 ja 5 olen kuvannut opiskelijoiden ja ohjaajien merkityksellisiä kokemuksia sekä merkityksellisenä koetut ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet. Näiden tarkastelua jatkan tässä luvussa vastaamalla tutkimuskysymykseen 3 eli *millaista samanlaisuutta tai eroavaisuutta opiskelijoiden ja ohjaajien merkityksellisissä ominaispiirteissä ilmenee*. Merkityksellisten ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteiden vertailun ja tarkastelun pohjalta hahmottui opiskelijoille ja ohjaajille yhteisiä sekä molempien omia ominaispiirteitä. Yhteisten ja ja molempien omien ominaispiirteiden tarkempi tarkastelu toi esille opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset kokemisen tavat, ilmiöön kohdentuvat hahmotustavat, jotka olen nimennyt *orientaatioiksi*. Tässä luvussa kuvaan, millaisia ohjaus- ja vuorovaikutussuhteeseen liittyviä orientaatioita opiskelijoilla ja ohjaajilla ilmeni heidän kokemismaailmojensa vertailun perusteella.

Orientaatio ymmärretään tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemana merkityksellisten ominaispiirteiden ja kokemusten pohjalta näyttäytyvänä, *merkityssuhteiden kautta muotoutuvana kokonaisuutena*. Opiskelijoiden orientaatiot muodostuvat kaikille opiskelijoille yhteisten merkityksellisten ominaispiirteiden pohjalta. Samalla tavalla ohjaajien orientaatiot muodostuvat heidän kokemiensa yhteisten merkityksellisten ominaispiirteidensä pohjalta. Hyödynnän orientaatio-käsitteen määrittelyssä Mezirowin (1995; 2000) *merkitysperspektiivi*-käsitettä sekä fenomenologisen filosofian *merkityssuhde*-käsitettä. Tämän lisäksi tarkastelen suomalaisessa tutkimuksessa käytettyjä lähikäsitteitä, kuten Leskelän (2005, 137) *orientaatioperusta*-käsitettä ja Lambertin (1999) *perspektiivin* ja *tii-miperspektiivin* käsitteitä, sekä Calderheadin ja Shorrockin (1997) *pedagogisen orientaation* käsitettä (ks. Rajuan ym. 2007).

6.1 Harjoittelun aloitusvaihe

Opiskelijat ja ohjaajat kokivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheen koko ohjausprosessin kannalta merkityksellisenä. Yhteisiksi ominaispiirteiksi

muotoutuivat *ensikontakti, tutustuminen sekä yhteinen orientoituminen*. Opiskelijoiden omina ominaispiirteinä,¹⁶ vain opiskelijoilla merkityksellisenä ilmenevinä ominaispiirteinä, hahmottuivat vastaanottaminen, ohjaajan kiinnostus sekä emotionaalinen yhteys. Ohjaajien omina ominaispiirteinä hahmottuivat lasten hyvinvoinnin ja työyhteisön näkökulma sekä perehdyttäminen. Seuraavassa kuviossa 10 kuvaan nämä *opiskelijoiden ja ohjaajien omat* sekä *yhteiset merkitykselliset ominaispiirteet* ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheessa.



KUVIO 10 Opiskelijoiden ja ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet aloitusvaiheessa

Vaikka *ensikontaktien* merkitys korostui opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisenä ominaispiirteenä, niissä painottuivat erilaiset asiat. Opiskelijat korostivat erityisesti heidän vastaanottamisensa merkitystä, joka konkretisoitui esimerkiksi ohjaajan kiinnostuksena opiskelijaa ja hänen harjoitteluaan kohtaan. Ohjaajien kokemuksissa korostui kokonaisvaltainen tutustuminen opiskelijaan sekä opiskelijan suhde koko toimintaympäristöön. Opiskelijoiden ensikontakteja koskevis- sa kokemuksissa korostui heidän oma henkilökohtainen tilanteensa ja näkökulmansa harjoitteluun, kun taas ohjaajien kokemusten kuvauksissa painottui vahvemmin koko toimintaympäristön ja yhteisön näkökulma.

Aloitusvaiheen merkitys näyttäytyi kokonaisuudessaan opiskelijoille merkityksellisempänä kuin ohjaajille. Muun muassa ensikontaktit ilmenivät opiskelijoilla huomattavasti merkittävämpinä kuin ohjaajilla. Samasta merkityksellisyydestä antaa viitteitä myös samuuden ja yhteisen ymmärryksen kokemukset,

¹⁶ Opiskelijoiden oma ominaispiirre ei tarkoita sitä, etteikö myös toisilla osapuolilla, tässä tilanteessa ohjaajilla, olisi merkityksellisiä kokemuksia esim. vastaanottamisesta. Nämä kokemukset eivät ohjaajilla kuitenkaan muodostuneet kaikille ohjaajille yhteisiksi kokemuksiksi eikä niiden kautta siten muodostunut ilmiötä kuvaavaa merkityksellistä ominaispiirrettä.

jotka liittyvät opiskelijoilla ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheeseen kun taas ohjaajilla ne ilmenivät vasta yhteisen toiminnan vaiheessa. Aloitusvaiheen merkitystä opiskelijoille voi pitää hyvin ymmärrettävänä ajateltaessa koko harjoittelua ja siihen liittyvää ohjaussuhdetta opiskelijoiden näkökulmasta ainutlaatuisena ja yksilöllisesti merkityksellisenä heidän asiantuntijuutensa rakentumisessa (ks. Kiviniemi 1997). Toisin sanoen opiskelijoilla oli harjoittelua kohtaan paljon *henkilökohtaisia odotuksia*, minkä vuoksi tilanne näyttäytyi heille erilaisena kuin ohjaajille. Ohjaajat suhtautuivat harjoittelun ja ohjaussuhteen aloitusvaiheeseen kokonaisvaltaisemmin. Heille harjoittelu hahmottui yhteisenä prosessina ja kokonaisuutena, mutta ei samalla tavalla merkityksellisenä tai ainutlaatuisena kuin opiskelijoille. Ohjaajien kokonaisvaltaisempaa orientaatioita kuvaa myös se, että he pystyivät ohjaussuhdetta koskevissa ristiriitatilanteissa suhteuttamaan niiden merkitystä heidän aiempiin ohjaus- ja työkokemuksiinsa. Ohjaajien kokemuksissa oli kuitenkin yksilöllisiä eroja siten, että laajempi kokemustausta vahvisti myös valmiuksia tarkastella ohjaustilanteita laajalaisemmin.

Opiskelija ja opiskelijan yksilöllisyys olivat merkityksellisiä lähtökohtia *tutustumisvaiheen toteutuksessa*¹⁷ sekä opiskelijoilla että ohjaajilla. Opiskelijoilla tämä konkretisoitui muun muassa siinä, miten ohjaaja osoitti kiinnostuneisuutta opiskelijaa ja hänen asioitaan kohtaan. Ohjaajilla yksilöllisyys hahmottui muun muassa siinä miten ohjaus ja vuorovaikutus parhaimmillaan voisi toteutua juuri kyseisen opiskelijan kohdalla. Opiskelijoiden merkitykselliset kokemukset ja havainnoimat asiat liittyivät tässä vaiheessa erityisesti päiväkodin ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin. Opiskelijat toivat muun muassa esille, että he tiesivät heti päiväkotiin sisäänastuessaan, miten he tulevat harjoittelupaikkaan viihtymään (ks. myös Karila 1997). Toimintaympäristöön tutustuminen liittyi tässä vaiheessa ensisijaisesti oman toiminnan mahdollisuuksien ja toimintavalmiuksien luomiseen päiväkodin toimintaympäristössä. Ulla kuvaa aloitusvaiheen merkitystä seuraavasti: *”ohjaava opettaja on sut ajanut ikään kuin sisään sinne päiväkotiin”*. Tämän kautta opiskelijalle luotiin edellytykset oman toiminnan suunnittelulle ja ohjaukselle.

Ohjaajille opiskelijan ja ohjaajan keskinäinen tutustuminen oli tärkeää, mutta vielä enemmän he korostivat opiskelijan kokonaisvaltaista perehdyttämistä päiväkotiin, tarkoittaen koko toimintaympäristöä, fyysistä ja pedagogista toimintaympäristöä sekä toimintakulttuuria. Keskeistä perehdyttämisessä oli lasten hyvinvoinnin takaaminen. Samoin ohjaajat painottivat perehdyttämisen ja tutustumisen merkitystä suhteessa työyhteisöön ja koko henkilöstöön. Ohjaajien kokemuksissa tuli esiin opiskelijan rinnastaminen työntekijään eli *”opiskelijan perehdyttää siihen päiväkotiyhteisöön ihan niin ku työntekijän”* (Katri, ohjaaja), missä näkyy koko yhteisön huomiointi perehdyttämisen vaiheessa. Ohjaajat painottivat myös harjoittelun ja ohjauksen lähtökohtana senhetkisiä olosuhteita ja kokonaistilanteen hyväksymistä. Tämä tarkoitti toimintaympäristön fyysisiä,

¹⁷ Tutustuminen ei tullut esille *nimettynä ominaispiirteenä* opiskelijoiden kokemuksissa, mutta *se sisältyi* aloitusvaiheen merkityksellisiin kokemuksiin sekä ominaispiirteisiin (ks. luku 4.1).

sosiaalisia ja pedagogisia piirteitä, jotka konkretisoituivat lapsiryhmän, työyhteisön sekä ohjaajan omien senhetkisten tilanteiden muodostavina olosuhteina.

Tutustumisen ja yhteisen orientoitumisen vaiheessa ohjaajat kokivat haasteellisenä löytää mielekäs, opiskelijakohtainen perehdyttämisen tapa. Sekä opiskelijat että ohjaajat kokivat alkuaikana hämmennystä siitä, miten aktiivisesti opiskelijan olisi tarkoituksenmukaista osallistua lapsiryhmän toimintaan ja ohjaukseen ja miten paljon aikaa tulisi jättää opiskelijan omaehtoiselle toiminnan havainnoinnille. Omaehtoisella toiminnan havainnoinnilla tarkoitetaan ensisijaisesti lasten ja lapsiryhmän havainnointia, mutta myös ohjaajan toiminnan ja koko toimintakulttuurin havainnoimista. Opiskelijat kokivat tärkeänä saada mahdollisuuden havainnoida ohjaajan toimintatapaa oman pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta mutta myös toimintakulttuuriin ja työyhteisöön sisään pääsemiseksi.

Orientaatiot aloitusvaiheessa

Seuraavassa kuviossa 11 kuvaan opiskelijoiden ja ohjaajien aloitusvaiheen orientaatiot. Orientaatiot muodostuivat ja olivat hahmotettavissa aiemmin kuvattujen, merkityksellisten kokemusten ja kokemisen tapojen sekä ominaispiirteiden ja niiden luonteen vertailun pohjalta.



KUVIO 11 Opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaiheessa

Opiskelijoiden kokemuksissa ja merkityksellisissä ominaispiirteissä korostui *henkilökohtaisen oppimisen tavoite* ja siihen liittyvät mahdollisuudet. Ohjaajien kokemusten kautta näyttäytyi *kokonaisvaltaisempi tapa* hahmottaa harjoittelun sekä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaihetta. Ohjaajille opiskelijan ohjaaminen ei ollut samalla tavalla ainutlaatuinen kuin opiskelijoille ja heillä oli samanaikaisesti lapsiryhmään ja työyhteisöön liittyviä rooleja.

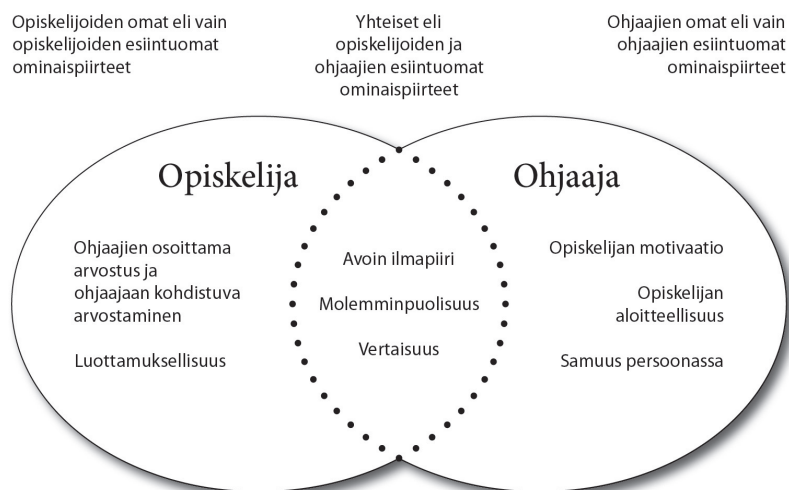
6.2 Yhteisen toiminnan vaihe

Kuten aiemmin on kuvattu, yhteisen toiminnan vaiheessa sekä opiskelijoiden että ohjaajien merkitykselliset ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet hahmottuivat *vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla* sekä *pedagogisen toiminnan tasolla*. Näiden lisäksi ohjaajien merkityksellisten kokemusten ja ominaispiirteiden kautta muotoutui *ohjaajien henkilökohtaisen ohjauksen taso*. Seuraavassa tarkastelen opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisiä ja omia ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta kuvaavia ominaispiirteitä, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla (luku 6.2.1) ja pedagogisen toiminnan tasolla (luku 6.2.3). Ohjaajien henkilökohtaisen ohjauksen tasoa tarkastellaan omana kokonaisuutena (luku 6.2.2), koska se ilmentää ohjaajien toiminnan ja orientaation luonnetta yhteisen toiminnan vaiheessa.

6.2.1 Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso

Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla yhteisiksi merkityksellisiksi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteiksi osoittautuivat *vuorovaikutusilmapiirin avoimuus, molemminpuolinen asennoituminen ja kokemus vertaisuudesta*.

Opiskelijoiden omana ominaispiirteenä tuli esille ohjaajan opiskelijaa kohtaan osoittama arvostus, opiskelijan oma ohjaajaan kohdistuva arvostaminen sekä suhteen luottamuksellisuus. Ohjaajien omina esiintuomina merkityksellisinä ominaispiirteinä ilmenivät puolestaan opiskelijan oman motivaation ja aloitteellisuuden merkitys sekä kokemus persoonien samuudesta. Kuviossa 12 kuvaan sekä opiskelijoiden että ohjaajien merkityksellisinä kokemat ominaispiirteet suhteessa toisiinsa.



KUVIO 12 Opiskelijoiden ja ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla

Vuorovaikutusilmapiirin avoimuus ja rehellisyys olivat sekä opiskelijoille että ohjaajille merkityksellisiä, mutta opiskelijat korostivat näihin liittyen myös ilma-
piirin kannustavuutta. Kannustavuus koettiin erityisen tärkeänä oman oppimi-
sen ja motivaation kannalta. Kuten aiemmin on jo todettu, hyvää ohjausilma-
piiriä kuvaa avoimuus, mikä on todennettu laajemminkin ohjausalan ja vuoro-
vaikutuksen tutkimuksissa (mm. Cameron-Jones & O'Hara 1995, 1997a, 1997b;
Nummenmaa 2003; Väisänen 2002).

Ilmapiiirin avoimuus ilmeni opiskelijoilla ja ohjaajilla eri tavoin. Opiskeli-
joille avoimuus merkitsi myös mahdollisuutta kriittiseen asioiden tarkasteluun.
Ohjaajat puolestaan korostivat, opiskelijan ja ohjaajan välisen avoimuuden li-
säksi, avointa ja hyväksyvää asennoitumista myös koko harjoittelun toimin-
taympäristöä ja senhetkistä tilannetta kohtaan. Ohjaajien kokonaisvaltainen
avoimuus ja rehellisyys olemassaoleville tilanteille ja olosuhteille sekä sen hyväksy-
minen oli lähtökohta harjoittelulle ja ohjaussuhteelle. Ohjaajat hyväksyivät
myös oman kokemus- ja asiantuntijuustaan riittävänä ohjausresurssina ja
valmiutena omalle toiminnalleen. Samalla tavalla he hyväksyivät opiskelijoiden
henkilökohtaisen tilanteen kokonaisvaltaisena lähtökohtana ohjaus- ja vuoro-
vaikutussuhteelle. Ohjaajat saattoivat hahmottaa myös toimintaympäristössä
olevat ongelmat haasteina ja mahdollisuuksina opiskelijan oppimiselle. Heidän
asennoitumistaan kuvaa kokonaisvaltainen realiteettien hyväksyminen se-
kä "tässä ja nyt"-ajattelu lähtökohtana ohjaussuhteelle ja keskinäiselle yhteis-
työlle.

Sekä opiskelijoiden että ohjaajien kokemuksissa tuli näkyviin ohjaus- ja
vuorovaikutussuhteen *molemminpuolisuus* ja *toinen toisensa arvostaminen*, mutta
ne hahmottuivat eri tavoin. Opiskelijat toivoivat arvostusta heidän ajatuksiaan
ja persoonaansa kohtaan, mutta opiskelijoiden oli pystyttävä arvostamaan
myös omaa ohjaajaansa ammatillisesti. Ohjaajille puolestaan oli merkityksellistä
heidän ohjauksensa arvostaminen sekä yhdessä sovittujen asioiden näkyminen
opiskelijan toiminnassa. Erityisen tärkeänä ja keskeisenä ohjaajat kokivat opis-
kelijan oman motivaation ja aktiivisen asennoitumisen koko harjoittelu- ja yh-
teistyöprosessiin.

Opiskelijat ja ohjaajat toivat molemmat esille *vertaisuuden* merkitykselli-
syyden. Tämä ilmeni erityisesti tasavertaisuuden kokemisena keskinäisessä
vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa. Erityisesti opiskelijoilla tasavertaisuuden
kokemus saattoi liittyä ammatilliseen identiteettiin ja sen vahvistumiseen, mikä
tulee tässä näytteessä esiin. Vaikka ohjaajille oli merkittävää kokea jonkinlaista
samuutta opiskelijan kanssa, se ei ilmennyt samalla tavalla ensisijaisena kuten
opiskelijoilla. Ohjaajat kokivat oman tehtävänsä ja roolinsa opiskelijan oppimi-
sen tukemisessa ensisijaisena, minkä pohjalta samuuden kokemus näyttyi
toissijaisena.

Orientaatiot vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla

Seuraavassa kuviossa 13 on kuvattuna opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisen toi-
minnan vaiheessa vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tason orientaatiot.



KUVIO 13 Opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla

Kuviossa käy ilmi opiskelijoiden orientaatiossa omaan oppimiseen suuntautuminen, jossa lähtökohtina ovat avoin ja kannustava ilmapiiri sekä arvostus ja luottamus. Ohjaajien orientaatiossa puolestaan keskiössä on opiskelijan oma motivaatio ja aktiivisuus sekä kokonaisvaltainen, olemassa olevien lähtökohtien ja olosuhteiden hyväksyminen.

6.2.2 Ohjaajien henkilökohtaisen ohjaamisen taso

Ohjaajien kokemuksissa merkityksellisenä kokonaisuutena hahmottui ohjaajien omaa toimintaa koskevat teemat, jotka nimesin *ohjaajien henkilökohtaisen ohjaamisen tasoksi*. Tämä koskee ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen yhteisen toiminnan vaihetta, jolle ei opiskelijoiden aineistossa hahmottunut vastaavaa kokonaisuutta. Ohjaajien kokemuksissa korostui vahvasti heidän *sitoutuneisuutensa* opiskelijan ohjaukseen (ks. kuvio 14). Ohjaajat pohtivat ja refleктоivat omaa toimintaansa opiskelijan oppimisen tukemisessa ja arvioivat sen merkitystä opiskelijalle. Ohjaajien omilla – positiivisilla ja negatiivisilla – opiskeluaikaisilla harjoittelukokemuksilla näytti olevan selkeä merkitys ja yhteys heidän oman toimintansa ja ohjaustapansa muodostumisessa. Ohjaajien aiempi työkokemus erilaisissa toimintaympäristöissä toi puolestaan perspektiiviä ja laajempaa tarkastelumahdollisuutta opiskelijan ohjaukseen ja siihen liittyvien haasteiden suhteuttamiseen.



KUVIO 14 Ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla

Ohjaajien *omaan rooliin* liittyvät pohdinnat ja tarkastelut tulivat vahvasti esille. Toisaalta he kokivat toimivansa samanaikaisesti monessa roolissa. Tällainen *moniroolisuus* muodostui erilaisten tehtävien ja vastuiden päällekkäisyydestä. Ohjaajat olivat opiskelijan oppimisen tukijoita, mutta samaan aikaan lasten ja lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta vastuussa olevia kasvattajia sekä oman työyhteisönsä edustajia ja jäseniä. Erityisen vaativana tilanne koettiin, jos työyhteisön toiminta olisi tarvinnut akuutisti ohjaajan pedagogista tukea ja sitoutumista pedagogisen toiminnan toteuttamisessa ja kehittämisessä. Mikäli ohjaajilla oli päiväkodin johtajan tehtäviä tai muita hallinnollisia tehtäviä, ohjauksen ja muiden tehtävien keskinäinen priorisointi oli erityisen haasteellista.

Ohjaajat pohtivat myös opiskelijan merkitystä koko työyhteisölle sekä ohjaajalle itselleen. Pääsääntöisesti opiskelija koettiin positiivisena, erityisesti jos omassa työyhteisössä korostui oppimisen ja kehittämisen ”kulttuuri”. Tällöin opiskelijan merkitys nähtiin monilla tavoilla koko työyhteisön toimintaa ja sen kehitystä tukevana.

Ohjaajan orientaatio henkilökohtaisen ohjauksen tasolla

Ohjaajien orientaatiota kuvaa seuraava kuvio 15, jossa näkyy ohjaajan sitoutuminen omaan tehtäväänsä sekä samanaikaisesti lapsiryhmän ja työyhteisön luoma kontekstuaalinen tilanne.

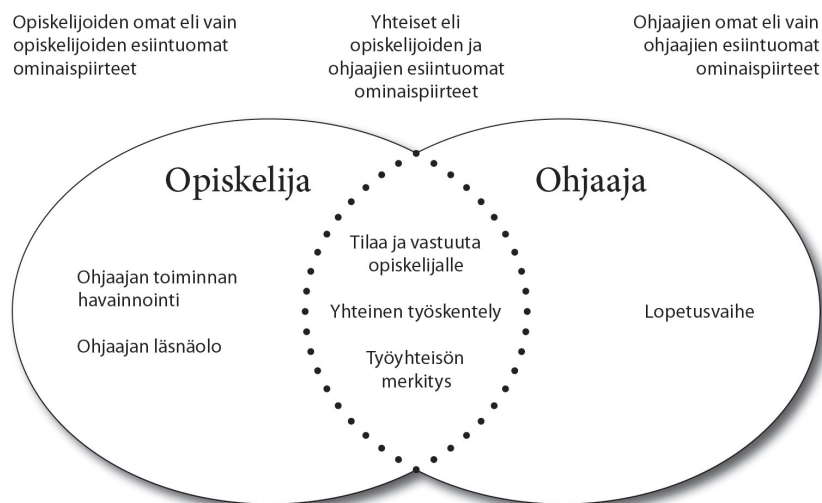


KUVIO 15 Ohjaajien orientaatio henkilökohtaisen ohjaamisen tasolla

Ohjaajat tiedostivat opiskelijoiden ohjatun harjoittelun ja oman ohjauksensa merkityksen opiskelijan asiantuntijuuden rakentumisessa, mutta ohjauksen toteuttaminen oli riippuvainen työyhteisön ja koko toimintaympäristön kokonaistilanteesta.

6.2.3 Pedagogisen toiminnan taso

Pedagogisen toiminnan tasolla opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisiksi merkitykselliseksi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteiksi hahmottuivat *opiskelijan riittävä tila ja vastuu toimintaympäristössä, yhteinen työskentely ja työyhteisön merkitys ja merkityksellisyys*. Opiskelijoiden omina ominaispiirteinä tulivat esille mahdollisuus ohjaajan toiminnan havainnointiin sekä ohjaajan läsnäolo. Harjoittelun lopetusvaihe näyttäytyi merkityksellisenä ominaispiirteenä vain ohjaajilla. Nämä yhteiset ja molempien omat ominaispiirteet olen kuvannut seuraavassa kuviossa 16.



KUVIO 16 Opiskelijoiden ja ohjaajien merkitykselliset ominaispiirteet pedagogisen toiminnan tasolla

Opiskelijalle annettu, opiskelijan saama (ja opiskelijan ottama) *tila ja vastuu toimintaympäristössä* tulivat merkityksellisinä esiin sekä opiskelijoiden että ohjaajien kokemana. Opiskelijat ja ohjaajat kokivat tilan saamisen liittyvän opiskelijan oman toiminnan ja toimintatavan vapaaseen toteuttamiseen ja sen kautta oppimiseen. Opiskelijat korostivat kuitenkin harjoitteluympäristönsä kunnioittamista toimintansa lähtökohtana, minkä seurauksena heidän haasteenaan oli toimintaympäristön mahdollisuuksien hahmottamisen rinnalla myös siihen liittyvät rajoitteet. He kokivat, että heidän tulee kunnioittaa päiväkodin toimintakulttuurissa vallitsevia toimintatapoja ja periaatteita, vaikka ne eivät vastaisikaan heidän omia pedagogisia periaatteitaan. Tämä aiheutti ristiriitaisuutta oman toiminnan ja oppimisen näkökulmasta.

Ohjaajille tällainen tilanne näyttäytyi kaksoisroolin kautta. Ohjaajat pysyivät antamaan opiskelijoille tilaa ja vastuuta siihen saakka, kunnes he kokivat että lasten hyvinvointi tai opiskelijan toiminta edellytti ohjaajan puuttumista tilanteeseen. Ohjaajan roolissa ja tehtävässä ohjaaja koki olevansa aikuistyössä, kun taas samanaikaisesti lasten kanssa toimiessaan hänellä oli erilainen rooli.

Ohjaajat sekä opiskelijat kokivat *yhteisen, yhdessä toteutetun työskentelyn* merkityksellisenä. Tässä tuli esille erilaisia kollegiaalisen toiminnan muotoja, joissa molemmat osapuolet olivat oppijoina ja heillä oli mahdollisuus oppia uutta. Opiskelijoille oli kuitenkin merkityksellistä saada havainnoida oman ohjaajansa toimintaa lasten (ja vanhempien) kanssa. Kuten aiemmin on todettu, erityisesti harjoittelun aloitusvaiheessa ohjaajan toiminnan havainnointi auttoi opiskelijaa myös orientoitumaan uuteen toimintaympäristöönsä.

Työyhteisön merkitys näyttäytyi sekä opiskelijoille että ohjaajille merkityksellisenä, mutta eri tavoin ilmenevänä. Ohjaajat korostivat opiskelijoiden työskentelyn merkitystä yhdessä muun henkilökunnan kanssa. He toivat esille, että opiskelijan oppimisen kannalta oli merkityksellistä, jos opiskelijalla oli mahdollisuus hyödyntää henkilöstön erilaisten ajattelutapojen rikkautta. Toisaalta ohjaajat kokivat työyhteisön toimivan parhaimmillaan yhteisen oppimisen tilana ja mahdollisuutena, jossa opiskelija oli työtiimin jäsenenä. Opiskelijoiden kokemuksissa korostuivat heidän *kokemuksensa omasta osallisuudestaan sekä yhteisön jäsenyydestä*, joilla oli kokemuksellisesti omaa ammatillista kehitystä vahvistava merkitys.

Opiskelijoiden ja ohjaajien kokemukset heidän omasta roolistaan tulivat selkeimmin esille pedagogisen toiminnan tasolla. Opiskelijoiden toimintaa kuvaa tietynlainen *rajallatyöskentely* kun taas ohjaajien toimintaa kuvaa erityisesti *moniroolisuus*. Ohjaajan toimintaa kuvaava moniroolisuus ilmeni useana samanaikaisena tehtävänä ja roolina toimintaympäristössä: lasten ohjaajana ja kasvattajana, opiskelijan ohjaajana sekä työyhteisönsä jäsenenä. Suhteessa työyhteisöön ohjaaja pyrki toimimaan opiskelijan osallisuuden mahdollistajana ja vahvistajana sekä myös opiskelijan ja työyhteisön välisen vuorovaikutuksen tukijana. Näin ohjaaja on työyhteisönsä jäsen sekä itsenäisesti että yhdessä opiskelijan kanssa.

Orientaatiot pedagogisen toiminnan tasolla

Seuraavassa kuviossa 17 on kuvattu opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot yhteisen toiminnan vaiheessa pedagogisen toiminnan tasolla.



KUVIO 17 Opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatiot pedagogisen toiminnan tasolla

Kuviossa käy ilmi opiskelijoiden kokemus rajallatyöskentely. Keskeistä oli oma pedagoginen ja ammatillinen kehittyminen, mutta toiminta oli mahdollista toteuttaa koko yhteisön luomien olosuhteiden ja lähtökohtien pohjalta. Olennaista oli kuitenkin opiskelijan osallisuus ja työyhteisön jäsenyys. Ohjaajien kokemuksissa korostui erityisesti heidän moniroolisuutensa. Ohjaajien orientaatiota kuvaa samanaikaisten roolien ja tehtävien tuomat haasteet, jotka konkretisoituivat erityisesti opiskelijoiden ja työyhteisön samanaikaisina tarpeina.

6.3 Erilaiset orientaatiot ja kohtaamisen tila

Tässä luvussa olen kuvannut, miten opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot hahmottuivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta koskevien merkityksellisten ominaispiirteiden pohjalta. Orientaation käsite edellyttää tässä vaiheessa tarkentamista. Sen määrittelyssä hyödynnän merkitysperspektiivin käsitettä, jota Mezirow (1995, 6–7; ks. myös 2000, 16–19) on kuvannut seuraavasti: merkitysperspektiivi on ”epäkriittisesti omaksuttuja havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ongelmanratkaisu- ja tuntemustapoja, joista pystymme tulemaan tietoisiksi ja sen kautta myös muuntamaan niitä”. Merkitysperspektiivi (*meaning perspective*) on siten niiden olettamusten kokonaisuus, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu (Mezirow 1995, 8). Mezirowin (1995; 2000) määrittelemä merkitysperspektiivi viittaa tulkintakehykseen, ”tulkinnan välineeseen” ja sen perustaan, kun taas tässä tutkimuksessa käytettävä orientaation käsite määrittyy sisällöllisemmin. Orientaatio muodostuu merkitysperspektiivien kautta tai välittämänä merkityksenantojen kautta kokonaisuudeksi tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tapauksessa se kohdentuu sisällöllisesti merkityksellisenä koettuun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteeseen opiskelijan ja

ohjaajan välillä. Fenomenologisen filosofian pohjalta määriteltynä *orientaatio on tutkittavien henkilöiden merkityssuhteiden kautta muodostunut kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä*. Merkityssuhde fenomenologisena käsitteenä sisältää sekä kohteen että kohteesta muodostuneen hahmon (mm. Perttula 1995; 2005, 119; Laine 2001). Orientaatio on siten kokonaisuushahmotus tutkittavien merkityksellistyneistä kokemuksista ja niiden kautta hahmottuneista ohjaus- ja vuorovaikutussuhteiden ominaispiirteistä. Orientaatio muuntuu jatkuvasti uusien kokemusten ja merkityssuhteiden kautta, mutta siinä on havaittavissa myös tiettyä pysyvyyttä. Kokemuksen syntyminen ja rakentuminen edellyttää merkityssuhteen syntymistä kohteesta, mutta fenomenologisen filosofian mukaisesti merkityssuhteiden olemusta ei tarkastella ensisijaisesti tietoisuuden kautta (tiedostamattomana tai tietoisena), vaan tajunnallisena (mm. Rauhala 1993; Perttula 2005, 117–119).

Leskelän (2005, 137) esittämän *orientaatioperustan* käsitteessä tietoisuus ilmenee vahvempana ominaisuutena. Orientaatioperustalla (Leskelä 2005) ymmärretään ohjaus- ja mentorointiprosessin kontekstissa niitä ajattelua ja toimintaa ohjaavia tekijöitä, joita aktorilla (ohjattavalla aikuisopiskelijalla) ja mentorilla (ohjaajalla) on mentorointiin ryhtyessään ja mentoroinnin aikana. Opiskelijan osalta tämä tarkoittaa mentorointia koskevia odotuksia ja tavoitteita mentorointiprosessin aikana sekä sitä, mihin ja miten opiskelijat suuntaavat tietoista ajatteluaan ja toimintaansa mentoroinnin aikana. Ohjaajan osalta tämä koskee tietoista ajattelua ja toiminnan suuntaamisen tarkastelua koskien ohjausta ja mentorointia. Samaan tapaan myös Rajuan ym. (2007) määrittivät ja hyödynsivät tutkimuksessaan Calderheadin ja Shorrockin (1997) käsitettä *pedagoginen orientaatio (educational orientation)*. Nämä orientaatiot kohdistuvat opetukseen ja opettajakoulutukseen ja ne perustuvat erilaisiin uskomuksiin ja arvoihin. (Rajuan ym. 2007, 225.) Lambert (1999, 169–170, 194) puolestaan käyttää käsitettä *perspektiivi ja tiimiperspektiivi* tarkoittamaan tarkastelutapoja, jotka ovat juurtuneet yhteisöihin ja käytäntöihin. Nämä tarkastelutavat esiintyvät samanaikaisesti samassa kollektiivisessa toimintajärjestelmässä, jollaisena myös opiskelijoiden tai ohjaajien muodostamia ryhmiä voisi varauksellisesti määritellä.

Tiivistettäessä kuvaa tässä tutkimuksessa esiin tulleista opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatioista opiskelijoiden orientaatiota luonnehtii vahvimmin *yksilön näkökulman* painottuminen. Tämä konkretisoituu ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen eri vaiheissa erilaisissa muodoissa. Keskeistä kuitenkin on oman yksilökohtaisen *oppimisen näkökulman* korostuminen kaikissa vaiheissa. Ohjaajien orientaatiota puolestaan luonnehtii *kokonaisvaltaisuus*. Tämä ilmenee erityisesti *koko yhteisön näkökulman* ja sen merkityksen huomiointina.

Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen *aloitusvaiheessa* opiskelijoiden orientaatioissa korostuivat vahvasti oman oppimisen lähtökohdat sekä yhteisen matkan ja yhteistyön varmistaminen. Ohjaajien orientaation kokonaisvaltaisuus ilmeni muun muassa opiskelijoiden perehdyttämisessä. Ohjaajat painottivat perehdyttämisessä koko työ- ja toimintaympäristön merkitystä eli muun muassa lasten ja aikuisten näkökulmaa sekä myös opiskelijan ohjaamista yhteisön jäsenyyteen. *Yhteisen toiminnan vaiheessa, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tasolla* opiskelijoiden

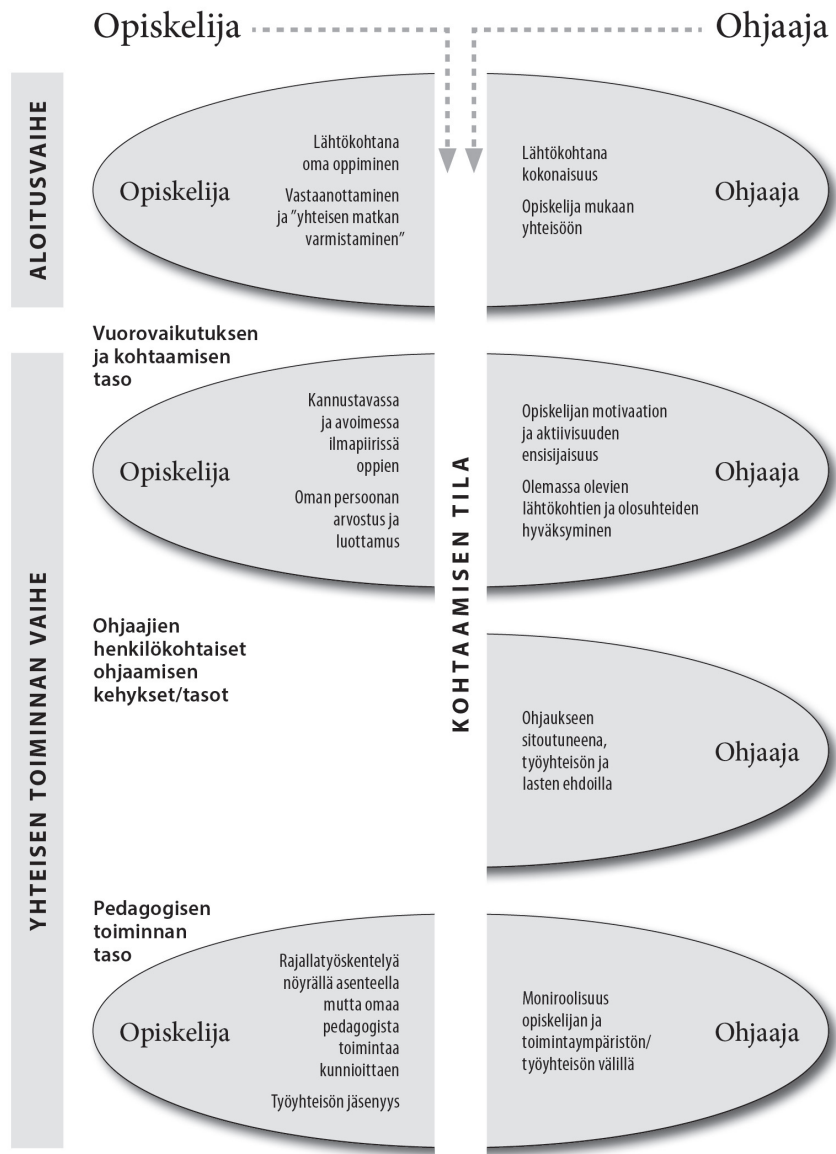
orientaatiota kuvaa esimerkiksi oman oppimisen edellytykset kannustavassa ja avoimessa ilmapiirissä tai ohjaajan osoittama luottamus sekä arvostus opiskelijan omaa persoonaa kohtaan. Ohjaajien orientaatiossa painottui näkemys vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuudesta, esimerkiksi olemassa olevien olosuhteiden ja lähtökohtien hyväksyminen sellaisenaan. Kuitenkin ensisijaisena koettiin opiskelijan oma motivaatio ja aktiivisuus.

Pedagogisen toiminnan tasolla erilaiset orientaatiot ilmenivät molempien toimintaan sekä niihin liittyvien haasteiden kautta. Opiskelijoiden orientaatiossa korostui rajallatyöskentelyn kokemus, jossa opiskelijoiden nöyrä ja arvostava asenne toimintaympäristön periaatteita kohtaan oli vastatusten oman pedagogisen työskentelytavan ja toimintaperiaatteiden kanssa. Tässä vaiheessa myös opiskelijoiden orientaatiossa korostui työyhteisön jäsenyyden merkitys, mikä ilmeni ohjaajien orientaatiossa jo aloitusvaiheessa. Ohjaajien orientaatiota luonnehtii tässä vaiheessa moniroolisuus, joka ilmeni pedagogisen toiminnan yhteydessä opiskelijan ja koko toimintaympäristön välisissä suhteissa.

Opiskelijoiden ja ohjaajien erilaisten orientaatioiden hahmottumista ja niiden erilaista luonnetta vahvistavat myös muut tutkimukset. Rajuan ym. (2007) ovat myös tutkineet opettajaopiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa (*cooperating teachers*) mentorointia ja ohjaajan roolia koskevia odotuksia. Heidän tutkimuksessaan opiskelijat toivat merkittävästi enemmän esille tarvetta henkilökohtaiselle ohjaussuhteelle kuin heidän ohjaajansa. (Rajuan ym. 2007, 238.)

Myös Väisäsen (2002; 2003) tutkimus opiskelijoiden ja ohjaajien (sekä koulutusyksikön kouluttajia että koulussa toimivia ohjaajia) käsityksistä hyvästä ohjauksesta tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Väisäsen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena ei ollut verrata eri osallistujatahoja toisiinsa, vaan luoda kokonaiskuvaa hyvästä ohjauksesta, ohjaajasta ja ohjattavasta. Tutkimuksen tuloksissa kuitenkin ilmeni, että opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksissä oli eroavaisuutta, vaikka niissä oli paljon samojakin piirteitä. Myös Mäensivun (2012) tutkimuksessa ilmeni viitteitä opiskelijan ja ohjaajan erilaisesta orientaatiosta. Siinä erilaisuutta kuvataan opiskelijoiden ja opettajien erilaisina kehyksinä.

Orientaatioiden tarkastelu ohjatun harjoittelun ohjauksen lähtökohtana on olennaista opiskelijan oppimisen ja asiantuntijuuden rakentumisen kannalta. Orientaatiot ovat opiskelijan ja ohjaajan kohtaamisen rakentajina niissä tilanteissa, joissa ohjattu harjoittelu toteutuu. Kuvioon 18 on koottuna sekä opiskelijoiden että ohjaajien kokemusmaailmoihin pohjautuvat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen orientaatiot prosessin eri vaiheissa. Orientaatioiden kautta opiskelijan ja ohjaajan kohtaamisessa rakentuu myös *kohtaamisen tila*.



KUVIO 18 Opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen eri vaiheissa ja tasoilla

Kohtaamisen tila (space) muodostuu tässä opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatioiden pohjalta heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Kohtaamisen tila on kokemuksellinen, kohtaamisessa rakentunut tila, jota situationaaliset olosuhteet ja tekijät muovaavat. Se on yksilöiden ja yhteisön vuorovaikutteisessa prosessissa muodostuva jatkuvasti muovautuva tila. Kohtaamisen tila ymmärretään kokonaisvaltaisesti. Siinä on fyysinen ulottuvuus, mutta ennen kaikkea psyykkis-kognitiivis-sosiaalinen ulottuvuus.

Ohjaajan ja opiskelijan yhteisessä työskentelyssä kohtaamisen tila hahmotuu luovana yhteisen oppimisen tilana ja paikkana. Kukkonen (2007, 301) käyttää käsitettä *yhteinen tila* tarkoittamaan opiskelijan ja ohjaajan yhdessä rakentamaa oppimisen ja kohtaamisen tilaa (*mitwelt*). Olennaista on se, että yhteinen tila on vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa rakennettava aina uudestaan, uusista aineksista (Kukkonen 2007, 301; ks. myös Pasanen 1998, 40–41). Nonaka ja Konno (1998), Nonaka, Toyama ja Konno (2000), Tynjälä (2009) sekä Tynjälä ja Nikkanen (2009) ovat käyttäneet tutkimuksissaan käsitettä ns. *ba-tila (a space for learning)* tarkoittamaan juuri oppijoiden yhdessä rakentamaa, yhteistä oppimisen tilaa. Näin ollen opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot ovat lähtökohtana kohtaamisissa, joissa vuorovaikutuksessa rakennetaan myös oppimisen tilaa, jossa asiantuntijuuden kehittyminen ja rakentuminen todentuu.

Koska kohtaamisen tila määrittyy tässä tutkimuksessa kaikkien opiskelijoiden ja ohjaajien ominaispiirteiden ja näistä rakentuneiden orientaatioiden pohjalta, tämän kautta ei voida suoraan tarkastella yksilöiden kohtaamista. Orientaatiot ovat kuitenkin lähtökohtina opiskelijoiden ja ohjaajien yksilöllisissä kohtaamisissa. Tarkastelemalla erilaisia orientaatioita voidaan hahmottaa sitä, millaisia lähtökohtia erilaiset orientaatiot luovat pedagogiselle kohtaamiselle (mm. Saarnivaara 2004) tai millaisia mahdollisuuksia ja edellytyksiä tässä on aidolle kohtaamiselle (Buber 1993; Silkelä 2003), yksilöiden kohtaamisena.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli luoda kokonaiskuvaa merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemuksesta ohjatussa harjoittelussa lastentarhanopettajien koulutuksessa osana varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutusta. Lähestyin ilmiötä sekä opiskelijoiden että heidän harjoittelupäiväkodissa toimivien ohjaajiensa kokemusten pohjalta. Merkityksellisinä koetut ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet hahmottuivat opiskelijoilla ja ohjaajilla omaleimaisilla tavoilla, joskin niissä oli nähtävissä myös samankaltaisuutta. Ominaispiirteiden vertailun kautta paljastuivat myös opiskelijoiden ja ohjaajien omat erilaiset orientaatiot.

Tässä luvussa tarkastelen ensin päätuloksia suhteessa asiantuntijuuden kehittymiseen. Sitten käsittelen tutkimuksen pedagogista ja teoreettista merkitystä suhteessa varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutukseen, erityisesti ohjattuun harjoitteluun ja työssäoppimiseen. Tuon myös esiin johtopäätökset ja tutkimuksen tuloksista nousevia jatkotutkimustarpeita. Tämän jälkeen arvioin tutkimusta fenomenologisena tutkimusprosessina ja lopuksi esitän tutkimuksen kautta hahmottuneita ehdotuksia toimenpiteiksi.

7.1 Tutkimuksen päätulokset

Tutkimuksessani merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus on tulosten pohjalta kuvattavissa kolmen pääteeman avulla: 1) suhteen prosessi-mainen luonne, 2) vuorovaikutussuhteen luonne ja erilaiset orientaatiot sekä 3) toimintaympäristön ja osallisuuden merkitys. Seuraavassa tarkastelen näiden teemojen kautta merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta asiantuntijuuden kehittymisen kehyksessä.

Suhteen prosessimainen luonne

Merkityksellinen ohjaus- ja vuorovaikutussuhde näyttäytyi jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa oli hahmotettavissa *eri vaiheita ja tasoja*. Varsinaisiksi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen vaiheiksi muotoutuivat aloitusvaihe sekä yhteisen toiminnan vaihe. Myös Jowett (1998, 25) erotti aloitusvaiheen omaksi vaiheekseen, niin sanotuksi alustavaksi orientaatiovaiheeksi, jota seurasi vakiintumisen vaihe. Tässä tutkimuksessa *aloitusvaihe* toteutui ajallisesti lyhyenä, mutta kokonaisvaltaisena. Aloitusvaihe osoittautui ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisen ja myös koko harjoittelun onnistumisen kannalta hyvin merkittäväksi vaiheeksi (ks. myös Hackney & Cormier 2000; Jowett 1998, 25; Väisänen & Silkelä 2000, 58). Tärkeitä teemoja tässä vaiheessa olivat ensikontaktien lisäksi molemminpuolinen ja kokonaisvaltainen tutustuminen, yhteinen pedagoginen orientoituminen ja opiskelijan perehdyttäminen. Erityisesti opiskelijoille oli merkityksellistä kokemus emotionaalisen suhteen syntymisestä. Tähän vaiheeseen liittyneet kokemukset loivat tärkeitä lähtökohtia yhteiselle vastavuoroiselle prosessille.

Yhteisen toiminnan vaiheessa (vrt. Jowett 1998, suoritus- ja toteutusvaihe) ohjaus- ja vuorovaikutussuhde ja sen rakentuminen ilmeni kolmella tasolla: kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tasolla, pedagogisen toiminnan tasolla sekä ohjaajien henkilökohtaisen ohjauksen tasolla. Opiskelijat ja ohjaajat kokivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuvan toisaalta vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa mutta myös pedagogisessa toiminnassa. Nämä tasot kuvaavat myös koko varhaiskasvatustyön luonnetta sekä sen keskeisiä osaamisalueita (ks. Karila & Nummenmaa 2001). Ohjaajien henkilökohtaisen ohjauksen taso ilmensi heidän sitoutunutta ja motivoitunutta asennoitumistaan ohjaustyöhön sekä myös ohjaajan roolin ja tehtävän haasteellisuutta. Ohjaajien omien harjoittelukokemusten merkitys osoittautui tärkeäksi tekijäksi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen muodostumisessa. Ihmisten välisten suhteiden ja vuorovaikutuksen historian merkitys ohjaustyössä on tullut esille tärkeänä tekijänä myös muissa tutkimuksissa (mm. Hackney & Cormier 2000).

Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitus- ja *lopetusvaiheilla* oli erilainen merkitys opiskelijoille kuin ohjaajille. Erityisesti opiskelijoille ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen aloitusvaihe näyttäytyi merkittävänä, kun sen sijaan ohjaajille lopetusvaihe näyttäytyi merkittävämpänä. Opiskelijoille lopetusvaiheesta ei muodostunut erityistä merkityksellistä vaihetta toisin kuin useissa muissa tutkimuksissa (esim. Hackney & Cormier 2000; Jowett 1998; Nummenmaa 2003). Opiskelijoiden ja ohjaajien erilainen kokemus harjoittelun lopetusvaiheesta viittaa siihen, että opiskelijat kokivat omakohtaisen asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen prosessin edelleen jatkuvan, kun taas ohjaajat hahmottivat harjoittelun alkavana ja päättyvänä, tietyn ajanjakson kestävässä prosessina.

Vaikka aloitusvaiheen merkitys korostui koko harjoittelun kannalta, ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen luonne osoittautui *jatkuvasti kehittyväksi ja rakentuvaksi* prosessiksi (ks. Bouquillon ym. 2005; Leshem 2012; Vehviläinen 2001; Väähämöttönen 1998). Myös ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen uudelleenmäärittely osoittautui mahdolliseksi (ks. Hackney & Cormier 2000), mitä tapahtui vielä

lopetusvaiheessakin, jolloin ohjaus- ja vuorovaikutussuhteesta saattoi syntyä uudenlaisia merkityksiä.

Vuorovaikutussuhteen luonne ja erilaiset orientaatiot

Tutkimuksen kautta merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuminen näyttöäytyi vastavuoroisena ja molemminpuolisena prosessina. Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen luonnetta kuvasi avoimuus, luottamuksellisuus sekä molemminpuolinen kunnioitus, arvostus ja vertaisuus. Nämä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkitykselliset ominaispiirteet ovat tunnistettavissa myös *dialogisen vuorovaikutussuhteen* piirteinä (mm. Buber 1993; Burbules 1993; Huttunen 1995; Sarja 2000, 2003).

Molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus näyttöäytyivät monin tavoin opiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksissa. Sekä opiskelijat että ohjaajat kokivat molemminpuolisuuden merkityksen tärkeänä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa, mutta lähtökohtaisena edellytyksenä ohjaajat korostivat opiskelijan oman motivoituneisuuden ja aktiivisuuden merkitystä (ks. Leskelä 2005, 176). Merkittäväksi molemmille osapuolille osoittautui myös kokemus vertaisuudesta, mikä pedagogisessa toiminnassa ilmeni parhaimmillaan yhteisenä kollegiaalisena työskentelynä. Tämän edellytyksenä oli molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus sekä vuorovaikutussuhteen luottamuksellisuus. Vaikka opiskelijan ja ohjaajan suhde on lähtökohtaisesti epäsymmetrinen eli ohjaajalla on aina tietynlainen asiantuntijuusasema suhteessa opiskelijaan, sekä ohjaajat että opiskelijat olivat kokeneet vertaisuutta ja vertaisuuden merkityksellisyyden. Opiskelijoiden vertaisuuden kokemukset konkretisoituivat muun muassa emotionaalisen yhteyden kokemisena sekä molemminpuolisen arvostuksen ja luottamuksen kokemuksina. Ohjaajilla vertaisuuden kokemukset olivat yhteydessä muun muassa riittävään pedagogisen ajattelun samuuteen, minkä kautta he kokivat myös yhteisen ymmärryksen rakentumista.

Erityisesti opiskelijoille merkittävää oli *kokemus vertaisuudesta*. Vaikka opiskelijat tiedostivat suhteen epäsymmetrisyyden, heille vertaisuuden kokemisessa näytti olevan ensisijaista tulla arvostetuksi persoonana ja ihmisenä sekä myös oman osaamisensa kautta. Nämä kokemukset viittaavat ensisijaisesti ihmisenä kohtaamisen vertaisuuteen (eksistentiaalinen vertaisuus, Karjalainen ym. 2006) sekä tiedollisen ja taidollisen osaamisen vertaisuuteen (episteeminen vertaisuus, Karjalainen ym. 2006). Tuloksissa ilmeni myös viitteitä eettis-juridisen vertaisuuden (Karjalainen ym. 2006) kokemisesta. Tätä voidaankin pitää haasteellisimpana vertaisuuden muotona erityisesti koulutuksellisessa kontekstissa, koska ohjaaja on sitoutunut ohjaamaan opiskelijaa koulutuksen tavoitteiden mukaisesti, jolloin hänellä on myös juridinen ja moraalinen opettajan vastuu. Vaativaksi tämän vertaisuuden toteutumisen tekee se, että ohjaajalla on viime kädessä vastuu ja oikeus arvioida opiskelijan ammatillista kasvua ja kehitystä suhteutettuna asiantuntijuusalan valmiuksiin, eettisiin arvoihin ja toimintaperiaatteisiin. Tutkimukseni tuloksissa ilmeni kuitenkin, että ohjaus-suhteen aloitusvaiheessa rakentunut luottamuksellinen ilmapiiri vahvisti tasa-vertaisuutta myös arvioinnissa.

Tulokset osoittivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuvan *vastavuoroisessa prosessissa* jatkuvien kohtaamisten ja neuvotteluiden kautta (myös Ferrer-Kerr 2009; Kukkonen 2007; Vehviläinen 2001; Vähämöttönen 1998). Merkityksellisten ominaispiirteiden vertailun kautta hahmottuivat opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot, jotka kuvaavat molempien osapuolten kokemusmaailmaa ja tapaa merkityksellistää ohjauksellista suhdetta. Opiskelijoiden orientaatioissa korostui oman oppimisprosessin näkökulma ja sen merkityksellisyys. Ohjaajien orientaatioissa puolestaan korostui kokonaisvaltainen, päiväkodin yhteisöllinen näkökulma, jossa heillä oli monia samanaikaisia rooleja. Ohjaus- ja vuorovaikutussuhde konkretisoituu ja rakentuu kohtaamisissa. Opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot ovat osa kohtaamista ja samalla ne ovat rakentamassa yhteistä *kohtaamisen tilaa*. Yhteinen tila muodostuu jokaisessa kohtaamisessa aina uudelleen (Kukkonen 2007), jossa lähtökohtana on molempien osapuolten erilaiset orientaatiot.¹⁸

Toimintaympäristö ja osallisuus

Toimintaympäristö näyttäytyi ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa merkittävänä kaikissa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen vaiheissa ja kaikilla tasoilla sekä opiskelijoiden että ohjaajien kokemuksissa. Toimintaympäristön merkitys painottui vahvempana ohjaajilla kuin opiskelijoilla, mikä tuli esille erityisesti opiskelijoiden ja ohjaajien orientaatioiden vertailun kautta. Tulokset osoittivat toimintaympäristön ilmenevän fyysisenä, sosiaalisena, pedagogisena ja emotionaalisen toimintaympäristönä (ks. Beaunae 2009; Karila 1997). Erityisen merkittävänä osoittautui työyhteisön ja lapsiryhmäkohtaisen kasvattajatiimin merkitys. Samansuuntaisia tuloksia on saatu useissa muissakin tutkimuksissa (mm. Beaunae 2009; Karila 1997; Virtanen 2013; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2012), joissa painottui erityisesti sosiaalisen ja pedagogisen toimintaympäristön merkityksellisyys. Beaunae'n (2009) tutkimus osoitti, että toimintaympäristön elementeillä (fyysinen ympäristö, ammatillinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö, emotionaalinen ympäristö) on jopa vahvempi merkitys ohjaussuhteen rakentumisessa kuin opiskelijan ja ohjaajan persoonallisuuden piirteillä.

Tulokset osoittivat osallisuuden merkityksellisyyden erityisesti opiskelijoille. Opiskelijoille oli tärkeää oma toiminnallinen tila ja osallisuuden mahdollisuus sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta (vrt. *learning as doing and belonging*, Wenger 1998). Aloituskvaiheessa opiskelijan orientoituminen ja tutustuminen toteutuivat parhaimmillaan kokonaisvaltaisesti koko toimintaympäristössä (fyysinen, pedagoginen ja sosiaalinen ympäristö), missä ohjaajalla ja koko yhteisöllä oli tärkeä merkitys. Opiskelijoille oli tärkeää, että heidät toivotettiin tervetulleeksi yhteisöön. Samoin oli tärkeää, että heille luotiin mahdollisuuksia ammatilliselle ja sosiaaliselle integraatiolle auttamalla heitä toimimaan vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa sekä tukemalla osallistumista ammatillisiin ja sosiaalisiin toimintoihin. Opiskelijat tarvitsivat erityisesti ohjaajan

¹⁸ Kohtaamisen tilan määrittämisessä lähestytään käsitteellisesti myös Ojasen (2003, 20) sisäisen oppimisympäristön käsitettä sekä Nonakan ja Konnon (1998; myös Nonaka ym. 2000) *ba*-tilan eli oppimisen tilan käsitettä.

apua työyhteisöön sisään pääsemiseksi, jolloin ohjaajan toimintaa voi kuvata *välittäjänä* (ks. Wenger 1998) toimimisena. Ohjaajan merkitys perehdyttäjänä ja välittäjänä opiskelijan ja yhteisön välillä tuli ilmi harjoittelun eri vaiheissa eri tavoin. Tällaisena ”välittävänä” toimintana ilmeni muun muassa opiskelijan oma *havainnointi*. Kuten aloitusvaiheessa, myös yhteisen toiminnan vaiheessa opiskelijalle oli tärkeää saada mahdollisuus havainnoida erityisesti oman ohjaajansa pedagogista työskentelyä (ks. Väisänen 2004, 40). Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta ohjaajan ja myös kasvattajatiimin toiminnan ja toimintamallien havainnoinnin merkitys liittyi ensisijaisesti opiskelijoiden omien toimintamahdollisuuksien hahmottamiseen. Opiskelijat eivät tarvinneet toimintamalleja sellaisenaan omalle kasvatusajattelulleen (vrt. *modelling behaviour*, ks. Ambrosetti & Dekkers 2010, 45; myös Väisänen 2004), vaan toimintamallit loivat heille kuvaa osallisuuden ja kollegiaalisen toiminnan mahdollisuuksista. Ristiriitaisuutta opiskelijoille tuotti kuitenkin heidän roolinsa opiskelijana ja työskentely *perifeerisellä toiminta-alueella*. Tällaista ristiriitaisuutta ilmeni muun muassa päiväkodin toimintaperiaatteiden kunnioittamisen ja omien pedagogisten ajatusten toteuttamisen välillä. Opiskelijoilla ei ollut vielä mahdollisuutta yhteisön täysivaltaiseen jäsenyyteen (vrt. Wenger 1998), vaan he kokivat toimivansa yhteisön rajavyöhykkeellä.

Tutkimustulokset osoittivat ohjaajien puolestaan kokevan haasteelliseksi oman *moniroolisuutensa* eli toimimisen samanaikaisesti opiskelijan ohjaajana, lapsiryhmän lastentarhanopettajana sekä työyhteisön jäsenenä. Haasteellista oli sovittaa yhteen opiskelijan ja oman yhteisön, eli lasten ja henkilöstön, tarpeet. Ohjaajat kokivat työyhteisön parhaimmillaan olevan ohjaajan tukena opiskelijan ohjauksessa, mikä merkitsi toisaalta ohjauksellisen vastuun jakautumista sekä ohjauksen rikastumista ja monipuolistumista. Työyhteisön ja kasvattajatiimin merkitys myös opiskelijan osallisuuden mahdollistajana ja tukijana tuotiin esiin (ks. Jones 2001, 123–127; Väisänen 2002, 246–247). Ohjaajia koskeva henkilökohtaisen ohjauksen taso ja sen muodostuminen osoitti ohjaajan roolin ja tehtävien haasteellisuuden, mutta samalla se osoitti ohjaajien sitoutuneisuuden ja motivoituneen asennoitumisen ohjaustyöhön.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijakin voi olla välittäjän roolissa. Opiskelijan merkitys koettiin tärkeäksi muun muassa ohjaajan ja kasvattajayhteisön oppimisen ja teoreettisen ajattelun aktivoijana. Tämä vastavuoroisen ja yhteisen oppimisen mahdollisuus tuli esille myös kollegiaalisen toiminnan yhteydessä. Tulokset osoittavatkin, että opiskelijat voivat omien ajatustensa, kriittisten näkökulmiensa tai omien opintojensa sisällöllisten teemojen avulla aktiivoida ohjaajien ja kasvattajayhteisön ammatillisen kehityksen prosesseja. Tässä mielessä opiskelijat voivat toimia ammatillisen oppimisen katalysaattoreina ja käynnistäjinä (ks. Jones 2011, 128).

7.2 Tutkimuksen pedagoginen ja teorettinen merkitys

Seuraavassa tarkastelen tulosten merkitystä lastentarhanopettajien työn ja heidän koulutuksensa kannalta sekä sitä, millaiset näkökohdat edellyttävät pedagogista ja teoreettista uudelleenarviointia sekä jatkotutkimusta. Tarkastelu kohdentuu erityisesti ohjauksen hahmottamiseen moniammatillisena tiimityönä, pedagogisen kohtaamisen luonteeseen ja sen merkitykseen sekä ohjatun harjoittelun käsitteelliseen tarkasteluun.

Ohjaus moniammatillisena tiimityönä

Toimintaympäristön ja opiskelijan osallisuuden merkityksellisyys korostui tutkimustuloksissa, mikä on tärkeä näkökulma huomioida jo ohjatun harjoittelun suunnittelu- ja organisointivaiheessa niin koulutuksessa kuin erityisesti harjoittelupaikkojen toimintaympäristöissäkin. Vaikka tulokset osoittivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen jatkuvasti kehittyvänä prosessina, *aloitusvaiheessa* luodaan edellytykset opiskelijan osallisuudelle ja sitä kautta myös valmiuksia kollegiaaliselle toiminnalle ja yhteiselle, vastavuoroiselle oppimiselle. Ohjaajan keskeisenä haasteena onkin erityisesti harjoittelun aloitusvaiheessa toimia ”välittäjänä” opiskelijan ja työyhteisön välillä (ks. Wenger 1998). Tämä edellyttää ohjaajalta herkkyyttä muun muassa toimintaympäristön periaatteiden avaamisessa, koska toimintakäytänteet ja toiminta ovat kiinnittyneenä käytänteisiin, jotka eivät välttämättä ole uudelle tulokkaalle näkyvissä tai omatoimisesti hahmotettavissa (ks. Jones 2011, 126). Ohjaajan lisäksi keskeistä on koko kasvattajayhteisön valmius uuden jäsenen, opiskelijan, vastaanottamiseen sekä myös ohjauksellisten resurssien ja opiskelijan pedagogisen toimintamahdollisuuksien järjestämiseen toimintaympäristössä. Jatkotutkimuksen kautta olisi tärkeä saada lisätietoa, miten opiskelijoiden osallisuuden mahdollisuuksia voisi edelleen vahvistaa.

Tutkimus osoitti toimintaympäristön merkityksen monin tavoin ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa. Lisäksi tutkimus osoitti, että ohjaus- ja vuorovaikutussuhde *toteutuu osana* toimintaympäristöä (ks. Ambrosetti & Dekkers 2010; Virtanen 2012). Toimintaympäristön ja erityisesti koko kasvattajayhteisön merkityksellisyyden korostuminen antaa aiheita arvioida ja kyseenalaistaa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteiden käsittämistä kahdenvälisinä ohjaussuhteina ja sen sijaan ymmärtää ne laajemmin, koko kasvattajayhteisön ja opiskelijan välisinä suhteina (ks. Kaksonen 2005, 142). Tämä merkitsisi päivähoiton toimintaympäristöissä ohjauksen hahmottamista koko kasvattajayhteisön yhteisvastuullisena toimintana ja käsitteellisesti siirtymistä *moniammatillisen ohjauksen* käsitteeseen. Tällä tarkoitetaan yhteisön jokaisen jäsenen tietoista ja sitoutunutta osallisuutta opiskelijan oppimisen ohjaamiseen.

Moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus kuvaavat varhaiskasvatuksen, erityisesti päiväkotien toiminnan ja työntekijöiden, työn luonnetta. Käsitteenä moniammatillinen ohjaus on aiemmin ymmärretty eri työyhteisöjen ja organisaatioiden ohjauksellisena yhteistyönä (Nummenmaa 2011, 187), jolloin käsite

on viitannut ensisijaisesti ulkoiseen moniammatillisuuteen (Karila & Nummenmaa 2001). Tämän tutkimuksen kontekstissa moniammatillinen ohjaus määrittyy työyhteisön sisäisenä moniammatillisuutena (ks. Karila & Nummenmaa 2001) ja ohjauksellisena yhteistyönä, jolloin tavoitteena on sekä opiskelijoiden että ohjaajan ja kasvattajayhteisön jäsenten toiminnan, tehtävien ja tavoitteiden tukeminen (ks. Nummenmaa 2011).

Tulokset osoittivat, että kasvattajatiimin yhteisöllisen ohjausvastuun kautta opiskelijan ohjaus oli rikkaampaa ja monipuolisempaa kuin pelkästään oman ohjaajan ohjauksena toteutuneena. Luonnollisesti tietoinen yhteisvastuullinen ohjaus vahvistaa myös resursseja opiskelijan oppimisen tukemiseen. Koko kasvattajatiimin jäsenten sitoutuminen opiskelijan oppimisen ohjaamiseen luo erityisesti edellytyksiä opiskelijan osallisuuteen ja yhteisön jäsenyyteen, joiden merkitys työelämävalmiuksien näkökulmasta onkin huomionarvoista. Osallistuminen ja toiminta moniammatillisen yhteisön jäsenenä luo opiskelijoille luontevasti valmiuksia työskennellä varhaiskasvatuksen pedagogisena asiantuntijana moniammatillisessa tiimissä (ks. Karila & Nummenmaa 2001). Työelämävalmiuksien näkökulmasta osallisuuden kokemukset näyttäytyvät opiskelijoille merkittävän siirtymän (ks. Penttinen ym. 2011) kokemuksina, joissa opiskelijat muodostavat henkilökohtaista suhdettaan yhteisöön.

Moniammatillinen ohjaus uutena käsitteenä ja pedagogisena toimintatavana luo monia jatkotutkimuksen tarpeita. Ajankohtaisia ja keskeisiä teemoja jatkotutkimukselle olisivat moniammatillisen ohjaustoiminnan lähtökohdat, erityisesti sen mahdollisuuksien ja rajoitusten selvittäminen varhaiskasvatuksen koulutuksen ja työelämän kentillä. Olennaista olisi selvittää muun muassa moniammatillisten työyhteisöjen ja henkilöstön lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimiseen kohdistuvia odotuksia tai ennakkokäsityksiä. Tämä tieto on keskeistä moniammatillisen ohjauksen toteutustapojen luomisessa ja kehittämisessä.

Ohjaajan työ näyttäytyi tulosten pohjalta vaativalta ja ohjaajat kokivat ohjaustyössä merkityksellisenä oman oppimisen mahdollisuudet. Tämä antaa viitteitä siitä, että ohjaajat tarvitsevat koulutuksellista tukea omaan tehtäväänsä. Myös kansainväliset tutkimukset vahvistavat ohjaajien koulutuksen ja tuen tarvetta (mm. Graves 2010; Leshem 2012; Russell & Russell 2011; Wang 2001). Koko työtiimin ja työyhteisön osallisuus ja sitoutuminen opiskelijan ohjaukseen luo mahdollisuuksia yhteiseen oppimiseen ja oppimisyhteisön toimintakulttuurin vahvistumiseen (myös Väisänen 2004, 41), mikä mahdollistaa jatkuvaan kehittämiseen ja kehittymiseen liittyvän osaamisen (Karila & Nummenmaa 2001) sekä sen edistämisen. Jatkotutkimusta tarvitaan kuitenkin selvittämään, millaista tukea ohjauksen toteuttaminen moniammatillisena tiimityönä voi tarjota ja miten se tukee yhteisöllistä oppimista.

Toisaalta tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat voivat toimia ohjaajille ja koko työyhteisölle oppimisen mahdollisuuksina ja aktivoijina. Ohjatut harjoittelut voivat siten parhaimmillaan toimia sekä opiskelijalle että moniammatillisen ohjaustiimin jäsenille yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksina. Koulutuksen on tärkeää tiedostaa opiskelijoiden oppimisen kannalta harjoitte-

lujen toimintaympäristöt *oppimisympäristöinä*. Tämän merkitys korostuu ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa sekä laajemminkin ohjatussa harjoittelussa tapahtuvassa oppimisessa. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä ja kasvattajayhteisöjä tulisikin tarkastella oppimisympäristöinä, joissa on mahdollisuuksia vastavuoroisessa työskentelyssä uuden tiedon rakentumiseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Jatkotutkimuksen kautta olisi tärkeä selvittää, miten moniammatillinen ohjaus ja siihen liittyvä yhteisen tavoitteen mukainen toiminta (*joint enterprise*, Wenger 1998) voivat olla tukemassa vastavuoroista ja yhteisöllistä oppimista sekä oppimisyhteisön toimintatapoja.

Koulutuksen ja työelämän haasteena on vahvistaa laajemminkin vastavuoroista yhteistyötä työelämän ja päivähoidon kanssa ja luoda yhteisiä toimintamuotoja ja vastavuoroisen oppimisen foorumeita. Tällä tuetaan opiskelijoiden ja koulutuksen sekä päiväkotien henkilöstön jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia ja toimintatapoja, jotka toteutuvat parhaimmillaan yhteisöllisinä oppimisprosesseina koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä (ks. Kaksonen 2005, 142). Tämän merkitys korostuu tarkasteltaessa varhaiskasvatusalan yhteiskunnallista tehtävää ja sen kehittämistä. Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen työelämän yhteistyön kautta kehitetään myös koko varhaiskasvatusalaa, jossa erilaisina yhteistyömuotoina voivat olla tutkimus- ja kehittämistoiminta, koulutuksellinen toiminta vastaamaan ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin sekä uusien toimintatapojen, foorumien tai erilaisten projektien organisointi. Näiden yhteisten toimintojen kautta luodaan mahdollisuuksia yhteisen uuden tiedon rakentumiselle, jonka merkitys koko varhaiskasvatusalan haasteissa on olennaista.

Tulokset antoivat viitteitä siitä, että harjoittelun aikana vastavuoroisuuden edellytykset opiskelijan ja kasvattajayhteisön välillä vahvistuivat. Jatkotutkimuksen kautta olisikin tärkeää saada tarkentavaa tietoa siitä, missä määrin pitkäkestoisempi harjoittelu voisi tukea ja vahvistaa opiskelijan ja koko kasvattajatiimin vastavuoroista oppimista sekä jatkuvaa kehittymistä tukevan toimintakulttuurin rakentumista. (Esim. nimikkopäiväkodit; ks. Holmstedt & Ojala 2001; Ohjattu harjoittelu varhaiskasvatuksen koulutuksessa 2012.)

