

**Opettajan ja ohjaajan pedagoginen ajattelu
osana ammatillista kehittymistä**
Hanna-Reetta Ranta-Nilkku

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ranta-Nilkku, Hanna-Reetta. 2015. Opettajan ja ohjaajan pedagoginen ajattelu osana ammatillista kehittymistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan ja ohjaajan pedagogista ajattelua. Pedagogista ajattelua pidetään opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimuksen yhtenä keskeisenä käsitteenä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajan pedagoginen ajattelu ja ohjaajan pedagoginen ajattelu rakentuvat kolmen suomalaisen väitöstutkimuksen pohjalta. Lähtökohtana oli näkemys opettajan ja ohjaajan pedagogisen ajattelun yhteisestä kentästä counpeda-mallin (counselling, pedagogics) pohjalta.

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta suomalaisesta väitöstutkimuksesta, jotka valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Näissä tutkimuksissa on selvitetty toisen asteen ammatillisen koulutuksen eri alojen opettajien pedagogista ajattelua sekä luokanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa olevien opiskelijoiden ja heidän harjoittelun ohjaajiensa ammatillista kehittymistä, johon keskeisesti liittyy pedagoginen ajattelu. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysii ja lähtökohtana oli hermeneuttinen lähestymistapa. Aineisto luokiteltiin tutkimuskysymysten pohjalta. Luokittelun pohjalta aineistosta koottiin tulokset referoiden tutkimuslähteitä.

Tulokset jaettiin analyysin pohjalta neljään kokonaisuuteen: 1) ohjauksen ja opetuksen käyttöteoreettinen taso, 2) ohjaus- ja opetusfilosofinen taso, 3) ammatillisen kompetenssin taso sekä 4) kulttuurinen ja yhteiskunnallinen taso. Opettajan ja ohjaajan ammatillinen kehittyminen näyttää nousevan keskeiseksi käsitteeksi näiden neljän kokonaisuuden pohjalta.

Hakusanat: pedagoginen ajattelu, opettajan ajattelun tutkimus, pedagogiikka, ohjaus, ammatillinen kehittyminen

SISÄLTÖ:

1. JOHDANTO.....	5
2. OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU.....	7
2.1. Didaktisesta ajattelusta pedagogiseen ajatteluun.....	7
2.2. Tavoitteita asettava ja päätöksiä tekevä opettaja.....	8
2.3. Miten pedagogista ajattelua on tutkittu?.....	11
3. OHJAUKSEN FILOSOFISIA JA TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA.....	14
3.1. Ohjauksen filosofisia lähtökohtia.....	14
3.2. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia.....	15
3.3. Ohjauksen määrittelyä.....	18
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
4.1. Lähtöasetelma.....	20
4.2. Tutkimuskysymykset.....	22
4.3. Aineisto ja aineiston rajaaminen.....	22
4.4. Metodiset ratkaisut ja aineiston analysointi.....	24
4.4.1. Teorialähtöinen sisällönanalyysi.....	24
4.4.2. Hermeneuttinen lähestymistapa.....	25
5. TULOKSET.....	28
5.1. Ohjaus- ja opetusfilosofinen taso.....	29
5.1.1. Tietokäsitys.....	29
5.1.2. Pedagoginen rakkaus.....	31
5.1.3. Opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen lähtökohtia.....	32
5.2. Ohjauksen ja opetuksen käyttöteoreettinen taso.....	35
5.2.1. Opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus.....	35
5.2.2. Käyttötieto.....	36
5.2.3. Pedagoginen sisältötieto.....	37
5.2.4. Interaktiivinen ajattelu.....	39
5.2.5. Reflektoinnista käyttöteoriaan.....	40
5.3. Ammatillisen kompetenssin taso.....	42
5.3.1. Ammatillisen tietoisuuden lisääminen.....	42
5.3.2. Opettajan ohjauksellinen ammattitaito.....	45

5.3.3. Opetusharjoittelun ohjaajan ohjauskompetenssi.....	47
5.4. Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen taso.....	50
6. POHDINTA.....	53
6.1. Opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen malli	53
6.2. Counpeda-mallin kehittäminen ja arvioiminen.....	56
6.3. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa	57
LÄHTEET:.....	59
AINEISTO:	64
LUETTELO KUVIOISTA:.....	64

1. Johdanto

Tein vuonna 2007 Jyväskylän avoimessa ammattikorkeakoulussa opettajan kasvatustieteellisiä perusopintoja, jolloin kiinnostuin opetuksen ja ohjauksen suhteesta opettajan työssä. Lähdin siitä ajatuksesta, että opettaja on sekä pedagogi että ohjaaja. Ensimmäinen huomioni kiinnittyi siihen, että opettaja on oppimisen ohjaaja ja aloin kiinnostua aiheesta myös laajemmin. Kun aloitin ohjausalan maisteriopinnot Jyväskylän yliopistossa, oli pro gradu -tutkielman aihe valmiina.

Pertti Kansanen (2004) teos Opetuksen käsitemaailma johdatti minut tämän tutkimuksen teoreettisille lähteille. Kansanen (2004; Kansanen ym. 2000) tarkastelee monipuolisesti opettajan pedagogista ajattelua ja hänen teksteihinsä on viitattu useissa opettajan pedagogista ajattelua käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Patrikainen & Tool 2004; Jyrhämä 2002; Aaltonen 2003). Pedagoginen ajattelu on tutkimukseni ydinkäsite ja toimii työni punaisena lankana.

Tutkimukseni pääkysymys on, miten opettajan pedagogisen ajattelun ja ohjaajan pedagoginen ajattelu rakentuvat kolmen suomalaisen väitöstutkimuksen pohjalta? Tutkimuskysymyksiä tarkensin kysymällä, millaisia filosofisia lähtökohtia ja teoreettisia käsitteitä aineistossa on esitetty. Tutkimuskysymykset esitän counpeda-mallin (kuvio 2, s. 20) pohjalta. Aikaisempien opintojeni yhteydessä tutustuin Hujalan ym. (1998) luomaan suomalaisen päivähoidon educare-malliin, jota soveltaen päädyin counpeda-malliin. Tutkimusaineistona on kolme suomalaista väitöstutkimusta, joissa käsitellään opettajan pedagogista ajattelua.

Tutkimusraportti jakaantuu kuuteen pääluukuun. Luvussa kaksi avaan opettajan pedagogisen ajattelun -käsitettä ja käsitelen aikaisempia opettajan ajattelusta tehtyjä tutkimuksia. Tutkimuksen kohteena on myös ohjaajan pedagoginen ajattelu, joten käsitelen luvussa kolme ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Samalla perustelen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin viitaten ohjaajan pedagogisen ajattelun -käsitteen käyttöä. Luvussa neljä esitän tutkimuskysymykset ja perustelen metodisia ratkaisuja käyttämäni teorialähtöisen sisällönanalyysin osalta. Lisäksi perustelen tutkimusaineiston valintaan ja rajaamiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Luvussa viisi esittelen tutkimustulokset neljän kokonaisuuden kautta: 1) ohjauksen ja opetuksen käyttöteoreettinen taso, 2) ohjaus- ja opetusfilosofinen taso, 3) ammatillisen kompetenssin taso sekä 4) kulttuurinen ja yhteiskunnallinen taso. Luku kuusi on pohdintaluku, jossa avaan opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen mallia ja kirjoitan johtopäätökset. Tutkimuksen lopussa palaan vielä counpeda-malliin ja arvioin mallia. Luvussa kuusi käsitelen lisäksi tutkimuksen eettisiä ja luotettavuuskysymyksiä. Eettisten kysymysten tarkastelu on tärkeää myös julkisen tutkimusaineiston käsittelyn yhteydessä ja erilaisten tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttaneiden ratkaisujen osalta.

Tämän opinnäytetyön tekeminen on avannut ovet kiintoisaan opettajan ja ohjaajan ajattelun maailmaan. Samalla se on antanut mahdollisuuden pohtia omaa ohjausfilosofiaa ja oman ohjaustyön ammatillista kehittämistä. Se on avannut myös näkemään ohjaustyön merkityksen ja arvostamaan ohjaajan työtä. Kiitokseni kaikille teille ohjausalan yliopisto-opettajat ja läheiseni, jotka olette olleet tällä matkalla mukana.

2. Opettajan pedagoginen ajattelu

Käsittelen seuraavaksi eri tutkimuksissa nousevia käsitteitä, jotka liittyvät opettajan pedagogiseen ajatteluun. Tämän tarkastelun kautta avaan käsitettä pedagoginen ajattelu ja muodostan kuvaa opettajan ja opettajan ja ohjaajan ajattelusta.

2.1. Didaktisesta ajattelusta pedagogiseen ajatteluun

Mielenkiinto opettajan ajattelua kohtaan on lisääntynyt kognitiivisen tutkimussuuntauksen myötä (Kansanen 2004, 88 - 89). Kansanen (2004, 2000) on tutkinut opettajan pedagogista ajattelua ja hänen teoksiinsa viitattu monissa opettajan ajattelua käsittelevissä tutkimuksissa.

Sijoitettaessa opettajan ajattelua opetuksen kontekstiin on oltava käsitys sekä opetuksesta että opetustapahtuman keskeisistä tekijöistä. Kansanen ym. (Kansanen 2004; Kansanen ym. 2000) mukaan käsitteiden määrittäminen on tarpeen opetuksen perustekijöiden muodostamiseksi. Käsitteiden kautta opetustapahtuma saa merkityksensä ja voidaan erottaa olennainen epäolennaisesta. Lisäksi on käsitteitä, jotka saavat erilaisen merkityksen teoreettisessa tarkastelussa eri tieteenaloilla. Tällaisista käsitteitä ovat esimerkiksi reflektio, kommunikaatio, dialogi, asiakas. (Kansanen 2004, 91, 108; ks. Ojanen 2006.)

Ensin on tarpeen tarkastella pedagogiseen ajatteluun oleellisesti liittyvää opetustapahtumaa. Opetustapahtumaan liittyy opetuksen sisältö, opetuksen osapuolet, opetustilanne ja opetusprosessi (Hoy & Woolfolk 1989, 116). Näitä voi hahmottaa Kansanen (2004) esittämän didaktisen kolmion kautta. Didaktisessa kolmiossa tulee näkyville opettajan ja opiskelijan välinen suhde sekä toimintaan sisältyvä opetuksen sisältö. Kansanen tarkastelee sekä oppilaan että opettajan suhdetta sisältöön. Oppilaan tavoitteena on oppia ja vastaavasti opettajan tehtävänä on edesauttaa oppimista. Tästä oppilaan ja opettajan suhteesta syntyy pedagoginen suhde. Kun opettajan asiantuntemus tulee tähän suhteeseen, syntyy didaktinen suhde. Opetustapahtuman interaktiossa myös

opettaja on oppijana, kun hän reflektoi ja arvioi omaa työtään. (Kansanen 2004, 70 - 75, 80 - 81,)

Didaktiseen ajatteluun voidaan yhdistää opetukseen kohdistuva reflektoinnin käsite (ks. mm. Havas 1991, 121, Hoy & Woolfolk 1989, 115 - 116, Ojanen 2006, 82 - 84). Tieteellisessä keskustelussa on päädytty didaktiikkaa laajemman pedagogiikan käsitteen käyttöön, koska pedagogiikka on tulkinnaltaan laajempi käsite didaktiikkaan verraten. Pedagoginen ajattelu liittyy opetukseen ja institutionaalisesti opetussuunnitelmaan. Kansanen mukaan opetussuunnitelmaan liittyvä opettajan ajattelu on opettajan pedagogista ajattelua (Kansanen 2004, 87 - 88; Aaltonen 2003, 9). Laissa on määrätty opetuksen järjestäjän velvollisuus laatia opetussuunnitelma (mm. Perusopetuslaki 628/1998, 14 - 15 §, Opetussuunnitelman perusteet 2004, Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 13 - 14 §). Opetussuunnitelma sisältää opintojen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kunkin opiskelijan mahdolliset yksilölliset valinnat. Opettajan opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen pohjautuu opetussuunnitelmaan.

2.2. Tavoitteita asettava ja päätöksiä tekevä opettaja

Opettajan ajattelun tutkimuksessa tavoitteisuus ja interaktio hyväksytään yleensä ydinkäsitteiksi. Tavoitteisuus liittyy opetussuunnitelmaan, johon opetus pohjautuu. Interaktio on toimintaa ja vuorovaikutusta kahden tai useamman henkilön välillä (opettaja ja oppilas, opettaja ja opetusryhmä, opiskelija ja opiskelija). Interaktio voi olla suoraa vuorovaikutusta tai epäsuoraa vuorovaikutusta esimerkiksi opetukseen liittyvän tehtävän välityksellä. (Kansanen 2004, 91.) Internetin välityksellä ja erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvat opetusmenetelmät ovat lisääntyneet opetuksessa. Näissä oppimistilanteissa oppilas ja opettaja eivät kohtaa kasvotusten, vaan tehtävän tai oppimisympäristössä tapahtuvan keskustelun kautta.