Vaikka tutkimus osoitti ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuvan sekä toteutuvan osana toimintaympäristöä (myös Ambrosetti & Dekkers 2010; Virtanen 2012), toimintaympäristön merkityksellistä rakennetta ei tutkimuksessa kuitenkaan tavoitettu. Jatkotutkimuksen kautta olisikin tärkeää saada tarkentavaa tietoa siitä, millaiset fyysiset, ammatilliset, sosiaaliset ja emotionaaliset ympäristön elementit (Beaunae 2009) ovat rakentamassa ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta. Tutkimuksen kysymykset voisivat kohdentua erityisesti siihen, millaiset ympäristön piirteet edistävät tai millaiset piirteet estävät asiantuntijuuden kehittymistä tukevan ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumista. Tätä kautta saatavaa tietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksen kontekstista olisi mahdollista verrata ulkomaisiin konteksteihin (mm. Beaunae 2009). Toimintaympäristön merkityksellisyyttä olisi tarpeellista tutkia edelleen myös opiskelijan ja ohjaajan ”koettuna toiminta- ja oppimisympäristönä”. Tärkeää olisi myös tarkentaa opiskelijan ja ohjaajan roolien ilmenemistä toimintaympäristös-

sä sekä saada tarkempaa tietoa siitä, millaisia ristiriitatilanteita toimintaympäristöissä kohdataan.

Pedagoginen kohtaaminen

Tutkimus toi esille vertaisuuden merkityksen sekä dialogisen vuorovaikutussuhteen ominaispiirteet ohjatussa harjoittelussa. Vuorovaikutussuhteen vahvistaminen edellyttää opiskelijoiden mahdollisuuksia *kokea vertaisuutta ja arvostusta*. Nämä kokemukset liittyvät ensisijaisesti siihen, miten opiskelijoihin suhtauduttiin ja miten heidät kohdattiin (ks. myös Saarnivaara 2004). Ensisijaisesti kouluttajien ja päivähoiton henkilöstön haasteeksi muodostuukin vertaisuuden kokemisen sekä ohjaussuhteen symmetrisen luonteen vahvistaminen erityisesti episteemisellä ja eettis-juridisella (Karjalainen ym. 2006) tasolla. Episteemisellä vertaisuuden tasolla olennaista on arvostaa ja antaa ohjaussuhteessa ”julkinen arvo” molempien, mutta erityisesti opiskelijoiden, jo olemassa olevalle osaamiselle ja tietämykselle. Tulisi miettiä, onko opiskelijalla osaamista tai asiantuntemusta, jonka kautta luodaan mahdollisuus opiskelijan *kokemukselliselle vertaisuudelle* jollain osaamisen tai toiminnan alueella. Tällöin vertaisuuden kokemusta voidaan vahvistaa joko substanssialan eli varhaiskasvatuksen tai jonkin muun asiantuntemusalueen pohjalta. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijoita kohtaan osoitettua arvostusta ja kunnioitusta tulisi vahvistaa *ekspressiivisten tekojen* avulla, jossa on löydettävä sanat ja eleet, jotka kykenevät koskettamaan ja ilmaisemaan kunnioitusta (ks. Saarnivaara 2004). Toisaalta tutkimustulokset osoittivat, että ohjaussuhteen aloitusvaiheessa rakentunut luottamuksellinen ilmapiiri vahvisti vertaisuutta myös arvioinnin toteuttamisessa eli eettis-juridisen vertaisuuden eräässä kulminaatiopisteessä. Tämä tulos on merkittävä pohdittaessa keinoja vahvistaa kokemuksellista symmetrisen suhteen kehittymistä erityisesti eettis-juridisen vertaisuuden tasoilla (ks. Karjalainen ym. 2006).

Vastavuoroisen ja dialogisen suhteen rakentuminen edellyttää molempien osapuolten aktiivisuutta ja motivoituneisuutta, mikä tuli esiin erityisesti opiskelijoiden toiminnassa. Tämä on sekä koulutuksen että opiskelijoiden itsensä tiedostettava riippumatta siitä, millaisessa asiantuntijuuden ja ammatillisen kehityksen vaiheessa opiskelijat ovat. Myös ohjaajien kokonaisvastuu, esimerkiksi yhteisen ohjausajan ja muiden ohjauksellisten resurssien järjestämisestä sekä suhteen lähtökohtainen eettis-juridinen luonne tiedostettiin. Tämä ei kuitenkaan sellaisenaan estänyt mahdollisuuksia vertaisuuden kokemiselle. Koko kasvattajayhteisöltä tämä edellyttää opiskelijan arvostamista, tilan antamista ja osallisuuden vahvistamista yhteisössä.

Ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentuminen konkretisoituu kohtaamisissa ja jatkuvissa neuvotteluissa (merkitysten neuvottelu, Wenger 1998; myös Ferrier-Kerr 2009), joissa myös vertaisuuden kokeminen konkretisoituu. Kohtaaminen tapahtuu pedagogisessa kontekstissa, jolloin kohtaamista voidaan tarkastella *pedagogisena kohtaamisena* (Saarnivaara 2004). Koska pedagogisen kohtaamisen keskiössä ja sen tavoitteena on tukea oppimista, on olennaista tiedostaa, millainen oppimisen tila kohtaamisten kautta muotoutuu. Tutkimuksen

tulokset ilmensivät ja vahvistivat pedagogisessa kohtaamisessa ja merkitysten neuvotteluissa dialogisen vuorovaikutuksen luonnetta. Wengerin (1998) alkuperäisestä neuvottelun käsitteestä poiketen neuvottelun ymmärretään tässä toteutuvan kohtaamisessa, jossa keskeistä on vertaisuus ja molemminpuolinen kunnioitus. Samoin kohtaaminen ymmärretään tilana, jossa ihmisten kokonaisvaltaisuus on läsnä (holistinen ja dialoginen ihmiskäsitys, Aaltola 1996; Rauhala 1993). Kokonaisvaltaisuus kohtaamisessa on ymmärrettävissä myös kolmen ulottuvuuden kautta: kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Illeris 2002, 9, 15; myös Alred & Garvey 2000; 265).

Kohtaamisessa on kyse myös toiseuden kohtaamisesta. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset orientaatiot ovat yksi toiseuden ilmenemismuoto, mikä erityisesti pedagogisessa kohtaamisessa edellyttää niiden tiedostamista sekä avoimuutta ja uteliaisuutta toista kohtaan. Tulosten pohjalta toiseus ja erilaisuus, esimerkiksi erilaiset kasvatukselliset näemykset eivät sinänsä olleet esteenä hyvälle ohjaussuhteelle. Sen edellytyksenä oli kuitenkin yhteinen avoin keskustelu, jossa dialogisen vuorovaikutussuhteen periaatteet toteutuivat. Tulokset vahvistivat dialogisuudessa ja erityisesti dialogisessa mentoroinnissa (Bokeno & Gantt 2000) korostettavaa erilaisten näkemysten ja moniäänisyyden merkitystä. Ohjatun harjoittelun toimintaympäristöissä lähtökohtaisena ja yhteisenä toiminta-ajatuksena olisikin tärkeä tiedostaa kasvattajayhteisön ja opiskelijoiden erilaisten näkemysten sekä niiden käsittelyn mahdollisuudet (ks. Bokeno & Gantt 2000; Hall 1999, 154–155), jolloin tuetaan vastavuoroista oppimista sekä oppimiskulttuurin kehittymistä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat vastavuoroisuuden keskeisyyden ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisessa, mutta vastavuoroisen prosessin syvempi rakenne ei päässyt esiin fenomenologisella tutkimusotteella. *Vastavuoroisuuden rakentumista* ja sen ilmenemistä erityisesti relationaalisena suhteena (mm. Ambrosetti & Deckers 2010) olisi tarpeen tutkia lähemmin. Jatkotutkimuksen tehtävänä on selvittää tarkemmin, millaiset rakenteet ja millainen vastavuoroisen prosessi rakentavat suhteita sekä miten eri osapuolten toiminta ja olemus määrittävät toisiaan. Samoin lisätietoa tarvitaan koko toimintaympäristön ja sen eri elementtien välisestä suhteesta (ks. Beaunae 2009).

Harjoittelua vai työssäoppimista, ohjausta vai mentorointia?

Tutkimuksen haasteena oli paitsi kuvata lastentarhanopettajakoulutuksen ohjattua harjoittelua, myös suhteuttaa tulosten kautta saatua kuvaa ohjatun harjoittelun lähikäsitteisiin, tarkemmin työssäoppimisen ja mentoroinnin käsitteisiin. Seuraavassa pyrin vastaamaan tähän haasteeseen.

Tutkimustulokset osoittivat ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen monimuotoisuuden ja sen rakentumisprosessin vankan yhteyden koko toimintaympäristöön. Tämä vahvistaa myös *ohjatun harjoittelun* hahmottamista toimintaympäristön yhteisenä ja kokonaisvaltaisena prosessina. Tämä ei sellaisenaan sulje pois harjoittelun käsitettä, mutta vahvemmin se viittaa työssäoppimisen periaatteisiin. Työssäoppimisen luonteeseen viittaa myös tuloksissa ilmennyt uuden oppimisen mahdollisuus ja merkityksellisyys ohjatun harjoittelun yhtey-

dessä (ks. työssäoppimisen kaksoisrakenne, Collin & Tynjälä 2002, 298). Tämä tuli esiin sekä opiskelijoiden että ohjaajien kokemusten pohjalta.

Tutkimuksen tulokset toivat esiin myös mentoroinnissa korostettua vastavuoroisen oppimisen mahdollisuutta. Ohjaussuhteen dialoginen, kollegiaalinen ja kumppanuutta korostava luonne nousi selvästi esiin tutkimustuloksissa. Nämä ovat luonteenomaisia mentorointiin (mm. Sorensen 2012, 204–210), erityisesti dialogiseen mentorointiin liittyvissä ohjaussuhteissa (Bokeno & Gantt 2000), joissa korostuu kollaboratiivinen ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa rakentuva oppimisprosessi. Toisaalta ohjatun harjoittelun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kesto on lyhyt verrattuna useimpiin työelämässä toteutuviin varsinaisiin mentorointiprosesseihin. Prosessin lyhyen keston vuoksi myöskään mentorointiprosessia kuvaavat mallit (mm. Kram 1983) eivät sellaisenaan näyttäneet kuvaavan ohjatun harjoittelun ohjausprosessia, kuten eivät myöskään counselling-ohjauksen yhteydessä kuvatut vaiheet (Hackney & Cormier 2000). Sen sijaan tutkimuksen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen vaiheet myötäilivät Jowettin¹⁹ (1998, 25) esittämää vaihekuvausta. Lastentarhanopettajien koulutuksen ohjatun harjoittelun ohjaussuhteissa näyttäisi olevan kyse imitoivasta mentorointisuhteesta (Healy & Welcher 1990), koska opiskelijoilla ei pääsääntöisesti ole mahdollisuutta valita ohjaajaansa.

Tutkimuksen tulosten pohjalta tulee tarpeelliseksi uudelleen arvioida ohjatun harjoittelun käsitettä ja sen soveltuvuutta lastentarhanopettajien koulutuksessa. Se, millaisia käsitteitä käytämme työelämässä tapahtuvista opinnoista, luo erilaisia mielikuvia tämän toiminnan tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Onkin syytä pohtia, mihin suuntaan ja millaiseen oppimiseen ohjattu harjoittelu käsitteenä ohjaa. Tutkimuksen tulosten pohjalta näyttäisi siltä, että lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatuissa harjoitteluissa tapahtuvan oppimisen luonnetta ilmentäisi osuvammin käsite ”ohjattu työssäoppiminen”. Tällöin koulutuksessa toteutuva työelämäoppiminen viittaisi vahvemmin asiantuntijuuden rakentumiseen sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina, jollaisena se tutkimuksen kautta näyttäytyi. Käsite toimisi rinnakkaisena käsitteenä säilyttäen yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) mukaisen ”ohjattu harjoittelu”-käsitteen.

Tutkimuksen kautta hahmottunut ohjauksen luonne kuvastaa mentoroinnille luonteenomaista vastavuoroisen oppimisen tavoitetta. Ohjauksen toimintatapana ja tavoitteena koulutuksessa olisikin tavoiteltava erityisesti dialogisen mentoroinnin toimintatapaa, jossa korostuu vastavuoroisuus ja molemminpuolisuus. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pidemmälle edenneet opiskelijat olivat kokeneet vuorovaikutuksessa dialogisen mentoroinnin merkityksellisenä. Tutkimustietoa kuitenkin tarvittaisiin erityisesti aloittavien opiskelijoiden osalta eli siitä, missä määrin dialogisen suhteen rakentuminen on mahdollista tai millaisia mahdollisuuksia on tukea dialogisen vuorovaikutussuhteen rakentumista.

Tutkimukseni vahvisti *ohjatun harjoittelun hahmottamista koko työ- ja toimintaympäristön yhteisenä ja kokonaisvaltaisena prosessina*. Harjoittelun ohjaus on tä-

¹⁹ Jowettin (1998, 25) kuvaamat neljä ohjaussuhteen kehityksellistä vaihetta: 1) alustava orientaatiovaihe, 2) vakiintuminen, 3) suoritus- ja toteutusvaihe ja 4) loppuvaihe.

män pohjalta nähtävissä työssäoppimisen ohjauksena, jonka periaatteissa toteutuu dialoginen vuorovaikutus, ohjauksen kokonaisvaltaisuus ja yhteisöllisyys (ks. myös Kaksonen 2005, 142). Jatkotutkimukselle on kuitenkin tarvetta eli tutkimustietoa tarvitaan edelleen käsitteiden *ohjaus* ja *mentorointi* keskinäisen suhteen määrittelyyn ja mahdollisuuksiin erityisesti opetus- ja kasvatusalan harjoittelujen ja työssäoppimisen yhteydessä. Tärkeää olisi selvittää millaisena muun muassa mentoroinnin mahdollisuudet näyttäytyvät. Samoin lisäselvitystä ja tutkimusta tarvitaan siihen, voidaanko mentorointi ymmärtää laajempänä käsitteenä, joka sisältää erilaista ohjauksellista toimintaa riippuen sen kontekstuaalisesta ja tilannekohtaisuudesta sekä toiminnan tavoitteista (ks. Nummenmaa 2005, 221–222; ks. luku 2.1.1).

7.3 Tutkimuksen arviointi

Arvioin tutkimusta hyödyntämällä fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä (Dahlberg ym. 2008, 336; Giorgi 2002, 1; Lincoln & Guba 1985; Patton 2002; Perttula 1995, 97–98, 102–106; 2005; van Manen 2001). Perttulaan (1995, 102–104) nojautuen tarkastelen kolmea luotettavuutta koskevaa näkökulmaa, jotka rakentuvat alkuperäisten yhdeksän kriteerin pohjalta: 1) *tutkimusprosessi* (johdonmukaisuus, aineistolähtöisyys, reflektointi ja sen kuvaus), 2) *tavoiteltava tieto* (tiedon laatu, kontekstisidonnaisuus, metodien yhdistäminen ja tutkijayhteistyö) sekä 3) *tutkijan subjektiivisuus ja vastuullisuus*. Tutkimuksen intressinä oli myös arvioida fenomenologisen tutkimusorientaation ja -prosessin mahdollisuuksia ja rajoja tutkimuskohteena olevan ilmiön tutkimisessa.

Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkimusprosessissa olen pyrkinyt etenemään *johdonmukaisesti fenomenologiselle* lähestymistavalle ominaisten periaatteiden mukaisesti. Tämä konkretisoitui erityisesti aineiston analyysin vaiheessa, jossa keskeisenä periaatteena oli *aineistolähtöisyys*. Koska tavoitteena oli saada *tutkittavan ilmiön* luonne esiin siten kuin tutkimuksessa olleet henkilöt sen olivat kokeneet, (ks. Perttula 1995; Tesch 1990), keskeistä oli *tutkimusaineiston ensisijaisuus*, minkä johdattamana analyysiprosessi myös eteni. Luotettavuuden kannalta olennaista oli, että pyrin kuvaamaan metodologiset ratkaisut ja tutkimuksen kulun mahdollisimman avoimesti ja seikkaperäisesti.

Tutkimusprosessiani kuvaa jatkuvan reflektiivisyyden ja arvioinnin toimintatapa. Tämä muotoutui luontevaksi osaksi tutkimusta, koska metodologinen eteneminen sitä edellytti, mutta myös siksi, että fenomenologisen tutkimuksen luonteen avaaminen ja avautuminen oli itselleni tutkijana keskeisenä haasteena. Tähän liittyvää reflektointia ei kuitenkaan ollut mielekäästä kuvata ja raportoida täysin siinä laajuudessa mitä analyysiprosessissa todentui.

Etenin tutkimuksessa deskriptiivisyyteen pyrkivän hermeneuttisen fenomenologian mukaisesti (ks. Perttula 1995, 2000, 2005) kuvaten ja jäsentäen tut-

kimushenkilöiden alkuperäistä kokemusta mahdollisimman pitkään ilman erityistieteellisten teorioiden ja käsitejärjestelmien perustaa (ks. Perttula 1996, 102–104). Tämä mahdollisti uuden kokonaisuuden (*the new whole*; Dahlberg ym. 2008) hahmottumisen tutkittavasta ilmiöstä sekä myös uusien käsitteiden hahmottumisen ja hyödyntämisen (esim. orientaatio ja moniammatillinen ohjaus). Tämän pohjalta koen aineistolähtöisyyteen sitoutumisen tutkimuksen vahvuutena, jolloin ilmiöön liittyvät teoreettiset jäsenyykset eivät ole olleet tutkimuksen keskiössä.

Tavoiteltavan tiedon luonne

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää ilmiön ydinolemusta (*essence*) ja sen luonnetta (*nature*) kuvaavia ominaispiirteitä, jotka ovat löydettävissä kaikkien tutkimushenkilöiden kokemusmaailmasta. Tämä tietoinen rajaaminen kaikille yhteisiin ominaispiirteisiin merkitsi samalla sitä, että ilmiöstä ei pyritty tavoittamaan ilmiötä kuvaavia yksittäisiä tai poikkeavia ominaispiirteitä (ks. Laine 2001; myös Giorgi 1997, 238). Tämä olisi epäilemättä tuonut lisää tietoa tutkittavan ilmiön ominaisluonteesta ja moninaisuudesta, mutta se ei ollut tämän tutkimuksen tavoitteena. Sen sijaan tutkimuksessa on tuotu esiin ilmiötä kuvaavien ominaispiirteiden variaatioita eri yksilöiden kokemina runsaiden näytteiden avulla, minkä kautta ilmennetään sitä, *miten* ilmiö on.

Laadullisen tutkimuksen arviointiin liittyvä *kontekstisidonnaisuus* viittaa tässä tutkimuksessa koko tutkimuksen kontekstiin, kontekstuaalisen tiedon luonteeseen ja siirrettävyyden kysymyksiin. Tuloksia onkin tarkasteltava suhteessa tutkimuksen *kontekstuaalisiin, situationaalisiin ja ajallisiin* ulottuvuuksiin. Keräsin tutkimusaineiston tiettyyn aikaan ja kontekstuaalisiin tekijöihin liittyneenä. Samoin aineisto kohdentui situationaalisesti rakentuneisiin, merkityksellisenä koettuihin ohjauskokemuksiin. Vaikka tutkimuksessa tunnistetaan ilmiön jatkuva muutostila²⁰, merkitykselliset ominaispiirteet voidaan hahmottaa myös ilmiötä kuvaavina yleisinä rakenteina ja piirteinä, joissa on tietynlaista pysyvyyttä ja jotka ovat ilmiölle luonteenomaisia (ks. Laine 2001, 28; Varto 2005, 47–48). Tutkittavan ilmiön ydin, eli ihmisten välinen vuorovaikutus, voidaan nähdä suhteellisen hitaasti muuttavana. Sen sijaan tulosten tarkastelussa ja niiden arvioinnissa onkin kohdennettava huomio niihin kontekstuaalisiin, laajemmin yhteiskunnallisiin, tilanteisiin, joissa olosuhteet ovat aikaan sidottuja. Tutkimuksen tuloksissa korostui toimintaympäristön ja kasvattajayhteisöjen merkitys ohjaus- ja vuorovaikutussuhteiden ja oppimisen tilan rakentumisessa. Yhteisöllisyyden sekä yhteisöllisesti ja sosiaalisesti rakentuvan oppimisen merkitys ovat entisestään vahvistanut rooliaan nykyisessä työelämässä, minkä perusteella saadaan joitain viitteitä myös tämän tutkimuksen kohteesta ja sen pysyvyyden piirteistä. Kuitenkin on tiedostettava, että nykyhetkessä kerättävän tutkimusaineiston kautta tutkittavasta ilmiöstä hahmottuisi jotain, mitä tämän

²⁰ Husserliin (1995, 16) viitaten, fenomenologiassa tyydytään tarkastelemaan ilmenevää, asettamatta sitä kuitenkaan olevaksi. Tämän ymmärrän viittaavan sekä ilmiön ajalliseen muutokseen että saavutettavan tiedon rajallisuuteen.

tutkimuksen kautta ei saavutettu. Sama pätee myös siinäkin tapauksessa, jos esimerkiksi sama tutkimusaineisto analysoitaisiin uudelleen.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä voidaan arvioida myös aikaisempien tutkimusten ja teoreettisten näkökulmien kautta. Tämän pohjalta on todettava, että aiemmat ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta sekä ohjattua harjoittelua käsitelleet tutkimukset ovat monilta osin vahvistamassa myös tämän tutkimuksen tuloksia. Tätä tarkastelua olen tehnyt tulosten yhteenvedoissa (lukuissa 4.3 ja 5.3) ja luvun 7.1 tulosten tarkastelun yhteydessä. Toisaalta tämän tutkimuksen tavoitteena oli fenomenologiseen tutkimusorientaatioon sitoutuen ilmiön luonteen kokonaisvaltainen hahmottaminen sekä ilmiön tapa olla, mitkä eivät ole näissä aiemmissä tutkimuksissa tulleet eksplisiittisesti esiin.

Koska tutkimusaineisto kerättiin kolmannen vuoden opiskelijoiden harjoittelussa, opiskelijoiden ammatillisen kehityksen vaiheen perusteella tulosten siirrettävyyttä esimerkiksi opintojaan aloittavien opiskelijoiden harjoitteluun tulee arvioida tietyllä varovaisuudella. Toisaalta tutkimusjoukon opiskelijoiden harjoittelun ja opintojen sisältöjen senhetkisten tavoitteiden mahdollinen vaikutus tutkimustuloksiin on tiedostettava.

Tutkimusaineiston tarkastelu on erityisen tärkeää fenomenologisessa tutkimusprosessissa. Aineiston keräämisen vaiheessa en ollut vielä täysin sitoutunut fenomenologiseen tutkimusorientaatioon, minkä vuoksi tutkimusaineiston tarkasteluun varsinkin analyysivaiheessa oli kiinnitettävä erityinen huomio. Tämä koski etenkin haastatteluaineistoa. Tutkimusaineistosta oli olennaista erottaa omakohtaisesti eletyt kokemukset eli kokemusten kuvaukset, jotka olivat rakentuneet omakohtaisten maailmasuhteiden kautta. Haasteelliseksi tämä muodostui erityisesti ohjaajien aineiston analyysissä, koska ohjaajien kokemusten kuvausta ja rakentumista luonnehti kokemusten kerrostuneisuus. Näitä prosesseja koskevat reflektiiviset pohdinnat ja ratkaisut olen tästä johtuen kuvannut analyysin eri vaiheissa mahdollisimman seikkaperäisesti ja avoimesti.

Haastattelut etenivät ennakkoon suunniteltujen teema-alueiden pohjalta, joiden lopullinen toteutuminen muotoutui tutkimustilanteessa myös haastateltavan omien esiintuomien teemojen johdattamina. Perttula (2005, 141–142) kuvaa fenomenologista haastattelua tutkittavan eläviä kokemuksia ilmaisevana yksinpuheluna, jossa tutkijan taitoa on johdatella haastateltavaa tämän elävien kokemusten suuntaan. Opiskelijoilla ja ohjaajilla oli mahdollisuus tuoda esille omaa kokemusmaailmaansa vapaasti, missä toteutui pääosin Perttulan (2005) esiintuoma yksinpuhelu. Osa haastateltavista oli ilmaisussaan vuolaita ja avoimia, mikä edesauttoi haastattelujen etenemistä haastateltavien omien kuvausten ja teemojen ohjaamina. Kuitenkin on syytä kysyä, miten tietoinen sitoutuminen fenomenologiseen orientaatioon jo aineistonkeruuvaiheessa olisi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimusaineiston kokonaisuus rakentui kielellisesti välitetyistä merkityksistä, joko kirjoitettuna tai puhuttuna. Tämän vuoksi yhteisten kielellisten merkitysten ja vastavuoroisen ymmärtämisen merkitys oli tärkeä perusta kaikissa tutkimuksen vaiheissa: aineiston keräämisestä tulosten hahmottamiseen ja raportointiin saakka. Tutkimuksen toimintaympäristön ja kontekstin tutuus

oli itselleni tutkijana vahvuutena vastavuoroisessa ymmärtämisessä. Toisaalta analyysivaiheessa tähän oli myös kiinnitettävä huomiota, koska vaarana saattoi olla toisen ymmärtäminen ja tulkinta ”liian helposti” kyseenalaistamatta omaa tulkintaa (ns. luonnollisen asenteen kyseenalaistaminen). Olennaista oli kiinnittää huomiota sanojen ja kielen ilmaisutapaan, koska ne juuri välittävät ilmiöstä sen ominaislaatua (ks. Dahlberg ym. 2008, 83–85).

Yksi luotettavuuden kannalta tärkeä ja kiinnostava teema liittyy *haastattelujen ja haastattelijan keskinäisiin roolisuhteisiin*, niiden vaikutuksiin haastatteluihin ja mahdollisesti tuloksiin. Haastattelutilanteissa edustin sekä opiskelijoille että ohjaajille tutkijan roolin ohella myös varhaiskasvatuksen koulutuksen opettajaa, millä saattoi olla merkitystä siihen, miten tutkimushenkilöt puhuivat omista kokemuksistaan. Opiskelijoiden kanssa aiemmin toteutuneissa oppimistilanteissa sekä näissä haastattelutilanteissa toteutui jollain tapaa samanlainen asetelma. Tämän perustella voidaan olettaa, että haastattelutilanteella ei ollut merkittävää vaikutusta opiskelijoiden haastattelujen sisältöihin. Hieman toisenlainen tilanne oli ohjaajien haastatteluissa, koska tässä oli hahmotettavissa myös laajempi ”verkostojen edustajien kohtaamistilanne”. Tutkimuksen tulosten pohjalta ohjaajat olivat sitoutuneet vahvasti omaan tehtäväänsä, jonka tavoitteena oli opiskelijan hyvä ohjaaminen. On kuitenkin pohdittava haastattelutilannetta ohjaajien kannalta ja sitä, miten ohjaajat kuvasivat ohjauskokemuksiinsa erityisesti koulutuksen edustajalle. Voidaan siis kysyä, oliko ohjaajien puheessa mahdollisesti tiedostamatonta²¹ tai osittain tietoista myönteisen kuvan luomista. Viitteitä tällaisesta puhetavasta antaa erään ohjaajan kommentti, jossa hän täydentää omaa haastattelupuheenvuoroaan: ”*Toivottavasti se on jotenkin niin*”. Viittaako ohjaaja kommentillaan siihen, että hän olettaa haastattelijan odottavan tietynlaista vastausta tai asian hahmottamista? Toisaalta sama ohjaaja tuo toisaalla esille omaehtoisia kuvauksia mahdollisista ”pahimmista ohjattavista”, mikä osoittaa avointa, rehellistä ja suoraa tapaa ilmaista asioita. Tämä on kuitenkin tiedostettava näkökulma ohjaajia koskevien tulosten uskottavuutta arvioitaessa eli missä määrin tuloksissa ilmenee aineistonkeräämistavasta johtuvaa niin sanotun hyvän ohjaajan kuvausta.

Metodologinen triangulaatio osoittautui aineistoa ja analyysiä vahvistavaksi tekijäksi. Aineistotriangulaation avulla pystyin paremmin tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se tutkittaville ilmeni, mikä on keskeinen lähtökohta fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (Denzin & Lincoln 2000, 391; Patton 2002, 247; Perttula 1995, 194). Erilaisten tutkimusaineistojen käyttö edesauttoi tutkittavien yksilökohtaisen elämämaailman tavoittamista muun muassa analyysin aloitusvaiheessa. *Aineistotriangulaatio* (vrt. Patton 2002, 556 *metodinen triangulaatio*) mahdollisti myös varsinaisten tutkimustulosten tarkistamista, mikä vahvisti tältä osin tutkimustulosten luotettavuutta. Esimerkiksi haastatteluissa merkittävänä teemana esiin tullut ”harjoittelun ja ohjaussuhteen aloitusvaiheen merkityksellisyys” sai vahvistusta merkityksellisenä vaiheena ja

²¹ Rauhalan fenomenologisessa ajattelussa on myös *tiedostamattoman käsite*, jolla hän tarkoittaa mm. epäselviä, selkiytymättömiä, refleктоimattomia ja vääristyneitä merkityksuuhteita (Latomaa 2005, 47–49).

ominaispiirteenä myös opiskelijoiden valitsemien ohjauskeskustelujen ja niihin liittyneiden päiväkirjojen kautta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei puhuta varsinaisesta saturaatiosta, koska kokemismaailman tutkimisessa tutkittavat ilmiöt hahmotetaan ontologisesti ja epistemologisesti ”rajattomiksi” sekä kompleksisiksi (Dahlberg ym. 2008, 175–176). Tutkimusjoukon ja -aineiston laajuutta arvioitaessa koen, että tutkimuksessa saavutettiin kuitenkin eräänlainen saturaatiopiste eli tietyt kokemussisällöt hahmottuivat ja ilmenivät toistuvasti. Tässä korostui aineistotriangulaation ja täydentävän aineiston merkitys, koska niiden kautta edellä mainitut merkityssisällöt saivat vahvistusta.

Analyysin luotettavuutta vahvistin myös opiskelijoiden aineiston analyysissä hyödyntämällä ”member checking”-toimintatapaa (Bogdan & Biklen 1992, 32). Koska yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat pohjana seuraavalle analyysivaiheelle, tuntui luontevalta ja luotettavuuden vahvistamisen kannalta hyödylliseltä pyytää haastateltavia oman merkitysverkostokuvauksensa arvioijiksi (*member checking*). Tämä toi analyysiin tarkentavia näkökulmia mutta samalla eettisiä haasteita. Lähetin opiskelijoille alustavat yksilökohtaiset merkitysverkostokuvaukset sekä alkuperäiset litteroidut haastattelut. Pyysin heitä tutustumaan kuvaukseen ja arvioimaan kuvauksen vastaavuutta suhteessa heidän kokemuksiinsa sekä kommentoimaan niitä. Haastateltavien kommentoinnit olivat kiinnostavia, koska he samalla palasivat itsekkin harjoittelukokemuksiin. Opiskelijat paneutuivat arviointiin ja tarkasteluun sitoutuneesti. Varsinaiset merkitysverkostokuvaukset vastasivat opiskelijoiden arvion mukaan kokonaisuudessaan hyvin heidän omia kokemuksiaan. Kommentoinnit liittyivät ensisijaisesti jonkin asian korostamiseen tai vahvistivat kuvauksessa ilmennettä teemoja. Opiskelijoiden osalta member checking -toiminta toi varmuutta analyysin etenemiseen ja jatkamiseen. Ohjaajien aineiston osalta tätä ei tehty, koska koin ristiriitaisuutta sen tuomista mahdollisuuksista ja merkityksistä. Ohjaajia koskevan aineiston keruun ja analyysin välillä oli selvä ajallinen viive, jonka tunnistin vaikeuttavan ohjaajien omakohtaista arviointia. Samalla tiedostin oman tulkinnallisen oikeuden sekä vastuun molempia tutkimusaineistoja kohtaan.

Luotettavuutta vahvistavaa tutkijayhteistyötä ei varsinaisesti prosessin aikana toteutettu. Sen sijaan minulla oli mahdollisuus hyödyntää omien vertaisryhmieni asiantuntemusta. Tällaisina ryhminä toimivat senioritutkijoiden sekä jatko-opiskelijoiden ohjausryhmät, joissa tarkasteltiin säännöllisesti tutkimusprosessin etenemistä ja siihen liittyneitä ratkaisuja.

Tutkijan rooli ja sen merkitys

Fenomenologisessa tutkimuksessa *tutkijan rooli* (subjektius) on erityinen, koska luotettavuuden arvioinnin keskeisenä lähtökohtana on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkimushenkilöille ilmenee. Tutkijan haasteena on toisen ihmisen kokemuksen tavoittaminen, mutta myös kokijan konstruktion ja tutkijan siitä tekemän rekonstruktion vastaavuus. Tässä yhteydessä voidaan puhua jopa tutkijan uudelleen eletystä ja kuvatusta kokemuksesta, jonka kautta

alkuperäinen kokemus välittyy tutkijan kautta lukijalle. (Perttula 1995, 104; 2005, 143–149; myös Varto 1992.) Tämän mahdollistamiseksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluissa keskeiseksi lähtökohdaksi muodostuu *omien ennakkokäsitysten tiedostaminen sekä niiden sulkeistaminen* (mm. Perttula 1995, 105). Oman roolini ja ennakkokäsitysten tavoittamisen koin tutkimusprosessissa haasteellisena, mitä myös pohdin paljon. Tutkimusprosessin alussa tarkoitukseni oli kuvata omaa ajatteluani, sitoumuksiani ja arvojeni suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja sen kontekstiin. Tämän avulla olisin oman tiedostamisen lisäksi selvittänyt myös lukijalle tutkimuksen toteutuksessa vaikuttavia mahdollisia asenteita tai ennakkokäsityksiä. Koin tämän kuitenkin mahdottomaksi ja myös epäluontevaksi, jopa naiiviksi tavaksi yrittää tavoittaa kattavasti omia uskomuksia tai asenteita. Sen sijaan valitsin tietoisesti jatkuvan reflektiivisen, omaa ymmärrystä ja tulkintaa kyseenalaistavan tavan olla suhteessa tutkimusaineistoon. Tätä reflektiivistä tarkastelua olen pyrkinyt avaamaan myös lukijalle, oman tiedostavan tietoisuuden korostamisen lisäksi.

Tämä reflektiivisyys ja tietoisuus konkretisoitui esimerkiksi analyysivaiheeseen siirtyessäni.²² Silloin tiedostin oman *harjoitteluun liittyvän kokemustautani ja opettaja-asemani* merkittävyyden ja tulkinnallisuuden merkityksen. Käytin hyvin paljon aikaa analyysiprosessin ensimmäiseen vaiheeseen, niin sanottuun empaattisen syventymisen vaiheeseen (mm. Perttula 1995, 79), päästäkseni upoutumaan tutkittavien maailmaan, kun samalla pyrin mahdollisimman avoimeen asenteeseen. Tämän jälkeen analyysin eri vaiheet toteutuivat tiedostaen ja samalla kyseenalaistaen tekemiäni havaintoja aineiston pohjalta. Tämä edellytti jatkuvaa havainnon tarkistamista aineistossa, jota toteutin muun muassa tietoisesti refleктоimalla ja kyseenalaistamalla sekä kirjaamalla teemoja yhä uudelleen. Tämä vaihe toimi fenomenologisen tutkimusasenteen omaksumisen ja oppimisen vaiheena. Laine (2001) nimeää tämän esiymmärryksen kriittiseksi reflektioksi, jonka tulisi alkaa jo ennen aineiston keräämisen vaihetta ja jatkua läpi koko tutkimusprosessin.

Sulkeistamisen ohella toinen fenomenologisen metodin keskeinen luotettavuuden kriteeri liittyy *mielikuvatasolla tapahtuvaan muunteluun* ja sen *metodisiin toimintatapoihin* (alkup. Giorgi 1988; Perttula 1995; Varto 1992). Tässä arvioidaan sitä, miten kurinalaisesti ja systemaattisesti tutkija mielikuvatasolla muuntelee merkityksen sisältäviä yksiköitä (Perttula 1995, 44–46, 105; 2000). Pidin tätä vaihetta haasteellisena, koska tiedostin tämän vaiheen keskeisyyden ja merkityksellisyuden kokemuksen tutkimuksessa. Olennaista tässä vaiheessa olikin *tietoisuus* tämän vaiheen merkityksellisyydestä fenomenologisessa tutkimuksessa, mikä sen vuoksi edellytti erityistä keskittymistä ja tiedostavaa kriittisyyttä. Giorgi (2002) kuvaa fenomenologiaa *intuition filosofiaksi*. Fenomenologian sisällä intuitio tarkoittaa juuri *läsnäoloa tietoisuudelle* (*being present to consciousness*, Giorgi 2002, 9). Kokemusten tavoittamisessa ja mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa tärkeäksi tueksi muodostuivat aiemmat analyysin vaiheet. Olin viipynyt kunkin tutkimukseen osallistuneen yksilökohtaisessa kokemusmaail-

²² Tutkijan rooli ja sen merkitys korostui myös aineistonkeruun vaiheessa. Tätä tarkastelin edellä *Tavoiteltavan tiedon luonne*-osiossa.

massa ja tutustunut siihen käytössä olevien aineistojen kautta. *Objektiivisuus* ymmärretään fenomenologisessa tutkimuksessa erityisesti kohteenmukaisuuden periaatteena eli tutkittavan kohteen tavoittamisena siten kuin tutkimushenkilöt ovat sen kokeneet. Tutkimuksen tavoitteena ei siis olekaan eliminoida subjektiivisuutta, vaan ensisijaisesti pyrkiä selkiyttämään ja arvioimaan tutkijan toimintaa, *subjektiivisuuden roolia* (Giorgi 2002, 8), jossa keskeisenä toimintatapana on juuri tutkijan tietoisuus esimerkiksi mielikuvatasolla tapahtuvassa toiminnassa.

Tutkijana oma ajatteluni kehittyi ja fenomenologisen tutkimuksen ymmärrykseni vahvistui tutkimusprosessin aikana. Tämä oli nähtävissä toisessa tutkimusvaiheessa, jossa analysoin ohjaajien aineistoa. Tässä vaiheessa myös metodiset ratkaisut löytyivät selkeämmin tutkittavan ilmiön ja aineiston luonteen pohjalta, jota kuvaa kokonaisvaltaisempi lähestymistapa. Dahlberg ym. (2008, 338) ovat todenneetkin, että fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta ei saavuteta noudattamalla tarkasti vaiheistettuja metodeja. Sen sijaan parempi luotettavuus saavutetaan, jos tutkija on sensitiivinen ja herkistynyt tutkittavalle ilmiölle. Keskeisinä periaatteina voidaankin pitää *tutkijan kykyä olla läsnä tutkimuksen ilmiölle* sekä *metodin kykyä tavoittaa tutkittavana oleva ilmiö* (Perttula 2000).

Toisaalta tätä prosessia helpotti se, että aineiston keräämisen ja analyysin välillä oli kulunut aikaa. Tämä etäännytti suhdetta sekä haastateltaviin opiskelijoihin ja heihin liittyneisiin mahdollisiin ennakkonäkemyksiin että koko tutkimusaineistoon. Tähän vaiheeseen sisältyy myös tietoinen, ilmiöön liittyvän teoreettisen tarkastelun välttäminen kirjallisuuden ja tutkimusten muodossa. On kuitenkin tiedostettava, että ihminen voi kohdata toisen ihmisen sisäisen maailman vain omien merkitysytteyksiensä välittämänä. Tästä syystä tutkimustuloksia pidetään fenomenologisessakin tutkimuksessa tutkijan konstruktiona ilmiöstä. Tutkijan ei nähdä pääsevän merkityksillä operoivan tajuntansa ja maailmasuhteensa ulkopuolelle. Tutkijan mahdollisuudet reflektoida ja siirtää mielessään syrjään etukäteiset käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ovat aina rajalliset. Kuitenkin tässä fenomenologisessa tutkimuksessa paneuduttiin vakavasti kysymyksiin, mikä on tutkittava ilmiö ja miten tutkija kietoutuu siihen. (Ks. Perttula 1995, 14–15, 104.)

Myös *tutkijan vastuullisuus* ja eettisyys, joita kuvasin jo edellä, ovat merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta (mm. Perttula 1995; Tuomi & Sarajarvi 2012, 140–141). Tämä tutkimus on pyritty toteuttamaan systemaattisesti ja vahvan eettisen arvomaailman pohjalta lähtökohtasitoumukset ja fenomenologisen tutkimuksen periaatteet tiedostaen. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja ohjaajien osallistuminen on pohjautunut vapaaehtoisuuteen. He ovat olleet tutkimusaineiston keräämisen vaiheessa tietoisia tutkimuksen tavoitteista sekä tutkimusaineiston käyttämisestä tässä tutkimuksessa, jossa olennaista on luottamuksellisuus. Tutkimusjoukon pienuus on luonut haasteita tutkimushenkilöiden tunnistamattomuuden säilymiseen. Tätä on pyritty vahvistamaan esimerkiksi haastatteluaineiston muokkaamisella siten, että murre sanat on korvattu yleiskielen sanoilla ja päiväkotien tunnistukseen mahdollistavia erityispiirteitä on jätetty mainitsematta. Samoin tutkimusaineiston kuvaamisessa on pyritty

välttämään tarkkoja aineiston keruajan määrittelyjä. Tutkimusaineiston keräämisen ja analyysin välinen ajallinen viive tukee myös osaltaan tutkimusjoukon tunnistamattomuutta, vaikka tämä samalla luo tulosten tarkasteluun ja siirrettävyyteen haasteita.

Fenomenologisen tutkimusorientaation mahdollisuudet ja rajat

Tutkimuksen haasteena oli hahmottaa ja arvioida fenomenologisen tutkimusorientaation soveltuvuutta ja rajoja tässä tutkimuskontekstissa eli tutkittaessa lastentarhanopetajakoulutuksen ohjattua harjoittelua ja siinä toteutuvaa ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta. Asiaa voi lähestyä ensin tarkastelemalla vaihtoehtoisia tutkimusorientaatioita, joista tuon tässä esiin fenomenografisen ja narratiivisen lähestymistavan. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat kokemusten sijaan käsitykset. Eräs keskeinen ero fenomenografisessa tutkimusprosessissa on yksilötason häivyttämiseen jo aikaisessa analyysin vaiheessa. Tällöin tutkittavasta ilmiöstä saadaan kokonaiskuva ja rakenne, jossa yksilökohtainen kokemuksellisuus ja ehkä myös ilmiön tapa olla (*miten* ilmiö on), eivät tule esiin. Narratiivisuuden piirteitä on nähtävissä tämän tutkimuksen merkitysverkostokuvauksissa. Narratiivisen tutkimuksen ja aineiston tavoitteena ei kuitenkaan ole kokemuksen tavoittaminen, vaikka tutkittavaa ilmiötä tavoitellaankin tutkimushenkilöiden koetun maailman kautta.

Fenomenologisen tutkimuksen taustalla oleva holistinen ihmiskäsitys (mm. Rauhala 1985, 1993) edellyttää tutkimushenkilöiden kokemusmaailman perehtymistä ja olennaista on hahmottaa kokemusten monitasoisuus. Tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön luonnetta voidaan pitää myös monitasoisena. Vaikka kokemusten nähdään rakentuvan situationaalisesti ja kokonaisvaltaisesti, näiden kokemusten kautta voidaan tavoittaa ilmiön pysyvämpiä piirteitä ja ilmiön olemisen tapaa. Tämän fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystämme ohjaus- ja vuorovaikutussuhteesta ja inhimillisen elämän ilmiöstä, mikä edellytti yksilötason säilyttämistä mahdollisimman pitkään. Toisaalta fenomenologinen tutkimus ei tuota tutkittavasta ilmiöstä teoreettisesti tarkkarajaista kuvausta.

Fenomenologisen tutkimuksen sanotaan olevan onnistunut, jos se auttaa meitä näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin (Laine 2001). Tutkimusprosessin vaiheet sekä niihin liittyneet perustelut ja tarkastelut on pyritty kuvaamaan mahdollisimman avoimesti, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuksessa oli aitona ja vahvana tavoitteena tutkimuksessa mukana olleiden kokemusmaailman tavoittaminen. Tämä tutkimus on yksi fenomenologiseen tutkimustraditioon sitoutuneen tutkimusprosessin soveltamis- ja toteutustapa, jonka kautta tutkimus on pyrkinyt tuottamaan *perusteltavissa olevaa tietoa* (ks. Perttula 1995, 105–106).

7.4 Loppusanat

Lastentarhanopettajien ja koko varhaiskasvatusalan koulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia ja jatkuvasti muuttuvissa oloissa toimivia asiantuntijoita. Tutkimuksen tulokset vahvistivat ohjattujen harjoittelujen ja työelämän toimintaympäristöjen merkitystä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittämisessä. Tulokset peräänkuuluttavat yhteistä vastuuta tulevien asiantuntijoiden kouluttamisessa. On siis tärkeää ymmärtää ja todentaa lastentarhanopettajien koulutus sekä koulutusorganisaation että työelämän toimintaympäristöjen yhteisenä tehtävänä.

Erityisesti kasvattajatiimien ja työyhteisöjen merkityksellisyyden näkymien tuloksissa nostaa esiin työyhteisöjen toiminta- ja oppimiskulttuurit. Tulokset vahvistivat yhteisöllisen ja kollegiaalisen toimintatavan merkityksellisyyttä opiskelijoille ja ohjaajille sekä sen luomia lähtökohtia yhteisölliselle oppimisprosessille. Keskeiseksi haasteeksi muodostuukin ohjattujen harjoittelujen näkeminen ja hyödyntäminen vastavuoroisen oppimisen mahdollisuuksina niin opiskelijoille kuin päiväkotien henkilöstölle. Opiskelijan ohjauksen toteuttaminen moniammatillisena tiimityönä luo tähän pedagogisen mahdollisuuden.

Tutkimus osoitti yksilötasolla pedagogisen kohtaamisen merkityksen ja sen merkityksellisen olemuksen. Keskeinen johtopäätös tulosten pohjalta on ymmärtää kohtaaminen erilaisten orientaatioiden kautta rakentuvana. Näissä kohtaamisissa, jatkuvien dialogisten neuvotteluiden kautta, myös ohjaus- ja vuorovaikutussuhde kehittyy. Kohtaamisen kautta rakentuu kokonaisvaltainen oppimisen tila, jossa ja jonka kautta opiskelijan oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen toteutuvat. Pedagoginen kohtaaminen on ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen kehittymisen ydin, jossa merkityksellistyy olennaisia asiantuntijuuden kehittymistä tukevia kokemuksia.

Tutkimuksen tulokset ovat aina aikaan sidottuja. Päätulokset näyttäytyvät nykyiseen koulutukselliseen keskusteluun nähden ajankohtaisina. Varhaiskasvatusalan toimintaympäristöjen jatkuva muutostila nostaa esiin sosiaalisen ja yhteisöllisen opimisen mahdollisuudet sekä opiskelijoiden että työelämän asiantuntijoiden jatkuvalla kehittämiselle.

Haluan päättää raporttini ajatukseen kohtaamisesta. Siinä todentuu ajatus siitä, että kohtaaminen on ajassa aina uusi ja uudenlainen, oli kysymyksessä sitten tutkijan ja tutkittavan ilmiön, tutkimuksen ja sen lukijan tai ihmisten välinen kohtaaminen.

"Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös tietä kulkien, me tunnemme vain meidän osamme tiestämme, emme hänen - hänen osansa elämme vain kohtaamisessa."

(Buber1993)

YHTEENVETO (SUMMARY)

This research focuses on mentoring in teacher education of Early Childhood Education (ECE) in Finland. The importance and meaningfulness of practice periods for teacher students' professional learning has been widely acknowledged (e.g. Hall, Draper, Smith & Bullough 2008; Karila & Nummenmaa 2003; Loizou 2011; Walsh & Elmslie 2005). However, minor research has been focused on learning in teacher education of ECE especially in Finland.

The aim of this research was to study learning activities of teacher educators and their students and elaborate the nature and the essence of meaningful mentor-student relationship related to their learning expertise during practice periods in preschool teacher education. In this study, expertise was seen as a socially and culturally developing process, which emphasizes the crucial role of social relations in learning (e.g. Wenger 1998). Student-mentor relationships have been considered as a crucial cornerstone for teacher students' learning on teaching practices (Ambrosetti & Deckers 2010; Beaunae 2009; Nummenmaa 2003). Mentoring as one way of counselling has been established (e.g. Hall etc. 2008; Väisänen 2000), but the concept of mentoring in teacher education has been defined variously. For that reason, one challenge to this study was to examine whether we should use either the term 'counselling' or 'mentoring' when we speak about supporting student teachers' learning during their practice periods in preschool teacher education.

Research questions were formulated as follows: 1) What kind of meaningful features of mentor-student relationships can be found based on students' experiences? 2) What kind of meaningful features of mentor-student relationships can be found based on mentors' experiences? 3) What kind of similarities or differences are there between students' and mentors' meaningful features based on their experiences?

The data were collected at one department of early childhood teacher education. The empirical data consisted of the interviews of students and their mentors (N=5). Students were last year students in preschool teacher education, women and men aged from 20 to 25 years. Mentors were all women, aged 33 to 49 years. Many of them had been mentors several times except one, who had her first student to mentor.

The main focus in the interviews was on the meaningful experiences during the practice period. Interviews were done anonymously and the day care centres could not be defined.

As supplementary data there were diaries and audio-recorded discussions of students and their mentors. Discussions were selected by students and recognized by them as meaningful experiences. Considering methodological decisions, openness was the main principle of ethical base. The analysis utilizes phenomenological approaches (Giorgi 1988; van Manen 2001; Perttula 1995, 2000) and it was performed as data-driven process. With phenomenological orientation the purpose was to catch the nature and the essence of the phenom-

ena based on students' and mentors' lived experiences. This process was due to outline a new whole of the phenomena (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008).

Worth noticing is that there were differences between the data of students and the mentors in terms of talking about experiences. Students told distinctly about their experiences whereas the mentors' experiences were a kind of combination of views and experiences. The aim of the phenomenological analysis was to understand and elaborate how meaningful mentoring was built in professional interaction between the student and the mentor, and how the features of meaningful mentoring were illustrated.

The results showed that student-mentor relationships are crucial for teacher students' experiences on teaching practices. The nature of meaningful student-mentor relationships appeared to be based on three themes.

Firstly, the relationship was seen as a process, with its' different phases; the beginning phase, the phase of working together and the phase of closing up. The importance of the beginning of the practice period was highlighted, but at the same time it was a continuously developing process. Both students and mentors emphasized the first contacts and mutual orientation, getting familiar, socially and pedagogically, with each other and with a new environment of the day care setting. Students emphasized especially that they felt to be welcomed to the day care centers. Contrary to the experiences of students, the mentors emphasized the importance of the phase of closing up the practice period. The development of meaningful relationships appeared in interactions and also in pedagogical activities.

Secondly, the quality of interaction appeared important in meaningful relationships. In interaction mutual openness and honesty were underscored. It was important for students to be respected as individual persons and that they could respect their mentors somehow. The mentors emphasized the importance of students' motivation and activity. The feeling of sameness was connected with mutual understanding and with the experience of equality. On a general level the study revealed that the relationship between mentor and his or her student could be characterized as dialogue (Buber 1993; Burbules 1993). The features of dialogical interaction and equality were emphasized, as well as interdependence in interaction.

In addition, the student' and mentors' different orientations were disclosed. They revealed different ways of making sense and meaning of the phenomena. Students' orientation emphasized individuality and mentors' orientation emphasized more community-based processes which primarily aim to emphasise the mentors' experiences from the community's point of view. Different orientations were exposed and illustrated in every phase of the process of practice period.

Thirdly, the significance of environment (social, physical and pedagogical), especially the significance of community in the day care centre was defined. Possibilities to work and practice actively in the community of a day care centre were crucial for students' professional learning. That was expressed for example by getting responsibility and freedom in pedagogical

activities. Students underlined the possibility of participating and attaining the experience of belonging to the community.

The Kindergarten teachers practiced their role as mentors with high responsibility and aimed to find out a unique way to mentor the student. Mentors disclosed that they felt themselves as learners also and the role of students was seen important. The mentors emphasized the significance of the community as well. They emphasized the role of the community as a collegial team to mentor and collaborate with the student. Even though it was challenging for mentors to work contemporaneously in many roles: as preschool teachers, members of community and mentors.

The study highlights students' opportunities for collaboration in the whole community during the practice periods. Especially the beginning of the practice period was import for the whole community and students for building up preconditions for participation. Results also reveal the need to conceptualize mentoring as multioccupational teamwork. The commitment to mentor of the whole educational community also affirms resources. The mentors and the organization of teacher education are challenged to enable students to work as equal colleagues in the community of learning environments. Collegiality challenges communities of day care centres to develop and see their communities as learning environments for all participants. Therefore students and also practice periods could be se seen as possibilities to learn as well to mentors as the whole personnel in preschool environment. It is mainly these results that primarily justify the use of 'mentoring' instead of 'counselling'.

The results showed that mentoring is demanding and mentors need support, and further research is needed to show, what kind of support they would need. Similarly more research is needed to elaborate what kind of physical, professional, social and emotional features (Beaunae 2009) in day care centre environment could support the students learning in the best way.

In conclusion, the study emphasizes the importance of pedagogical interaction and negotiation based on dialogical features of interaction (e.g. Buber 1993, Burbules 1993). Challenging is what kind of constrains and possibilities there are to promote dialogical interaction and communication. As well, how could the experience of equality be supported in interaction between a student and his or her mentor? At the same time it is remarkable, that there is strong mutuality and interdependency in the process of developing relationship. In the end, pedagogical encounter becomes constantly true based on the different orientations of students and mentors.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvat. <http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/aaltola.htm>. Tulostettu 12.2. 2003.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa. DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Kehittyvä koulu 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alred, G. & Garvey, B. 2000. Learning to produce knowledge – the contribution of mentoring. *Mentoring and Tutoring* 8(3), 261–272.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. 2010. The Interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education. *Mentoring relationships. Australian Journal of Teacher Education* 35 (6), 42–55.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–296.
- Barnett, R. 2012. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 31 (1), 65–77.
- Beach, K. 2003. Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon, 39–62.
- Beaunae, C. 2009. Teachers` perceptions of interpersonal mentoring relationships in one early childhood mentoring program. <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>. Tulostettu 10.11.2012.
- Berger, P. L. & Luckman, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bokeno, R. & Gantt, V. 2000. Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management and Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Bouquillon, E. A., Sosik, J. J. & Lee, D. 2005. It`s only a phase: Examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring and Tutoring* 13 (2), 23–258.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä*. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burke, R., McKeen, C. & McKenna, C. 1993. Correlates of mentoring in organizations: The mentor`s perspective. *Psychological Reports* 72, 883–896.

- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1995. Mentors' perceptions of their roles with students in initial teacher training. *Cambridge Journal of Education* 25 (2). Tulostettu 9.11.2004 <http://weblinks1.epnet.com/citation.asp?tb=1>.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1997a. Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal* 23 (1). Tulostettu 9.11.2004 <http://weblinks2.epnet.com/citation.asp?tb=1>.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1997b. Challenge and support for work-based learning. *Studies in the Education of Adults* 29 (2). Tulostettu 9.11.2004 <http://weblinks3.epnet.com/citation.asp?tb=1>.
- Clutterbuck, D. 1998. Power in the mentoring relationship. Teoksessa H. Fullerton, H. (toim.) *Facets of mentoring in higher education 2*. SEDA paper 103. University of Plymouth, 57-67.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla - työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23-55.
- Dahlberg, K. 2006. The essence of essences - the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 1, 11-19.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. 2008. *Reflective lifeworld research. 2. painos*. Lund: Studentlitteratur.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. *Handbook of qualitative research. 2. painos*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Eby, L. T. 2007. Understanding relational problems in mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K.E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. California: Sage, 323-344.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*, 231-250. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ferrier-Kerr, J. L. 2009. Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education* 25, 790-797.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (toim.) 2008. *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*. University of Gävle. Teacher education. Research publication 4.
- Fullerton, H. (toim.) 1998. *Facets of mentoring in higher education 2*. SEDA paper 103. University of Plymouth.
- Fullerton, H. & Forster, F. 1998. Making mentoring work for graduate teaching assistant. In H. Fullerton, H. (toim.) *Facets of mentoring in higher education 2*. SEDA paper 103. University of Plymouth.

- Giorgi, A. 1988. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research*, 8-21. Pittsburg: Duquesne University.
- Giorgi, A. 1992. Description versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of phenomenological psychology* 23 (2), 119-136.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological psychology* 28 (2), 235-260.
- Giorgi, A. 2002. The question of validity in qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology* 33 (1), 1-18.
- Godshalk, V. & Sosik, J. J. 2000. Does mentor-protégé agreement on mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship? *Group & Organization Management* 25 (3), 291-317.
- Graves, S. 2010. Mentoring pre-service teachers: A case study. *Australian Journal of Early Childhood* 35 (4), 14-20.
- Hackney, H. L. & Cormier, L.S. 2000. *The professional counselor. A process guide to helping*. 4. painos. London: Allyn & Bacon.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23, 4-13.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. G. & Bullough, R. V. 2008. More than a place to teach; exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning* 16 (3), 328-345.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. *Promoting reflective teaching. Supervision in practice*. Philadelphia, Pa.: The Society for Research into Higher Education.
- Hansman, C. A. 2007. Empowerment in the faculty-student mentoring relationship. Teoksessa *Sage handbook of mentoring and coaching in education*, 368-382.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Hargreaves, E. 2010. Knowledge construction and personal relationship: Insights about a UK university mentoring and coaching service. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning* 18 (2), 107-120.
- Healy, C. C. & Welchert, A. J. 1990. Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher* 19, 17-21.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Lisensiaatintutkielma*.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa

- toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 175.
- Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutus.
<http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/luokanopettajan/opiskelu.html>
 . Luettu 25.4.2013.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmstedt, M. & Ojala, E. 2001. Nimikkopäiväkotiharjoittelu lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun tukena. Varhaiskasvatuksen pro gradu. Jyväskylän yliopisto, 47.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001863121>.
- Holstein J.A. & Gubrium, J.F. 1998. Phenomenology, ethnomethodology and interpretive practice. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks: Sage, 137-157.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa [Die Idee der Phänomenologie.....] Suomentajat J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Husserl, E. 2011 Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. Tiedepolitiikka 20 (3), 5-14.
<http://www.jyu.fi/rakahu>. Luettu 13.5.2004.
- Hökkä, P. 2012. Teacher educators amid conflicting demands. Tensions between individuals and organizational development. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 433.
- Illeris, K. 2002. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension Field between the cognitive, the emotional and the social. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, K. 2011. The Fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life. New York: Routledge.
- Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. Review of Educational Research 61 (4), 505-532.
- Jones, M. 2011. The needs of mentor. Teoksessa K. Smith & M. Ulvik. (toim.) Veiledning an nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver. Oslo: Universitetsforlaget, 115-130.
- Jowett, V. 1998. Working for a degree - a mentoring project in work based learning. Teoksessa H. Fullerton, H. (toim.) Facets of mentoring in higher education 2. SEDA paper 103. University of Plymouth, 19-34.
- Juntunen, M. 1990. Martin Heideggerin fundamentaaliontologian modaali-temporaalinen problematiikka. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 41. Jyväskylä.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki.

- Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus.
<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/harjoittelut/oh-2013-14>.
 Luettu 15.9.2013.
- Kaaresvirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514273478/>. Luettu 2.7.2009.
- Kaksonen, H. 2002. Harjoittelusta työssä oppimiseen. Koulutus päiväkotitoiminnan kehittämisen teoreettisia perusteita ja käytännön kokemuksia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkielma.
- Kaksonen, H. 2005. Työssäoppimisen ohjaus varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 141–156.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopisto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96–103.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjaamisesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Research* 132.
- Kochan, F. K. & Trimble, S. B. 2000. From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice* 39 (1), 20–28.
- Koistinen, P. 2002. Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja uudelleenlaiseen ymmärtämiseen. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksoilta virolaisissa hoitokodeissa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 235.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulun yliopisto.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 210.
- Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 148–186.

- Korhonen, V. 2005. Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa AR. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 123–140.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4), 608–625.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171. Helsinki: Hakapaino.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladany, N. & Walker, J. 2001. Supervisory style: It's relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education & Supervision* 40, 263–276.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa: innovatiivista oppimista opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. *Acta Universitatis Tamperensis A*, 338. Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13. Tampereen yliopisto, 71–90.

- Leshem, S. 2012. The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative Education* 3.4, 413-421. <http://serach.proquest.com/docview/1046082119>. Luettu 9.4.2013.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090.
- Liinamaa-Pihlajamäki, T. 2001. Teoreettisia lähtökohtia opetusharjoittelun toteuttamiseen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Teoksessa T. Aihos-Määttä, P. Eerola-Pennanen, P. Koivisto, T. Liinamaa-Pihlajamäki & L. Tuominiemi (toim.) "Tuttu juttu vai kasvun mahdollisuus". Opetusharjoittelun ohjaus haasteena lastentarhanopettajien koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja B. *Katsauksia* 2, 11-28.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Loizou, E. 2011. The diverse facets of power in early childhood mentor-student teacher relationship. *European Journal of Teacher Education* 34 (4), 373-386.
- Long, J. 2009. Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 17 (4), 317-327.
- van Manen, M. 2001. *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. 2. painos. Ontario: The Althouse Press.
- Martin, S. 1994. The mentoring process in preservice teacher education. *School Organization* 14, 269-277.
- Melander, E. R. 2001. Educating the practitioner: Strategies for focusing on the student in the undergraduate business curriculum. Teoksessa A. Reinartz & E. White. *Beyond teaching to mentoring*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 85-94.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistuva oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3-33.
- Mullen, C. A. & Schunk, D. H. 2012. Operationalizing phases of mentor relationships. teoksessa S. J. Fletcher and C. A. Mullen (toim.) *Mentoring and coaching in education*. London: Sage, 322-336.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 107 - 115.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 89-114.

- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of “ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (3), 40–54.
<http://km.camt.cmu.ac.th/mskm/952701/Extra%20materials/Nonaka%201998.pdf>. Luettu 17.7.2012.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, *Ba* and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning* 33, 5–34.
- Nummenmaa, AR. 2003. Harjoittelun ohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuun yliopisto*, 43–55.
- Nummenmaa, AR. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa AR. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Yliopistopaino, 221–229.
- Nummenmaa, AR. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 177–195.
- Nummenmaa, AR., Kaksonen, H., Karila, K. & Viittala, K. 2002. Koulutuksen ja työelämän kohtaamisia. Teoksessa AR. Nummenmaa & J. Virtanen, (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 89–108.
- Nummenmaa, AR. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, AR. & Virtanen, J. 2002. (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28.
- Ohjattu harjoittelu osana varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaa ja työelämäyhteyksiä. 2006. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Harjoitteluesite.
- Ohjattu harjoittelu varhaiskasvatuksen koulutuksessa. 2012. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus. Harjoitteluesite.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja no 5.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Saarijärvi: Palmenia.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1*, 11–22.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus>. Tulostettu 15.4.2004.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

- Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotusta. Teoksessa J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatioita voidaan tukea koulutuksen aikana? Aikuiskasvatus 31 (2), 99-110.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere. Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. Psykologia 31, 9-18.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428-442.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Piirainen, A. 2006. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 207.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E51.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The role of the cooperating teacher. Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. Mentoring and Tutoring 15 (3), 223-242.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weiling+Göös.
- Rauhala, L. 1985. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1993. Humanistinen psykologia. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos - esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Russell, M. L. & Russell, J. A. 2011. Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. The Professional Educator 35 (2), 1-20.
- Saarnivaara, M. 2004. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät - havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.
- Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuun yliopisto, 85–100.
- Satulehto, M. 1992. Elämismailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin filosofia. Filosofisia tutkimuksia. Tampereen yliopisto. Vol. XXXIII Tampere.
- Scandura, T. & Williams, E. 2001. An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior* 59, 343–363.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2007. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. 1993. Supervision. A redefinition. New York: McGraw-Hill.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Silkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuun yliopisto, 79–84.
- Silkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen. Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu, 248–260.
- Smith, K. & Ulvik, M. (toim.) 2011. Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver. Universitetsforlaget: Oslo.
- Sokolowski, R. 2000. Introduction to phenomenology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorensen, P. 2012. Mentoring and coaching for school teachers` initial teacher education and induction. Teoksessa Sage handbook of mentoring and coaching in education, 201–214.
- Stokes, P. 2003. Exploring the relationship between mentoring and counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 31(1), 25–38.
- Sundli, L. 2007. Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education* 23, 201–214.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat: kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer Press.
- Tillema, H. H., Smith, K. & Leshem, S. 2011. Dual roles – conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education* 34 (2), 139–159.

- Tomlinson, P. 1995. Understanding mentoring. Reflective strategies for school based teacher preparation. Philadelphia: Open University Press.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta – esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2009. Connectivity and transformation in work-related learning – theoretical foundations. Teoksessa M.-L., Stenström & P. Tynjälä (toim.) 2009. Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Springer, 11– 37.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 22 (3), 239–305.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa. Kasvatus 148 (4), 302–315.
- Tynjälä, P. & Nikkanen, P. 2009. Transformation of individual learning into organizational and networked learning in vocational education, Teoksessa M.-L., Stenström & P. Tynjälä (toim.) 2009. Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Amsterdam: Springer, 117 – 135.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.
<http://www15.uta.fi/opiskelu2/o-opas/laak/tutkintoasetus.pdf>.
 Tulostettu 17.4.2012.
- Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2010–2013. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus.
- Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetusohjelma 2012–2013. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus.
- Varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelma 2005–2007. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Tulostettu 16.7.2011.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 473.

- Virtanen, A. & Collin, K. 2009. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro OY, 216–235.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2012. Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 1–28.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13639080.2012.718748>.
Tulostettu 15.12.2012.
- Vuoristo, J., Koivula, M. & Kupila, P. 2007. Ohjauskäytännöt varhaiskasvatuksen koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja D:6.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretative study of career counselling concepts and practice. Joensuu: University of Joensuu. Publications in social sciences, 34.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237–251.
- Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuun yliopisto, 56–60.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja*. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 31–46.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 76. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuun yliopisto, 27–42.
- Wang, J. 2001. Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education* 17, 51–73.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. 2008. *Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring. Key guides for effective teaching in higher education*. London: Routledge.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelujen teemat ja päiväkirjan ohjeistus (1/4)

OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUT / TEEMA-ALUEET

- **keskustelun avaaminen ja motivointia;** kiitos hyvin tehdystä päiväkirjasta ja millaisia kokemuksia opiskelijalla oli päiväkirjan kirjoittamisesta
- sen mahdollinen merkityksellisyys/hyödyllisyys oman oppimisen kannalta
- **miten kuvaisit harjoitteluun liittynyttä ohjaussuhdetta ja ohjausta;** kerro ja kuvaile
- > haastateltavan kuvauksen pohjalta tarkentavia lisäkysymyksiä
- **mikä ohjauksessa ja ohjaussuhteessa oli olennaista ja merkityksellistä itselle oman oppimisen kannalta;** mikä auttoi opiskelijaa eteenpäin; kerro ja kuvaile
- > haastateltavan kuvauksen pohjalta tarkentavia lisäkysymyksiä
- **miten ohjaus toteutui konkreettisesti,** mitä se oli, missä tilanteissa ja miten ajallisesti
- **mikä on tärkeintä harjoittelun ja ohjaussuhteen alussa**
- **mikä on tärkeintä harjoittelun loppuvaiheessa**
- millaisena tämä harjoittelu ja ohjaus näyttäytyivät **suhteessa kahteen aiempaan** opiskeluvuoteen ja harjoitteluun
- millainen on **koulutuksen ohjaajan rooli ja merkitys** suhteessa päiväkodin ohjaajan rooliin
- millaisia perusteita opiskelijalla oli **valittuihin kolmeen ohjauskeskusteluun**
- millä perusteella halusi mukaan tutkimukseen
- mitä haluaisit vielä tuoda esiin ohjaamiseen liittyen; korostaa tai täydentää aiemmin esiin tuotua
- ➔ OHJAUKSEN JA OHJAUSSUHTEEN TOTEUTUMINEN
(ohjaus toimintana; ohjauksen toimintatavat ja ohjaussuhde)
- ➔ Miten toteutui ja millainen ohjaus tuki opiskelijan ammatillista kehittymistä

- **keskustelun avaaminen ja motivointia**; kiitos osallistumisesta ja millaisia kokemuksia ohjaajalla oli päiväkirjan kirjoittamisesta
 - sen mahdollinen merkityksellisyys/hyödyllisyys itselle
 - **millainen ko. opetusharjoittelujakso oli ohjaajalle**, kuvaile ja kerro
-> haastateltavan kuvauksen pohjalta tarkennusta, lisäkysymyksiä
 - **millainen tämä ohjaussuhde oli kokemuksena**; kerro ja kuvaile
-> haastateltavan kuvauksen pohjalta tarkennusta, lisäkysymyksiä
 - **ohjaus yhteisenä matkana**; millaisena kuvaisit sen alkua ja **millaiset asiat koit tärkeänä matkanne alkuvaiheessa**.
-> tarkentavia kysymyksiä haastateltavan kuvauksen pohjalta
 - **millaiset asiat koet ohjauksessa tärkeänä**; miten kuvaat näitä ja miten tulivat opiskelijan kanssa esille / konkretisoituivat;
 - **millainen ohjaus ja millaiset ohjaustilanteet olivat /koit opiskelijalle merkityksellisinä, jotka auttoivat opiskelijaa eteenpäin**: kuvaile ja kerro
 - **ohjauksen konkreettinen toteutuminen**; ajallinen, miten toteutui ja millaisissa tilanteissa; millaisena koit sen suhteessa omiin tavoitteisiisi; millaisena kuvaat ihanteellisen ohjauksen
 - **mikä oli merkityksellistä ohjaussuhteessa**; mikä opiskelijan ja ohjaajan ohjaussuhteessa on olennaisinta ja tärkeintä
 - millainen oli/millaisena koit **työyhteisön merkityksen ja roolin**
 - millainen on **koulutuksen ohjaajan rooli ja merkitys** suhteessa päiväkodin ohjaajan rooliin
 - ohjaus yhteisenä matkana; millaiset asiat koet tärkeänä **harjoittelun lopussa** ja millaisena se toteutui
 - mitä haluaisit vielä tuoda esiin opiskelijan ohjaamiseen liittyen; korostaa tai täydentää aiemmin esiin tuotua
- ➔ OHJAUKSEN JA OHJAUSSUHTEEN TOTEUTUMINEN
(ohjaus toimintana; ohjauksen toimintatavat ja ohjaussuhde)
- ➔ Miten toteutui ja millainen ohjaus tuki opiskelijan ammatillista kehittymistä

Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Tarja Liinamaa-Pihlajamäki

Hyvä opiskelija!