Kindvatter, Wilen ja Ishler (1988) toteavat opettajan tekemien päätösten olevan keskeinen elementti opetustilanteissa. Opettaja tekee päätöksiä vuorovaikutustilanteissa opiskelijoiden kanssa. Päätöksiä tehdään ennen interaktiota, sen aikana ja sen jälkeen. Opettajan on oltava tietoinen pedagogisista uskomuksistaan ja tätä kautta arvioitava

päätöksentekoaan. (Kindvatter, Wilen ja Ishler 1988, 4-6.) Opettaja tekee päätöksiä tiedostaen ja tiedostamattaan. Tilanteen mukaan opettajan on tehtävä päätöksiä nopeasti ilman eri vaihtoehtojen pohdintaa. Opettajan päätöksenteko on yhteydessä opettajan arvomaailmaan, jolloin opettaja ottaa päätöksellään kantaa valintoihinsa ja tämä tuo normatiivisen näkökulman ja sitä kautta yhteyden normatiivisen etiikkaan¹. (Kansanen 2004, 91 - 92; ks. Patrikainen 1997, 95.) Reflektointi on opettajan ja ohjaajan työssä keskeisellä sijalla. Reflektoidessaan opettaja pohtii erilaisia vaihtoehtoja ennen päätöksentekoa. Ajattelu voi olla myös deskriptiivistä ja tietoperustaista. (Ojanen 1996, 27 - 28, 82 - 83.)

Jyrhämä (2006) tarkastelee deskriptioita ja preskriptioita opettajakoulutuksen kontekstista käsin. Deskriptiot ovat teoreettisella tasolla ilmaistuja kuvauksia havaittavista ja tiedostettavista ominaisuuksista. Preskriptiot ovat käytännön tasolla tapahtuvia kannanottoja ja normeja kuten kehotuksia ja vaatimuksia. Didaktiikassa normatiivisuuteen liittyvät kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet ja ohjeet. Toisaalta didaktiikan normatiivisuus saatetaan ohittaa tieteenteoreettisista lähtökohdista johtuen. (Jyrhämä 2006, 39.)

Kansanen (2004) viittaa Fitzgibbonsin (1981) näkemykseen, jonka mukaan päätökset voidaan jakaa: 1) kasvatuksen tuloksia (outcomes) ja sitä kautta tavoitteita koskeviin päätöksiin, 2) kasvatuksen sisältöä koskeviin päätöksiin (matter) ja 3) kasvatuksen tapaan (manner) liittyviin päätöksiin. Opettajan tekemien päätösten taustalla on opettajan oma kasvatustilafilosofia, johon liittyvät uskomukset ja uskomusjärjestelmät. (Kansanen 2004, 95 - 96.) Kindsvatterin, Wilenin ja Ishlerin (1988) mukaan opettajan päätöksentekoon liittyvä henkilökohtainen uskomusjärjestelmä muodostuu intuitiivisista ja rationaalisista perusteista. Intuitiivisiin perusteisiin sisältyvät kokemukset, harjoittelu ja yksilölliset tarpeet ja rationaalsiin perusteisiin pedagogiset lähtökohdat, tutkimus, tieteellinen näkökulma ja käytännön kokemus. (Kindvatter ym. 1988, 7.)

Pedagogisen ajattelun mallissa opetus perustuu vastuullisuuteen ja tuloksellisuuteen eli velvollisuusetiikkaan ja seurausetiikkaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettajan

¹ Hirsjärvi määrittelee normatiivisen etiikan: ” toinen etiikan päähaaroista, joka esittää kehotuksia ja normeja eettisesti arvokkaaseen toimintaan”. Toinen etiikan päähaaroista on deskriptiivinen etiikka, joka ”kuvailee, luokittelee ja erittelee tutkimuskohteita. (Kasvatustieteen käsitteistö 1990, 27, 124.)

työ pohjautuu sekä opetussuunnitelmaan että opettajan omaan työkokemukseen. Näiden kahden näkökulman yhdistämistä kutsutaan pedagogisessa ajattelussa tavoitteisuudeksi. (Kansanen 2004, 92 – 93.) Tavoitteisuutta voidaan tarkastella neljän vaiheen kautta: 1) tavoitteiden tunteminen (tutustuminen opetussuunnitelmaan), 2) tavoitteiden hyväksyminen (opetussuunnitelman arvotausta), 3) tavoitteiden omaksuminen ja 4) vähitellen tavoitteiden sisäistäminen osaksi omaa ajattelua. Näiden vaiheiden kautta päästään yhteen kokonaisuuteen, tavoitteisuuteen. (Patrikainen 2009, 33.)

Patrikaisen (1997) nostaa tutkimuksensa pohjalta opettajan pedagogisessa ajattelussa keskeisiksi käsitteiksi ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen. Patrikaisen mukaan nämä käsitteet ovat usein toisiinsa liittyneitä, kun opettaja puhuu työstään. Usein opettajan puheessa niistä on yksi primaarimerkityksessä ja toinen tai molemmat muut sekundaarimerkityksessä. (Patrikainen 1997, 150 - 154.)

Kansanen (2004, 97) kuvaa opettajan pedagogista ajattelua tasomallin kautta (myös Kansanen ym. 2000, 24 – 26). Kansanen (2004, Kansanen ym. 2000) soveltaa Königin (1975) esittämää teoreettisista mallia tasoista: käytännön taso, objektiteoriaso ja metateoriaso. König (1975) erottelee eri teoriatasot seuraavalla tavalla. Alin taso on kasvatuksen käytännön taso. Objektiteoriasolla käytännön kasvatustilanteita tarkastellaan kuvailevan ja normatiivisen kasvatusteorian kautta. Metateoriasolla päästään kuvailevaan ja normatiiviseen kasvatustieteelliseen tarkasteluun objektiteoriason teorioiden kautta. (König 1975, 20 - 31.)

Tasomallisissa toimintataso edustaa pedagogista käytäntöä, opetustapahtuman interaktiota sen eri vaiheineen: preinteraktiivinen vaihe, opetustapahtuma ja postinteraktiivinen vaihe (myös Kindvatter, Wilen ja Ishler 1988, 4.). Toimintatasolla opettajan tekemät ratkaisut ovat paljolti tilannekohtaisia ja liittyvät opetukseen ja opetuksen suunnitteluun. Toimintatasoa tarkastellaan ensimmäisellä ajattelutasolla, ns. objektiteoriasolla, jossa tapahtumia tarkastellaan teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Samasta kohteesta voidaan laatia useita objektiteorioita. Tällä tasolla tarvitaan sekä opetusaineikohtaista että kasvatustieteellistä aineenhallintaa. (Kansanen 2004, 97 – 98; Kansanen ym. 2000, 24 - 26.)

Metateoriatasolla laaditaan synteesejä objektiteorioista ja näin niitä voidaan tarkastella kokonaisuutena. Tässä yhteydessä pohditaan perusteita arvokysymysten kautta, jolloin erityisesti praktinen etiikka ja sen kautta normatiivinen etiikka nousevat esille. Arvoja tarkastellaan erityisesti kasvatuksellisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Metateoriatasolle kuuluu myös objektiteoriatasolla kehitettyjen didaktisten rakennemallien taustojen selvittäminen, jolloin ymmärrys pohjautuu erilaisiin tieteenfilosofisiin suuntauksiin esimerkiksi tutkimusmetodologisiin ratkaisuihin ja niiden seurauksiin. (Kansanen 2004, 97 – 98; Kansanen ym. 2000, 24 - 26.)

2.3. Miten pedagogista ajattelua on tutkittu?

Opettajan pedagogista ajattelun tutkimukseen voidaan liittää 1970-luvulla kehittynyt ns. teacher thinking –traditio, jossa oltiin kiinnostuneita opettajan kognitiivisista ajattelu- ja päätöksentekoprosesseista erityisesti opettajan omasta näkökulmasta tarkastellen. Tämä traditio tuli vastapainoksi behavioristisille interaktioanalyysille. Patrikainen ja Tool (2004) viittaavat Shulmanin (1986, 23) tutkimukseen, jonka mukaan opettajan toimintaa voidaan ymmärtää luokkahuonetilanteissa opettajan ajatteluprosesseihin, arviointiin, ongelmanratkaisuun sekä päätöksen tekoon kohdentuvan tutkimuksen kautta. Tällaisten tutkimuskohteiden myötä verbaalisia selontekoja hyödyntävät menetelmät yleistyivät (mm. stimulated recall). (Patrikainen & Tool 2004, 241.)

Opettajan pedagogista ajattelua on lähestytty myös ns. reseptologiaa koskevan tutkimuksen kautta. Tällaisissa tutkimuksissa on esimerkiksi opetusharjoittelussa kysytty, millaisia ohjeita ja reseptejä ohjaajat antavat harjoittelijoille. Tätä kautta on saatu tietoa siitä, miten opettajat ajattelevat ja tekevät päätöksiä. (Kansanen 2004, 93 - 94.) Jyrhämä (2002) käytti opettajakoulutuksen kontekstissa toteuttamassaan tutkimuksessa tällaista lähestymistapaa. Jyrhämän mukaan opettajan pedagogisen ajattelun tutkimiseen yksi tie on selvittää ohjaajan toimintaa tutkimalla opetusharjoittelun ohjaajan antamia neuvoja ja ohjeita (Jyrhämä 2002, 25). Myös opetusharjoittelijoiden mielikuvia tutkimalla voidaan saada tietoa heidän näkemyksistään opettamisesta ja oppimisesta opintojensa alussa.

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan tutkia kysymältä opettajalta itseltään perusteluja opetustilanteissa tekemilleen päätöksille (Kansanen 2004, 93). Tämä on myös Jyrhämän (2006) tutkimuksessa lähtökohtana. Jyrhämä (2006, 7) toteaa, että opettajan pedagogisen ajattelun käytännöllisiin ja periaatteellisiin ilmaisuihin päästään opetusohjeiden ja ohjauspyrkimysten kautta. Jyrhämän tutkimuksessa tulevat esille sekä opettajan että opetusharjoittelun ohjaajan pedagoginen ajattelu.

Kansanen (2004) mukaan perusteluja on kysyttävä siten, että opettaja ei vastaa siten kuin hänen odotetaan vastaavan. Kansanen toteaa, että opettajat esittävät harvoin perusteluita toiminnalleen. Yleensä he kuvailevat käytännön tilanteiden sisältöjä ja toimintaansa. (Kansanen 2004, 92 – 93; ks. Carter & Conzales 1993, 230 - 231.) Husun (2002a) tutkimuksessa opettajan käytännön toiminnan tarkasteltiin yleisellä suhdetasolla ja opettajan tietämisen tarkastelu kahdella tietoteoreettisella tasolla, ”tavoissa olla käytännössä” ja ”tavoissa toimia käytännössä”. (Husu 2002a, 75.) Husu (2002b) toteaa opettajan oman näkökulman olevan tärkeä, jotta saadaan näkyville opettajan työ käytännön tasolla. Tämän mukaan on erikseen formaali tieto, joka on ns. yleistä opettamista ja opettajuutta koskevaa tietoa ja erikseen on käytännön praktinen tietoa. Pedagogisen tiedon ja tietämisen lähestymistapa ei erottele formaalia tietoa ja praktista tietoa toisistaan. Opettajan pedagogista tietoa voidaan tarkastella prosessuaalisena tietämisen kokonaisuutena. (Husu 2002b, 87 - 88.)

Carter ja Gonzales (1993) käyttivät tutkimuksessaan ns. hyvin muistettujen tapahtumien ideaa (well remembered events). He perustelevat menetelmän käyttöä kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin opettajan tieto rakentuu sosiaalisissa tilanteissa koetuissa opetustilanteissa ja toiseksi tietoa saadaan tutkimalla opettajan kokemuksia. Tällöin tarkastellaan, miten opettaja tulkitsee valitsemiaan tapahtumia. Analyysissään he toteavat, että opettajaopiskelijat kuvaavat opetustilanteita ja lisäksi he myös kertovat, mitä ajattelevat näistä tilanteista. Toisaalta opetustilanteiden tuominen näkyväksi selkeyttää heidän ajatteluaan ja auttaa tulkitsemaan opetustilanteita. Tutkimuksen pohjalta he toteavat hyvin muistettujen tapahtumien -menetelmän olevan toimiva menetelmä saada opetusta koskevaa tietoa, jota voidaan hyödyntää myös opettajankoulutuksessa. (Carter & Conzales 1993, 223, 230 - 231)

Kansanen (2004) tarkastelee Mitchellin (1994) tutkimusta, jossa menetelmänä käytettiin kyselyä. Kysymysten kautta oli mahdollista saada tietoa opettajan ajattelusta yleensä. Opettajan kommentteja voisi nimetä tavoitteiksi, uskomuksiksi, odotuksiksi, arvoiksi, käsityksiksi, mielikuviksi, metaforiksi, säännöiksi, periaatteiksi tai malleiksi käytännöstä. Opettajan ajattelua voidaan tutkia haastattelujen lisäksi opettajien tuottamien tekstien kautta. Tällaisia ovat esimerkiksi päiväkirjat, portfoliot, esseet, jotka saattavat sisältää perusteluita opettajan toiminnalle ja ratkaisuille. Kansanen toteaa, että tutkimuksellisesti antoisinta on yhdistellä näitä eri menetelmiä tilanteen mukaan. (Kansanen 2004, 94 – 95.)

Patrikainen (1997) puhuu ”uudesta opettajuudesta”, joka muodostuu kussakin tilanteessa, jota opettaja havainnoi ja jota hän muodostaa käsitteiden avulla. Opettajuus on muuttuvaa eikä ole olemassa tiettyä malliopettajuutta. Patrikainen (1997) kuitenkin haluaa kehittää opettajuutta kognitivistis-konstruktivistisen / rekonstruktivistisen opetus- ja oppimiskäsityksen pohjalta. (Patrikainen 1997, 263 - 264.)