Kiitos myönteisestä suhtautumisestasi opetusharjoitteluumme liittyvää tutkimusta kohtaan! Olen todella iloinen, että voimme olla yhdessä etsimässä opetusharjoittelumme ohjaukseen liittyviä ydinasioita.

Seuraavassa ohjeita jatkotyöskentelyyn:

PÄIVÄKIRJA OPTEUSHARJOITTELUN OHJAUKSESTA

- 1) Kirjoita omaan harjoittelunaikaiseen päiväkirjaan ajatuksiasi tarkemmin seuraavien teemojen pohjalta
 - kuvaile ja kirjaa päiväkirjaasi niitä ohjauksellisia tilanteita, jotka ovat itsellesi merkityksellisiä oman oppimisesi ja ammatillisen kasvusi kannalta; kuvaile miten ja millaisissa tilanteissa tämä ohjaus toteutuu; kuvaile em. asioita mahdollisimman *konkreettisesti* erilaisten ohjaustilanteiden pohjalta
 - kuvaa vielä miksi nämä asiat olivat oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta merkityksellisiä

Kirjaa ajatuksiasi em. teemojen mukaisesti *koko harjoittelun ajan päivittäisten tilanteiden pohjalta* mahdollisimman monipuolisesti keskittyen kuitenkin omasta mielestäsi olennaisimpiin asioihin. Kirjaa päiväkirjaasi myös ohjaustilanteiden päivämäärä.

- 2) Tämän lisäksi kuvaile ja perustele päiväkirjaasi myös miksi valitsemasi kolme (3) *nauhoittamaasi ohjauskeskustelua* olivat itsellesi merkityksellisiä oman oppimisesi ja ammatillisen kehittymisen kannalta.

Kirjoitustavan voit valita itse eli kirjoita päiväkirjasi joko koneella tai omalla selkeällä käsialalla. Päiväkirjan tiedot ja sisältö ovat luonnollisesti luottamuksellisia eli käytän niitä ainoastaan henkilökohtaisesti omana tutkimusmateriaalinani.

Palauta päiväkirjasi minulle harjoittelun päätyttyä 18.12. mennessä *omalla nimelläsi varustettuna*. Jos ohjeistuksessa on jotain epäselvää, otathan yhteyttä. Keskustelen mielelläni asiasta kanssasi.

Yhteistyöterveisin

Tarja Liinamaa-Pihlajamäki
Jyväskylän yliopisto/varhaiskasvatuksen laitos
PL 35, 40351 Jyväskylä
P. 014-601 768

Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Tarja Liinamaa-Pihlajamäki

Hyvä opetusharjoittelua ohjaava opettaja!

Kiitos myönteisestä suhtautumisestasi opetusharjoitteluunne liittyvää tutkimusta kohtaan! Olen todella iloinen, että voimme olla yhdessä etsimässä opetusharjoittelunne ohjaukseen liittyviä ydinasioita.

Seuraavassa ohjeita jatkotyöskentelyyn:

PÄIVÄKIRJA OPISKELIJAN OHJAUKSESTA

Kirjoita opiskelijakohtaiseen päiväkirjaan ajatuksiasi tarkemmin seuraavien teemojen pohjalta

- kuvaile niitä ohjaukseen liittyviä asioita, joihin kiinnität huomiota ohjauksessasi tämän opiskelijan kohdalla, mitkä asiat ovat olennaisia hänen ohjauksessaan, millaista ohjauksesi on ja millaisissa tilanteissa ohjaus toteutuu; kuvaile em. asioita mahdollisimman konkreettisesti erilaisten ohjaustilanteiden pohjalta
- arvioi millainen ohjaus tai ohjaukseen liittyvät teemat ja asiat olivat tuke-
massa opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua ohjaustilanteessa eli millaiset ja mitkä asiat sekä millainen ohjaus oli opiskelijalle merkityksellisiä
- millä perusteella arvioit em. asiat opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta merkityksellisiksi

Kirjaa ajatuksiasi em. teemojen mukaisesti *koko harjoittelun ajan päivittäisten tilanteiden pohjalta* mahdollisimman monipuolisesti keskittyen kuitenkin omasta mielestäsi olennaisimpiin asioihin. Kirjaa päiväkirjaasi myös ohjaustilanteiden päivämäärä.

Kirjoitustavan voit valita itse eli kirjoita päiväkirjasi joko koneella tai omalla selkeällä käsialalla. Päiväkirjan tiedot ja sisältö ovat luonnollisesti luottamuksellisia eli käytän niitä ainoastaan henkilökohtaisesti omana tutkimusmateriaalinani.

Palauta päiväkirjasi minulle harjoittelun päätyttyä 18.12. mennessä *omalla nimelläsi varustettuna* joko opiskelijan mukana tai postitse myöhemmin toimitettavalla palautuskuorella. Jos ohjeistuksessa on jotain epäselvää, otathan yhteyttä. Keskustelen mielelläni asiasta kanssasi.

Yhteistyöterveisin

Tarja Liinamaa-Pihlajamäki
Jyväskylän yliopisto/varhaiskasvatuksen laitos
PL 35, 40351 Jyväskylä
P. 014-601 768

LIITE 2 Opiskelija-aineiston analyysin eteneminen

”MAIJA -opiskelijan” aineiston analyysi

Esimerkki 1

Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle, jossa alkuperäinen haastattelumateriaali on kirjattu normaalifontilla ja ko. merkitysyksiköstä, mielikuvatasolla tehty muunnos, on kuvattu isolla kirjaintekstillä. Haastattelussa merkintätavat: T = tutkija ja haastattelija; ”-” haastateltava opiskelija

T: No, mitä nyt, kun sää aattelet, että siitä on jo vähän aikaa? Siitä on nyt 12 kuukautta suurinpiirtein, kun se loppu, niin minkälainen, miten sä kuvailisit sitä teidän ohjaussuhdetta tai yleensä sitä harjotteluohjausta?

-No...

T: Nyt kun siitä on vähän aikaa...

-Tota, mää olin siihen kyllä silloin ihan tyytyväinen, aika, ja oon kyllä nytkin, että en mä nyt sitä oo kauheesti enää miettinyt, mutta sillä lailla, siis musta se oli silloin aika antoisa ja sitten me kuitenkin tultiin hirveen hyvin toimeen vaikka musta se ”Tuula” jo nyt ei silleen, että musta se ei niinkun ih...tai että me ei välttämättä oltu mitenkään kavereita tai semmosia hirveen ystävälli...siis sillein, että en varmaan ois mitenkään erikoisen hyvin ystäväystynyt noin muuten, mutta siis toi ohjaus, musta se ei niinkun vaadikkaan ollenkaan sitä. Mun mielestä ei aina tarvi tulla niin tai olla just samanlaisia ihmisiä, etteikö se toimis, että meillä kyllä pelas hirmu hyvin se, että mää kyllä sain aika lailla sitä, mitä mää niinkun halusinkin./

(24-36; OPISKELIJA OLI KOKENUT OHJAUSSUHTEEN HYVÄNÄ ; OPISKELIJA KOKI, ETTÄ HE TULIVAT HYVIN TOIMEEN VAIKKA HE OLIVAT HYVIN ERILAISIA IHMISINÄ; OHJAAJAN EI TARVITSE OLLA SAMANLAINEN IHMISENÄ; OPISKELIJA SAI HARJOITTELUSTA MITÄ HALUSI)

T: Mitä, jos aattelet nyt, että mikä siitä teki toimivan sun mielestä?

-No, varmaan se, että se siinä niinkun, että kun me aluss...tai jotenkin, että se ei niinkun musta tuntuu, että ”Tuulakin” suhtautuu eritavalla eri opiskelijoihin, että esimerkiks mää tein ne suunnitelmat tosi niinkun ylimalkasesti, enkä aina ees näyttänyt, mutta mä aina vaan niinkun kerroin ja mä sanoin jo etukäteen, että mää en oo sitten, mää tee niitä kauheen tarkkaan ja sitten se sano, että jotkut tekee ja jotkut ei ja sitten kun se, se sitten sano, että kun se kerran toimii käytännössä kuitenkin, niin eihän sitä sitten vaatinukkaan, että siitä mää tykkään, että ei sitten tee niinkun kaikille ihan samanlailla, että jokainen on niinkun oma tapansa toimia ja sitten niinkun, jos se kerran toimii, niin mitä sitä suotta sitten muuttamaan ja siitä, se oli niinkun yks ja sitten./

(37- 45; OPISKELIJA KOKI MYÖNTEISENÄ, ETTÄ OHJAAJA ARVOSTI HÄNEN TAPAANSA TOIMIA; OPISKELIJALLA LUPA TOIMIA OMALLA TAVALLAAN)

..ja sitten kyllä sekin, että mä tykkään, että yleensä keskustellaan muustakin, kun niistä tuokioista, kun se on musta aika jotenkin aika lailla pieni osa koko jutussa, että me kyllä keskusteltiin muustakin. Sillä lailla mää.../

(45-47; OPISKELIJASTA TÄRKEÄÄ , ETTÄ KESKUSTELUISSA OLI TEEMANA MUUTAKIN KUIN ” TUOKIOT”, JOTKA VAIN PIENI OSA KOKONAISUUDESTA)

T: Mitä se muu sun mielestä oli, mikä oli semmosta sulle niinkun tärkeätä?

-No, ensinnäkin siis niistä lapsista tietenkin, varsinkin alussa, että osas vähän suunnitella sitä toimintaa, mutta sitten yleensäkin siitä, siis ensinnäkin niistä asioista, joita mää ajattelin, että onkohan tässä nyt mitään järkee siinä päiväkodissa tai siinä ryhmässä, että mää uskalsin kyllä aina sanoa ne ja sitten me myös niinkun keskusteltiin niistä ja joskus ”Tuula” oli mun kans samaa mieltä ja joskus erimieltä, mutta että kuitenkin niistä niinkun juteltiin ja semmosta ehkä on ja just niinkun semmonen muutenkin se semmonen kasvatuksellinen ja yleensä, että miten niissä toimitaan niissä tilanteissa ja semmonen siis ihan yleinen taikka sitten ihan yhtä lasta koskee, että.../

(48-55; OPISKELIJA SAI ALUSSA OHJAAJALTA TÄRKEÄÄ TIETOA LAPSISTA SUUNNITTELUN POHJAKSI; TÄRKEÄÄ JA KRIITTISTÄKIN KESKUSTELUA PÄIVÄKODIN TOIMINTATAVOISTA, JOITA OPISKELIJA OLI HALUNNUKSEKSI TUODA KESKUSTELUUN)

T: Oliko se alote yleensä sulla vai "Tuulalla", että mistä ne niinkun lähti liikkeelle ne keskustelut?
-No, joskus oli mulla ehkä just sillei....niin, että mä rupesin joskus kertoa, että onkohan tässä, ne niinkun, mä siis varmaan olin aika kriittinen (nauraa) koko päiväkotiin (?), että mä en siitä päiväkodista tykänny yhtään tai siitä yleensä, että mä inhosin sitä koristelua ja sit siitä vaan sitten, kun mä rupesin puhumaan, niin sitten sieltä niinkun tuli ihan "Tuulankin" puolelta. Siitä me puhuttiin paljon. Yleensäkin siitä päiväkodin tehtävästä hyvin paljon, koska mun mielestä se siellä niinkun meni aivan ristiin, mutta niinkun varsinkin jostain lapsista, niin kyllä varmasti Tuula aloitti sen, että ootko huomannu..., että tällä lailla.../

(56- 63; OPISKELIJA OLI MONIEN KESKUSTELUTEEMOJEN ESILLETUOJANA/ ALOITTEEN TEKIJÄNÄ, MUTTA OHJAAJA OLI MYÖS KIINNITTÄNYT OPISKELIJAN HUOMIOTA ERILAISIIIN ASIOIHIN, ESIM LAPSISTA; KESKUSTELUTEEMANA VAHVASTI MM. PÄIVÄKODIN TOIMINTAPERIAATTEET, JOISSA OPISKELIJA KOKI RISTIRIITTAISUUTTA; OPISKELIJALLE TÄRKEÄ KESKUSTELLA TÄSTÄ TEEMASTA)

T: Mutta että se myös kyseenalaistit asioita ja ne lähti sitäkin kautta...?

-Joo, koska se niinkun heti, heti siinä alkukeskustelussa se ensimmäisessä ja yleensäkin siis varmaan heti tutustumispäivänä niin, mä sanoin, että mä tai mä niinkun jotenkin huomasin, että sille voi niinkun puhua ja mä sanon yleensä aina kaikki aika suoraan ja sitten kun se kuitenkin toimi niin hyvin, niin sitten mulla ei ollut ikinä semmosta, että mä sain kyllä sanoa ihan kaiken niinkun mikä, mitä mä niinkun ajattelin, että en kyllä jäänyt sitten, että etten ois kysynyt, koska sitten eihän sekään yhtään eteenpäin vie, jos on kauheen kriittinen, eikä saa min-käänlaista vastausta mistään, että kyllä ihan kaikkee puhuttiin./

(64-70; OPISKELIJA KOKI, ETTÄ OHJAAJALLE PYSTYI PUHUMAAN SUORAAN JOKA OLI MYÖS OPISKELIJALLE OMINAISTA; OPISKELIJA KOKI KUITENKIN, ETTÄ KOKO AJAN EI VOI OLLA KRIITTINEN /AKAUHEEN KRIITTINEN@, KOSKA SE EI VIE ETEENPÄIN)

T: Onks sulla, onks sun mielestä, jos sää aattelet yleensä näitä sun ohjauksia, niin onko niissä ollut tää sama tai onko se ollut aikasemmin sulle tärkeä tää sama asia, että on puhuttu myös muustakin, kun siitä pelkästä sun ohjaamisesta?

-Joo, kun mä en, siis mä en kertakaikkiaan ymmärrä, että miksi pitää, että jos on pidetty joku tuokio, niin miksi sitten, jos keskustellaan, niin puhutaan vaan siitä, että miten hyvin se on, se minun pitämä toimintu, koska se on älyttömän pieni osa ja sitten se on ainoa, mikä on suunniteltu, niin kai se nyt menee ja sitten taas, että ite tietää, menikö se hyvin vai huonosti. Kyllä mä sen tiedän, että sillei mä tykkään, niin että niistä puhutaan sillä lailla, että Aoisit voinut tehdä näin@ taikka sillein jotenkin kannustavassa, mutta sillä lailla, että miten ois voinut muuttaa sitä ja sitten taas, että jos se on mennyt huonosti, niin voi miettiä, että miksi se nyt meni, mutta jos ei puhuta mistään muusta, kun niistä niin musta se on tosi tyhjää./

(71- 80; OPISKELIJA KOKI, ETTÄ YKSITTÄISESTÄ TOIMINTAHETKESTÄ ON HYVÄ KESKUSTELLA OHJAAJAN KANSSA KANNUSTAVASSA ILMAPIIRISSÄ TUODEN ESILLE VAIHTOEHTOISIA TOIMINTATAPOJA JA MIETTIIEN SYITÄ AHUONOSTI@ MENNEESEEN TOIMINTATILANTEeseen; YKSITTÄINEN TOIMINTAHETKI KUITENKIN VAIN PIENI OSA KOKONAISUUTTA JA SEN TULISI SISÄLTÄÄ MUUTAKIN.) (jatkuu)

Esimerkki 2

Merkityssuhteiden tiivistäminen, jossa " >>" merkintätavan jälkeinen kuvaus on tiivistetty kuvaus

24-36; OPISKELIJA OLI KOKENUT OHJAUSSUHTEEN HYVÄNÄ ; OPISKELIJA KOKI, ETTÄ HE TULIVAT HYVIN TOIMEEN VAIKKA HE OLIVAT HYVIN ERILAISIA IHMISINÄ; OHJAAJAN EI TARVITSE OLLA SAMANLAINEN IHMISENÄ; OPISKELIJA SAI HARJOITTELUSTA MITÄ HALUSI

>> opiskelijalla hyvä kokemus ohjaussuhteesta, vaikka koki heidän olevan hyvin erilaisia ihmisiä
 37-45; OPISKELIJA KOKI MYÖNTEISENÄ, ETTÄ OHJAAJA ARVOSTI HÄNEN TAPAANSA TOIMIA; OPISKELIJALLA LUPA TOIMIA OMALLA TAVALLAAN)
 >> merkityksellistä että ohjaaja arvosti hänen tapaansa toimia ja opiskelijalla lupa toimia omalla tavallaan
 56-63; OPISKELIJA OLI MONIEN Keskusteluteemojen esilletuojana/ aloitteentekijänä, MUTTA OHJAAJA OLI MYÖS KIINNITTÄNYT OPISKELIJAN HUOMIOTA ERILAIISIIN ASIOIHIN, ESIM LAPSISTA; Keskusteluteemana VAHVASTI MM. PÄIVÄKODIN TOIMINTAPERIAATTEET, JOISSA OPISKELIJA KOKI RISTIRIITAISUUTTA; OPISKELIJALLE TÄRKEÄ Keskustella TÄSTÄ TEEMASTA)
 >> sekä opiskelija että ohjaaja keskusteluteemojen esille tuojina; opiskelijalle tärkeä keskustella päiväkodin toimintaperiaatteista, joissa oli ristiriitaisuutta hänen omiin näkemyksiinsä verrattuna
 64-70; OPISKELIJA KOKI, ETTÄ OHJAAJALLE PYSTYI PUHUMAAN SUORAAN JOKA OLI MYÖS OPISKELIJALLE OMINAISTA; OPISKELIJA KOKI KUITENKIN, ETTÄ KOKO AJAN EI VOI OLLA KRIITTINEN /AKAUHEEN KRIITTINEN@, KOSKA SE EI VIE ETEENPÄIN)
 >>opiskelija koki mahdollisena puhua ohjaajan kanssa suoraan, mutta toteaa ettei koko ajan voi olla kriittinen, koska se ei vie eteenpäin
 71- 80; OPISKELIJA KOKI, ETTÄ YKSITTÄISESTÄ TOIMINTAHETKESTÄ ON HYVÄ Keskustella OHJAAJAN KANSSA KANNUSTAVASSA ILMAPIIRISSÄ TUODEN ESILLE VAIHTOEHTOISIA TOIMINTATAPOJA JA MIETTIIEN SYITÄ aHUONOSTI@ MENNEESEEN TOIMINTATILANTEESEEN; YKSITTÄINEN TOIMINTAHETKI KUITENKIN VAIN PIENI OSA KOKONAISUUTTA JA SEN TULISI SISÄLTÄÄ MUUTAKIN.)
 >>opiskelija koki hyvänä, että opiskelijan ohjaamasta toiminnasta keskustellaan kannustavassa ilmapiirissä tuomalla esille vaihtoehtoisia toimintatapoja ja mieltien syitä ”huonosti” menneeseen toimintatilanteeseen; yksittäinen toimintahetki olisi kuitenkin osattava suhteuttaa pienenä osana kokonaisuutta (jatkuu)

Esimerkki 3

Yksilökohtainen merkitysverkosto

Opiskelijalla oli hyvä kokemus viimeisen harjoittelun ohjaussuhteesta. Opiskelija ja ohjaaja tulivat hyvin toimeen vaikka olivatkin hyvin erilaisia ihmisiä. Opiskelijan kokemuksen mukaan ohjaajan ei tarvitse olla opiskelijan kanssa samanlainen ihmisenä. Opiskelija koki myös, että opiskelijan ja ohjaajan pedagogiset toimintaperiaatteet lasten suhteen olivat erilaisia, mutta heidän ohjaussuhteensa toimi hyvin. Merkityksellistä oli, että ohjaaja arvosti hänen tapaansa toimia ja opiskelijalla oli lupa toimia omalla tavallaan.

Harjoitteluun liittyvä alkukeskustelu oli ollut opiskelijalle merkityksellinen. Avoimen keskustelun avulla opiskelija ja ohjaaja olivat purkaneet (ennakko)käsitteisiään viimeisen harjoittelun luonteesta, jossa ohjaaja oli korostanut sitä ”päättöharjoitteluna”. Tämä oli luonut opiskelijalle negatiivisen asennoitumisen. Opiskelija oli kertonut lähtötilanteestaan ja toi ohjaajalle esille oman avun tarpeen lasten ohjaamisen suhteen.

Opiskelijan kokemuksen mukaan ohjaussuhteen aloittamisessa on tärkeää ensikontakti. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta päiväkotiin ja opiskelijan voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaussuhteen aloituksessa ja rakentumisessa olennaista on ohjaajan läsnä olominen sekä aito kiinnostus opiskelijasta. Ohjaussuhteen alussa on tärkeää, että ohjaaja esittelee opiskelijalle konkreettisesti tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa oma-toimisuutta.

Ohjaussuhteessa on olennaista tutustua alussa myös toistensa toimintatapoihin sekä se, että ohjaaja on kiinnostunut opiskelijasta, jolloin opiskelija on voinut tuoda esille omia toiveitaan.

Sekä opiskelija että ohjaaja toivat viimeisessä harjoittelussa esille keskusteluteemoja. Opiskelijalle oli tärkeää keskustella päiväkodin toimintaperiaatteista, joissa hän koki ristiriitaisuutta omiin näkemyksiinsä verrattuna. Opiskelija koki myös mahdollisena puhua ohjaajan kanssa suoraan, mutta toi samalla esille, ettei koko ajan kuitenkaan voi olla kriittinen, koska se ei vie eteenpäin. Opiskelija korostaa, että vastuu ohjauksesta on sekä ohjaajalla että opiskelijalla. Kuitenkin opiskelija kokee, että ohjauskeskustelujen synnyttäminen ja opiskelijan ammatillisen kasvun vaiheen arviointi ovat ohjaajan vastuulla.

Ohjauksen on oltava sisällöllisesti merkityksellistä.

Opiskelija ei kykene muuttamaan toimintaa, jos ei ensin ole siitä tietoinen eli ohjaajan kokemuspohjaan perustuen ohjaaja osaa tarttua asioihin, joita opiskelija ei välttämättä huomaa. Ohjaaja auttaa opiskelijaa huomaamaan asioita. Opiskelija kokee että opiskelijoilla kuitenkin vähän kokemusta lasten kanssa toimimisesta eli heidän on vaikea löytää itsenäisesti erilaisia toimintatapoja. Opiskelija korostaa, että hänen omana toiveena oli ollut, että opiskelija ja ohjaaja voisivat yhdessä suunnitella toimintaa, koska opiskelijan oli vaikea hahmottaa pienten lasten kehitysvaihetta ja -tasoa viimeisessä harjoittelussa.

Opiskelija koki hyvänä, että opiskelijan ohjaamasta toiminnasta keskustellaan kannustavassa ilmapiirissä tuomalla esille vaihtoehtoisia toimintatapoja ja mieltien syitä "huonosti" menneeseen toimintatilanteeseen. Yksittäinen toimintahetki olisi kuitenkin osattava suhteuttaa kokonaisuuteen ja nähtävä pienenä osana kokonaisuutta.

Ohjauskeskustelut olivat aiemmissa harjoittelussa olleet pinnallisempia, johon opiskelijan näkemyksen mukaan vaikutti oma kehitysvaihe. Aiemmin hän ei osannut kyseenalaistaa asioita kovin paljon.

Opiskelijan aikaisemmassa koulutuksessa, ennen nykyistä lastentarhanopettajakoulutusta oli korostettu toimintahetkien ohjaamista ja toisessa harjoittelussa ohjaaja ja opiskelija keskittyivät tämän näkemyksen laajentamiseen ja toimintakeskeisyyden "poisoppimiseen". Opiskelija korostaa ohjaussuhteen lähtökohtana opiskelijan tarpeita.

Opiskelijalla oli toisessa harjoittelussaan kaksi ohjaajaa, joista toinen oli miespuolinen. Opiskelijalla oli kaikista harjoitteluista sekä niissä olleista ohjaussuhteista hyviä kokemuksia. Opiskelija on kokenut, että monien ohjaajien erilaisten toimintatapojen näkeminen auttoi opiskelijaa viimeisessä harjoittelussa ymmärtämään ja oivaltamaan, että voi toimia omalla tavallaan ja suhtautui tässä harjoittelussa eri tavalla mm. suunnitelmien tekemiseen. Tämä oli opiskelijan oman ammatillisen kasvun kannalta merkityksellinen asia.

Opiskelija koki suhteen tasa-arvoisena, koska ohjaava opettaja kertoi yhteisten pedagogisten keskustelujen olleen hänellekin merkityksellisiä. Molemmipuolinen palautteenantaminen oli opiskelijalle myös merkityksellistä. Opiskelija koki, että ohjaajan kanssa olisi voinut olla myös eri mieltä asioista. Merkityksellistä oli, että ohjauskeskustelut olivat syvällisempiä kuin yksittäisiä ohjaustilanteita käsitteleviä. Opiskelija koki että sai harjoittelun aikana kokonaisuudessaan hyvin palautetta.

Ohjaus on parhaimmillaan opiskelijan kokemuksen mukaan keskustelua opiskelijan ajatuksista liittyen päiväkotiin, päivähoitoon tai muihin ajankohtaisiin asioihin liittyvää, jolloin ohjaajalta saa "vastinetta" tai ohjaaja voi laajentaa opiskelijan näkökulmaa. Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus myös kyseenalaistaa asioita. Opiskelija haluaa kuulla perusteita päiväkodin ja ohjaajan toimintaperiaatteille, jotka avaavat opiskelijalle uusia näkökulmia. Olennaista on, että ohjaajalla on valmius ko. tyyppiseen keskusteluun.

Opiskelija kokenut merkityksellisenä, että ohjaaja kunnioitti opiskelijan omia toimintaperiaatteita, vaikka ne olivatkin ristiriidassa ohjaajan omien arvostusten kanssa. Ohjaaja ei "pakottanut opiskelijaa omaan muottiinsa". Merkityksellistä oli, että ohjaajan asenne opiskelijaa kohtaan oli "ihminen ihmiselle" eli ohjaaja kunnioittaa opiskelijan omaa persoonaa ja toimintatapoja.

Opiskelija vertaa lasten ohjaamista itse saamaansa ohjaukseen eli jos negatiiviseen toimintaan puututaan kannustavasti, motivaatio kehittymiseen ja uuden toimintatavan rakentamiseen säilyy. Opiskelijalla oli omana haasteenaan lasten ohjaaminen myönteisillä, ohjaavilla keinoilla, jotka ovat toteutuneet myös hänen oppimisensa ohjaamisessa.

Esimerkki 4

Merkityssuhteiden muunnokset yksilölliseltä tasolta yleiselle tasolle, jossa kursivoitu teksti kuvaa yleisen tason muunnosta.

Opiskelijalla oli hyvä kokemus viimeisen harjoittelun ohjaussuhteesta. Opiskelija ja ohjaaja tulivat hyvin toimeen vaikka olivatkin hyvin erilaisia ihmisiä. Opiskelijan kokemuksen mukaan ohjaajan ei tarvitse olla opiskelijan kanssa samanlainen ihmisenä. Opiskelija koki myös, että opiskelijan ja ohjaajan pedagogiset toimintaperiaatteet lasten suhteen olivat erilaisia, mutta heidän ohjaussuhteensa toimi hyvin. Merkityksellistä oli, että ohjaaja arvosti hänen tapansa toimia ja opiskelijalla oli lupa toimia omalla tavallaan.

Opiskelijan ja ohjaajan ohjaussuhde hyövä, vaikka he ovat ihmisiä hyvin erilaisia ja heidän pedagogiset toimintaperiaatteet lasten kanssa hyvin erilaisia. Olennaista kuitenkin, että ohjaaja arvosti opiskelijan toimintatapaa ja opiskelijalla lupa toimia omalla tavallaan. (=merkityssuhde-ehdotelma)

Harjoitteluun liittyvä alkukeskustelu oli ollut opiskelijalle merkityksellinen. Avoimen keskustelun avulla opiskelija ja ohjaaja olivat purkaneet (ennakko-) käsityksiään viimeisen harjoittelun luonteesta, jossa ohjaaja oli korostanut sitä "päättöharjoitteluna". Tämä oli luonut opiskelijalle negatiivisen asennoitumisen. Opiskelija oli kertonut lähtötilanteestaan ja toi ohjaajalle esille oman avun tarpeen lasten ohjaamisen suhteen.

Harjoittelun alussa on olennaista selvittää ohjaajien ja opiskelijan mahdolliset ristiriitaiset/eriävät näkemykset harjoitteluun liittyvistä asioista sekä oma lähtökohtatilanne ja toiveet harjoitteluun liittyen, mm. opiskelijan valmiudet ja toiveet yhteistyölle ja ohjaukselle.

Opiskelijan kokemuksen mukaan ohjaussuhteen aloittamisessa on tärkeää ensikontakti. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta päiväkotiin ja opiskelijan voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaussuhteen aloituksessa ja rakentumisessa olennaista on ohjaajan läsnä oloinen sekä aito kiinnostus opiskelijasta. Ohjaussuhteen alussa on tärkeää, että ohjaaja esittelee opiskelijalle konkreettisesti tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa omatoimisuutta.

Ohjaussuhteen aloittamisessa olennaista on opiskelijan ja ohjaajan ensikontakti, jossa opiskelijan olisi voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta, hänen läsnäolo sekä kiinnostus opiskelijasta ovat tärkeitä tekijöitä. Opiskelijalle tärkeää, että ohjaaja esittelee konkreettisesti tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa myös omatoimisuutta. (jatkuu)

Esimerkki 5

Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin, jossa kuvaan analyysin etenemistä ja siirtymistä yksilökohtaisista merkitysverkostoista kohti yleisiä merkitysverkostoja.

Opiskelijan vastaanottaminen

**Ohjaussuhteen aloittamisessa olennaista on opiskelijan ja ohjaajan ensikontakti, jossa opiskelijan olisi voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta, hänen läsnäolo sekä kiinnostus opiskelijasta ovat tärkeitä tekijöitä. Opiskelijalle tärkeää, että ohjaaja esittelee konkreettisesti tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa myös omatoimisuutta.*

Yhteinen orientaatio

**Harjoittelun alussa on olennaista selvittää ohjaajien ja opiskelijan mahdolliset ristiriitaiset/eriävät näkemykset harjoitteluun liittyvistä asioista sekä oma lähtökohtatilanne ja toiveet harjoitteluun liittyen, mm. opiskelijan valmiudet ja toiveet yhteistyölle ja ohjaukselle.*

**Ohjaussuhteen aloittamisessa olennaista on opiskelijan ja ohjaajan ensikontakti, jossa opiskelijan olisi voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta, hänen läsnäolo sekä kiinnostus opiskelijasta ovat tärkeitä tekijöitä. Opiskelijalle tärkeää, että ohjaaja esittelee konkreettisesti tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa myös omatoimisuutta.*

**Ohjaussuhteen alussa olennaista tutustua toistensa toimintatapoihin ja ohjaajan osoittaessa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan, opiskelijan helpompi tuoda esille omia toiveitaan.*

**Opiskelijan omat tarpeet ohjaussuhteen lähtökohtana, jolloin aiemmat kokemukset ja käsitykset on tavoitteidenkin lähtökohtana, jotka ohjaajan kanssa selvitettävä.*

Vuorovaikutus/Vuorovaikutuksen laatu

**Ohjaussuhteen alussa olennaista tutustua toistensa toimintatapoihin ja ohjaajan osoittaessa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan, opiskelijan helpompi tuoda esille omia toiveitaan.*

**Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus puhua ohjaajan kanssa suoraan, ristiriitaisistakin asioista, mutta jatkuva kriittisyys ei vie oppimista ja ohjaussuhdetta eteenpäin. Vastuu ohjauksesta on sekä ohjaajalla että opiskelijalla, mutta ohjauskeskustelujen järjestäminen ja opiskelijan ammatillisen kasvun arviointi ovat ohjaajan vastuulla.*

**Ohjauskeskusteluissa kannustava ilmapiiri, joissa tuodaan esille erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja miettimällä toteutuneen toiminnan taustatekijöitä kuitenkin pyrkien suhteuttamaan yksittäinen toimintahetki kokonaisuuteen.*

**Jos ohjauksessa ns. negatiivinen toiminta otetaan kannustavasti esille, motivaatio kehittymiseen ja uuden toimintatavan rakentamiseen säilyy. Opiskelija oivaltanut samojen periaatteiden toimivuuden sekä lasten ohjauksessa että oman oppimisensa ohjaamisessa ohjaajan ohjauksessa.*

**Parhaimmillaan ohjaus on keskustelua päiväkodin, päivähoidon ajankohtaisista teemoista. Opiskelijalla tulisi kuitenkin olla mahdollisuus kyseenalaistaa päiväkodin asioita ja haluaa kuulla perusteita päiväkodin ja ohjaajan toimintatavoille, jotka myös laajentavat opiskelijan näkökulmia.*

**Opiskelijalle tärkeä huomata pedagogisten keskustelujen merkitys myös ohjaavalle opettajalle, joka tuonut tasa-arvoisuutta. Opiskelijalle merkityksellistä, että keskustelut syvällisempiä ja laajempia kuin yksittäistä toimintatilannetta koskevia.*

Molemminpuolinen arvostus ja luottamus

**Opiskelijan ja ohjaajan ohjaussuhde hyvä, vaikka he ovat ihmisinä hyvin erilaisia ja heidän pedagogiset toimintaperiaatteet lasten kanssa hyvin erilaisia. Olennaista kuitenkin, että ohjaaja arvoisti opiskelijan toimintatapaa ja opiskelijalla lupa toimia omalla tavallaan.*

**Ohjaussuhteen alussa olennaista tutustua toistensa toimintatapoihin ja ohjaajan osoittaessa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan, opiskelijan helpompi tuoda esille omia toiveitaan.*

**Ohjaussuhteessa oli olennaista ohjaajan arvostus ja kunnioitus opiskelijan persoonaa ja toimintatapaa kohtaan, vaikka heillä oli ristiriitaisiakin näkemyksiä. Opiskelijaa ei pakotettu ohjaajan muottiin.*

Opiskelijan ja ohjaajan vastuu

**Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus puhua ohjaajan kanssa suoraan, ristiriitaisistakin asioista, mutta jatkuva kriittisyys ei vie oppimista ja ohjaussuhdetta eteenpäin. Vastuu ohjauksesta on sekä ohjaajalla että opiskelijalla, mutta ohjauskeskustelujen järjestäminen ja opiskelijan ammatillisen kasvun arviointi ovat ohjaajan vastuulla.*

**Ohjaussuhteen alussa olennaista tutustua toistensa toimintatapoihin ja ohjaajan osoittaessa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan, opiskelijan helpompi tuoda esille omia toiveitaan.*

**Opiskelijan oma ammatillinen kehitys on syventänyt myös ohjauskeskustelujen tasoa.*

Opiskelijan saama tila ja vapaus

**Ohjaussuhteessa oli olennaista ohjaajan arvostus ja kunnioitus opiskelijan persoonaa ja toimintatapaa kohtaan, vaikka heillä oli ristiriitaisiakin näkemyksiä. Opiskelijaa ei pakotettu ohjaajan muottiin.*

**Opiskelijan ja ohjaajan ohjaussuhde hyvä, vaikka he ovat ihmisinä hyvin erilaisia ja heidän pedagogiset toimintaperiaatteet lasten kanssa hyvin erilaisia. Olennaista kuitenkin, että ohjaaja arvoisti opiskelijan toimintatapaa ja opiskelijalla lupa toimia omalla tavallaan.*

Ohjaajan (ja opiskelijan) toiminta

**Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa huomaamaan ja tiedostamaan asioita, jossa ohjaajan kokemuspohja yhtenä tärkeänä perustana. Opiskelijoiden oma kokemuspohja vähäinen, jolloin vaikea löytää itsenäisesti erilaisia toimintatapoja. Erityisesti opiskelijan ohjatessa lapsia, joiden ikä- ja kehitysvaiheesta ei ole kokemusta, ohjaajan ja opiskelijan yhteistyö/yhdessä toteutettu toiminta olisi opiskelijan kannalta mielekästä.*

**Ohjauskeskusteluissa kannustava ilmapiiri, joissa tuodaan esille erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja miettimällä toteutuneen toiminnan taustatekijöitä kuitenkin pyrkien suhteuttamaan yksittäinen toimintahetki kokonaisuuteen.*

**Jos ohjauksessa ns. negatiivinen toiminta otetaan kannustavasti esille, motivaatio kehittymiseen ja uuden toimintatavan rakentamiseen säilyy. Opiskelija oivaltanut samojen periaatteiden toimivuuden sekä lasten ohjauksessa että oman oppimisensa ohjaamisessa ohjaajan ohjauksessa.*

**Opiskelijan oma ammatillinen kehitys on syventänyt myös ohjauskeskustelujen tasoa.*

*Monien ohjaajien erilaisten toimintatapojen näkeminen auttanut opiskelijaa oivaltamaan, että voi toimia omalla, persoonallisella toimintatavallaan ja tämä tukenut omaa asennoitumista löytämään mm. henkilökohtainen tapa suunnitella toimintaa.