Opettajaa voidaan tarkastella myös oman työnsä tutkijana. Tähän tarvitaan itsenäistä tutkimuksellista ajattelua, pedagogista ajattelua, jolloin opettajaa ei niinkään nähdä tutkijana, vaan tutkivana opettajana. Tutkiva opettaja toimii aktiivisesti ja tutkimuksellinen ajattelu voi ohjata hänen pedagogista ajatteluunsa. Opettajan toiminta voi olla myös toimintatutkimuksellista eli opettaja yhdistää työssään monia tutkimustapoja. (Kansanen 2004, 98; Ojanen 2006, 15 - 16.)

Opettajan pedagogiseen ajatteluun tutustuminen eri tutkimusten ja muun kirjallisuuden kautta on ollut välttämätöntä, jotta olen saanut selvitettyä tähän käsitteeseen keskeisesti liittyviä näkökohtia. Eri tutkimuksissa on erilaisia käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia tarkastella pedagogista ajattelua, minkä myös Aaltonen (2003) toteaa tutkimuksessaan.

3. Ohjauksen filosofisia ja teoreettisia lähtökohtia

Tutkimukseni kohdistuu opettajan ja ohjaajan pedagogiseen ajatteluun. Seuraavaksi tarkastelen ohjausta yleisellä tasolla avatakseni ohjauksen teoreettista näkökulmaa opettajan ja ohjaajan pedagogisen ajattelun tarkasteluun.

3.1. Ohjauksen filosofisia lähtökohtia

Parkkisen, Puukarin ja Lairion (2001) mukaan ohjauksen perusteiden tarkastelun yhteydessä on tarpeen kiinnittää huomiota maailmankatsomuksen ja maailmankuvan rakenteeseen ja laatuun. Ohjaustyötä tehdään niihin pohjautuvien tulkintojen lähtökohdista. Tässä yhteydessä esille nousevat myös ohjauksen arvot ja eettiset kysymykset. (Parkkinen, Puukari ja Lairio 2001, 23.)

Parkkinen ym. (2001) nostavat esille Hirsjärven (1985) ja Niiniluodon (1984) näkemyksiä maailmankatsomuksesta. Hirsjärven (1985) mukaan maailmankatsomukseen sisältyvän arvot, käsitykset, uskomukset ja normit. Vastaavasti Niiniluodon (1984) mukaan maailmankatsomukseen sisältyvät tietoteoria, maailmankuva ja arvoteoria. Tietoteoria on käsitys maailmaa koskevan tiedon hankinnasta ja perustelusta. Maailmankuva tarkoittaa ihmisen tietoteorian kautta määrittelemiä maailmaa koskevia väitteitä. Arvoteoria muodostuu ihmisten käsityksistä, käsitys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, ihmisen tehtävästä maailmassa. (Parkkinen, Puukari ja Lairio 2001, 24.) Maailmankatsomusta voidaan kutsua myös maailmankäsitykseksi (Niiniluoto 2002, 86).

Parkkinen ym. (2001) viittaavat Envalliin (1989), jonka määrittelemänä maailmankuva on yleisesti hyväksytty tieteellisten tietojen kokonaisuus, johon ei liity etiikan, estetiikan, teologian ja metafysiikan kysymyksiä. Maailmankuva sisältää yksilöllisen ja yhteisöllisen tason. Yksilölliseen tasoon vaikuttavat persoonalliset tekijät. Yhteisöllinen taso voidaan jakaa kulttuurin yleisiin, yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja ekologisiin tekijöihin. (Parkkinen, Puukari ja Lairio 2001, 25.) Ojanen (2006) kuvaa ohjattavan maailmankuvan rakentumista ohjausprosessissa ihmiskäsityksen, oppimiskäsityksen ja

tiedonkäsitteen kautta. Tavoitteena on saavuttaa kokonaisvaltainen eli holistinen ammatti-ihminen. (Ojanen 2006, 6.)

Ihmiskuva sisältyy ihmisen maailmankuvaan ja se on kokonaisnäkemys ihmisestä. Ihmiskäsitys on osa maailmankatsomusta. Ihminen omaksuu käsityksen itsestään ja asemastaan maailmassa arvostusten, katsomusten, uskomusten ja ideologioiden kautta. Elämäkatsomusta voidaan kuvata ihmisen henkilökohtaiseksi maailmankatsomukseksi. Se on henkilökohtainen käsitys itsestä, yleensä elämästä ja maailmankaikkeudesta. Parkkinen ym. (2001) viittaavat Helven (1987) näkemykseen elämäkatsomuksen orientaatiojärjestelmästä, jonka hän jakaa viiteen merkitykseen. Nämä merkitykset ovat: 1) identiteetin muodostajan funktio, 2) diagnostinen funktio, 3) tunteen funktio, 4) toimintaan motivoiva funktio ja 5) henkiseen kasvuun ja itseluottamukseen liittyvä motivaatiotekijä. (Parkkinen, Puukari ja Lairio 2001, 25 - 26.)

3.2. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia

Onnismaan (1998) mukaan counselling on lähtökohdiltaan hyvin amerikkalainen ilmiö. Counselling-liikettä on tarkasteltu sekä tieteensällisenä tapahtumana että historialliseen ja yhteiskunnalliseen yhteyteen liitettynä. Voidaan puhua auttamisasiantuntijuuden paradigmatvaihdoksesta, ns. toisesta asiantuntijuudesta, jonka taustalta löytyy sekä individualismin oikeutusta että eri ammattikuntien valtataistelua. Kaikkietävän asiantuntijan näkökulmasta on siirrytty enemmän asiakkaan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen näkökulmaan. (Onnismaa 1998, 13 - 14.)

Ohjausta toteutetaan erilaisissa konteksteissa ja erilaisten asiakasryhmien parissa. Suomessa ohjauksen kaksi keskeisintä toimintakenttää ovat olleet koulujen oppilaanohjaus (oppilashuolto) ja ammatinvalinnanohjaus (työvoimapolitiikka). Ohjauksen ja neuvonnan tieteellinen tausta sijoittuu näin läheisesti psykologiaan ja kasvatustieteeseen. Ohjaustutkimuksen osalta on historiallisen kehityksen myötä tapahtunut suunnanmuutoksia 1950-luvulta lähtien. Viime vuosina konstruktivistinen näkökulma on noussut vahvasti esille. (Sinisalo 2000, 190 - 193.)

Aikuiskoulutuksen oppimis- ja ohjausympäristöihin liittyen on käyty teoreettista keskustelua ja todettu sen moniammatillinen luonne sekä empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen tarve. Sinisalo (2000) väittää, että tämän pohjalta tarkastellen on mahdollista puhua uudesta paradigmaattisesta muutoksesta. Kurt Lewiniä siteeraten on korostettu hyvien teorioiden merkitystä hyvälle käytännölle. Sinisalo kuitenkin huomauttaa ajan muuttavan tätä näkemystä siihen suuntaan, että hyvistä käytännöistä luodaan teorioita ja malleja. Ohjaajakoulutuksessa painopisteen tulisikin hänen mukaansa siirtyä ohjauksen taitojen ja tietojen kehittämiseen. (Sinisalo 2000, 201 - 203.) Viimeisen kymmenen vuoden aikana ohjauskoulutuksessa on siirrytty tähän suuntaan.

Ojanen (2006, 11) mukaan ohjaus on ollut teoreettisesti hajanaista ja näin ohjaukselle ei ole kehitetty omaa yhtenäistä taustateoriaa. Ohjauksen keskeisinä lähestymistapoina voidaan pitää psykodynaamista, humanistista, kognitiivis-behavioraalista, eksistentiaalis-fenomenologista, ratkaisukeskeistä, konstruktivistista ja systeemistä näkökulmaa. Lairio, Puukari ja Nissilä (2001) esittävät tutkimustulosten pohjalta ajankohtaisiksi ja toimiviksi lähestymistavoiksi: 1) psykodynaamisen lähestymistavan, 2) eksistentiaalis-humanistisen lähestymistavan, 3) konstruktivistisen lähestymistavan, 4) monikulttuurisen lähestymistavan ja 5) ratkaisukeskeisen lähestymistavan. (Lairio & Puukari 2001, 11 – 12, 46 - 48.)

Ojanen (2006) hahmottelee ohjauksen taustateorian mallia, jossa kokemuksellisen oppimisen teoria on pääteoria, konstruktivistinen oppimisteoria on aputeoria ja psykoanalyttinen teoria on erityisteoria. Malliin liittyy kasvatustieteellinen näkemys dialogin merkityksestä kommunikaatiossa. (Ojanen 2006, 22.) Vehviläinen (2001, 17) nostaa esille erilaisia ohjauksen määritelmiä ja hän puhuu kehittyvästä ohjauksen teoriasta.

Lairio ja Rekola (2007) pohtivat ohjauksen merkitystä sekä yhteiskunnallisesta että yksilöllisestä näkökulmasta yliopisto-opiskelijoiden ohjauksessa. Heidän mukaansa ohjausta on aina tarkasteltava yksilön näkökulmasta, vaikka sen kehittäminen yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä on hyvin perusteltua. Yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen kehittämisessä Lairio ja Rekola pitävät yhtenä ratkaisuna holistisen

opiskelijakeskeisen mallin käyttöönottoa. Mallin pohjalta opiskelijoita on alettu hahmottaa nuorempina kollegoina. (Lairio & Rekola 2007, 108, 121 - 124.)

Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisterikoulutuksen opetussuunnitelmassa 2007 - 2009 ohjauksen ydinkompetenssialueet olivat 1) vuorovaikutus ohjauksessa, 2) yhteiskunnallinen tietoisuus ja 3) verkostoyhteistyö. Ydinkompetenssialueiden pohjana on kansainvälisen ohjausalan järjestön (IAEVG) ohjauksen kompetenssikuvaukset. Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan, että *”tavoitteena on että opiskelija syventää ja laajentaa ohjaus- ja kasvatustieteen alaan liittyvää tieteellistä ja ammatillista asiantuntijuuttaan, kehittää alan tutkimusmetodologian ja ammattikäytännön valmiuksiaan sekä hankkii edellytykset itsenäisen tutkimustiedon tuottamiseen sekä uusien ohjauksen käytänteiden tutkivaan kehittämiseen.”* Opiskelijaa tuetaan oman henkilökohtaisen ohjausajattelun ja -filosofian rakentamisessa ja samalla ohjausasiantuntijuuden kehittämisessä. (Ohjausalan maisteriohjelma, OPS 2007 - 2009, 4-5.)

Peavyn (1999) mukaan konstruktivistinen näkökulma rohkaisee ohjaajia ja asiakkaita käyttämään vapaasti vaikeuksia selvitettäessä luovuutta, älykkyyttä, kunnioitusta ja innovatiivisuutta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan asiakas on asiantuntija oman elämäkokemuksensa suhteen ja hänellä on enemmän kulttuurista tietoa. Ohjaajalla on vastaavasti enemmän asiantuntemusta kokonaistilanteen selvittämisessä ja kartoittamisessa sekä joissakin kommunikaatioon liittyvissä asioissa. (Peavy 1999, 74.)

Konstruktivistinen näkökulma pohjautuu sekä erojen ja yhtäläisyyksien tunnistamiseen. Kuitenkin jokainen on ainutkertainen ja jäljittelemätön yksilö. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan on monenlaisia todellisuuksia. Se myös pohjaa ohjauksen holistiseen ohjauksikäsitteeseen, jonka mukaan ihminen on kokonaisuus. Konstruktivistisen ohjauksikäsitteen yksi keskeinen oletus on sosiaalinen konstruktio. Tuon oletuksen mukaan kukin ihminen tuottaa oman elämänsä ja omat merkityksensä, jokainen rakentaa oman minuutensa osana kulttuuria. Konstruktivistisen ohjauksikäsitteen viitekehys rakentuu oletukseen, että on monia todellisuuksia, ainutlaatuinen yksilö, kulttuurin asettamat rajat ja oma henkilökohtainen sosiaalinen todellisuus. (Peavy 1999, 74 - 76; 47 - 48.)

3.3. Ohjauksen määrittelyä

Ohjaus voidaan määrittellä tieteenalasta, teoreettisista lähtökohdista ja lähestymistavasta riippuen eri tavoilla (esim. Onnismaa 1998, 7-9). Ei ole mahdollista kirjoittaa yhtä ohjauksen määritelmää, joka kattaisi ohjauksen moninaisuuden. Peavy (1999, 156) määrittelee ohjauksen yleisen elämänsuunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmäksi.

Peavy (1999, 18 - 25) tarkastelee ohjausta laajemmasta kulttuurisesta näkökulmasta ja pyytää lukijaa pohtimaan omia reaktioita eri määritelmiin. Tässä tulee esille Peavyn konstruktivistinen näkemys, kun hän haluaa saada lukijan pohtimaan omia kokemuksiaan. Lukija rakentaa yhdessä Peavyn kanssa oman näkemyksensä, jolloin lukija luo suhteensa tekstiin. (Peavy 1999, 18 - 25.)