*Parhaimmillaan ohjaus on keskustelua päiväkodin. päivähoidon ajankohtaisista teemoista. Opiskelijalla tulisi kuitenkin olla mahdollisuus kyseenalaistaa päiväkodin asioita ja haluaa kuulla perusteita päiväkodin ja ohjaajan toimintatavoille, jotka myös laajentavat opiskelijan näkökulmia.

*Opiskelijalle tärkeä huomata pedagogisten keskustelujen merkitys myös ohjaavalle opettajalle, joka tuonut tasa-arvoisuutta. Opiskelijalle merkityksellistä, että keskustelut syvällisempiä ja laajempia kuin yksittäistä toimintatilannetta koskevia.

(* Muu työyhteisö)

Esimerkki 6

Sisältöalue-ehdotelmien ja yleisen merkitysverkoston muotoutuminen

Opiskelijan vastaanottaminen

Ohjaussuhteen aloittamisessa on olennaista opiskelijan ja ohjaajan ensikontakti, jossa opiskelijan olisi voitava kokea itsensä tervetulleeksi. Ohjaajan tulisi olla tietoinen opiskelijan tulosta (tutustumispäivänä) ja hänen läsnäolonsa sekä kiinnostus opiskelijasta ovat tärkeitä tekijöitä.

Yhteinen orientaatio

Opiskelijalle on tärkeää, että ohjaaja esittelee konkreettisesti päiväkodin tilat ja toimintavälineet, jonka jälkeen opiskelijalta voi odottaa myös omatoimisuutta.

Opiskelijan oma lähtökohtatilanne ja toiveet harjoitteluun sekä ohjaukseen liittyen, mm. opiskelijan valmiudet ja toiveet yhteistyölle ja ohjaukselle on tärkeää selvittää ohjaajan kanssa. Opiskelijan omat tarpeet ovat ohjaussuhteen lähtökohtana jolloin hänen aiemmat kokemukset ja käsitykset ovat harjoittelua koskevien tavoitteidenkin lähtökohtana, jotka on tärkeää selvittää ohjaajan kanssa. Tähän liittyen on hyvin tärkeää/olennaista selvittää myös mahdolliset ristiriitaiset tai eriävät näkemykset harjoitteluun liittyvistä asioista.

Ohjaussuhteen alussa on tärkeää tutustua toistensa toimintatapoihin. Opiskelijan on helpompi tuoda esille omia toiveitaan ohjaajan osoittaessa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan.

Vuorovaikutus/Vuorovaikutuksen laatu

Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus puhua ohjaajan kanssa suoraan, ristiriitaisistakin asioista, mutta jatkuva kriittisyys ei vie oppimista ja ohjaussuhdetta eteenpäin.

Ohjaussuhteessa/-keskusteluissa tulisi olla kannustava ilmapiiri. Jos ohjauksessa ns. negatiivinen toiminta otetaan kannustavasti esille, motivaatio kehittymiseen ja uuden toimintatavan rakentamiseen säilyy. Ohjaajan toimiessa kannustavasti opiskelijan suhteen, opiskelija oli oivaltanut samojen periaatteiden toimivuuden myös lasten ohjauksessa.

Ohjauskeskusteluissa kannustava ilmapiiri, joissa tuodaan esille erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja miettimällä toteutuneen toiminnan taustatekijöitä kuitenkin pyrkien suhteuttamaan yksittäinen toimintahetki kokonaisuuteen.

Opiskelijalla tulisi keskusteluissa olla mahdollisuus kyseenalaistaa päiväkodin asioita. Hän haluaa kuulla perusteita päiväkodin ja ohjaajan toimintatavoille, jotka laajentavat opiskelijan näkökulmia ja näkemyksiä. Opiskelijalle on tärkeä huomata pedagogisten keskustelujen merkitys myös ohjaavalle opettajalle, joka on tuonut ohjaussuhteeseen tasa-arvoisuutta. Opiskelijalle on merkityksellistä, että keskustelut ovat syvällisempiä ja laajempia kuin yksittäistä toimintatilannetta koskevia.) (jatkuu)

LIITE 3 Ohjaaja-aineiston analyysin eteneminen

”SISKO –ohjaajan” aineiston analyysi

Esimerkki 1

Merkitsevien sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle, jossa alkuperäinen haastattelumateriaali on kirjattu normaalifontilla ja ko. merkitysyksiköstä, mielikuvatasolla tehty muunnos, on kuvattu isolla kirjaintekstillä. Haastattelussa merkintätavat: T = tutkija ja haastattelija; ”-” haastateltava opiskelija

T: Mun täytyy välillä tätä aina tarkistaa, ku mulla kävi tuota yhen opiskelijan kans niin, et se oli sammunu ihan itteeseen ja hiljaseen ja se ei mitään antanu, antanu merkkiä, ja meillä meni puolet haastattelusta hukkaan, ja ei muuta ku toinen päivämäärä ja ... mun täytyy vähän seurata, ettei tarvii ottaa kovin montaa kertaa uusiks enää. No niin, elikkä ... tervetuloa, tervetuloa ja siis ensimmäisenä täytyy sanoa, että tosi hienoo, että oot mukana täs hommassa, että ...

-Se nyt sattu sitten tähän näin, tämmöseen saumaan, niin ... mikäs siinä.

T: Niin justiin, mut että, että siinä nyt tietysti voi kieltäytyäkin ja olla sitä mieltä, että ei halua ...

-Niin tietysti.

T: ... että kyllä niitäkin tietysti oli, että, et tuota niin, täähän alko sun kohalla nyt, nyt syksyllä, eikö niin, tän harjottelun kohdalla ja sää teit sitä päiväkirjaa ja sain, sain sen päiväkirjan ja oon sitä lukenu ja, ja tuota niin, katonu niitä ajatuksia, mutta et jos sää ite, ite sanosit siitä vielä jotakin siitä päiväkirjasta niin minkälainen se oli tehdä ja miten sää, miten sää lähdit sitä ite tekemään?

-No tuota, kyllä täytyy sanoa, että se on ... niinku ylimäärästä hommaa täytyy... että tuota mul-laki oli silleen, että mää tein sitä sijasuutta tuolla ja, ja mulla oli itelläni niinku tämmönen pienten ryhmä, jossa mää en oo eläissäni ennen ollu. Et sillä lailla vähän tämmönen uus tilanne, johonka sitten itekin jouduin. Ja tuota ... sitten sillä lailla niin kun, et kyllä ... et se jäi kyllä, kyllä välillä sitten, että ei kerta kaikkiaan, ei siinä niinku ollu aikaa tehdä niitä, että sitten mää kokosin, kun mää olin ... josta mää kokosin niinku sen yhteen sitten, et mää teen siitä semmosen ihan semmosen harakanvarpaita, ja semmosen, et nopeet asiat, että mitkä, mitkä oli tuota minun mielestäni semmosia olennaisimpia asioita sille kohalle ja siks mää vasta, kun mää olin joululomalla, niin mää niinku pystyin, mulle tuli siinä pieni, pieni sitten sairaus kanssa ja näitä, et se sitten vähän tuolta, mää jouduin tutkimuksiin ja, mulla se vei sitten vähän semmosta, että, et kun mää niistä selvisin sitten, niin tuota, sain hoidettua ...

1-32; OHJAAJA KOKENUT PÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISEN YLIMÄÄRÄISENÄ, KOSKA HÄNELLÄ SAMAN AIKAAN UUSI LAPSIRYHMÄ

HAASTEENA; PÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISEEN EI OLLUT RIITTÄVÄSTI AIKAA JA MUISTIINPANOT ALUSTAVASTI KIRJOITETTUA JA VASTA JOULULOMALLA SAI KIRJOITETTUA KUNNOLLA

T: Niin, se ei haittaa sit se aikataulu mitään, että pääasia, että mää oon saannu semmosen.

-Mutta tuota, et silleen, ei siinä niinku ... paljon enempi olis voinu, voinu tuota, mutta minä nyt si... niin kun jos ois ollu aikaa siihen paneutua, mutta tuota, niinku sanottu sitä kun vasemmalla käellä työn ohessa tekee, niin tuota, pitää niin kun tarttuu siihen olennaisimpaan tietysti ja mulla on ne lapset tietenkin, että se oli se ehton, johonka sitten tarvi satsata, ja meillä oliki semmonen vähän erikoisryhmä, et on tämmönen diabeetikkolapsi oli sitten, jonka ongelma, problematiikkaan jouduttiin niinku kaikki oikeen tiiviisti sitten paneutuun, et se vei semmosta totaalisesti ihan semmosta ylimäärästä ekstraa, meillä on monta ylimäärästä palaveria siinä ja sen tiimoilta ...

33-42; OHJAAJA OLISI VOINUT ENEMMÄNKIN KIRJOITTA MUTTA OLENNAISINTA OVAT LAPSET JA NYT RYHMÄSSÄ OLI MYÖS ERITYISLAPSI.

T: Just sen harjottelun aikana?

-No siinä ja vähän ennenkin. Että tuota, se sattu sitten semmoseen saumaan. Mutta tuota, et nää oli tämmöset kaikki, et koska lapsen terveys kuitenkin siinä menee aina kaiken muun paperi-

työn ohi. Et tuota se on niinku siinä mielessä, että tuota, et ... emmää sitä kokenu mitenkään nyt semmosena ... emmää ottanu sitä stressin kannalta ollenkaan, että mää niinku sillä lailla aattelin, että jos tästä on jotakin apua tai hyötyä, niin okei, teen sen, mutta tuota, että koko elämäni ei kyllä tähän pursua.

43-50; RYHMÄSSÄ OLEVAN LAPSEN TERVEYS KUITENKIN ENSISIJAISTA MUTTA OHJAAJA TEKİ PÄIVÄKIRJAA ILMAN STRESSIÄ JOS SIITÄ ON HYÖTYÄ.

T: Aivan. No koitko sää ite, että siitä ois ollu sulle jotakin hyötyä tai merkitystä?

-No totta kai se, sillä lailla tietenkun, kun joutuu niinku paneutumaan ja, ja johonki asiaan niinku miettimään, niin ... se ehkä silleen niin jäsentää myöskin niitä omia ajatuksia. Mutta tosiaan niin tuota, kun mää jo oon semmonen konkari, että, et mulla on tätä työhistoriaa kuitenkin kohtuullisen monta vuotta takana, niin, niin, mää oon hyvin erityyppisistä koulutuksista ... ku mää oon kiertäny Helsingissä ja täällä Keski-Suomessa ja näin, niin niin, sitten sieltä eri koulutuksista on, on tullu näitä ohjattavia, niin, niin sikäli tuota, on joutunu jo sitten semmoseen tavallaan sitä esityötä tekemään ja, ja ja tämmöstä soveltavaa hommaa, niin emmää niinku kokenu sitä mitenkään semmosena ongelmallisena, että tuota, se on niinku yks vivahde tässä ja, ja ja et okei, että se sattu nyt näin ja, et tuota, oon ihan, ihan mielelläni ja kyllä mää niinku sikäli itse henkilökohtaisesti olen kyllä sitä mieltä, määhän oon aikuiskasvatuksen apron suorittanu ja näin, et jonkun verran mää oon ... perhepäivähoitajakursseja vetäny, niinku aikuistyötä myöskin koittanu hoitaa, niin, koen sen, että tuota ehattomasti koulutusta täytyy olla, että nyt on korkein aika minun mielestäni tähän, tähänkin asiaan kiinnittää huomiota, et se on ollu kyllä meijän alalla niinku aika retuperällä.

51-68; OHJAAJA KOKENUT PÄIVÄKIRJAN MERKITYKSEN TUKEMASSA ASIOIDEN MIETTIMISTÄ JA OMIEN AJATUSTEN JÄSENTÄMISTÄ; OHJAAJA KOKENUT TYÖSSÄÄN JA JOUTUNUT MIETTIMÄÄN OHJAUKSEN TEEMOJA PALJONKIN.

T: Niin tarkotatko tätä ...

-Ohjaa... ohjaavien opettajien koulutusta, ja siihen niinku motivoitumista, ja ja tavallaan sen asian, että musta tää niinku se, se kurssi jo oli silleen, et missä olin, niin musta niinku ois semmonen tärkeä, että, että tuota, jokainen olis ... se ois niinku semmonen perusedellytys. Ja, ja ja ihan ... mulla on nyt vissejä omia näkemyksiä tietenkun tästä koko työstä, ja niin kun päiväkotit, pitkällä linjalla kuitenkin, kun oon nähny eri ... eri tilanteissa, et minkälaisilla resursseilla sitten voijaan niinku toimia ja, ja on ... pienissä kunnissa, maalaiskunnissa ja sitten taas tommonen pääkaupunkiseudulla, ja, ja kaupunkipaikoissa niin, että ne toimintaedellytykset on silleen erilaisia. Että ... ja just, et varsinkin tuolla pienellä paikkakunnalla niin kun ei oo paljon näitä kollegoita, niin siellä oot kohtuullisen yksin ja tuota, että jos, jos tavallaan se ei niinku mistään saa tukea ... ammattiinsa, niin kyllä siellä aika heikoilla oot, ja, ja sitten tuota, joutuu niinku puolustamaan semmosia asioita, jota, jota sitten ehkä toiset ei niinku oikeen ymmärrä, kun ei oo sillä lailla semmosta, joka, joka olis niinku tukemassa, toisia, katot ehkä uniikkina ainoana siellä, siellä kunnassas.

69-84; OHJAAJA KOKEE OHJAUSKEN TÄRKEÄNÄ JA KOKENUT KO. OHJAAVIEN OPETTAJIEN KOULUTUKSEN TÄRKEÄNÄ PERUSEDELLYTYKSENÄ TYÖLLE; MERKITTÄVÄVÄÄ ON SAADA TUKEA OMALLE TYÖLLEEN OHJAAJANA

T: Joo, ihan hyvä, hyvä ja kiva kuulla näitä kommentteja. Jos sää aattelet tätä harjottelua, niin sulla on ollu aika paljon opiskelijoita ja erilaisia opiskelijoita, jos sää nyt jotenkin niin kun omas- ta kokemuksestas kuvaat tätä jaksoa, niin minkälainen opetusharjoittelu ohjausjakso tää oli? Nyt tää, missä ennen joulua oli tää ...

-No, se, se oli sillä lailla tuota, ehkä, ehkä tuon ohjattavan kanssa niin, sanosinko, että nää kemi- at osu hirveen hyvin yksiin, et meil oli sillä lailla semmoset samantyyppiset ajatukset näistä, näistä lasten kanssa olemisista ja, et silleen oli hirveen helppo tehdä työtä, että kun on, on tietenkun ollut joskus, että on hyvin erinäkösiä ja joutuu perustelevaan ja on tosiaan hyvin eri lähtökohdista opiskelija, niin sillon pienessä ajassa on niinku vaikee tavallaan löytää sitä yhteis- tä säveltä, mut nyt oli tosi helppo. Et tuota, että nää saman, samantyyppisiä ajatuksia, ehkä niin kun varmaan niin kun lähtökohdiltaan niin on, olla, oli niin kun opiskelijan kanssa niin saman- laisesta ympyröistä niinku alotettu, et tota ...

85-99; OHJAAJA KOKI ETTÄ KO. OPISKELIJAN KANSSA HEIDÄN KEMIAT KOHTASIVAT HYVIN YHTEEN; TYÖTÄ OLI HELPPU TEHDÄ KOSKA HEILLÄ OLI SAMANLAISET PE-

DAGOGISET AJATUKSET /LASTEN KANSSA OLEMISISTA; OHJAAJA KOKENUT ETTÄ HEILLÄ OPISKELIJAN KANSSA SAMANLAISET LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTAT; OHJAAJA KOKENUT ETTÄ PIENESSÄ AJASSA VAIKEA LÖYTÄÄ YHTEISTÄ SÄVELTÄ JOS AJATUKSET OPISKELIJAN KANSSA HYVIN ERILAISIA JOLLOIN JOUTUNUT PERUSTELEMAAN NÄKEMYKSIÄÄN

T: Siis ihan ...

-Niin, niinku josta ...

T: Oma kasvuympäristö vai?

-Joo, kasvuympäristö nimenomaan, et tuota hän oli niinku toiselta puolelta Suomee ja minä toiselta puolelta Suomee, mutta niin kun tämmönen maalaisympäristö, niin siinä on semmosia vissejä samantyyppisiä asioita, josta on niinku kauheen helppo niinku ymmärtää mitä toinen tarkoittaa, niin kun sit jatkaa ja lähtee niinku asioita työstämään ja sitten tuota, tietysti opiskelijalla on yleensä semmonen asenne, että hän ei oo valmis eikä tiedä eikä näe, että sehän oli niinku ohjaajalle aivan ihanteellinen tavallaan sitten tuoda niitä et... et ei semmosia puolustusmekanismeja ja tämmösiä niinku tarvinu ollenkaan, vaan tosiaan että hän, hän niinku tuli sinne oppimaan ja, ja minä annoin sitä, mitä mulla oli niinku annettavaa ja, ja mitä näkemyksiä näin ja, ja mitä mulla ehkä matkan varrella on eväspussiin kertyny jotain, niin tuota tietysti niitä yritin antaa. Niin, ja tosiaan niin, sillä lailla niin kun ohjausjaksoneen niin erittäin hyvä. Et se on hirveen paljon just tästä, tästäki kiinni, että tuota miten ja opiskelija tosiaan, kun hän on motivoitunut ja, ja ei poissaoloja ja tämmösiä näin, että jotka olis niinku siihen asiaan sitten tavallaan vielä vaikuttanu, niin kaikin puolin erittäin myönteinen tilanne.

100-118; OHJAAJA KOKI ETTÄ OPISKELIJAN JA HÄNEN TAUSTANSA SAMANLAISUDELLE MERKITYSTÄ ELI MOLEMMILLA MAALAISSYMPÄRISTÖ KASVUYMPÄRISTÖNÄ, JOSSA TIETTYJÄ SAMANTYYPPISEJÄ ASIOITA, JOIDEN KAUTTA HELPPO YMMÄRTÄÄ MITÄ TOINEN TARKOITTAJAA; TÄSTÄ HELPPO JATKAA JA LÄHTEÄ TYÖSTÄMÄÄN ASIOITA; OPISKELIJALLA ASENNE ETTÄ TULI OPPIMAAN JA OHJAAJANA ANTOI NÄKEMYKSIÄ JA "MITÄ EVÄSPUSSIIN KERTYNYT; OPISKELIJAN MOTIVOITUNUT ASENNE JA SE ETTEI OLE POISSAALOJA, OLI MERKITTÄVÄÄ/MYÖNTEINEN LÄHTÖKOHTA.

T: Sää mainitsit tossa teijän samanlaisesta taustasta, niin paljonko te tavallaan valotitte sitä teidän omaa taustanne tai sitä omaa elämänhistoriaa tai työhistoriaa ja paljonko tää opiskelija ...

-Kyllä sitä oikeestaan, kyllä sitä tulee siinä aika paljon ite asiassa, eihän sitä joka kerta sillä lailla, mut se, se niin kun, miten nyt ne tilanteet lähtee niinku sujumaan, niin, niin, niin, kyllä sitä loppujen lopuksi tulee hirveen monessa tilanteessa niinku tavallaan puolin ja toisin niinku sitä informaatiota, että se ei oo pelkästään siinä, siinä keskustelutilanteessa, vaan että sitten kautta linjan ja nehän on just hankalia semmoset tilanteet, niin eihän niitä niinku silleen voi kirjata, että koska se on, mää ainakin nään, että ku se niinku se ohjaus...tilanne on, ja hetki, niin mää tavallaan niin kun ... mää niinku kokonaisvaltasesti siihen asennoidun siihen jaksoon, että mu... hän, hän, se on hänen oikeutensa, nyt tästä ajasta, et minun tehtäväni on antaa sitä informaatiota ja tietoo, niitä tietotaitoja jakaa tavallaan, mitä niin kun, hän, mistä hän hyötyis tänä aikana, että mää niinku tavallaan vaihdan niin kun eri rekisterille niinku sen oman työhön asennoitumiseni, ja tavallaan tuota, niin mää siirryn niinku vähän eri rooliin. Ja musta se on hirveen tärkeää, koska mää oon niinku huomannu sitä vähän niin kun ympäristöstä, että kaikki ei niin kun sitä asiaa niinku tavallaan hyväksy ehkä ja, kollegat ja, ja tota, se on ehkä joillekin vaikee, mut että, mää oon niinku nähny sen, että sillon mää niinku oon, oon niinku toisessa tilanteessa ja tavallaan sitten ... mutta että ollaan niin kun tavallaan työtovereina ja, ja sillä lailla, että hän omine kokemuksineen ja, ja tuota minä omine kokemuksineen ja tietysti meillä oli sillä lailla vielä, että minulla on omat lapset opiskelijoita, että, että tässäkin mielessä niinku oli niin paljon tämmösiä asioita, että joka, joka mää hirveen hyvin ymmärrän tämmösen opiskelijan sitten taloudellisen problematiikan ja asuntoproblematiikan ja kaikki tämmöset perheasiat ja tuommoset noin, että, että hirveen paljon oikeestaan, mun täytyy sanoo, että niin kun ihan silleen ulkoilutilanteissa ja vähän niin kun tilanteessa ku toisessa, niin tuota niin kun tavallaan jotakin aina voinu, voinu jutella. Tietysti ne lapset ja, ja heidän tarpeensa niinku siinä, se on se pääasia tietenkin, mutta että, että onhan niitä sitten näitä päivälläolutilanteita ja, ja tämmösiä näin, että jota voi sitten niinku tavallaan hyödyntää, ja, ja ... Mites se joskus niinku menee luontevasti, ne asiat ja, ja

silleen, et siinä ei niinku mitään. Joskus ei niinku löyvy semmosta yhteistä säveltä opiskelijan kanssa.

119-152; OHJAAJA KOKEE ETTÄ OHJAAJAN JA OPISKELIJAN TAUSTA JA ELÄMÄNHISTORIAT TULEVAT ESILLE MONESSA TILANTEESSA; OHJAAJA NÄKEE OHJAUKSEN JA OHJAUSTILANTEET KOKONAISVALTAISESTI EIKÄ YKSITTÄISINÄ TILANTEINA; OHJAAJA ASENNOITUU OHJAUKSEEN KOKONAISVALTAISESTI JA "VAIHTAA OMAN TYÖHÖN ASENNOITUMISEN ERI REKISTERIIN"; OPISKEIJALLA OIKEUS SAADA OHJAUSTA JA OHJAAJAN TEHTÄVÄ ON ANTAA INFORMAATIOTA JA JAKAA TIETOTALTOA, JOSTA OPISKELIJA HYÖTYISI

JAKSON AIKANA; OHJAAJA KOKEE ETTÄ KOLLEGAT EIVÄT VÄLTTÄMÄTTÄ KOE/NÄE OPISKELIJAN OHJAUSTA NIIN TÄRKEÄNÄ/HYVÄKSY SITÄ, JOLLOIN OHJAAJANA VAIKEASSA TILANTEESSA; OHJAAJA KOKEE ETTÄ OPISKELIJAN KANSSA OLLAAN TYÖTOVEREINA, JOSSA MOELMMILLA OMAT KOKEMUKSET: OHJAAJA KOKEE ETTÄ KOSKA HÄNELLÄ OMATKIN LAPSET OPISKELIJOINA, HÄNEN HELPOMPI YMMÄRTÄÄ MYÖSN OMAN OPISKELIJAN ASEMAA (TALOUS- JA ASUNTOASIAT, PERHEASIAT); OHJAAJA KOKEE ETTÄ ULKOILUTILANTEISSA JA VÄHÄN JOKA TILANTEESSA OLLUT HYVÄ JUTELLA OPISKELIJAN KANSSA; LASTEN TARPEET ENSISJAJA SIKSI ESIM, PÄIVÄLEPOHETKJÄ HYÖDYNNETTY; OHJAAJA KOKEE ASOPIDEN MENNEEN LUONTEVASTI MUTTA JOSKUS/AINA EI YHTEISTÄ SÄVELTÄ LÖYDY OPISKELIJAN KANSSA (ohjaaja korostaa yhteisen sävelen merkitystä ohjaussuhteessa ja siinä myös samanlaisella taustalla merkitystä). (jatkuu)

Esimerkki 2

Merkitystihentymien tiivistäminen ja ydinteemojen etsiminen sisältöalueiden hahmottamiseksi.

OPISKELIJAN KANSSA OLLAAN TYÖTOVEREINA, JOSSA MOLEMMILLA OMAT KOKEMUKSET:

opiskelija ja ohjaaja työpari, molemmilla omat kokemukset
OPISKELIJAN JA OHJAAJAN TUTUSTUMISEEN SATSATAAN;
tutustuminen tärkeää

MOLEMMINPUOLISEN REHELLISYYDEN JA AVOIMUUDEN
rehellisyys ja avoimuus

LÄHDETTÄÄN SIITÄ TILANTEESTA MISSÄ OLLAAN JA HYVÄKSYTÄÄN SE;

hyväksytään lähtötilanne

EI YRITETÄ OLLA MUUTA KUIN OLLAAN JA ETTÄ MOLEMMAT OVAT "OK";

ollaan sitä mitä ollaan ja molemmat ok

YHDESSÄ LÄHDETTÄÄN TÄTÄ MATKAA KULKEMAAN;

yhteinen matka

OHJAAJA KOKENUT KO. OPISKELIJAN MYÖNTEISENÄ

ASENNOITUMINEN OPISKELIJAA KOHTAAN KIINOSTUNUT "ETTÄ MITÄ KIVAA YHDESSÄ TÄMÄN OPISKEIJAN KANSSA" JA MILLAISET TOIMINTATAVAT TÄMÄN OPISKELIJAN KANSSA TOIMIVIA;

ohjaaja kiinnostunut opiskelijasta ja yhteisestä toiminnasta

JOKAINEN OPISKEILIJJA KUTEN LAPSIKIN ERILAINEN JA JUJUNA LÖYTÄÄ SE "JOKIN YHTEINEN";

LÄHTÖKOHTANA JO PALJON YHTEISTÄ KOSKA OPISKELIJA VALINNUT SAMAN ALAN JOSSA OHJAAJA VIIHTYNYT;

tavoitteena löytää jokin yhteinen, jossa lähtökohtana jo saman alan valinta

OHJAAJA KOKEE TÄRKEÄNÄ VIESTIÄ OPISKELIJALLE ETTÄ TÄMÄ ALA ON MAHTAVA JA TYÖLASTEN KANSSA ON ARVOKASTA JA HIENOA.

tärkeää viestittää alan arvostuksesta

KEMIAAT KOHTASIVAT HYVIN YHTEEN;

TYÖTÄ OLI HELPPO TEHDÄ KOSKA HEILLÄ OLI SAMANLAISET PEDAGOGISET AJATUKSET /LASTEN KANSSA OLEMISISTA; HEILLÄ OPISKELIJAN KANSSA SAMANLAISET LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTAT; OPISKELIJAN JA HÄNEN TAUSTANSA SAMANLAISUUDELLA MERKITYSTÄ ELI MOLEMMILLA MAALAISYMPÄRISTÖ KASVUYMPÄRISTÖNÄ, JOSSA TIETTYJÄ SAMANTYYPPIÄ ASIOITA, JOIDEN KAUTTA HELPPO YMMÄRTÄÄ MITÄ TOINEN TARKOITTAÄ; TÄSTÄ HELPPO JATKAA JA LÄHTEÄ TYÖSTÄMÄÄN ASIOITA

samanlaisuus taustoissa ja auttavat ymmärtämään mitä toinen tarkoittaa, samanlaisuus pedagogisissa toimintatavoissa ja että kemiat kohtasivat, helpotti yhteistyötä; nämä hyvänä lähtökohtana

OHJAAJA KOKENUT ETTÄ PIENESSÄ AJASSA VAIKEA LÖYTÄÄ YHTEISTÄ SÄVELTÄ JOS AJATUKSET OPISKELIJAN KANSSA HYVIN ERILAISSA JOLLOIN JOUTUNUT PERUSTELEMAAN NÄKEMYKSIÄÄN

ajatusten samanlaisuus helpotti koska lyhyessä ajassa vaikea löytää yhteistä säveltä OPISKELIJALLA ASENNE ETTÄ TULI OPPIMAAN JA OHJAAJA ANTOI NÄKEMYKSIÄ JA "MITÄ EVÄSPUSSIIN KERTYNYT; OPISKELIJAN MOTIVOITUNUT ASENNE JA SE ETTÄ EI OLE POISSAOLOJA, OLI MERKITTÄVÄÄ/MYÖNTEINEN LÄHTÖKOHTA.

opiskelijan oma oppimismotivaatio hyvänä lähtökohtana ja ohjaajan helppo antaa ta "eväspussista"

OHJAAJAN OMATKIN LAPSET OPISKELIJOINA, HÄNEN HELPOMPI YMMÄRTÄÄ MYÖS OMAN OPISKELIJAN ASEMAA (TALOUS- JA ASUNTOASIAT, PERHEASIAT);

ohjaajan samanikäiset lapset auttoivat ymmärtämään opiskelijaa

OHJAAJA KOKEE ASIOIDEN MENNEEN LUONTEVASTI MUTTA JOSKUS/AINA EI YHTEISTÄ SÄVELTÄ LÖYDY OPISKELIJAN KANSSA (ohjaaja korostaa **yhteisen sävelen merkitystä ohjaussuhteessa ja siinä myös samanlaisella taustalla merkitystä**).

ohjaaja korostaa yhteisen sävelen merkitystä ohjaussuhteessa jossa myös samanlaisella taustalla merkitystä

OHJAAJAN JA OPISKELIJAN TAUSTA JA ELÄMÄNHISTORIAT TULEVAT ESILLE MONESSA TILANTEESSA; OHJAAJAN KOKEMUKSEN MUKAAN OPISKELIJAN JA OHJAAJAN TAUSTAT TULIVAT ESILLE VAHVIMMIN MUISSA KUIN OHJAUSKESKUSTELUISSA (epävirallista keskustelua kummankin taustoista ja niihin liittyvistä teemoista., jonka merkitys tärkeä ohjaussuhteessa; ohjaaja puhuu seuraavassa ns. omista asioista)

opiskelijan ja ohjaajan taustat esille erityisesti muualla kuin ohjaustilanteissa

OHJAAJA NÄKEE OHJAUKSEN JA OHJAUSTILANTEET KOKONAISVALTAISESTI EIKÄ YKSITTÄISINÄ TILANTEINA;

OHJAAJA ASENNOITUU OHJAUKSEEN KOKONAISVALTAISESTI JA "VAIHTAA OMAN TYÖHÖN ASENNOITUMISEN ERI REKISTERIIN";

ohjaaja näkee ohjauksen kokonaisvaltaisena eikä yksittäisinä tilanteina; ohjauksessa hänellä erilainen työrekisteri/orientaatio

OPISKELIJALLA OIKEUS SAADA OHJAUSTA JA OHJAAJAN TEHTÄVÄ ON ANTAA INFORMAATIOTA JA JAKAA TIETOTAITOA, JOSTA OPISKELIJA HYÖTYISI

opiskelijalla oikeus ohjaukseen ja ohjaajan tietotaitoon

ALKUPÄIVIEN JA TUTUSTUMISVIIKON MERKITYSTÄ OPISKELIJAN KANSSA, JOLLOIN SELVITETÄÄN LÄHTÖKOHDAT JA MITÄ KO. AIKANA VOIDAAN TEHDÄ SEKÄ LAPSIIN TUTUSTUMINEN; OPISKELIJALLA JA OHJAAJALLA OLI MAHDOLLISUUS JA AIKA LUODA POHJATIETO JA PEREHDYTTÄMISJUTUT (MM. PÄIVÄKOTIIN TUTUSTUMINEN) OPISKELIJAN KANSSA, JONKA MERKITYS TÄRKEÄ, JOTTA SE "HOMMA LÄHTEE SUJUMAAN"; OHJAAJA NÄKEE SELVITETTÄVINÄ LÄHTÖKOHTINA LAPSIRYHMÄÄN LIITTYVÄT ASIAT, FYYSISET TOIMITILAT, TOIMINTAPERIAATTEET;

OHJAAJA KOKEE RATKAISEVANA ASIANA ETTÄ ENERGIAA JA VOIMIA KESKITETÄÄN ENNEN VARSINAISTA OPISKELIJANN TOIMINTAA, JOLLOIN OPISKELIJA VOI TURVALISESTI TEHDÄ HUOMIOITA JA KÄYDÄÄN LÄPI JO YHDESSÄ ASIOITA;

TÄMÄ EI AINA OLE MAHDOLLISTA MUTTA TÄMÄN OPISKELIJA KOHDALLA SE ON NISTUI.

alkuvaiheen tutustumisvaihe tärkeää, mm. lapsiin tutustuminen jolloin selvitetään lähtökohdat ja luodaan pohjatieto ja perehdyttäminen: selvitettavia lähtökohtia (pk) lapsiryhmä, fyysiset tilat, toimintaperiaatteet; opiskelija voi turvallisesti ennen toimintaansa tehdä huomioita ja käydä läpi asioita

PERUSASIOIDEN SELVITTÄMINEN TÄRKEÄÄ KOSKA KYSEESSÄ PIENET LAPSET JA MITEN TOIMINTA SAATAISIIN MAHDOLLISIMMAN HYVIN JA JOUHEVASTI SUJUMAAN (OHJAAJAN MIELESTÄ);

pienten lasten näkökulmasta alkuvaiheen perusasiat tärkeitä jotta toiminta sujuvaa
OHJAAJA KOKEE OMANA TEHTÄVÄNÄÄN TUODA OMIA TIETOJAAN ESILLE RYHMÄN LAPSISTA, NOPEASTI, VAIKKA PERUSASIAT OPISKELIJAN ON NÄHTÄVÄ ITSE;
OHJAAJALLA ASENNE ETTÄ JOS OPISKELIJALLA JOKIN KYSYMYKSI JA HUOMIOITA LAPSISTA, HÄN MIELUUMMIN KERTOO OMIA TIETOJAAN EIKÄ ODOTA OPISKELIJAN OIVALTAVAN KAIKKIA ITSE;

”TAVALLAAN HÄN JO PIKKUSEN NIIN KUN PÄÄSIS PYKÄLÄN ETEENPÄIN”;

opiskelijan auttamiseksi jouhevammin eteenpäin (lyhyen harjoittelun vuoksi) ohjaaja kertoo opiskelijalle lapsista eikä odota opiskelijan oivaltavan kaikkea itse vaikka perusasiat opiskelijan nähtävä itse (jatkuu)

Esimerkki 3

Merkitystihentymien tiivistäminen ja sijoittaminen alustaviin sisältöalueisiin.