Lairio ja Puukari (2001) määrittelevät ohjauksen teoriapohjaiseksi auttamisprosessiksi, erityiseksi auttamissuhteeksi (interventiovalikoima, psykologinen prosessi). Se voidaan määrittellä myös hyvän auttamissuhteen ominaisuuksien kautta. Auttamissuhteen tavoitteena on tehdä ohjattavasta oman elämänsä paras ohjaaja. Ohjaaja ja ohjattava voidaan myös nähdä asiantuntijatiiminä, joka neuvottelee yhteistä linjaa. (Lairio & Puukari 2001, 9 – 11.) Ojasen (2006) mukaan professionaalisen ohjauksen lähtökohtana on ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutussuhde. Ohjaus voidaan nähdä myös reflektioprosessina. Ohjaukseen liitetään muutos, kasvu, prosessi ja tulos. (Ojanen 2006, 6-7.)

Lairio ja Puukari (2001) nostavat esille ohjauksellisen kompetenssin ja heidän mukaansa Englundin näkemykset didaktisesta kompetenssista soveltuvan siihen. Didaktisen kompetenssin -käsite korvaa opettajien professionalisaatio- ja professionalismiksi-käsitteet. Professionalisaatio liittyy opettajan ammatin auktoriteettiin ja asemaan² ja professionalismiksi viittaa opetusprofession sisäiseen laatuun, ”pedagogiseen projektiin”. Didaktisen kompetenssin -käsite sisältää opettajan ammatin

² Seikkulan ja Arnkilin (2005) mukaan asiantuntijuus ja sen pätevyyskriteerit sisältyvät professioon. Opettajan ammatti on yksi ammatti, joka on saavuttanut professioaseman. (Seikkula & Arnkil 2005, 165 – 166.)

keskeiset vaatimukset sekä perinteistä että opettajan ammatin kehittämisestä. Opettajan oma asenne on merkittävä siinä, miten hän reflektoi ja problematisoi koulutuksen sisältöjä ja opetussuunnitelmaa. Merkittävässä asemassa didaktisen kompetenssin kehittämisessä ovat näin opettajien kouluttajat. (Lairio & Puukari 2001, 20 - 21.)

Ojanen (2006) määrittelee opetusharjoittelun ohjauksen olevan ”luonteeltaan vahvasti kasvatuksellinen prosessi, joka syntyy ihmisten välisessä tulkinnallisessa vuorovaikutuksessa”. Yksilön oppimista tapahtuu toisen kautta ja ryhmässä toisten kautta. Tällöin liikutaan sekä sosiaalisella että psykologisella tasolla, kokemalla ja antamalla merkityksiä asioille. Muutoksen myötä tässä kokemusmaailmassa erilaiset käsitteet ja asiat muovautuvat ammatilliseksi osaamiseksi ja viisaudeksi. (Ojanen 2006, 174.)

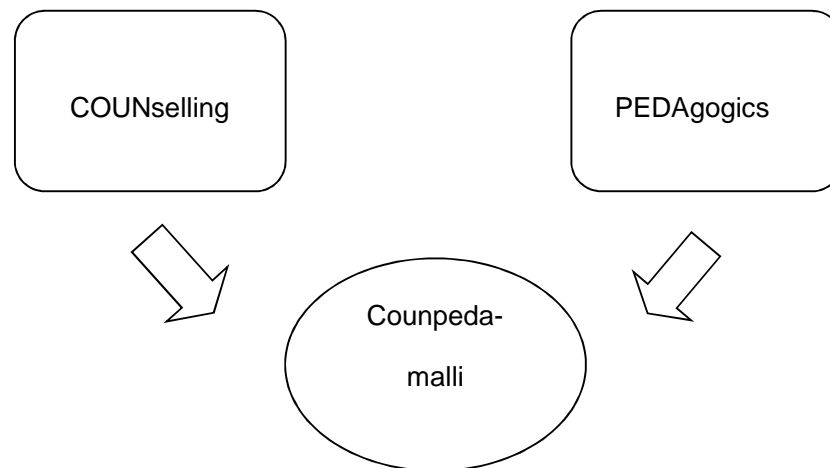
4. Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä jaksossa esittelen tutkimuksen lähtökohtia ja counpeda-mallin, jonka pohjalta olen muodostanut tutkimuskysymykset. Lisäksi perustelen tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä ratkaisujani.

4.1. Lähtöasetelma

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on opettajan ja ohjaajan pedagoginen ajattelu. Teoreettista tarkastelua lähdetään rakentamaan Hujalan ym. (1998) suomalaisen päivähoiton educare-mallin pohjalta. Päivähoito on vanhempien näkökulmasta sosiaalipalvelua perheille (CAREgiving). Päivähoiton toisena tehtävänä on varhaispedagogiikan ja siihen liittyvän esiopetuksen toteuttaminen (EDUCation). Näistä kahdesta sisällöstä muodostuu suomalaisen päivähoiton EDUCARE-malli, jossa keskiössä on lapsi. (Hujala ym. 1998, 4.)

Esiymmärrykseni pohjalta mukautin educare-mallia oman tutkimukseni käsitteisiin ja lähdin liikkeelle ohjauksesta ja pedagogiikasta erillisinä käsitteinä (kuvio 1):

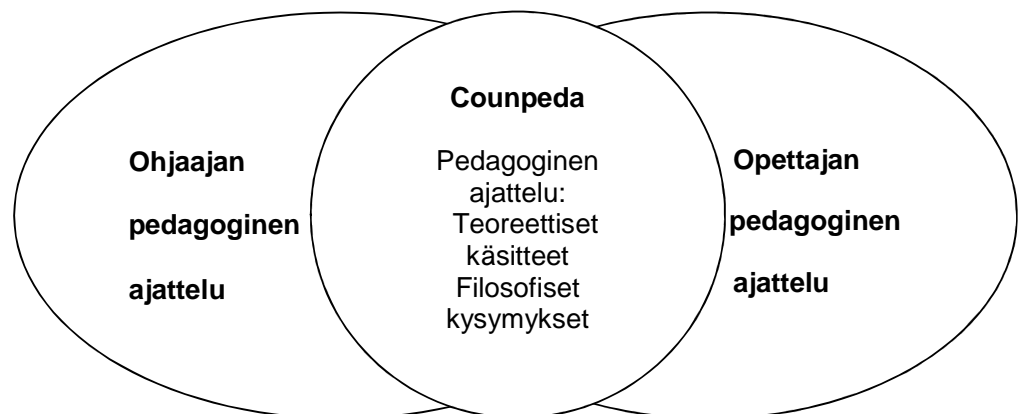


Kuvio 1. Counpeda-mallin rakentumisen lähtökohtia.

Sain vahvistusta counpeda-ajattelulle tutustuessani Jyrhämän (2003) väitöstutkimukseen, jossa hän käyttää käsitettä ohjaajan pedagoginen ajattelu. Jyrhämän mukaan tämä on perusteltua, koska ohjaajuudessa opettajuus on kuitenkin läsnä. Myös Ojanen (2006, 6-7) tarkastelee ohjaajaa pedagogina. Tätä kautta avautuu näkökulma sekä ohjaukseen / ohjaajaan että pedagogiikkaan / pedagogiin. Olen kirjallisuutta lukiessani tullut siihen näkemykseen, että pedagogiikka ja ohjaus ovat lähellä toisiaan ja liittyvät kiinteästi toisiinsa (mm. Puukari 2001, 20 - 21).

Lähtökohtaisesti counpeda-malliin sisältyy sekä opettajan pedagoginen ajattelu että ohjaajan pedagoginen ajattelu. Risteämäkohtana tarkastelussa on pedagoginen ajattelu. Tältä pohjalta pedagoginen ajattelu käsitteenä puoltaa paikkaansa tutkimuksessani. Tämä ei tarkoita mitä tahansa ajattelua, vaan opettajan ja ohjaajan vuorovaikutukselliseen tilanteeseen liittyvää ajattelua. Opettajan ja ohjaajan ajatteluun sisältyy laajemmin tarkastellen pedagogiikka ja ohjaus. Opettajan ja ohjaajan ajattelua voidaan kuvata opettajan ja ohjaajan ammatilliseksi ajatteluksi (mm. Carr & Kemmis 1994, 7; Husu 2002b, 88; Komulainen 2010, 93 - 95; Patrikainen 1997, 91).

Edellä esittämäni pohjautuen counpeda-malli tarkentui kuvion 2 mukaisesti ja se pohjautuu niihin teoreettisiin tarkasteluihin, joita olen käsitellyt edellä sekä luvuissa 2 ja 3. Tässä vaiheessa tutkimusta minulle muodostui näkemys, että opettajan ja ohjaajan pedagogista ajattelua ei voida tässä tutkimuksessa tarkastella erillisinä kysymyksinä. Palaan tähän tutkimuksen lopussa arvioidessani counpeda-mallia.



Kuvio 2. Counpeda-malli

4.2. Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni jakaantuvat yhteen pääkysymykseen ja sitä tarkentaviin alakysymyksiin counpeda-mallin pohjalta (kuvio 2).

Pääkysymys:

Miten opettajan pedagogisen ajattelun ja ohjaajan pedagoginen ajattelu rakentuu kolmen suomalaisen väitöstutkimuksen pohjalta?

Alakysymykset:

- 1) Millaisiin filosofisiin lähtökohtiin opettajan ja ohjaajan pedagoginen ajattelu perustuu näiden kolmen suomalaisen väitöstutkimuksen pohjalta?
- 2) Millaisia teoreettisia käsitteitä opettajan ja ohjaajan pedagogisesta ajattelusta on esitetty näissä kolmessa suomalaisessa väitöstutkimuksessa?

4.3. Aineisto ja aineiston rajaaminen

Tutkimusaineistoni koostuu kolmesta suomalaisista väitöskirjasta, joissa on tutkittu opettajan ja ohjaajan ajattelua. Rajasin tutkimukseni koskemaan suomalaisia väitöskirjoja, koska ne on toteutettu samanlaisen koulutusjärjestelmän ja kulttuurin sisällä. Toiseksi rajasin tutkimukseni aineiston 2000-luvulla tehtyihin väitöskirjoihin. Väitöskirjat ovat oman aikansa tutkimuksia, joten etsin aineistoani varten mahdollisimman uutta tutkimusta, mikä osaltaan antaa kuvan tämän päivän teoreettisesta lähestymistavasta ja tutkimussuuntauksista.

Tutkimuksessani lähdin liikkeelle teoreettisista lähtökohdista ja tutustumalla tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin. Keskeinen tutkimukseni käsite on pedagoginen ajattelu, jota tarkastelen sekä opettajan että ohjaajan näkökulmasta. Tein aineistohakuja yliopistojen tietokantojen kautta tutkimukseni käsitteillä pedagoginen ajattelu ja opettajan ajattelu sekä yhdistäen niitä ohjauksen käsitteeseen. Tein hakuja katkaistulla haulla, komentohaulla ja yhdistetyllä haulla. Tein vastaavia hakuja englanninkielisillä

käsitteillä teacher thinking ja counselling. Näin sain koottua teoslistat yliopistojen tietokannoista. Tietokannoista tulostin teoslistoja, joista seuraavassa vaiheessa etsin listoilta väitöskirjat. Löysin yhteensä 19 väitöskirjaa. Tehdyt rajaukset vähentävät aineistohaun kokonaisuutta. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat laadullisen tutkimuksen aineiston usein olevan määrältään pieni ja pyrkimyksenä on päästä mahdollisimman perusteelliseen analyysiin. Laadulliseen tutkimukseen löytämieni väitöskirjojen määrän voi nähdä kuitenkin riittävänä, joten lähikäsitteiden käyttämistä aineistohaussa en nähnyt tarpeelliseksi.

Etsin löytämiäni väitöskirjoja ensin elektronisena, mikäli en löytänyt, hankin painettuna kirjana. Tutustuin aluksi löytämiini tutkimuksiin sisällysluettelon, johdannon ja tiivistelmän kautta sekä selailemalla tutkimuksen sisältöä. Käytin tutkimuksessani harkinnanvaraista otantaa (vrt. Mäkinen 2003, 23). Valitsin väitöskirjoja, joissa pedagogista ajattelua tarkastellaan erilaisista näkökulmista: aineenopettajan työ, luokanopettajan työ, opettajaopiskelijan ohjaaminen, verkko-opetus opetuksessa. Tämä toi aineistooni rikkautta. Valitsemisani tutkimuksissa tarkastellaan opettajaa pedagogina ja opetusharjoittelun ohjaajana. Aineistoksi valitsemani väitöskirjat on tehty Joensuun, Tampereen ja Oulun yliopistoissa.

Tutkimusaineisto muodostuu seuraavista väitöstutkimuksista:

- 1) Aaltonen Katri 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto.
- 2) Leinonen Anna Mari 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Tampereen yliopisto.
- 3) Komulainen Jyrki 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulun yliopisto.

Aaltosen (2003) tutkimuksen valintaan vaikuttivat ammatillisen opettajuuden näkökulma sekä opettajan pedagogiseen ajatteluun liitetty integraation näkökulma. Leinosen (2008) tutkimuksen valintaan vaikutti ensinnäkin eri ammattialojen ammatillisen opettajuuden näkökulma ja toiseksi opettajuutta, opettajan ajattelua ja

toimintaa tarkastellaan verkko-opetuksen kontekstissa. Komulaisen (2010) väitöskirjan valintaan vaikutti ensinnäkin se, että tutkimus on toteutettu yliopiston harjoittelukoulussa ja on näin erilainen konteksti verrattuna ammatillisen opettajuuden ympäristöön. Toiseksi tutkimuksessa tulee yliopistollisen koulutuksen ohjausnäkökulma. Tässä vaiheessa on syytä huomauttaa, että tämän tutkimuksen aineistossa ohjaaja on opettaja, joka toimii opetusharjoittelun ohjaajana.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009), jotta käytetty aineistonkeruumenetelmä voidaan erottaa tilastomenetelmien otantamenetelmistä. Harkinnanvaraisen otannan käyttäminen tutkimuksessa edellyttää tutkijalta vahvaa teoreettista perustelua aineistonhankinnassa. (Eskola ja Suoranta 1998, 18.) Tutkimusaineistoni on sivumäärältään noin 750 sivua. Rajasin ensimmäisten lukukertojen jälkeen tutkimuksista ne osiot, joihin keskityin analyysissä. Aineiston ymmärtämiseksi tutkimuksen kokonaisuus on kuitenkin hahmotettava.

4.4. Metodiset ratkaisut ja aineiston analysointi

Tutkimusaineistoni muodostavat väitöskirjat, jotka ovat tieteelliseen muotoon kirjoitettua tekstiä. Teoreettisten lähtökohtien pohjalta luin aineistoa etsien vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineiston analysoinnissa käytin teorialähtöistä sisällönanalyysia.

4.4.1. Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan sisällönanalyysi tuo mukanaan erilaisia mahdollisuuksia, mutta toisaalta se myös rajoittaa valintoja. Sisällönanalyysia voidaan käyttää sekä sisällönanalyysinä että sisällön erittelynä. Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan esimerkiksi kirjallisuuskatsausta tehdessä pelkkä luokittelu ei ole sisällönanalyysia, vaan varsinainen sisällönanalyysi toteutuu, kun esitetään kuvauksia lähteisiin nojaten. Voidaan erottaa teorialähtöinen eli deduktiivinen ja aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi. (ks. Eskola 2007, 162 - 163; Eskola & Suoranta 1998,

153; Tuomi ja Sarajärvi, 107 - 124.) Kolmantena on teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa päättely on abduktiivista (Tuomi ja Sarajärvi, 117 - 120). Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Teoriaohjaavassa analyysissä lähtökohtana on myös aineisto, joka luokitteluvaiheessa liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teorialähtöisen tutkimuksen analyysin lähtökohtana on aikaisempi viitekehys kuten teoria tai käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi, 112 - 118.) Tutkimuksessani viitekehysten muodostaa pedagoginen ajattelu ja counpeda-malli.

Tuomen ja Sarajärven (2006, 113) mukaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysirungon laatiminen on ensimmäinen tehtävä ja runko voi olla väljä. Analyysissäni lähdin liikkeelle väljästi suhteellisen laajojen tutkimuskysymysten pohjalta, jotka muodostavat analyysirungon. Tutkimuksessani etenen teoreettisista kysymyksistä ja asetteluista päätyen counpeda-mallin tarkasteluun.

Edellä käyttämäni lähteet käsittelevät empiiristä tutkimusta ja omaa tutkimustani voi pitää teoreettis-filosofisena tutkimuksena. Käytän teorialähtöisen sisällönanalyysin tarkastelua valitsemani tutkimusmenetelmän rakenteellisena kehyksenä.

4.4.2. Hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimuksessani luin ja etsin aineiston kautta tutkimuskysymysten pohjalta yhteistä kenttää pedagogiikan ja ohjauksen yhtymäkohdasta (counpeda-malli). Tässä luennassa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan lukemaani aineistoa ja samalla olemaan dialogissa aineistoni kanssa (ks. Laine 2007, 31; Pirnes 2008, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34 - 35). Tutkimuksessani en keskittynyt tiettyyn metodiin, vaan lähdin liikkeelle siitä, millä tavalla parhaiten saan haettua vastauksia tutkimuskysymyksiini. Käytin alkuvaiheen analyysissä taulukkoa, jossa jokaiselle tutkimuskysymykselle oli oma osio. Se auttoi hahmottamaan kokonaisuutta ja tulososion kirjoittamista.

Luin aineistoa useampaan kertaan. Eskola ja Suoranta (1998, 152 - 153) toteavat, että tutkijan on tunnettava aineistonsa perinpohjaisesti, mikä tarkoittaa useita lukukertoja. Ensimmäisellä lukukerralla luin väitöskirjat läpi ja samalla kirjasin ylös joitakin huomioitani tutkimuksen rakenteesta ja laajemmista näkökulmista. Kukkonen (2007,

162, 166) käyttää tutkimuksessaan ensimmäisen kerran lukemisesta käsitettä ”pysähtelevä lukeminen”, jota kuvaa ”silleenjättävä asenne”. Lähdin tällä silleenjättävällä asenteella liikkeelle. Ensimmäisen lukukerran jälkeen kirjoitin kustakin väitöskirjasta koosteen, johon saatoin palata seuraavien lukukertojen välillä.

Toisella lukukerralla tein tarkempia muistiinpanoja tutkimusongelmien pohjalta. Laadin taulukon, jossa oli laatikot jokaiselle tutkimuskysymykselle. Taulukoinnissa ensimmäinen vaihe on analyysiyksiköiden nimeäminen (Eskola & Suoranta 1998, 167). Tutkimuksessani analyysiyksiköt muodostuvat tutkimuskysymyksistä. Tein kunkin tutkimuksen pohjalta excel-tilin, johon kokosin käsitteitä ja asioita. Taulukon pohjalta kirjoitin tutkimustulokset. Seuraavassa vaiheessa luin tulososion tekstiä useampaan kertaan. Siirsin käsitteitä counpeda-kuvioon ja jatkoin analysointia tutkimalla laajempia kokonaisuuksia teoreettisista lähtökohdista ja tutkimusaineiston pohjalta. Tämän lukemisen ja analyysin pohjalta muodostui nelikenttä (kuvio 3, s. 28) ja tulososion lukujen rakenne. Tulosten esittelyn jälkeen kokosin tulokset ja kirjoitin pohdintaosion. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on kehittää ja arvioida counpeda-mallia.

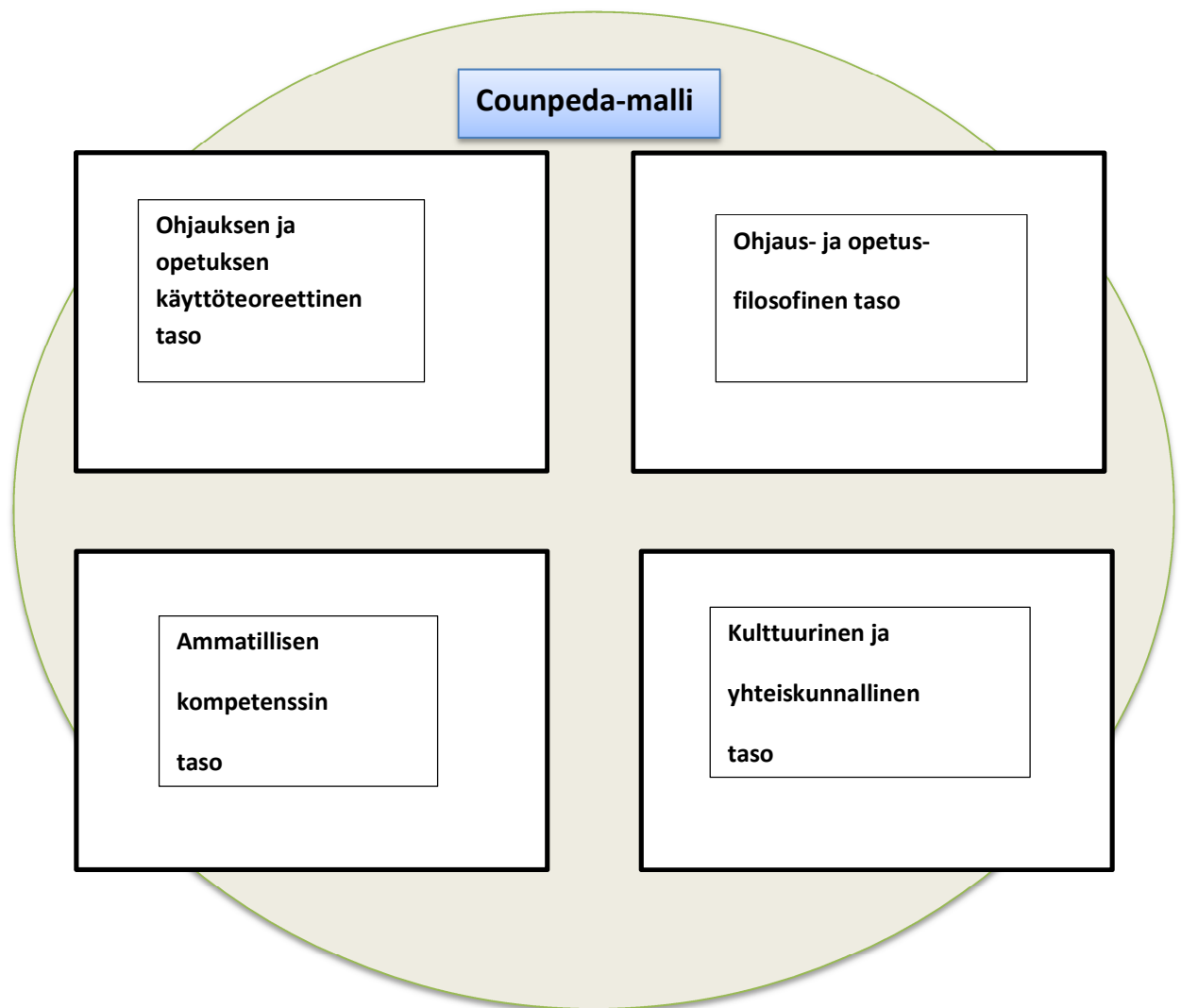
Tutkimuksessani luin ja etsin niitä käsitteitä, joilla saan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineistoon sisälle pääsyä helpotti se, että olin tutustunut käsitteisiin ja taustateorioihin. Tässä luennassa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan lukemaani. Tähän pääsin etsimällä kustakin tutkimuksesta käsitteiden määritelmiä ja viitekehys, jossa tutkimus on toteutettu. Lukemistani voi kuvata teoreettiseksi luennaksi (vrt. Pirnes 2008, 20).

Tuomen ja Sarajärven (2009, 35) mukaan hermeneutiikan avainkäsitteitä ovat hermeneuttinen ymmärtäminen, esiyymmärrys ja hermeneuttinen kehä (myös Laine 2007, 36 - 37). Tutkimukseni eteni hermeneuttisella kehällä. Minulle oli muodostunut esiyymmärrys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34 - 35) counpeda-mallin ja teoreettisten lähtökohtien pohjalta. Lähdin liikkeelle suhteellisen laajoista tutkimuskysymyksistä ja lähdin samalla vuoropuheluun aineistoni kanssa ja tutkimuksen edetessä ymmärrykseni syveni yksittäisten asioiden ja tutkimuskysymysten osalta.

Tutkimukseni tavoitteena on esitellä eri tutkijoiden näkemyksiä ja tarkastella yleisesti, mitä aineistosta nousee. Tuloksissa keskeisimpänä ovat käsitteet, teorial, filosofiset kysymykset yleisellä tasolla. Nostan näitä asioita esille sekä tutkimusten teoreettisesta viitekehystä että tulososiosta, joten käytännössä tuloksissa on esillä useampi kuin vain mainitut kolme tutkimusta.

5. Tulokset

Tutkimustulokset olen pääosin kirjoittanut referoiden väitöskirjoja ja lisäksi on joitakin suoria lainauksia. Tulokset olen analyysin pohjalta jakanut neljään kokonaisuuteen (kuvio 3): 1) ohjaus- ja opetusfilosofinen taso 2) ohjauksen ja opetuksen käyttöteoreettinen taso, 3) ammatillisen kompetenssin taso ja 4) kulttuurinen ja yhteiskunnallinen taso.



Kuvio 3. Counpeda-mallin eri tasot.

5.1. Ohjaus- ja opetusfilosofinen taso

5.1.1. Tietokäsitys

Leinosen (2008, 31) mukaan tietokäsityksellä tarkoitetaan ”opettajan käsitystä siitä, mitä tieto on ja miten tietoa voidaan oppia. Keskeistä on tiedostaa oma tietoteoreettinen ajattelunsa ja näkemyksensä.” Myös Aaltonen (2003) toteaa, että tietoperustan tiedostaminen ja sen pukeminen sanoiksi on opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhteen kuvaamisen edellytyksenä. Ajattelun tutkiminen toimintaan sitoutuneena, pedagogisessa interaktiossa, on myös välttämätöntä. Opetusta integroidessaan opettaja yhdistää teoriaa ja käytäntöä ja se voidaan nähdä opetusmenetelmänä ja laajemmin tarkastellen opetuksen päämääränä. Aaltonen toteaa, että opetuksen integraatiolle tulee löytää tietoperusta. (Aaltonen 2003, 14.)