Ohjaussuhteen aloitusvaihe

OPISKELIJAN JA OHJAAJAN TUTUSTUMISEEN SATSATAAN;

tutustuminen tärkeää

LÄHDETTÄÄN SIITÄ TILANTEESTA MISSÄ OLLAAN JA HYVÄKSYTÄÄN SE;

hyväksytään lähtötilanne

YHDESSÄ LÄHDETTÄÄN TÄTÄ MATKAA KULKEMAAN;

yhteinen matka

ALKUPÄIVIEN JA TUTUSTUMISVIIKON MERKITYSTÄ OPISKELIJAN KANSSA, JOLLOIN SELVITETÄÄN LÄHTÖKOHDAT JA MITÄ KO. AIKANA VOIDAAN TEHDÄ SEKÄ LAPSIIIN TUTUSTUMINEN; OPISKELIJALLA JA OHJAAJALLA OLI MAHDOLLISUUS JA AIKA LUODA POHJATIETO JA PEREHDYTTÄMISJUTUT (MM. PÄIVÄKOTIIN TUTUSTUMINEN) OPISKELIJAN KANSSA, JONKA MERKITYS TÄRKEÄ, JOTTA SE ”HOMMA LÄHTEE SUJUMAAN”; OHJAAJA NÄKEE SELVITETTÄVINÄ LÄHTÖKOHTINA LAPSIRYHMÄÄN LIITTYVÄT ASIAT, FYYSISET TOIMITILAT, TOIMINTAPERIAATTEET;

OHJAAJA KOKEE RATKAISEVANA ASIANA ETTÄ ENERGIAA JA VOIMIA KESKITETÄÄN ENNEN VARSINAISTA OPISKELIJAN TOIMINTAA, JOLLOIN OPISKELIJA VOI TURVALISESTI TEHDÄ HUOMIOITA JA KÄYDÄÄN LÄPI JO YHDESSÄ ASIOITA;

TÄMÄ EI AINA OLE MAHDOLLISTA MUTTA TÄMÄN OPISKELIJA KOHDALLA SE ONNISTUI.

alkuvaiheen tutustumisvaihe tärkeää, mm. lapsiin tutustuminen jolloin selvitetään lähtökohdat ja luodaan pohjatieto ja perehdyttäminen: selvitettavia lähtökohtia (pk) lapsiryhmä, fyysiset tilat, toimintaperiaatteet; opiskelija voi turvallisesti ennen toimintaansa tehdä huomioita ja käydä läpi asioita

PERUSASIOIDEN SELVITTÄMINEN TÄRKEÄÄ KOSKA KYSEESSÄ PIENET LAPSET JA MITEN TOIMINTA SAATAISIIN MAHDOLLISIMMAN HYVIN JA JOUHEVASTI SUJUMAAN (OHJAAJAN MIELESTÄ);

pienten lasten näkökulmasta alkuvaiheen perusasiat tärkeitä jotta toiminta sujuvaa

OHJAAJA KOKEE OMANA TEHTÄVÄNÄÄN TUODA OMIA TIETOJAAN ESILLE RYHMÄN LAPSISTA, NOPEASTI, VAIKKA PERUSASIAT OPISKELIJAN ON NÄHTÄVÄ ITSE;
OHJAAJALLA ASENNE ETTÄ JOS OPISKELIJALLA JOKIN KYSYMYKSI JA HUOMIOITA LAPSISTA, HÄN MIELUUMMIN KERTOO OMIA TIETOJAAN EIKÄ ODOTA OPISKELIJAN OIVALTAVAN KAIKKIA ITSE;

”TAVALLAAN HÄN JO PIKKUSEN NIIN KUN PÄÄSIS PYKÄLÄN ETEENPÄIN”; opiskelijan auttamiseksi jouhevammin eteenpäin (lyhyen harjoittelun vuoksi) ohjaaja kertoo opiskelijalle lapsista eikä odota opiskelijan oivaltavan kaikkea itse vaikka perusasiat opiskelijan nähtävä itse

Yhteisen toiminnan vaihe

- vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso

MOLEMMINPUOLISEN REHELLISYYDEN JA AVOIMUUDEN

rehellisyys ja avoimuus

YHDESSÄ LÄHDETTÄÄN TÄTÄ MATKAA KULKEMAAN;

yhteinen matka

OPISKELIJAN KANSSA OLLAAN TYÖTOVEREINA, JOSSA MOLEMMILLA OMAT KOKE-
MUKSET:

opiskelija ja ohjaaja työpari, molemmilla omat kokemukset

EI YRITETÄ OLLA MUUTA KUIN OLLAAN JA ETTÄ MOLEMMAT OVAT ”OK”;

ollaan sitä mitä ollaan ja molemmat ok

JOKAINEN OPISKELIJA KUTEN LAPSIKIN ERILAINEN JA JUJUNA LÖYTÄÄ SE ”JOKIN
YHTEINEN”;

LÄHTÖKOHTANA JO PALJON YHTEISTÄ KOSKA OPISKELIJA VALINNUKSEKSI SAMAN
ALAN, JOSSA OHJAAJA VIIHTYNYT;

tavoitteena löytää jokin yhteinen, jossa lähtökohtana jo saman alan valinta

KEMIAAT KOHTASIVAT HYVIN YHTEEN;

TYÖTÄ OLI HELPPO TEHDÄ KOSKA HEILLÄ OLI SAMANLAISET PEDAGOGISET AJA-
TUKSET /LASTEN KANSSA OLEMISISTA;

HEILLÄ OPISKELIJAN KANSSA SAMANLAISET LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTAT; OPISKE-
LIJAN JA HÄNEN TAUSTANSA SAMANLAISUUDELLA MERKITYSTÄ ELI MOLEMMILLA
MAALAISSYMPÄRISTÖ KASVUYMPÄRISTÖNÄ, JOSSA TIETTYJÄ SAMANTYYPPISESIÄ ASI-
OITA, JOIDEN KAUTTA HELPPO YMMÄRTÄÄ MITÄ TOINEN TARKOITTAÄ; TÄSTÄ
HELPPO JATKAA JA LÄHTEÄ TYÖSTÄMÄÄN ASIOITA

samanlaisuus taustoissa ja auttavat ymmärtämään mitä toinen tarkoittaa, samanlaisuus peda-
gogisissa toimintatavoissa ja että kemiat kohtasivat, helpotti yhteistyötä; nämä hyvänä lähtö-
kohtana

OHJAAJA KOKENUT ETTÄ PIENESSÄ AJASSA VAIKEA LÖYTÄÄ YHTEISTÄ SÄVELTÄ
JOS AJATUKSET OPISKELIJAN KANSSA HYVIN ERILAISIA JOLLOIN JOUTUNUT PERUS-
TELEMAAN NÄKEMYKSIÄÄN

ajatusten samanlaisuus helpotti koska lyhyessä ajassa vaikea löytää yhteistä säveltä

OPISKELIJALLA ASENNE ETTÄ TULI OPPIMAAN JA OHJAAJA ANTOI NÄKEMYKSIÄ
JA ”MITÄ EVÄSPUSSIIN KERTYNYT; OPISKELIJAN MOTIVOITUNUT ASENNE JA SE ETT-
EI OLE POISSA OLOJA, OLI MERKITTÄVÄÄ/MYÖNTEINEN LÄHTÖKOHTA.

opiskelijan oma oppimismotivaatio hyvänä lähtökohtana ja ohjaajan helppo antaa
ta ”eväspussista”

OHJAAJAN OMATKIN LAPSET OPISKELIJOINA, HÄNEN HELPOMPI YMMÄRTÄÄ MYÖS
OMAN OPISKELIJAN ASEMAA (TALOUS- JA ASUNTOASIAT, PERHEASIAT);

ohjaajan samanikäiset lapset auttoivat ymmärtämään opiskelijaa

OHJAAJA KOKEE ASIOIDEN MENNEEN LUONTEVASTI MUTTA JOSKUS/AINA EI YH-
TEISTÄ SÄVELTÄ LÖYDY OPISKELIJAN KANSSA (ohjaaja korostaa **yhteisen sävelen merki-
tystä ohjaussuhteessa ja siinä myös samanlaisella taustalla merkitystä**).

ohjaaja korostaa yhteisen sävelen merkitystä ohjaussuhteessa jossa myös samanlaisella taustalla
merkitystä

KO. OPISKELIJAN KANSSA LÖYTYI YHTEISIÄ SÄVELIÄ, JOLLOIN EI TARVINNUKSEKSI HA-
KEA NIIN MONENLAISIA JUTTUJA VAAN PÄÄSTIIN HYVIN ETEENPÄIN;

SEURAAVIEN/UUSIEN TILANTEIDEN TULLESSA, PÄÄSTÄÄN ”SEURAAVALLE RAPUL-
LE”/

OPISKELIJALLE ”NAKSAHTI”/LÖYSI /OIVALSI ASIOITA;

opiskelijan kanssa hyviä kokemuksia, koska opiskelija oivalsi paljon asioita ja päästiin eteenpäin, koska löytyi yhteisiä säveliä

OHJAUS ON AINA TYÖSKENTELYÄ PERSOONAN KANSSA JA KO. OPISKELIJAN KANSSA MENI HYVIN LUONTEVAVASTI KUIN HE OLISIVAT OLLEET ENNENKIN YHTEISTYÖSSÄ.

ohjaaja kokee ohjausprosessin ensisijaisesti merkityksellisenä opiskelijalle; työskentelyä ensisijaisesti persoonan kanssa ja nyt hyvin luontevaa yhteistyötä

OHJAAJAN JA OPISKELIJAN TAUSTA JA ELÄMÄNHISTORIAT TULEVAT ESILLE MONESSA TILANTEESSA; OHJAAJAN KOKEMUKSEN MUKAAN OPISKELIJAN JA OHJAAJAN TAUSTAT TULIVAT ESILLE VAHVIMMIN MUISSA KUIN OHJAUSKESKUSTELUISSA (epävirallista keskustelua kummankin taustoista ja niihin liittyvistä teemoista., jonka merkitys tärkeä ohjaussuhteessa; ohjaaja puhuu seuraavassa ns. omista asioista)

opiskelijan ja ohjaajan taustat esille erityisesti muualla kuin ohjaustilanteissa

KERTOMALLA OMAAN HISTORIAANSA LIITTYVISTÄ ASIOISTA OPISKELIJALLE, SE AUTTAA TOISTA YMMÄRTÄMÄÄN OHJAAJAN AJATUKSIA, KOSKA NUORELLA IHMISELLÄ (OPISKELIJALLA) OMA ELINPIIRI JA KOKEMUKSET;

ohjaaja auttaa opiskelijaa ymmärtämään hänen ajatuksiaan kertomalla omasta historiastaan OPISKELIJAN IKÄISTEN LASTEN KAUTTA OHJAAJA HAMOTTAO OPISKELIJAN MAAILMAA

ohjaajan omat lapset helpottavat opiskelijan maailman hahmottamista

OHJAAJA KOKEE OPISKELIJOIDEN OLEVAN HYVIN YKSILÖLLISIÄ JA ERI VAIHEISSAAN, JONKA HAHMOTTAMISEN OHJAAJA KOKEE HELPPONA TUNNISTAESSAAN OMAN KEHITYKSENSÄ;

OHJAAJAA NAURATTIKIN/IHMETYTTI ETTÄ VIIMEISESSÄ (PÄÄTTÖHARJOITTELUSSA) JOUTUU MUISTUTTAMAAN NIIN YKSINKERTAISIA ASIOISTA MUTTA AJATTELI ETTÄ "OKEI": OPISKELIJALLE MERKITYKSELLISTÄ ROHKAISTUMINEN YHTEISTYÖSSÄ VANHEMPIEN KANSSA;

ohjaajaa ihmetytti opiskelijan toiminnassa jotkut yksinkertaiset asiat muistutettavat asiat mutta hyväksyi tilanteen; kantapäähän kautta opitut asiat jäävät mieleen; opiskelija sai varmuuden työskennellä pienten lasten kanssa ja rohkeutta toimia vanhempien kanssa

OHJAAJA KOKEE VAIKEANA JOS OPISKELIJA ON HYVIN PASSIIVINEN JA HÄNELLÄ EI OLE TUOTAVAA/OMIA VALMIUKSIA, "HÄNET PITÄÄ RAAHATA" ELI TOTEUTTAA SEN MITÄ VALMIIKSI HÄNELLE TUODAAN.

NYKYOPISKELIJAT EIVÄT OLEKAAN PASIIVISIA VAAN YLEENSÄ HYVIN INNOSTUNEITA JA AKTIIVISIA, JOILLA ON IDEOITA;

haasteellista jos opiskelija passiivinen eikä hänellä ole "tuotavaa" yhteisiin pohdintoihin; nykyiset opiskelijat yleensä aktiivisia ja innostuneita

OHJAAJA KOKEE OMAN TOIMINTANSA TÄRKEÄNÄ SUHTAUTUESSAAN OPISKELIJAN EPÄVARMUUTEEN EDELLYTTÄMÄLLÄ OPISKELIJALTA KO. TOIMINTAA VAIKKA OPISKELIJALLA OLI SIIHEN KYNNYYS ELI OHJAAJA KOROSTAA OHJAAJAN USKALLUSTA OLLA JÄMPPTI (vaativa);

TÄRKEÄÄ ETTEI ANNA PERIKSI OPISKELIJAN PELOILLE/JOS TUNTUU VAIKEALTA VAAN NÄKEE PONNISTELUJEN MERKITYKSEN TÄRKEÄNÄ;

ohjaaja kokee oman roolinsa merkittävänä auttamalla opiskelijaa vaikeiden asioiden yli edellyttämällä mm. ponnisteluja; "oma uskallus olla jämppti"

KO. OPISKELIJA OLI MOTIVOITUNUT JA HALUSI OPPIA/KOKI TILANTEEN OPPIMISTILANTEENA "MENNÄÄN IHAN REILUSTI SITÄ VAIKEETA KOHTAA PÄIN";

ONNISTUMISEN JA USKALLUKSEN ILON KOKEMUKSEN KAUTTA YKSI ASKEL/PYKÄLÄ TAAS ETEENPÄIN;

MUTTA OHJAAJALLA KOKEMUKSIA MYÖS RIMAN ALITUKSISTA:

opiskelijan omalla motivaatiolla merkitystä; onnistumisten kokemusten kautta mennään eteenpäin

OHJAAJA KOROSTANUT OPISKEILJALLE, ETTÄ HÄNEN ITSE KYSYTTÄVÄ JA TUOTAVA ESILLE ASIOITA MITKÄ HÄNTÄ ASKARRUTTAVAT, KOSKA MUUTEN OHJAAJA EIVOI TIETÄÄ MILLAISET ASIAT KYNNYKSIÄ TAI MITKÄ TUNTUVAT PAHALTA;

ohjaaja korostanut opiskelijalle hänen omaa aktiivisuuttaan asioiden esille ottamisessa
 OHJAAJAN ON MYÖS TÄRKEÄÄ TUODA OPISKELIJALLE ESILLE ETTEI HÄN OLE MIKÄÄN ARVOSTELIJA JA NUMEROARVIOINNISTA LUOPUMINEN ON TÄTÄ ASENNETTA HELPOTTANUT KOSKA SE EI KOULUMENTALITEETTIA JONKA MUKAAN KIINNITETTÄSIIN HUOMIOITA ASIOIHIN JOITA OPISKELIJA EI OSAA
 tärkeää myös tuoda esille opiskelijalle ettei hän ole arvostelija
 TÄRKEÄÄ VEISTITTÄÄ TÄMÄ OPISKELIJALLE ETTÄ HÄN HYÖDYNTÄISI TÄMÄN TILANTEEN JA ETTÄ OHJAAJA EI ODOTA OPISKELIJALTA VALMIITA IDEOITA TAI UUTTA IHMEELLISTÄ KO. TOIMINTAAN;
 OLENNAINEN ON OPISKELIJAN OMA KASVU JA OPPIMINEN JA MITEN PARHAALLA MAHDOLLISELLA TAVALLA KÄYTTÄÄ HARJOITTELUAJAN OMAN AMMATTITAITONSA ETEENPÄINVIEMISEEN; KOULUTUKSEN/VALMISTUMISEN JÄLKEEN HÄNELLÄ OMA LAPSIRYHMÄ VASTUULLAAN JOLLOIN EI OLE KENELTÄ KYSYÄ ASIOITA
 opiskelijan kasvu ja oppiminen tärkeintä johon harjoittelu hyödynnettävä, koska työelämässä ei enää samanlaista mahdollisuutta
 OHJAAJA KOROSTANUT OPISKELIJALLE ETTÄ NYT HÄNELLÄ ON OIKEUS JA MAHDOLLISUUS TUKEEN JA APUUN, JOSSA MAHDOLLISUUS KYSYÄ JA YHDESSÄ POHTIA ASIOITA
 opiskelijalla oikeus ja mahdollisuus tukeen ja apuun; opiskelijalla mahdollisuus kysyä ja yhdessä ohjaajan kanssa pohtia
 OHJAAJAN TEHTÄVÄNÄ ON TÄSSÄ TILANTEESSA KANNUSTAA JA TUKEA SEKÄ OLLA MYÖTÄKULKIJA
 ohjaajan tehtävä olla kannustava ja tukea opiskelijaa eteenpäin ja tuoda myös esille asioita joihin kannattaa kiinnittää huomiota
 OHJAAJA KANNUSTAA OPISKELIJAA ETEENPÄIN ETTÄ HÄNELLÄ OSAAMISTA MUISAKIN TOIMINTAYMPÄRISTÖISSÄ ETTEI HÄN TAKERRU KO. KOKEMUKSIIN

- **”asemat, roolit, suhteet -taso”**

OHJAAJA NÄKEE OHJAUKSEN JA OHJAUSTILANTEET KOKONAISVALTAISESTI EIKÄ YKSITTÄISINÄ TILANTEINA;
 OHJAAJA ASENNOITUU OHJAUKSEEN KOKONAISVALTAISESTI JA ”VAIHTAA OMAN TYÖHÖN ASENNOITUMISEN ERI REKISTERIIN”;
 ohjaaja näkee ohjauksen kokonaisvaltaisena eikä yksittäisinä tilanteina; ohjauksessa hänellä erilainen työrekisteri/orientaatio
 OPISKELIJALLA OIKEUS SAADA OHJAUSTA JA OHJAAJAN TEHTÄVÄ ON ANTAA INFORMAATIOTA JA JAKAA TIETOTAITOA, JOSTA OPISKELIJA HYÖTYISI
 opiskelijalla oikeus ohjaukseen ja ohjaajan tietotaitoon
 OHJAAJA KOKEE OPISKELIJOIDEN OLEVAN HYVIN YKSILÖLLISIÄ JA ERI VAIHEISSAAN, JONKA HAHMOTTAMISEN OHJAAJA KOKEE HELPPONA TUNNISTAESSAAN OMAN KEHITYKSENSÄ;
 OHJAAJA KOKEE OMAN VAIHTELEVAN TYÖHISTORIANSA RIKKAUTENA JA KAIKISTA (“KARVAISTAKIIN”) KOKEMUKSISTA OPPINEENSA; VAKITUISEN TYÖPAIKAN PUUTTUMINEN ON MOTIVOINUT OHJAAJAA OPISKELEMAAN.
 ohjaaja kokee opiskelijat yksilöinä ja ammatillisesti eri vaiheissa jonka tunnistamisessa oma kehityshistoria(työ ja opiskelu) apuna ja rikkautena;
 OPISKELIJAN OPPIMINEN MERKITTÄVÄÄ, (vaikka se ohjaajasta pieni asia mutta ymmärtää opiskelijan näkökulmasta asian?)
 OHJAAJALLE TÄRKEÄÄ ETTÄ KOSKA KO. TOIMINTA KO. HARJOITTELUN SISÄLTÖNÄ/TAVOITTEENA, SE TOTEUTETAAN JA ETTÄ PIENELLÄ YLIMÄÄRÄISELLÄ VAIVALLA SAAVUTETAAN OPPIMISTA JA OHJAAJA HALUSI PANEUTUA ASIAAN OPISKELIJAN KANSSA YHDESSÄ.
 ohjaaja näkee opiskelijan oppimisen harjoittelun päätavoitteena ja pienellä ylimääräisellä vaivalla saavutetaan paljon/halusi paneutua opiskelijan kanssa asiaan
 OHJAAJA KOKENUT TÄRKEÄNÄ OMAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN JA AKTIIVISUUDEN, TOIMINNAN SUUNNITTELUN JA PEDAGOGISEN TOIMINNAN KEHITTÄMI-

SEN JA LASTENTARHANOEPETTAJAN VASTUUN ETTÄ TYÖ EI URAUDU/TULE "HENKINEN TYLSYYS"

OHJAAJA KOKEE HÄNELLÄ ITSELLÄÄN OLEVAN 30 VUODEN TYÖKOKEMUKSEN VAIKUTTAVAN HÄNEN OMIIN AJATUKSIINSA ("JOTAIN KAI SITÄ AINA NIINKU TAKKIIN JÄÄ")

ohjaajalle tärkeää oma ammatillinen ja toiminnan kehittyminen sekä oman ammattialan vastuu; arvostaa omaa työkokemustaan ja sen merkitystä

OHJAAJAN OMA ROOLI/TOIMINTATAPA OPISKELIJAN KANSSA ON VAHVISTUNUT JA SELKIYTYNYT;

OHJAAJA AIKUISTYÖSSÄ OPISKELIJAN OHJAAJANA MUTTA SAMALLA HÄNELLÄ TIE-TYNLAINEN KAKSOISROOLI LASTEN OHJAAJANA, JOSSA HE TEKEVÄT YHTEISTYÖTÄ OPISKELIJAN KANSSA;

OPISKELIJALLE OLI MERKITYKSELLISTÄ TOIMIA PIENTEN LASTEN RYHMÄSSÄ JA HÄN SAI USKALLUSTA TYÖSKENNELLÄ KO. IKÄRYHMÄN LASTEN KANSSA; TÄRKEÄNÄ ETTÄ OPISKELIJALLE OLI HAHMOTTUNUT ASIOITA JA HÄN OLI SAANUT VARMUUTTA EIKÄ PELOTA TULLA UUDELLEEN; OPISKELIJAN KOKEMUKSET JA OPIMINEN OLI KOOSTUNUT PIENISTÄ ASIOISTA;

opiskelijan oppiminen tärkeää ohjaajalle, opiskelijalle kokemusta, rohkeutta ja varmuutta pienten lasten kanssa

OPISKELIJA SAI HARJOITTELUSTA VARMUUDEN TYÖSKENNELLÄ PIENTEN LASTEN KANSSA

Konteksti/ reunaehdot laajemmin:

KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN MAAILMAT OVAT KAUKANA TOISISTAAN; KOULUTUKSEN OHJAAJILLA EI YHTEISTÄ PROSESSIA/OPINTOJAKSOJA OHJATTAVAN KANSSA;

koulutuksen ja työelämän maailmat kaukana toisistaan; hankalaa kun koulut ohjaaja ei tunne opiskelijaa??

SÄÄNNÖLLISET KOULUTUSJAKSOT HELPOTTAISIVAT/PEHMENTÄISIVÄT NUOREN TYÖNTEKIJÄNKIN TULOJA JA OHJAAJA KOROSTAA ELINIKÄISEN OPPIMISEN JA KOULUTTAUTUMISEN MERKITYSTÄ OMASSA AMMATTIKUNNASSA HYVIN TÄRKEÄNÄ;

työelämään siirtyvän kannalta olisi tärkeä säännölliset koulutusjaksot, jotka helpottavat työhönsiirtymistä; elinikäisen oppimisen mahdollisuus

OHJAAJA KOKEE ETTÄ OHJAUS OLI HÄNELLE NS. PROJEKTI ("PROGGIS") JOSTA EI ITSE NIIN PALJON SAANUT MUTTA KOKEE SEN AINUTLAATUISENA JA MERKITTÄVÄNÄ OPISKELIJALLE

TYÖTIIMI ON PARHAIMMILLAAN YHDESSÄ OPISKELIJAA TUKEVA, MUTTA OHJAAJANA HÄNELLÄ VASTUU JA "VETURINA OLEMINEN"; OPISKELIJAN TYÖVUOROJEN OLLESSA ERILAISIA (ESIM. OPISKELIJAN OPINTOJEN VUOKSI), TIIMIN MUUT JÄSENET TYÖTOVEREINA JOKA TAPAUKSESSA JOLLOIN TÄRKEÄÄ PYSTYÄ PUHUMAAN ASIOISTA/TILANNE AVOIN;

TOISET TYÖNTEKIJÄT TÄLLÖIN AUTTAVAT JA NEUVOVAT OPISKELIJAA JA OPISKELIJA PYSTYY KÄYTTÄMÄÄN JA HYÖDYNTÄMÄÄN TOISTENKIN TIETOTAITOA;

ohjaaja veturina opiskelijan ohjauksessa mutta parhaimmillaan tilanne jos koko tiimi mukana OHJAAJAN TEHTÄVÄ ONKIN ENSISIJAISESTI REAALIMAAILMAA OPISKELIJALLE ELI KONKRETISOIDA OPISKELIJAN IDEOITA TODELLISUUTEEN JA TUODA KOKEMUKSEN KAUTTA ERILAISIA NÄKÖKULMIA ESIIN;

NUORUUDEN INNON JA IDEOIDEN KILPISTYMINEN ESTETÄÄN JA TOIMINTA MAHDOLLISTETAAN KÄYMÄLLÄ IDEAA YHDESSÄ MIETTIEN LÄPI (epärealistisen toiminnan karsimista ja muokkaamista...);

HYVÄÄ ETTÄ HENKILÖKUNTA PYSYI SAMANA KOKO HARJOITTELUN AJAN EIKÄ OLLUT SAIRASLOMIA TMS. ELI NS. RAUHALLINEN TILANNE; OHJAAJA KOKEE KUITENKIN ETTEI PYSTYNYT IRROTTAUTUMAAN RYHMÄSTÄ OHJAUSKESKUSTELUIHIN KUIN OLISI EHKÄ OLLUT TARPEEN, KOSKA LAPSIRYHMÄN TOIMINTA (MM. PERUSHOITO) EDELLYTTI KOKO HENKILÖKUNNAN LÄSNÄOLOA.

henkilökunnan/työtiimin pysyvyys loi hyvät puitteet ohjaukselle, mutta lasten toiminta edellytti koko henkilökunnan läsnäoloa ja ihanteelliseen ohjausaikaan ei ollut mahdollisuutta OHJAAJA NÄKEE OPISKEIJAN JA OHJAAJAN HARJOITTELUJAKSON YHTEISENÄ MATKANA, JOTA/JONKA VAIHEISIIN LIITTYVIÄ ASIOITA KÄYDÄÄN YHDESSÄ LÄPI; YHDESSÄ KESKUSTELLAAN JA "HYVÄKSYTÄÄN" (ollaan yhtä mieltä?) MITÄ HARJOITTELU ANTOI;

yhdessä keskustellen ja arvioiden mitä matka tuonut (ensisijaisesti opiskelijalle?)

TÄRKEÄÄ TULEVAISUUTTA AJATELLEN JA RIKKAUS, ETTÄ OPISKELIJA TYÖSKENTELEE MUIDEN KUIN OMAN ALAN TYÖNTEKIJÖIDEN KANSSA; OHJAAJA KOKEE OMANA ROOLINAAN KESKUSTELLA JA KÄYDÄ NÄITÄ ASIOITA, KOKEMUKSIA JA TUNTEMUKSIA OPISKELIJAN KANSSA MYÖS NÄIHIN TILANTEISIIN LIITTYEN;

erilaiset mahdollisuudet eri ammattiryhmien vuorovaikutuksessa tärkeitä opiskeluaikana, joista keskustelua opiskelijan kanssa

OHJAAJA KOKEE TIIMITYÖN TÄLLÄ HETKELLÄ TÄRKEÄNÄ SEKÄ LASTEN KANSSA TYÖSKENNELTÄESSÄ ETTÄ PERHEESSÄ, ETTÄ PUHUTAAN SAMAA KIELTÄ, MUTTA ASIOISTA VOIDAAN OLLA ERI MIELTÄKIN, MUTTA "HYVÄ YHTEINEN JUTTU"; TÄRKEÄNÄ EDELLYTYKSENÄ TÄHÄN SÄÄNNÖLLISET VIIKKOPALAVERIT, JOSSA KAIKKI RYHMÄN TYÖNTEKIJÄT PAIKALLA JA JOISSA VOIDAAN AVOIMESTI JA REILUSTI YHDESSÄ PUHUA, JOTTA TIIMI PUHALTAISI YHTEEN JA KAIKILLA OLISI YHTEINEN SUUNTA ESIM. ONGELMATILANTEISSA JA LASTEN KANSSA

toimivan tiimityön merkitys työssä korostuu (jatkuu)

Esimerkki 4

Yksilökohtainen merkitysverkosto

Ohjaaja kokee molemminpuolisen tutustumisen tärkeänä, johon satsataan. Alkupäivien ja tutustumisviikon merkitys on tärkeää, jolloin selvitetään harjoittelun ja toiminnan lähtökohdat sekä opiskelija tutustuu lapsiin.

Ohjaajan kokemuksen pohjalta on ratkaisevaa keskittää resursseja ennen opiskelijan varsinaista toiminnan ohjausta, jolloin opiskelija voi turvallisesti tehdä havaintoja ja käydään yhdessä läpi asioita. Lähtökohdana on, että hyväksytään lähtökohdatilanne missä ollaan ja lähde-tään tästä tilanteesta yhdessä kulkemaan matkaa.

Ohjaaja kokee pohjatietojen selvittämisen ja perehdyttämisen opiskelijalle tärkeänä, jotta toiminta ja yhteistyö sujuisi mahdollisimman hyvin. Tämän merkitys korostuu erityisesti pienten lasten näkökulmasta. Tärkeitä teemoja ovat mm. lapsiryhmään liittyvät asiat, fyysiset toimitilat ja toimintaperiaatteet.

Ohjaaja kokee omana tehtävänä tuoda esille tietoaan ryhmän lapsista. Lähtökohdana on opiskelijan kysymykset ja huomiot lapsista, mutta hän ei voi odottaa opiskelijan havainnoivan ja oivaltavan kaikkia asioita itse. Tällä asenteella ohjaaja kokee opiskelijan pääsevän paremmin eteenpäin (lyhyellä harjoittelujaksolla).

Ohjaaja koki hyvänä lähtökohdana ohjaussuhteelle opiskelijan oman oppimismotivaation, jolloin ohjaajan oli helppo antaa omia näkemyksiä omasta "eväspussista".

Ohjaaja kokee haasteellisena, jos opiskelija on hyvin passiivinen eikä hänellä ole omaa aktiivisuutta tai "tuotavaa" yhteisiin pohdintoihin. Ohjaaja kokee nykyiset opiskelijat yleensä aktiivisina ja innostuneita, joilla on ideoita.

Molemminpuolinen rehellisyys ja avoimuus on tärkeää, joka tulee esille mm. omaan historiaan liittyvien asioiden kertomisena.

Ohjaaja kokee opiskelijoiden olevan aina yksilöllisiä ja eri vaiheissa, mutta vaiheiden tunnistaminen on helppoa oman kehityksen pohjalta. Ohjaajan omat opiskelijan kanssa samankäiset lapset helpottavat opiskelijan maailman hahmottamista. Ohjaus on aina työskentelyä ensisijaisesti persoonan kanssa ja tämän opiskelijan kanssa työskentely oli hyvin luontevaa, vaikka ohjaajaa ihmetytti opiskelijan toiminnassa jotkut yksinkertaiset asiat, joista joutui muisuttamaan. Ohjaaja kuitenkin hyväksyi ja ymmärsi tilanteen. Ohjaaja kokee jokaisella olevan

oma ammatillinen polkunsä kuljettavana ja asiat opitaan eri tavalla. Ohjaajan paneutuminen opiskelijan prosessiin on tärkeää, jossa hän kokee olevansa myös itse mukana.

Ohjaaja korostaa yhteisen sävelen merkitystä ohjaussuhteessa. Ohjaussuhteessa on tärkeää löytää se ”jokin yhteinen”. Tässä hyvänä lähtökohtana on jo saman alan valinta. Ohjaaja koki, että heidän taustoihin ja kasvu ympäristöihin liittyneet samantyyppiset asiat auttoivat ymmärtämään mitä toinen tarkoittaa. Ohjaaja auttoi opiskelijaa ymmärtämään hänen ajatuksiaan kertomalla omasta historiastaan. Näitä keskusteluja käytiin erityisesti epävirallisemmissä tilanteissa. Nämä olivat hyvänä lähtökohtana vuorovaikutukselle. Yhteisen sävelen löytäminen auttaa opiskelijaa ja ohjaajaa pääsemään eteenpäin ja opiskelijalla (mahdollisuus) oivaltaa asioita. Työskentelyä opiskelijan kanssa helpotti heidän samanlaiset pedagogiset ajatukset ja toimintatavat ja että kemit kohtasivat. Jos ajatukset opiskelijan kanssa ovat hyvin erilaisia, yhteistä säveltä on vaikea löytää lyhyessä ajassa.

Ohjaajan kokemuksen mukaan opiskelijan kanssa lähdetään kulkemaan yhdessä, työtovereina harjoitteluprosessia, jossa molemmilla on omat kokemukset. Molemmat ovat itsenään sitä mitä ovat ja molemmat ovat ok. Ohjaaja kokee tärkeänä tuoda esille ettei hän ole arvostelija vaan opiskelijalla on oikeus ja mahdollisuus tukeen ja apuun, kysyä ja yhdessä ohjaajan kanssa pohtia asioita eikä hän odota opiskelijalta valmiita ideoita tai uutta ihmeellistä toimintaa.