Leinosen (2008) tutkimuksessa tarkastellaan tieto-opillista sivistystä osana ammatillista opettajuutta. Tutkimusten pohjalta on voitu todeta rehtorien ja opettajien tietokäsityksen olevan varsin perinteinen. Tietoa voidaan tarkastella eri ominaisuuksien kautta esimerkiksi passiivisuus-aktiivisuus, staattisuus-dynaamisuus, taito-tieto. Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta taidon käsite nousee tiedon käsitteen rinnalle. Taitoa voidaan kuvata käytännön osaamisena ja tietoa tietämyksenä, jolloin nämä käsitteet nähdään erillisinä käsitteinä. Näitä käsitteitä ei kuitenkaan voida erottaa toisistaan irrallisina, vaan kumpikin liittyy toisiinsa. Tieto-opillisesti taito voidaan nähdä tiedon yhtenä muotona eli taito on tietoa. (Leinonen 2008, 31 - 32.)

Leinonen (2008) tarkastelee ammatillista opettajuutta kolmen eri opettajaryhmän kautta: sosiaali- ja terveysala, tekniikan ala ja kaupan ja hallinnon ala. Eri alan opettajilla ilmenee yksilötasolla tieteenalakohtaisia eroja tietokäsityksessä, mikä heijastuu opetukseen ja oppimiskäsitykseen. Esimerkiksi tekniikan ja liikenteen alan opettajilla on teknisen alan pohjakoulutus ja tätä kautta heidän näkemyksensä pohjautuvat teknisten tieteiden epistemologiaan. (Leinonen 2008, 33.) Leinosen tutkimuksessa eri tieteenalojen tietokäsitykset ovat oleellinen näkökulma, joka vaikuttaa verkko-opetukseen. Tutkimuksessa tietokäsitykset jakaantuivat eri alojen kesken seuraavasti: tekniikan ja liikenteen alalla staattinen tietokäsitys, sosiaali- ja terveysalalla dynaaminen

tietokäsitys, kaupan ja hallinnon alalla sekä staattinen että dynaaminen tietokäsitys. (Leinonen 2008, 134 – 168.)

Leinonen (2008) löysi aineistostaan kolme opettajuuskategoriaa, jotka pohjautuivat erilaisiin tieto- ja oppimiskäsityksiin. Nämä opettajuuskategoriat ovat: 1) opettaja tiedonhaltijana, 2) uudistuva opettaja ja 3) asiantuntijuuden jakaja. Opettaja tiedonhaltijana -kategoriassa tietokäsitys on staattinen ja metafora läpikäymispedagogiikka. Opettajan tehtävänä on jakaa tietoa. Verkko-opetus ei pohjautu vuorovaikutukseen eikä siinä ole mukana työelämäyhteistyötä. Suurin osa tekniikan ja liikenteen opettajista kuului tähän kategoriaan. Uudistuva opettaja -kategoriassa tietokäsitys on sekä staattinen että dynaaminen ja metafora palautteenantamispedagogiikka. Tässä kategoriassa työelämälähtöisyyttä ja vuorovaikutteisuutta ilmenee enemmän kuin opettaja tiedonhaltijana -kategoriassa, mutta ei vielä aidolla tavalla. Opettajat kannustivat opiskelijoita osallistumaan. Suurin osa kaupan ja hallinnon opettajista kuului tähän ryhmään. Asiantuntijuuden jakaja -kategoriaa kuvaa dynaaminen tietokäsitys ja metafora on oppimisprosessinohjauspedagogiikka. Tässä kategoriassa verkko-opetus näyttäytyi monimuotoisen vuorovaikutteisena ja työelämälähtöisenä. Opettajat kannustivat opiskelijoita työskentelemään tiedon kanssa, luomaan uutta ja jakamaan asiantuntijuutta. Tämän kautta he tukivat opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Suurin osa sosiaali- ja terveysalan opettajista kuului tähän kategoriaan. (Leinonen 2008, 93 – 133.)

Ammatillisen opettajuuden kehittyminen pedagogisen ajattelun uudistumisen lähtökohdista etenee opettaja tiedonhaltijana -kategoriasta asiantuntijuuden jakaja -kategoriaan. Opettajan tietoiseksi tuleminen omasta tausta-ajattelustaan ja reflektointitaidot mahdollistavat opettajan uudistumisen ja kehittymisen opettaja tiedonhaltijana -kategoriasta asiantuntijuuden jakaja -kategoriaan. Opettaja tiedonhaltijana -kategoria pohjautuu paljolti behavioristiseen käsitykseen eikä siinä ollut nähtävissä pedagogista muutosta. Uudistuva opettaja kategoriassa oli jonkin verran näkyvillä pedagogista muutosta. Näkyville tuli sekä behaviorismin ja konstruktivismin painotuksia. Asiantuntijuuden jakaja -kategoriassa näyttäytyi monipuolisia opetusmenetelmiä ja syvällistä pedagogisen ajattelun muutosta. Konstruktivistinen käsitys korostui tässä kategoriassa. (Leinonen 2008, 180 - 181.)

Komulainen (2010, 27) toteaa opetusharjoittelulla ja opettajalle muodostuneelle tietokäsityksellä on ratkaiseva merkitys sille, miten opettajat tulevaisuudessa toimivat työssään. Tietokäsityksiä voidaan tarkastella harjoittelun tavoitteen, opiskelijan ja ohjaajan roolien sekä opiskeltavan sisällön luonteen kautta. Konstruktivistisen tietokäsityksen pohjalta tarkastellen ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa todellisuuden representaatiota, vaan se muodostuu sen mukaan, miten kukin yksilö havainnoi ja konstruoi käsitteitään. (Komulainen 2010, 53.)

5.1.2. Pedagoginen rakkaus

Pedagoginen rakkaus ja eettisyys liittyvät opettajan persoonallisuuden ja inhimillisyyden osa-alueeseen. Pedagogisesti rakastava opettaja on eettinen kasvattaja, joka välittää aidosti opiskelijan oppimisen onnistumisesta ja kohtaa opiskelijan ihmisenä. Pedagogisen rakkauden käsitteeseen voidaan liittää myös pedagogisen sisältötiedon näkökulma. Pedagoginen sisältötieto tarkoittaa opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta. Siinä yhdistyvät opettajan ymmärrys ja tietoisuus omasta ammattialasta sekä siihen liittyvä osaamisen rakenne eli asiantuntijuudelle tarpeellinen sisältötieto ja pedagoginen osaaminen. (Leinonen 2008, 20 - 21.) Pedagogista sisältötietoa käsitellen tarkemmin luvussa 5.2.3.

Leinosen (2008) mukaan opettajuuden ihanteena on yhteisöllisyys. Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna opettajuuteen liitetään ammattialakohtainen sisältöosaaminen, pedagoginen osaaminen sekä rakkaus ja eettisyys. Opettajan pedagogisen osaamisen kautta tulee esille pedagoginen ajattelu sekä toiminta, johon liittyvät opetus, ohjaus ja arviointi. Opettajuudessa pedagoginen osaaminen ja ammattialan sisältötietous voivat ihannetilanteessa yhdistyä pedagogiseksi sisältötietoudeksi. Vastaavasti pedagoginen osaaminen sekä eettisyys ja rakkaus voivat yhdistyä pedagogiseksi rakkaudeksi. Ammatilliseen opettajuuteen voidaan liittää neljä perustekijää: ammatillisuus, kasvatuksellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus. (Leinonen 2008, 28.)

Pedagogisen rakkauden näkökulmasta tarkasteltuna opettaja työssä korostuu aito välittäminen oppilaiden oppimisesta ja kasvusta. Siihen liittyy vahvasti myös opettajan työn eettinen tarkastelu. Ammattikasvatukseen liittyy kolme etiikan merkitystä: 1) ammattietiikka niissä ammateissa ja ammattialueissa, joihin kasvetaan, 2) eettisen kasvatuksen alue ammattikasvatuksessa ja 3) kasvatuksen etiikka eli ammattiin kasvattajan ammattietiikka. Opettajan persoona ja inhimillisyys nousevat samalla tavalla esille verkko-opetusympäristössä työskennellessä. Myös verkko-opetuksessa opiskelijat on kohdattava ihmisinä ja luotava luottamuksellinen suhde heihin, jolloin mahdollistuu turvallisen oppimisilmapiirin ja opiskelijoiden itseluottamuksen syntyminen. Eettisyyden ja rakkauden näkökulmasta opettajan työssä verkko-opetuksen kontekstissa korostuu kohtaaminen, aito välittäminen ja internetin turvallisen käytön periaatteiden käsitteleminen. Eettisyyteen liittyvät kysymykset internetin käytöstä yleisesti. (Leinonen 2008, 41 - 42.)

Leinonen (2008) tarkastelee opettajuutta viitaten johtajuuden näkökulmaan eettisyyteen kasvattamisessa. Hyvää johtajaa voidaan kuvata aliprofiloivaksi ja nöyräksi, mutta samalla voimakkaaksi ja määrätietoiseksi. Johtajan tavoitteena on saada muut sekä yritys loistamaan. Tärkeintä ei ole, että johtaja itse loistaa. Kuten johtajuudessa myös opettajuudessa korostuu nöyrä ja vahva opettaminen sekä oppimisprosessin ohjaus. Pyrkimys on saada opiskelijat loistamaan ja oppimaan, jopa ylittämään oman kapasiteettinsa. Dialoginen vuorovaikutussuhde on eettisen kasvatuksen lähtökohtana. Prosessin päämääränä on ohjata vastuullisuuteen, vastavuoroisuuteen, rehellisyyteen, kriittisyyteen, ekologisuuteen ja erilaisuuteen. (Leinonen 2008, 43 - 44.)

5.1.3. Opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen lähtökohtia

Komulaisen (2010) mukaan opettajan ammatillista kehittymistä, kasvua ja muutosta voidaan kuvata erilaisten psykologisten teorioiden kautta (biologinen, psykoanalyttinen, behavioristinen, kognitiivinen ja humanistis-psykologinen näkemys). Ammatillinen kehittyminen nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina. Komulainen (2010) käyttää opettajan ammatillisen kehittymisen käsitettä, jolla hän oman tutkimuksensa pohjalta tarkoittaa sekä opiskelijan opintojen aikaista ammatillista kehittymistä että harjoittelun ohjaajan ammatillista kehittymistä. Opettajan

ammattillisen kehittymisen tutkimus on Komulaisen mukaan kehittynyt holistiseen suuntaan ja on monitieteistä tutkimusta. Konstruktivistinen suuntaus on ollut pääsuuntaus viimeaikaisessa oppimisen tutkimuksessa. (Komulainen 2010, 47 - 48.)

Komulainen (2010) toteaa, että humanismin kautta päästään sosiaalipsykologiseen näkökulmaan yksilöpsykologisen näkökulman sijaan. Humanistisesta ihmiskäsityksestä nousee sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jota pidetään nykyopetuksen keskeisenä teoreettisena viitekehyksenä. Komulainen huomauttaa, että konstruktivismista on varsin erilaisia tulkintoja. Olennaista olisi kuitenkin se, miten kattavasti oppimiskäsitys pystyy tulkitsemaan oppimisen moniulotteisuutta. (Komulainen 2010, 51.) Intentionaalisuus, opiskelijakeskeisyys ja dialogisuus kuvastavat sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä sekä humanistista ihmiskäsitystä (Komulainen 2011, 208).

Komulainen (2010) kuvaa erilaisia konstruktivismiin tulkintoja myös ohjauksen näkökulmasta. Situationaalisen ja sosiokonstruktivistisen näkemyksen pohjalta ohjaaja rohkaisee opiskelijoita kokeilemaan ja tutkimaan erilaisissa konteksteissa ja sosiaalisissa tilanteissa sekä vahvistamaan ja tukemaan opiskelijaa näissä tilanteissa. Konstruktivistisen tietokäsityksen (radikaali konstruktivismi) mukaan tieto rakentuu ainutkertaisen kokemuksen pohjalle eikä se näin ole objektiivista. Vastaavasti kognitiivisen tietokäsityksen mukaan tieto on objektiivista tietoa maailmasta. (Komulainen 2010, 52.) Myös ohjaajan ohjausfilosofia on merkittävää opetusharjoittelun ohjauksen laadun näkökulmasta (mt. 33).

Leinosen (2008) mukaan eri alojen ammatillisen opettajuuden tekijöihin vaikuttavat opettajan oppimis-, ihmis- ja tietokäsitys. Ammatilliseen opettajuuteen on liitetty voimakkaasti ammatillinen erityisyys ja vasta keskiasteen koulutusuudistuksen myötä siihen on alettu liittää yleispedagogisia vaikutteita. Ammatillisen opettajuuden erityisyyttä suhteessa yleisopettajuuteen on tukenut myös näiden opettajakoulutusjärjestelmien kehittyminen erillään. (Leinonen 2008, 28.)

Leinosen (2008) tutkimuksessa ammatillista opettajuutta tarkasteltiin verkko-opetuksen kontekstissa. Verkko-opetusta käsittelevissä tutkimuksissa on usein käytetty konstruktivismia tietoteoreettisena ja pedagogisena viitekehyksenä. Konstruktivismi näyttäisi parhaiten tukevan teknologian avulla toteutettua oppimista. Teknologia

voidaan nähdä kognitiivisena työkaluna. Verkko-opetuksessa ei automaattisesti toteudu konstruktivismiin ideat, mikäli opettajan opetustyyli ei muutu. Toisaalta toimivien oppimisympäristöjen rakentaminen on ollut opettajille vaikeaa. Opettajan on osattava ajatella ennestään tuttuja asioita verkko-opetuksen näkökulmasta, jolloin opettajan pedagoginen ajattelu ja asenne uutta toimintaympäristöä kohtaan ovat merkittävässä asemassa. (Leinonen 2008, 38 – 40.)

Aaltosen (2003) tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyrittiin ymmärtämään kokonaisuutena holistisen näkemyksen kautta. Opettajan ajattelun ja toiminnan suhde nähdään monimuotoisena suhteena, jossa ajattelua liitetään todelliseen toimintaan. Opettajan ajattelun ja toimintatutkimus usein pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen, jonka mukaisesti opettajan tietorakenne nähdään ainutkertaisena ja henkilökohtaisena. Kukin henkilö voi tulkita ja ymmärtää samoja tilanteita eri tavalla. (Aaltonen 2003, 21 - 26.)

Leinosen (2008) tutkimuksen keskeisinä ontologisina käsitteinä ovat ammattitaito ja tieto. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa omassa ympäristössään, joten tiedonintressi on lähinnä praktinen, tulkinnallinen. (Leinonen 2008, 81.) Aaltonen (2003) käyttää tutkimuksessaan grounded teoriaa, jonka ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat pohjautuvat fenomenologiaan ja symboliseen interaktionismiin. Symbolinen interaktionismi perustuu seuraaviin kolmeen perusoletukseen. Ensinnäkin ihminen on toiminnassaan suhteessa toisen ihmisen toimintaan. Toiseksi ihmisen toiminnan perusteena on se, mikä merkitys näillä asioilla on hänelle itselleen. Kolmanneksi merkityksien rakentuminen tapahtuu erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin kuuluvien ihmisten välillä. Aaltonen on tutkimuksessaan tarkastellut, miten opettajat ymmärtävät omaa toimintaansa ja muiden kanssa tapahtuvaa vuorovaikutustaan. Toimintaa on tutkittu vuorovaikutuksellisenä. (Aaltonen 2003, 24.)

Ohjatussa harjoittelussa ohjaustyö perustuu yleisiin harjoittelun tavoitteisiin ja sen lisäksi ohjaajien oppimiskäsitykseen eli filosofiseen ja ontologiseen näkemykseen ihmisestä ja tavasta oppia. Harjoitteluohjaajan ohjausfilosofialla on keskeinen merkitys ohjauksen laadun näkökulmasta. Harjoittelun ohjaaja on näin merkittävässä roolissa opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi ohjaustoiminnassa. (Aaltonen 2003, 33.)

5.2. Ohjauksen ja opetuksen käyttäteoreettinen taso

5.2.1. Opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus

Empiiristen tutkimusten pohjalta pedagoginen ajattelu kuvataan opetus-oppimisprosessin keskeisenä elementtinä. Pedagogisella ajattelulla voidaan tarkoittaa opettajan pedagogiikkaan liittyvää ajattelua. (Aaltonen 2003, 10.)

Leinosen (2008) mukaan opettajan ajattelun tutkimuksesta on alettu käyttää nimitystä opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus. Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimus voidaan jakaa kolmeen suuntaukseen: 1) opettajan opetuksen suunnitteluun keskittynyt tutkimus, 2) opetuksen vuorovaikutuksen ja interaktion tutkimus sekä 3) opettajan ajattelun taustalla olevien teorioiden ja uskomusten tutkimus. Opettajan ajattelun tutkimuksen kautta pyritään saamaan näkyviksi opettajan ajattelun taustalla olevia luokkahuonekontekstiin sidoksissa olevia asenteita ja käsitteitä. Nämä asenteet ja käsitteet ovat osin tiedostamattomia ja liittyvät henkilösuhteisiin. Uuden opettajatutkimuksen myötä opettajaa on alettu tarkastella ”reflektiivisenä konstruktivistina”. Kriittisen reflektion kautta opettaja tulee tietoiseksi toiminnastaan ja se mahdollistaa oman toiminnan kehittämisen. Opettajan ajattelu ja opettajan tekemät päätökset vaikuttavat siihen, miten hän toteuttaa opetustyötään. (Leinonen 2008, 27.)

Aaltonen (2003) asettaa muiden tutkimusten pohjalta opettajan pedagogisen ajattelun keskeisiksi osatekijöiksi tavoitteisuuden, interaktion ja pedagogisen päätöksenteon perustelemisen. Opettajan pedagoginen ajattelu liittyy opettamiseen ja koulukontekstiin, mikä tekee siitä pedagogisen. Pedagogiseen ajatteluun liitetään intentionaalisuus ja interaktio, ja sen taustalla on opetussuunnitelman tavoitteet ja päämäärät. Pedagogiseen ajatteluun liittyy pedagoginen interaktio, joka oppijan ja opettajan kohtaaminen. Kohtaamisessa on pyrkimys toimia tavoitteellisesti sekä implisiittisten ja eksplisiittisten arvojen mukaisesti. Pedagogista ajattelua voidaan pitää reflektiivisenä ajatteluna, johon liittyy päätöksentekoa ja valintoja. Pedagogisen ajattelun taustalla oleva tietous on usein tiedostamatonta ja perustuu opettajan uskomusjärjestelmään. (Aaltonen 2003, 9 - 13.)

Aaltosen (2003) mukaan opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja periaatteet. Opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta voidaan

tarkastella selvittämällä pedagogisen sisältötiedon ja käyttötiedon suhde ja merkitys. Pedagoginen sisältötieto voidaan kuvata toiminnassa hyödynnettävän tietoperustan ytimenä. Käyttötieto on konkreettisempaa ja heijastuu pedagogisen sisältötiedon pedagogisiin perusteluihin. Osa käyttötietoa ovat myös opettajan käsitykset integraatiosta. Merkittävää on käyttötiedon ja pedagogisen sisältötiedon laadullinen ero ja vuorovaikutteinen suhde. (Aaltonen 2003, V, 14 – 17, 48.)

5.2.2. Käyttötieto

Aaltonen (2003, 26) määrittelee ”*opettajan käyttötiedon olemassa olevaksi tiedoksi, jonka läpi kaikki tieto suodattuu ja vaikuttaa siihen, miten opettaja muuntaa tai jättää muuntamatta toimintaansa uuden tiedon pohjalta*”. (Aaltonen 2003, 21 - 26.)

Aaltonen (2003) toteaa, että opetuksen suunnitteluvaiheessa käyttötietoon vaikuttavat mielikuvat oppiaineesta, mielikuvat opetuksen kontekstista, mielikuvat opiskelijoista, käytännön periaatteet ja mielikuvat opettajuudesta. Aaltosen (2003, 209) tutkimuksessa tarkasteltiin, ”*miten opettajat hyödyntävät käyttötietoaan ja millainen suhde sillä on pedagogiseen sisältötietoon*”. Empiirisen aineiston tulosten kautta osoitettiin, että pedagogisella sisältötiedolla ja käyttötiedolla on niitä erottelevat ominaispiirteet ja niillä on keskinäinen suhde. Käyttötieto toimii laajana ”*näkemyksellisenä*” viitekehyksenä, jonka kautta pedagogista sisältötietoa rakennettiin ja hyödynnettiin. (Aaltonen 2003, 209 – 212, 225.)

Aaltosen (2003) mukaan opettajan käytännön periaatteita ja mielikuvia voidaan tarkastella käyttötiedon orientaatioiden pohjalta. Aaltonen viittaa Elbaziin (1983), joka jakaa käyttötiedon viiteen orientaatioon, jotka kuvaavat tiedon omaamisen ja käyttämisen tapaa. Elbazin orientaatio: 1) teoreettinen orientaatio, 2) tilanneorientaatio, 3) sosiaalinen orientaatio, 4) henkilökohtainen orientaatio ja 5) kokemuksellinen orientaatio. Teoreettinen orientaatio on oman alan sisällön osaamiseen suuntautunut orientaatio. Tilanneorientaatio kuvaa oman alan opetuksen päämääriin liittyviä toimintoja. Sosiaalinen orientaatio liittyy opiskeluympäristöön, vuorovaikutukseen ja työyhteisöön. Henkilökohtaisen orientaation kautta tulevat esille henkilökohtaiset arvot ja päämäärät sekä kehittymisalueet. Kokemuksellinen orientaatio näyttäytyy oman

kokemuksen kautta ja siihen liittyy emootioita ja odotuksia. Sosiaalinen orientaatio liittyy keskeisesti opetuksen integraatioon. (Aaltonen 2003, 132 - 133.)

Aaltonen käyttää tutkimuksessa Ingramin (1979) luokittelua integraation kolmeen lähestymistapaan, jotka sisältävät tehtävän ja tavoitteen: 1) epistemologiset, 2) psykologiset ja 3) sosiaaliset tehtävät, jotka kukin täyttävät erilaisen tehtävän ja tavoitteen. Aaltonen on syventänyt integraation tehtäviin pohjautuvia lähestymistapoja aikaisempaan empiiriseen tutkimukseen pohjautuen. Nämä lähestymistavat ovat epistemologis-rakenteellinen, psykologis-toiminnallinen ja sosiaalis-toiminnallinen. Lähestymistavat ovat osin päällekkäisiä ja kytkeytyvät toisiinsa. (Aaltonen 2003, 62 – 73.)

Käyttötiedon ja käyttöteorian keskinäinen suhde on Aaltosen (2003) mukaan mielenkiintoinen ja se on jäänyt tutkimuksissa vähälle pohdinnalle. Käyttöteoria voidaan nähdä opettajan läpi elämän kehittyvän asiantuntijuuden myötä tapahtuvan prosessin tavoitteeksi. Käyttötiedon ja -teorian laadullinen erottelu edellyttää laadullisten kriteerien luomista ja määrittelyä, mikä tekee opettajan käyttötiedosta käyttöteoriaa. Käyttötietoa tulisi pystyä perustelemaan kasvatustieteellisellä teoreettisella tiedolla. Usein tutkijat ovat sitoutuneet toiseen mainituista käsitteistä. Aaltonen (2003, 74) sitoutuu omassa tutkimuksessaan käyttötiedon käsitteeseen. (Aaltonen 2003, 87 – 90.)

5.2.3. Pedagoginen sisältötieto

Leinonen (2008) tarkastelee pedagogista sisältötietoa, jolla tarkoitetaan oman alan pedagogista osaamista, jossa yhdistyvät pedagoginen osaaminen ja sisältöosaaminen. Se tarkoittaa myös opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta. Jonkin alan asiantuntijuus ei takaa sitä, että asiantuntija kykenisi opettamaan kyseistä alaa toisille. Saattaa jopa olla, että asiantuntijuudesta on haittaa opetustyössä, ellei asiantuntija tunnista opiskelijoiden oppimisen kehittämistarpeita. Asiantuntijuuden lisäksi tarvitaan pedagogista osaamista. Opettaja voi reflektion kautta tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan, sillä reflektiivinen opettaja kykenee irrallaan omasta toiminnastaan

tarkastelemaan toimintaansa kriittisesti. Opettajan reflektiivisen ajattelun tärkeimpänä päämääränä on edistää opiskelijoiden oppimista. (Leinonen 2008, 34 - 36.)

Leinosen (2008) mukaan ammattialakohtainen sisältötietous on ammatillisen opettajan asiantuntijuutta alalta, jota hän opettaa. Pedagoginen osaaminen on opettajan pedagogista ajattelua, jonka pohjalta opettaja tekee ratkaisunsa tietojensa ja taitojensa varassa. (Leinonen 2008, 20.) Aaltosen (2003, 201, 203) mukaan pedagoginen sisältötieto muodostaa opettajan toiminnassa hyödynnettävän tietoperustan ytimen, jota hyödynnettiin sekä ennakosuunnittelu että interaktiovaiheessa.

Aaltosen (2003) tutkimuksessa pedagoginen sisältötieto muodostuu empiirisen rakennemallin pohjalta ja se jakautuu 1) opetuksen tavoite- ja resurssitiedoksi, 2) opetettavaan muotoon muokatuksi sisältötiedoksi ja 3) opetusta koskevaksi tiedoksi. Opetuksen suunnitteluvaiheessa on käytössä tavoite- ja resurssitietoa. Opettajat suunnittelevat opetustaan opetussuunnitelmien pohjalta, valtakunnallisen opetussuunnitelman ja käytännön tasolle viedyn koulukohtaisen opetussuunnitelman pohjalta. Opettajat toivat suunnitelmaan mukaan omaa tulkintaa ja painotuksia oman käsityksensä pohjalta eli opettajan tulkinta siitä, mitä tietoa lähihoitajaopiskelijat tarvitsevat tulevassa työssään. Opettajien omat tavoitteet eivät kuitenkaan aina olleet opetussuunnitelman kanssa yhdenmukaisia. Opetuksen resurssitieto liittyy opetusmateriaalien valmistamiseen ja valintojen perustelemiseen. Opetettavaan muotoon muokattu sisältötieto sisältää keskeiset käsitteet, aiheen esitystavan ja opetusesimerkit, kytkeä aiemmin opittuun, arkielämään ja tulevaan työhön. Opettamista koskeva osittain tiedostamaton tieto liittyy käytännön opetustilanteisiin, opetusmenetelmiin ja oppitunnin organisointiin. (Aaltonen 2003, 201 - 209.)