Ohjaaja korostaa opiskelijan oikeutta ohjaukseen ja ohjaajan tietotaitoon. Olennaista on opiskelijan kasvu ja oppiminen. Harjoittelu on hyödynnettävä parhaalla mahdollisella tavalla, koska työelämässä ei enää ole samanlaista mahdollisuutta. Ohjaajalle oli tärkeää opiskelijan oppiminen ja varmuus työskennellä pienten lasten kanssa. Pienellä ylimääräisellä vaivalla saavutetaan paljon ja ohjaaja halusi paneutua opiskelijan kanssa oppimiseen ja sen tukemiseen.

Ohjaaja asennoituu ohjaukseen kokonaisvaltaisesti eikä yksittäisinä tilanteina. Ohjaajana hän vaihtaa työhön asennoitumisen ”eri rekisteriin”, orientaatioon. Opiskelijan ohjaajana hän on aikuistyössä, mutta samalla hänellä on tietynlainen kaksoisrooli lasten ohjaajana. Tässä roolissa he tekevät yhteistyötä opiskelijan kanssa.

Ohjaaja kokee oman toimintatavan opiskelijan ohjaajana vahvistuneen. Hän kokee tehtävänä olla kannustava ja tukea opiskelijaa eteenpäin, todeta opiskelijan hyvät lähtökohdat, tuoda myös esille asioita joihin kannattaa kiinnittää huomiota sekä olla myötäkulkija.

Ohjaaja kokee olennaisena, että opiskelija on saanut harjoittelusta rohkeutta ja itseluottamusta omaan ammattitaitoon.

Ohjaaja haluaa kannustaa opiskelijoita työskentelemään erilaisissa toimintaympäristöissä, ettei pysähdy vain yhteen toimintatapaan sekä toisaalta realisoita ja konkretisoida opiskelijan ideoita tarkastellen niitä yhdessä ohjaajan kokemustaan pohjalta.

Ohjaaja kokee oman roolinsa merkittävänä auttamalla opiskelijaa vaikeiden asioiden yli edellyttämällä häneltä ponnistelua. Ohjaajalla on oltava uskallusta olla ”jämpäti”.

Opiskelijalla oli omaa motivaatiota oppimiseen ja hän halusi ottaa haasteita vastaan. Onnistumisen ilon ja uskalluksen kokemusten kautta mennään eteenpäin.

Ohjaaja kokee tärkeänä viestittää opiskelijalle oman alan arvostusta. Ohjaaja korostaa ohjauksen tavoitteena ammattitaidon ja pedagogiikan arvostamista sekä sen hyödyntämistä erilaisissa toimintaympäristöissä. Usein on vaarana jäädä yhteen toimintaympäristöön ja sopeutua siihen, mikä kapeuttaa maailmankuvaa, jolloin on vaikea ottaa vastaan uusia asioita. Ammatillisen jaksamisen kannalta on tärkeä nähdä erilaisia mahdollisuuksia sekä löytää työstä iloja ja uusia asioita. (Ohjaaja kohdannut liian paljon väsymistä ja ilotonta asennetta tässä työssä.)

Ohjaajan oma ammatillinen vahvuus ja monipuolinen tausta on vahvuutena myös opiskelijoiden ohjaamisessa. Niiden avulla ohjaajalla on rohkeutta kohdata erilaisia asioita ja ne auttavat suhteuttamaan mm. mahdollisia epäonnistuneita ohjaussuhteita. Ohjaaja kokee muutosten ja haasteiden merkityksen tärkeinä ja työssä tulisi olla voimaa ja energiaa. Ohjaajan oma vireyys vaikuttaa opiskelijan ohjaamiseen (sekä sopiva opiskelijoiden määrä).

Ohjaaja kokee, että parhaimmillaan koko työtiimi tukee opiskelijaa, mutta hänellä on päävastuu ohjauksesta. Ohjauksessa oli tärkeää, että koko työyhteisö hyväksyi opiskelijan, jolloin myös ohjausvastuu jakautui ja toiminta oli hedelmällisempää. Jos opiskelijalla ja ohjaajalla on eri työvuorot, muu työyhteisö toimii tuolloin opiskelijan työtovereina, jolloin tärkeää pystyä puhumaan yhdessä. Tällöin opiskelija voi hyödyntää myös toisten tietotaitoa.

Ohjaaja koki että henkilökunnan/työtiimin pysyvyys loi hyvät puitteet ohjaukselle. Lapsiryhmän toiminta edellytti koko henkilökunnan läsnäoloa ja ihanteelliseen ohjausaikaan ei ollut mahdollisuutta. Työyhteisön yllättävät ja haasteelliset tilanteet/ristiriitatilanteet olivat opiskelijalle oppimismahdollisuuksia, joista ohjaaja oli keskustellut opiskelijan kanssa.

Ohjaaja kokee harjoittelujakson yhteisenä matkana, josta keskustellaan yhdessä ja arvioidaan mitä matka tuonut. Ohjaaja kokee itse olevansa ensisijaisesti antava osapuoli, mutta kokee saaneensa opiskelijan kautta pienen tuulahduksen ja erilaisen näkökulman omaan työhönsä.

Ohjaaja tuo esille henkilöstön erilaisia suhtautumistapoja opiskelijoiden mahdollistamaan työvoimaresursseihin, mutta ohjaaja ei hyväksy opiskelijoiden näkemistä työvoimana. Kuitenkin henkilöstön väsymys tai ylikuormitus voi sellaiseen johtaa, jolloin ei ohjaukseenkaan saada paljon aikaa/ resursseja.

Ohjaaja kokee tärkeänä muun työyhteisön suhtautuminen ohjaukseen ja siihen liittyviin järjestelyihin, mutta erilaisia näkemyksiä voi syntyä erilaisista ammatillisista tehtävistä.

Ohjauskeskustelut toteutuvat tilannekohtaisesti, esiin tulevien teemojen pohjalta. Ohjaaja pyrkii tuomaan esille näkemiään myönteisiä asioita ja opiskelijan kanssa pohditaan vaihtoehtoisia toimintatapoja. Ohjauskeskusteluissa avataan lasten maailmaa jonka kautta opiskelijalle syntyy näkemyksiä hyvistä toimintatavoista. Ohjaajalle on tärkeää auttaa opiskelijaa oivaltamaan monenlaisten toimintatapojen mahdollisuuksia ja että opiskelija löytää oman tien ja tavan tehdä työtä. Keskusteluissa lähtökohtana ovat opiskelijan omat kokemukset, joita käsitellään koajan puitteissa. Ohjauskeskusteluja toteutettiin kaikissa mahdollisissa tilanteissa, **mutta lasten ehdoilla**. Ohjausaikaa ei koskaan ole riittävästi. Ihanteellinen tilanne olisi tunnin rauhoitettu aika, jotta asiat voisi kunnolla käsitellä, mutta jatkuvasti muuttuvien tilanteiden vuoksi usein keskustelut keskeytyvät.

Opiskelija ja ohjaaja toimivat työparina, jossa molemmilla oli omat kokemukset. Ohjaajalla oli kiinnostunut asenne opiskelijaa, yhteisestä toimintaa ja toimintatapoja kohtaan. Ohjaaja kokee olevansa opiskelijalle aikuinen ja tuki ja lapsille turvallinen henkilö. Ohjaaja auttaa opiskelijaa löytämään paikkansa (työyhteisössä vai ammatillisesti) tuomalla esille omia kokemuksia ja toimintatapoja perheisiin ja lasten ongelmiin. Koko harjoittelu etenee kuitenkin tilanteesta toiseen ”palapeliä kooten”.

Ohjaaja oli korostanut opiskelijalle hänen omaa aktiivisuuttaan asioiden esille ottamisessa (yhteisiä periaatteita vai asennoituminen?)

Ohjaaja kokee, että opiskelijalle on tärkeää antaa tilaa ja toimintamahdollisuutta, eikä itse olla pääroolissa.

Ohjaaja korostaa erilaisia kokemuksia, mahdollisuuksia ja yhteistoiminnan muotoja eri ammattiryhmien kesken jo opiskeluaikana, jotka ovat rikkautena ja oppimiskokemuksia tulevaa työtä varten. Tällaisia tilanteita olivat mm. ompelutalkoot ja erilaiset vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteet työyhteisössä. Ohjaaja koki omana roolinaan keskustella näistä kokemuksista opiskelijan kanssa. Ohjaaja kokee, että toimivassa tiimiyössä on ”hyvä yhteinen juttu” mutta asioista voidaan olla eri mieltäkin. Säännöllisessä viikkopalaverissa kaikki ovat paikalla jossa puhutaan avoimesti ja reilusti yhteisen suunnan löytämiseksi. merkitys työssä korostuu. Työntekijät olivat hyväksyneet opiskelijan persoonan ja heidän oli helppo työskennellä opiskelijan kanssa. Ohjaaja koki työyhteisön haasteelliset ja yllättävät tilanteet oppimistilanteina opiskelijalle, josta keskusteltu yhdessä opiskelijan kanssa.

Ohjaaja kokee ohjauksen olevan tietynlainen projekti (alku ja loppu), joka on merkityksellistä ensisijaisesti opiskelijalle. Ohjaaja hyödyntää omaa kokemustaustaansa tuoden esille erilaisia vaihtoehtoja.

Esimerkki 5

Yleisen merkitysverkoston rakentuminen

Ohjaussuhteen aloitusvaihe

Ensikontakti

Perehdyttäminen ja yhteinen orientaatio

-*tutustuminen*; (ohjaaja-opiskelija; opiskelija-lapset; opiskelija -työyhteisö) (omana vai Perehdyttämisen alla?)

Alkupäivien ja tutustumisviikon merkitys on tärkeää, jolloin selvitetään harjoittelun ja toiminnan lähtökohdat sekä opiskelija tutustuu lapsiin. Ohjaaja kokee molemminpuolisen tutustumisen tärkeänä, johon satsataan. Ohjaajan kokemuksen pohjalta on ratkaisevaa keskittää resursseja ennen opiskelijan varsinaista toiminnan ohjausta, jolloin opiskelija voi turvallisesti tehdä havaintoja ja yhdessä käydään läpi asioita. Lähtökohtana on, että hyväksytään lähtökohtatilanne missä ollaan ja lähdetään tästä tilanteesta yhdessä kulkemaan matkaa.

Alkupäivien ja tutustumisviikon merkitys on tärkeää, koska silloin selvitetään harjoittelun ja toiminnan lähtökohdat. Tuolloin opiskelija tutustuu lapsiin sekä ohjaaja ja opiskelija tutustuvat toisiinsa, johon myös satsataan. Ennen opiskelijan varsinaista toiminnan ohjausta on tärkeää mahdollistaa, resurssit huomioiden opiskelijalle havainnointi- ja keskusteluaikaa. Lähtökohtana pidetään sitä tilannetta missä ollaan, jonka pohjalta lähdetään yhdessä kulkemaan matkaa.

-*perehdyttäminen*

Ohjaaja kokee pohjatietojen selvittämisen ja perehdyttämisen opiskelijalle tärkeänä, jotta toiminta ja yhteistyö sujuisi mahdollisimman hyvin. Tämän merkitys korostuu erityisesti pienten lasten kannalta. Tärkeitä teemoja ovat mm. lapsiryhmään liittyvät asiat, fyysiset toimitilat ja toimintaperiaatteet.

Ohjaaja kokee omana tehtävänä tuoda esille tietojaan ryhmän lapsista. Lähtökohtana on opiskelijan kysymykset ja huomiot lapsista, mutta hän ei voi odottaa opiskelijan havainnoivan ja oivaltavan kaikkia asioita itse. Tällä asenteella ohjaaja kokee opiskelijan pääsevän paremmin eteenpäin (lyhyellä harjoittelujaksolla).

Opiskelijan perehdyttäminen ja pohjatietojen selvittäminen on tärkeää toiminnan ja yhteistyön sujumiseksi. Tärkeitä teemoja ovat mm. lapsiryhmään liittyvät asiat, fyysiset toimitilat ja ryhmän toimintaperiaatteet. Erityisen tärkeää tämä on pienten lasten kannalta. Ohjaajan tehtävänä on tuoda esille tietoja ryhmän lapsista, vaikka lähtökohtana onkin opiskelijan omat huomiot ja kysymykset lapsista. Harjoittelun lyhyden vuoksi ohjaaja ei voi kuitenkaan odottaa opiskelijan havainnoivan ja oivaltavan kaikkia asioita itse.

Yhteisen toiminnan vaihe

- vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taso

Molemminpuolinen asennoituminen

(Asenne/Hyväksyntä?)

Ohjaaja koki hyvänä lähtökohtana ohjaussuhteelle opiskelijan oman oppimismotivaation, jolloin ohjaajan oli helppo antaa omia näkemyksiä omasta "eväspussista".

Ohjaaja kokee haasteellisena, jos opiskelija on hyvin passiivinen eikä hänellä ole omaa aktiivisuutta tai "tuotavaa" yhteisiin pohdintoihin. Ohjaaja kokee nykyiset opiskelijat yleensä aktiivisina ja innostuneita, joilla on ideoita.

Opiskelijan oma oppimismotivaatio on hyvä lähtökohta ohjaussuhteelle, koska silloin ohjaajan on helpompi antaa omia näkemyksiä omasta "eväspussistaan". Opiskelijat ovat nykyisin aktiivisia, innostuneita ja ideoivia, mutta haasteellista on jos opiskelija on hyvin passiivinen eikä hänellä ole "tuotavaa" yhteisiin pohdintoihin.

Ilmapiirin avoimuus ja rehellisyys

Molemminpuolinen rehellisyys ja avoimuus on tärkeää, joka tulee esille mm. omaan historiaan liittyvien asioiden kertomisena.

Molemminpuolinen rehellisyys ja avoimuus on tärkeää, joka voi tulla esille mm. omaan historiaan liittyvien asioiden kertomisena.

Opiskelija/yksilöllisyys lähtökohtana

Ohjaaja kokee opiskelijoiden olevan aina yksilöllisiä ja eri vaiheissa, mutta vaiheiden tunnistaminen on helppoa oman kehityksen pohjalta. Ohjaajan omat opiskelijan kanssa samanikäiset lapset helpottavat opiskelijan maailman hahmottamista. Ohjaus on aina työskentelyä ensisijaisesti persoonan kanssa ja tämän opiskelijan kanssa työskentely oli hyvin luontevaa, vaikka ohjaaja ihmettyi opiskelijan toiminnassa jotkut yksinkertaiset asiat joista joutui muistuttamaan,

mutta ohjaaja hyväksyi/ymmärsi tilanteen. Ohjaaja kokee jokaisella olevan oma ammatillinen polkunsu kuljettavana ja asiat opitaan eri tavalla. Ohjaajan paneutuminen opiskelijan prosessiin on tärkeää, jossa hän kokee olevansa myös itse mukana.

Opiskelijat ovat aina yksilöitä ja henkilökohtaisessa oppimisen vaiheessaan, jonka tunnistamisessa on apuna oma kehitys sekä omat lapset auttavat opiskelijamaailman hahmottamisessa. Ohjaus on ensisijaisesti työskentelyä persoonan kanssa, jossa jokaisella on oma oppimistapa ja ammatillinen polku kuljettavana. Opiskelijan prosessiin paneutuminen on tärkeää, jossa myös ohjaaja on mukana.

Samuus/Yhteinen ymmärrys

Ohjaussuhteessa on tärkeää löytää se "jokin yhteinen". Tässä hyvänä lähtökohtana on jo saman alan valinta. Ohjaaja koki, että heidän taustoihin ja kasvu ympäristöihin liittyneet samantyyppiset asiat auttoivat ymmärtämään mitä toinen tarkoittaa. Ohjaaja auttoi opiskelijaa ymmärtämään hänen ajatuksiaan kertomalla omasta historiastaan. Näitä keskusteluja käytiin erityisesti epävirallisemmissä tilanteissa. Nämä olivat hyvänä lähtökohtana vuorovaikutukselle.

Työskentelyä opiskelijan kanssa helpotti heidän samanlaiset pedagogiset ajatukset ja toimintatavat ja että kemiat kohtasivat Yhteisen sävelen löytäminen auttaa opiskelijaa ja ohjaajaa pääsemään eteenpäin ja opiskelijalla (mahdollisuus) oivaltaa asioita.

Jos ajatukset opiskelijan kanssa ovat hyvin erilaisia, yhteistä säveltä on vaikea löytää lyhyessä ajassa.

Ohjaussuhteessa on tärkeää löytää se "jokin yhteinen". Tässä hyvänä lähtökohtana on jo saman alan valinta sekä erityisesti samanlaisuus opiskelijan ja ohjaajan taustoissa ja kasvu ympäristöissä, joka auttaa molemminpuolisessa viestinnässä. Ohjaaja kertoo opiskelijalle omasta historiastaan, joka auttaa opiskelijaa paremmin ymmärtämään ohjaajan ajatuksia. Näitä keskusteluja käydään erityisesti epävirallisemmissä tilanteissa, mutta ne ovat hyvänä lähtökohtana vuorovaikutukselle.

Samanlaiset pedagogiset ajatukset ja toimintatavat helpottavat työskentelyä ja kemioiden kohtaamista. Yhteisen sävelen löytäminen auttaa opiskelijan ja ohjaajan yhteistyössä ja siten tukee opiskelijan oppimista. Lyhyessä ajassa yhteistä säveltä on vaikea löytää, jos opiskelijan ja ohjaajan ajatukset ovat hyvin erilaisia.

Kollegiaalisuus/tasavertaisuus?

Ohjaajan kokemuksen mukaan opiskelijan kanssa lähdetään kulkemaan yhdessä, työtovereina harjoitteluprosessia, jossa molemmilla on omat kokemukset. Molemmat ovat itsenään sitä mitä ovat ja molemmat ovat ok. Ohjaaja kokee tärkeänä tuoda esille, ettei hän ole arvostelija vaan opiskelijalla on oikeus ja mahdollisuus tukeen ja apuun, kysyä ja yhdessä ohjaajan kanssa pohdita asioita eikä hän odota opiskelijalta valmiita ideoita tai uutta ihmeellistä toimintaa.

Opiskelijan kanssa lähdetään kulkemaan yhdessä työtovereina harjoitteluprosessia, jossa molemmat ovat itsenään ok ja jossa molemmilla on omat kokemukset. Ohjaaja ei ole arvostelija, mutta opiskelijalla on oikeus ja mahdollisuus tukeen, jossa voi yhdessä pohtia asioita eikä opiskelijalta odoteta valmiita ideoita tai uudenlaista toimintaa.

- Henkilökohtainen orientaatio ja konteksti/ kontekstuaaliset tekijät

Ohjauksen merkityksellisyys/Ohjaajan sitoutuneisuus/Ohjauksen arvostaminen

Ohjaaja korostaa opiskelijan oikeutta ohjaukseen ja ohjaajan tietotaitoon. Olennaista on opiskelijan kasvu ja oppiminen. Harjoittelu on hyödynnettävä parhaalla mahdollisella tavalla, koska työelämässä ei enää ole samanlaista mahdollisuutta. Ohjaajalle oli tärkeää opiskelijan oppiminen ja varmuus työskennellä pienten lasten kanssa. Pienellä ylimääräisellä vaivalla saavutetaan paljon ja ohjaaja halusi paneutua opiskelijan kanssa oppimiseen/sen tukemiseen.

Opiskelijalla on oikeus ohjaukseen ja ohjaajan tietotaidon hyödyntämiseen. Harjoittelu on hyödynnettävä parhaalla mahdollisella tavalla ja opiskelijan kasvu ja oppiminen ovat olennaisinta, koska työelämässä ei ole enää samanlaista mahdollisuutta. Pienellä ylimääräisellä vaivalla saavutetaan paljon ja siksi ohjaajan paneutuminen opiskelijan tukemiseen on tärkeää.

Ohjaajan rooli/tehtävä

Ohjaaja asennoituu ohjaukseen kokonaisvaltaisesti eikä yksittäisinä tilanteina. Ohjaajana hän vaihtaa työhön asennoitumisen "eri rekisteriin"/orientaatioon. Opiskelijan ohjaajana hän on

aikuistyössä, mutta samalla hänellä on tietynlainen kaksoisrooli lasten ohjaajana. Tässä roolissa he tekevät yhteistyötä opiskelijan kanssa.

Ohjaaja kokee oman toimintatavan opiskelijan ohjaajana vahvistuneen. Hän kokee tehtävänään olla kannustava ja tukea opiskelijaa eteenpäin, todeta opiskelijan hyvät lähtökohdat, tuoda myös esille asioita joihin kannattaa kiinnittää huomiota sekä olla myötäkulkija. Toisaalta realisoita ja konkretisoita opiskelijan ideoita tarkastellen niitä yhdessä ohjaajan kokemustaustan pohjalta.

Opiskelijan ohjaajana työhön asennoituminen vaihdetaan "eri rekisteriin". Ohjaajalla on tietynlainen kaksoisrooli eli toimia aikuistyössä ja lasten ohjaajana samanaikaisesti. Lasten ohjauksessa toimitaan lisäksi yhteistyössä opiskelijan kanssa. Ohjaajan tehtävänä on olla myötäkulkija, mutta olla kannustava ja tukea opiskelijan kasvua eteenpäin eli tuoda esille opiskelijan hyvät lähtökohdat (vahvuudet) sekä myös asioita joihin kannattaa kiinnittää huomiota. Ohjaajan kokemustaustaa voi hyödyntää tarkastellen yhdessä opiskelijan ideoita, realisoitua ja konkretisoitua niitä ryhmän toimintaan.

Ohjaaja kokee olennaisena, että opiskelija on saanut harjoittelusta rohkeutta ja itseluottamusta omaan ammattitaitoon.

Ohjaaja haluaa kannustaa opiskelijoita työskentelemään erilaisissa toimintaympäristöissä, ettei pysähdy vain yhteen toimintatapaan.

Ohjaus on kokonaisvaltaista eikä yksittäisiä tilanteita. Olennaista on, että opiskelija saa harjoittelusta ammatillista rohkeutta ja itseluottamusta. Opiskelijoita tulisi kannustaa työskentelemään erilaisissa toimintaympäristöissä ettei pysähdy vain yhteen toimintatapaan.

Ohjaaja kokee oman roolinsa merkittävänä auttamalla opiskelijaa vaikeiden asioiden yli edellyttämällä häneltä ponnisteluja. Ohjaajalla on oltava uskallusta olla "jämpäri".

Opiskelijalla oli omaa motivaatiota oppimiseen ja hän halusi ottaa haasteita vastaan. Onnistumisen ilon ja uskalluksen kokemusten kautta mennään eteenpäin.

Opiskelijaa on autettava vaikeiden asioiden yli edellyttämällä häneltä ponnisteluja ja jossa ohjaajan on uskallettava olla "jämpäri". Uskalluksen ja onnistumisen ilon kokemusten kautta mennään eteenpäin.

Ammattialan arvostus tavoitteena (vai osana ohjaajan tehtävää)?

Ohjaaja kokee tärkeänä viestittää opiskelijalle oman alan arvostusta. Ohjaaja korostaa ohjauksen tavoitteena ammatitaidon ja pedagogiikan arvostamista sekä sen hyödyntämistä erilaisissa toimintaympäristöissä. Usein on vaarana jäädä yhteen toimintaympäristöön ja sopeutua siihen, mikä kapeuttaa maailmankuvaa, jolloin on vaikea ottaa vastaan uusia asioita. Ammatillisen jaksamisen kannalta on tärkeä nähdä erilaisia mahdollisuuksia sekä löytää työstä iloja ja uusia asioita. (Ohjaaja kohdantanut liian paljon väsymistä ja ilotonta asennetta tässä työssä.)

Opiskelijalle on tärkeää viestittää oman asiantuntijuusalan arvostusta. Ohjauksen tavoitteena on oman ammatitaidon ja pedagogiikan arvostaminen sekä niiden hyödyntäminen erilaisissa toimintaympäristöissä ottaen vastaan uusia haasteita. Ammatillisen jaksamisen kannalta on tärkeä nähdä erilaisia mahdollisuuksia sekä löytää työstä iloja ja uusia asioita.

Ohjaajan omien työ- ja opiskelukokemusten merkitys

Ohjaajan oma ammatillinen vahvuus ja monipuolinen tausta on vahvuutena myös opiskelijoiden ohjaamisessa. Niiden avulla ohjaajalla on rohkeutta kohdata erilaisia asioita ja ne auttavat suhteuttamaan mm. mahdollisia epäonnistuneita ohjaussuhteita. Ohjaaja kokee muutosten ja haasteiden merkityksen tärkeinä ja työssä tulisi olla voimaa ja energiaa. Ohjaajan oma vireys vaikuttaa opiskelijan ohjaamiseen (sekä sopiva opiskelijoiden määrä).

Ohjaajan oma ammatillinen vahvuus ja monipuolinen tausta on vahvuutena myös opiskelijoiden ohjaamisessa. Niiden avulla ohjaajalla on rohkeutta kohdata erilaisia asioita ja ne auttavat suhteuttamaan mm. mahdollisia epäonnistuneita ohjaussuhteita. Myös ohjaajan omalla vireydellä on vaikutusta opiskelijan ohjaamiseen.

Ohjauksen muotoutuminen/konteksti ja reunaehdot

Ohjaaja kokee että parhaimmillaan koko työtiimi tukee opiskelijaa, mutta hänellä on päävastuu ohjauksesta. Ohjauksessa oli tärkeää että koko työyhteisö hyväksyi opiskelijan, jolloin myös ohjausvastuu jakautui ja toiminta oli hedelmällisempää. Jos opiskelijalla ja ohjaajalla on eri työ-

vuorot, muu työyhteisö toimii tuolloin opiskelijan työtovereina, jolloin tärkeää pystyä puhumaan yhdessä. Tällöin opiskelija voi hyödyntää myös toisten tietotaitoa.

Parhaimmillaan koko työtiimi hyväksyy ja tukee opiskelijaa, jolloin vastuu opiskelijan ohjauksesta jakaantuu vaikka ohjaajalla on päävastuu ohjauksesta. Koko toiminta on tuolloin hedelmällisempää, mutta erityisesti opiskelijan ja ohjaajan toimiessa eri työuoroissa muun työyhteisön merkitys korostuu. Tällöin muu työyhteisö toimii opiskelijan työtoverina, jolloin on tärkeää pystyä puhumaan yhdessä ja opiskelija voi hyödyntää toisten tietotaitoa.

Ohjaaja koki että henkilökunnan/työtiimin pysyvyys loi hyvät puitteet ohjaukselle. Lapsiryhmän toiminta edellytti koko henkilökunnan läsnäoloa ja ihanteelliseen ohjausaikaan ei ollut mahdollisuutta. Työyhteisön yllättävät ja haasteelliset tilanteet/ristiriitatilanteet olivat opiskelijalle oppimismahdollisuuksia, joista ohjaaja oli keskustellut opiskelijan kanssa

Henkilökunnan pysyvyys loi hyvät puitteet ohjaukselle, mutta lapsiryhmän toiminta edellytti koko henkilökunnan läsnäoloa, jolloin ihanteelliseen ohjausaikaan opiskelijan kanssa ei ollut mahdollisuutta. Työyhteisöön liittyvät ristiriitatilanteet ovat opiskelijalle oppimismahdollisuuksia, joista on tärkeä keskustella opiskelijan kanssa.

Opiskelijan merkitys työyhteisölle ja ohjaajalle

Ohjaaja kokee harjoittelujakson yhteisenä matkana, josta keskustellaan yhdessä ja arvioidaan mitä matka tuonut. Ohjaaja kokee itse olevansa ensisijaisesti antava osapuoli, mutta kokee saaneensa opiskelijan kautta pienen tuulahduksen ja erilaisen näkökulman omaan työhönsä

Ohjaaja tuo esille henkilöstön erilaisia suhtautumistapoja opiskelijoiden mahdollistamaan työvoimaresursseihin, mutta ohjaaja ei hyväksy opiskelijoiden näkemistä työvoimana. Kuitenkin henkilöstön väsymys tai ylikuormitus voi sellaiseen johtaa, jolloin ei ohjaukseenkaan saada paljon aikaa/ resursseja.

Ohjaaja kokee tärkeänä muun työyhteisön suhtautumisen ohjaukseen ja siihen liittyviin järjestelyihin, mutta erilaisia näkemyksiä voi syntyä erilaisista ammatillisista tehtävistä.

Harjoittelujakso on yhteinen matka, josta keskustellaan ja arvioidaan yhdessä mitä matka tuonut. Ohjaaja on ensisijaisesti antava osapuoli, mutta opiskelija voi tuoda pienen tuulahduksen ja erilaisen näkökulman omaan työhön. Opiskelijaa ei saa nähdä työvoimana, vaikka henkilöstön väsymys ja kuormitus voi sellaiseen näkemykseen johtaa. Muun työyhteisön suhtautuminen opiskelijan ohjaukseen ja siihen liittyviin järjestelyihin on tärkeää, ja erilaisia näkemyksiä voi syntyä erilaisista ammatillisista tehtävistä.

- Pedagogisen toiminnan taso

Ohjauskeskustelut

Ohjauskeskustelut toteutuvat tilannekohtaisesti, esiin tulevien teemojen pohjalta. Ohjaaja pyrkii tuomaan esille näkemiään myönteisiä asioita sekä vaihtoehtoisten toimintatapojen pohtiminen. Ohjauskeskusteluissa avataan lasten maailmaa jonka kautta opiskelijalle näkemyksiä hyvistä toimintatavoista Ohjaajalle tärkeää auttaa opiskelijaa oivaltamaan monenlaisten toimintatapojen mahdollisuuksia ja että opiskelija löytää oman tien ja tavan tehdä työtä. Keskusteluissa lähtökohtana opiskelijan omat kokemukset, joita käsitellään ko. ajan puitteissa. Ohjauskeskusteluja toteutettiin kaikissa mahdollisissa tilanteissa, mutta lasten ehdoilla. Ohjausaikaa ei koskaan ole riittävästi. Ihanteellinen tilanne olisi tunnin rauhoitettu aika, jotta asiat voisi kunnolla käsitellä, mutta jatkuvasti muuttuvien tilanteiden vuoksi usein keskustelut keskeytyvät.

Ohjauskeskustelut toteutuvat tilannekohtaisesti esiin tulevien teemojen pohjalta. Ohjauskeskusteluissa pyritään tuomaan esille myönteisiä asioita, pohditaan vaihtoehtoisia toimintatapoja, avataan lasten maailmaa ja sen kautta näkemyksiä hyöistä toimintatavoista. Keskusteluissa on lähtökohtana opiskelijan omat kokemukset, mutta on tärkeää auttaa opiskelijaa oivaltamaan monenlaisten toimintatapojen mahdollisuuksia ja että hän löytää oman tien ja tavan tehdä työtä.

Ohjauskeskusteluja toteutetaan kaikissa mahdollisissa tilanteissa mutta olennaista on toimia lasten tarpeet ensisijaisesti huomioiden. Ohjausaikaa ei ole koskaan riittävästi, mm. jatkuvasti muuttuvien tilanteiden vuoksi.

Opiskelijan kanssa yhteistä työskentelyä

Opiskelija ja ohjaaja toimivat työparina, jossa molemmilla oli omat kokemukset. Ohjaajalla oli kiinnostunut asenne opiskelijaa, yhteisestä toimintaa ja toimintatapoja kohtaan. Ohjaaja kokee olevansa opiskelijalle aikuinen ja tuki ja lapsille turvallinen henkilö. Ohjaaja auttaa opiskelijaa löytämään paikkansa (työyhteisössä vai ammatillisesti) tuomalla esille omia kokemuksia ja toimintatapoja perheisiin ja lasten ongelmiin. Koko harjoittelu etenee kuitenkin tilanteesta toiseen "palapeliä kooten".

Opiskelija ja ohjaaja toimivat työparina, jossa tärkeää on ohjaajan kiinnostunut asenne opiskelijaa ja yhteistä toimintaa kohtaan. Ohjaaja on opiskelijalle aikuinen tuki, joka auttaa opiskelijaa löytämään paikkansa tuomalla esille omia kokemuksia ja toimintatapoja. Koko harjoittelu etenee kuitenkin tilanteesta toiseen "palapeliä kooten".

Yhteiset periaatteet/sopimukset

Ohjaaja oli korostanut opiskelijalle hänen omaa aktiivisuuttaan asioiden esilleottamisessa (yhteisiä periaatteita vai asennoituminen?)

Opiskelijalle on tärkeä korostaa hänen oman aktiivisuutensa merkitystä asioiden esilleottamisessa.

*- Molemminpuolinen havainnointi**- Tilaa ja vastuuta opiskelijalle*

Ohjaaja kokee, että opiskelijalle on tärkeää antaa tilaa ja toimintamahdollisuutta, eikä itse olla pääroolissa.

Opiskelijalle on tärkeää antaa tilaa ja toimintamahdollisuuksia (ohjaajan ollessa sivuammalla).

*Ohjauksen näkyminen/merkityksellisyys (edelliseen vai erikseen)**- Opiskelijan työskentely yhdessä koko työyhteisön/tiimin kanssa*

Ohjaaja korostaa erilaisia kokemuksia, mahdollisuuksia ja yhteistoiminnan muotoja eri ammattiryhmien kesken jo opiskeluaikana, jotka ovat rikkautena ja oppimiskokemuksia tulevaa työtä varten. Tällaisia tilanteita olivat mm. ompelutalkoot ja erilaiset vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteet työyhteisössä. Ohjaaja koki omana roolinaan keskustella näistä kokemuksista opiskelijan kanssa. Ohjaaja kokee että toimivassa tiimityössä on "hyvä yhteinen juttu" mutta asioista voidaan olla eri mieltäkin. Säännöllisessä viikkopalaverissa kaikki ovat paikalla jossa puhutaan avoimesti ja reilusti yhteisen suunnan löytämiseksi. Tämän merkitys työssä korostuu. Työntekijät olivat hyväksyneet opiskelijan persoonan ja heidän oli helppo työskennellä opiskelijan kanssa. Ohjaaja koki työyhteisön haasteelliset ja yllättävät tilanteet oppimistilanteina opiskelijalle, josta keskusteltu yhdessä opiskelijan kanssa.

Jo opiskelu- ja harjoitteluaiikana on mahdollisuuksia saada kokemuksia erilaisista yhteistoiminnan muodoista eri ammattiryhmien kesken, jotka ovat rikkautena ja oppimiskokemuksina tulevaa työtä varten. Tällaisia mahdollisuuksia voi olla esim, ompelutalkoot ja erilaiset työyhteisön vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteet. Ohjaajan tehtävänä on keskustella näistä kokemuksista opiskelijan kanssa. Opiskelija osallistuu työyhteisön viikkopalaveriin, jossa kaikki asiat puhutaan reilusti ja avoimesti ja jossa voidaan olla eri mieltäkin.

Lopetusvaihe: merkitys ohjaajalle ja opiskelijalle; yhdessä työyhteisössä

Ohjaaja kokee ohjauksen olevan tietynlainen projekti (alku ja loppu), joka on merkityksellistä ensisijaisesti opiskelijalle. Ohjaaja hyödyntää omaa kokemustaustaansa tuoden esille erilaisia vaihtoehtoja.

Ohjaus on tietynlainen projekti, joka on merkityksellistä ensisijaisesti opiskelijalle. Ohjaajan omaa kokemusmaailmaa hyödynnetään tuomalla esille erilaisia vaihtoehtoja (toiminta-, ajattelutapoja?)