Leinonen (2008) toteaa, että tutkimusten kautta on osoitettu, että pedagoginen sisältötieto syventyy kokemuksen myötä. Aloittelevien opettajien on usein hankalaa arvioida, miten opiskelijat sisäistävät erilaisia oppisisältöjä. Opetuksessa saattaa korostua oppimateriaalien laatijoiden rooli eli ”poissaolevien opetussuunnitelman kehittäjien” rooli. Leinonen (2006) pohtii, miten kaupalliset materiaalit saattavat määrittellä opetuksen suunnan, jolloin opetuksen suunnittelu siirtyy luokkahuoneen ja koulun ulkopuolelle. Sama tilanne näyttäisi olevan verkko-opetuksessa, jossa on tarjolla erilaisia digitaalisia oppimisresursseja. Syvä pedagoginen sisältötieto on merkittävä ja

sen kautta opettajan on mahdollista päästä ohjaamaan opiskelijoita pohtimaan oppimistaan ja ymmärrystään. (Leinonen 2008, 36 – 37.)

5.2.4. Interaktiivinen ajattelu

Aaltosen (2003) tarkasteli tutkimuksessaan interaktiivista ajattelua opiskelijoiden, opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien sekä opettajan itsensä kautta. Aaltonen jakaa interaktiivisen ajattelun seuraaviin sisältöluokkiin:

- 1) Opiskelijan osaamista koskevaa arviointia tapahtuu sekä opiskelijan osaamista koskevien oletusten ja odotusten perusteella sekä konkreettisten tilannearvioiden pohjalta.
- 2) Opiskelijan toiminnan syiden arviointi liittyy opettajan oletuksiin opiskelijan vastaamisesta ja toiminnasta tietyllä tavalla.
- 3) Menettelytapojen arviointi vaikuttaa opettajan omia toimintatapoja koskevaan pohdintaan opiskelijasta tekemiensä havaintojen pohjalta.
- 4) Opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden raportoinnin kautta opettajat nostavat esille opetuksen sisältöjä ja tavoitteita.
- 5) Opettajien omat tuntemukset ilmenevät sekä opiskelijaan ja opettajan omaan toimintaa liittyvinä. Opettajat tuovat esille sekä positiivisia että negatiivisia tunteita.

Eniten opettajan interaktiivista ajattelua aktivoivat opiskelijoilta tulevat vihjeet. Lisäksi opettajan oma toiminta aktivoi interaktiivista ajattelua. (Aaltonen 2003, 184.)

Aaltosen (2003) tutkimuksessa merkittävää on interaktiivisen ajattelun laadullinen tarkastelu. Opettajalta saadut vihjeet vaikuttavat opetustilanneajatteluun ja tuovat siihen laadullisesti erilaista ja dynaamista ajattelua sekä vuorovaikutteisuutta. Interaktiivisen ajattelun laadullinen luokittelu tehtiin seuraavalla tavalla: 1) opetusta eteenpäin kuljettava ajattelu, 2) spontaani tilannesuunnittelu, 3) ennakkosuunnitelmaa muuttava ajattelu ja 4) ennakkosuunnitelmiin vaikuttamaton tilanneharkinta. Aaltonen kuvaa interaktiivisen ajattelun rakennemallin kautta sitä, miten vihjeet vaikuttavat ajattelun laatuun ja tämä vastaavasti vaikuttaa ajattelun sisältöön. (Aaltonen 2003, 183, 185.)

Aaltosen (2003) tutkimuksessa opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa tarkastellaan kokonaisuuden kautta. Aaltosen (2003, 232) mukaan ”Kokonaismalli muodostuu

käsitteellisesti opettajan tietoperustasta, käyttötiedosta (PK) ja pedagogisesta sisältötiedosta (PCK), toiminnallisesti pedagogisesta interaktiosta.”

5.2.5. Reflektoinnista käyttöteoriaan

Komulainen (2010) tarkastelee opettajan kognitiivisten taitojen kehittymistä käyttöteorian (practical knowledge, theory-in-action) kautta, joka on tullut opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimuksen myötä. Käyttöteorian avulla opettaja pyrkii perustelemaan ja ymmärtämään omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Aktiivisesti pohtimalla ja reflektoiden opettajan on mahdollista päästä tietoiseksi tiedosta, joka ohjaa omaa toimintaa ja samalla myös omasta käyttöteoriasta. Ohjatussa harjoittelussa opiskelijalla on mahdollisuus testata ja tarkentaa käyttöteoriaansa. Käyttöteoriaa voidaan tarkastella myös laajemmasta näkökulmasta, jolloin saadaan tietoa kasvatus- ja opetustyöstä, oppilaista ja oppilasryhmistä sekä koulun toiminnasta ja sitä ympäröivistä yhteisöstä ja kulttuurista, opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista, arvoista, filosofisista ja historiallisista perusteista. (Komulainen 2010, 73 - 79.)

Komulaisen (2010) mukaan käyttöteoria rakentuu sosiaalisena prosessina ja reflektiivisen ajattelun ja asenteen kautta dialogissa. Tässä prosessissa myös harjoittelun ohjaaja on mukana opettajaksi opiskelevan kehittämissuhteissa. Harjoittelun tavoitteena on opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittyminen. Opiskelija tulee reflektion myötä tietoiseksi opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä, tunnistaa prosessin vaiheet ja kykenee perustelemaan omaa pedagogista toimintaansa. Tämän myötä on mahdollista löytää itselle ominainen tapa toteuttaa opettajan työtä. Menestyksekkäästi opettajana toimimisen taustalla tarvitaan vankka teoreettinen pohja, jonka avulla on mahdollista kehittää ammattitaitoa työelämässä. Reflektio on merkittävässä asemassa, joten opettajan reflektiotaitojen kehittämisessä ohjaus ja tuki ovat tärkeässä merkityksessä. Myös harjoittelun ohjauksessa reflektiivinen ote on hyvin tavoiteltavaa. (Komulainen 2010, 73 - 79.)

Komulainen (2010) nostaa esille reflektion käsitteen ammatillisen kehittämissuhteen keskeisenä osana. Reflektion kautta yksilö voi saavuttaa uuden ymmärryksen tason tutkimalla omia kokemuksiaan. Reflektiivinen opetus muodostui maailmanlaajuisesti

opettajakoulutuksen filosofiseksi perustaksi 1980-luvulla. Asiantuntijuuden näkökulmasta tarkasteltuna reflektio tuo ammatissa kehittymisen näkökulman. Reflektion kautta ihminen tulee tietoiseksi asioista ja arvioi niitä. Nämä asiat liittyvät usein konkreettisiin tilanteisiin ja omakohtaisiin kokemuksiin. Reflektio on nimenomaan kokemuksen ylittävää toimintaa, joka on olennaista kehittymisen kannalta. (Komulainen 2010, 75 - 76.)

Reflektio voidaan määrittellä arviointitaidoiksi, tietoiseksi ja kriittiseksi oman ajattelun tarkasteluksi toiminnan aikana ja sen jälkeen. Reflektiosta voidaan erottaa itsereflektio ja ryhmäreflektio. Ryhmäreflektio on työyhteisön itsearviointia. Nämä molemmat reflektiomuodot ovat lähellä toisiaan, sillä itsereflektio on luonteeltaan vuorovaikutuksellista. Itsereflektiossa yksilö analysoi omaa toimintaansa ja persoonallisia voimavarojaan. Opettajan työssä voidaan nähdä tärkeänä omien opetuskäytänteiden pohtiminen ja kriittinen tarkastelu. Opettajan työssä teoreettinen käsitteellistäminen liittyy reflektointiin ennen uutta kokemusta, uuden kokemuksen aikana ja sen jälkeen. Kuitenkin on tärkeää suunnata eteenpäin eikä jäädä liiaksi kiinni omiin kokemuksiin. (Komulainen 2010, 76.)

Komulainen (2010) tarkastelee aikuisen kehittymistä ja oppimista Habermasin tiedonintressiajattelun kautta. Habermas jakaa tiedonintressin alueet tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen tiedonintressiin. Tiedonintressit pohjautuvat sosiaalisen organisaation käsitteisiin työ, interaktio ja valta. Tekninen tiedonintressi sisältää sääntöjä ja rajoituksia, joiden kautta toimintaa hallitaan. Praktisessa tiedonintressissä kommunikaatio ja yhteistyö toisten kanssa ovat olennaisia. Tavoitteena on ymmärtää asioita. Emansipatoriseen tiedonintressiin sisältyy olennaisesti kriittinen itsereflektio, jolloin kaikkia itsestäänselvyyksiä tarkastellaan kriittisesti niin, että huomataan havaintoja ja rationaalista elämää rajoittavat tekijät. Opettajaopiskelijan näkökulmasta voidaan tarkastella opiskelijan etenemistä tiedonintressitasoilla kohti kriittistä reflektiota. (Komulainen 2010, 76 - 77.)

Opettajan reflektiivistä ajattelua Komulainen (2010) kuvaa Königin pedagogisen ajattelun tasomallin kautta. Ensimmäinen taso on toiminnan taso, jolla opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuvat. Toinen taso on objektiteorioiden taso (1. ajattelutaso), jolla pysähdytään kriittiseen pohdintaan ja keskusteluun toimintatason

tilanteiden ja kokemusten pohjalta. Objektiteoriatasolta on tavoitteena edetä metateoriatasolle (2. ajattelutaso). Tällä tasolla tavoitteena on päästä meta-ajattelun tasolle, jolloin opettaja reflektoi toimintansa perusteita ja perusteiden perusteita. Tällä tasolla nousevat esille kysymykset opettajan ja opetuksen arvoista, ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä. Tasomalli on tietyllä tavalla kategorisoiva ja kuitenkin tavoitteena olisi liikkua sujuvasti tasolta toiselle. Mikäli opettaja ei työssään reflektoi omaa toimintaansa, syntyy opetustyössä helposti erilaisia totuttuja tapoja, joiden kautta opetuksen kehittäminen ei toteudu. Reflektiivisen ajattelun kehittäminen on oleellinen osa opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Reflektiivinen ajattelu on merkittävää sekä yksilön että työyhteisön tasolla, yksilön ja työyhteisön kehittämisessä. (Komulainen 2010, 77 - 78.)

5.3. Ammatillisen kompetenssin taso

Tarkastelin aiemmin opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen lähtökohtia (alaluku 5.1.3.). Tässä jaksossa tarkastelen lähemmin opettajan ja ohjaajan ammatillisen kompetenssin tasoa.

5.3.1. Ammatillisen tietoisuuden lisääminen

Komulainen (2010) tarkastelee ohjauksen käsitettä ja siihen läheisesti liittyviä käsitteitä. Ohjauksen käsitteen kanssa läheisiä käsitteitä ovat mentoroinnin (mentoring) ja tutoroinnin (tutoring) käsitteet. Valmentamisen (coaching) käsitteellä voidaan metaforisesti kuvata ohjausta. Ohjaus käsitteenä on monimuotoinen, joten sitä ei voida tarkastella yhden käsitteen tai teorian kautta. Ohjaus (counselling) eroaa neuvonnasta (guidance) ja opettamisesta sen dialogisuuden kautta. Dialogi on neuvottelua, jonka lopputulosta ei voi ennustaa. Dialoginen ohjaus on neuvottelevaa ohjausta, jossa nousee esille monitulkintaisuus ja tiedon konstruktivinen luonne. Siinä rakennetaan yhteistä ymmärrystä vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Harjoittelun ohjauksessa on kysymys harjoittelun ohjaajan ja opettajaopiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta, jossa keskeisenä on kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta oppiminen. Ohjauksen kautta opiskelijan ammatillista tietoisuutta pyritään lisäämään. (Komulainen 2010, 20.)

Ohjauskeskustelussa voidaan Komulaisen (2010) mukaan erottaa erilaisia keskustelumuotoja: tosiasioihin perustuva, neuvoa antava, todisteleva eli perusteita hakeva ja kriittinen keskustelu. Komulaisen tutkimuksessa ohjaajana toimi opettajaopiskelijan opetusharjoittelun ohjaaja. Ohjaustyön näkökulmasta reflektiiviseen ja kriittiseen ajatteluun ohjaaminen ja kannustaminen on tärkeää heti opiskelun alkuvaiheessa. Ohjaustyössä on tavoiteltavaa pyrkiä kehittämään opiskelijan kognitiivisia taitoja. Voidaan puhua kriittiseen reflektioon kannustavasta ohjaustavasta, jonka tavoitteena on reflektiiviseksi opettajaksi kehittyminen. Tällaista ohjaustapaa voidaan nimittää reflektiiviseksi ohjaukseksi. Reflektiivisen ohjauksen avulla ohjaaja auttaa opiskelijaa kehittymään eettiseen ja vastuulliseen toimintatapaan opettajan työssään. Tässä yhteydessä voidaan tarkastella myös merkitysperspektiivin käsitteen kautta todellisuuden ymmärtämistä. Malinen puhuu särön käsitteellä ristiriidasta, joka syntyy elämänkokemuksen ja ravistelevan oppimiskokemuksen yhteen törmäämisestä. (Komulainen 2010, 78 – 81.)

Aaltosen (2003) mukaan ohjaaja tarvitsee laadukkaaseen ohjaustyön järjestämiseen oman ohjauksen käyttöteorian, johon voidaan liittää kasvatuksellisia pyrkimyksiä, tavoitetietoisuutta ja intentionaalisuutta. Ohjatussa harjoittelussa ohjaustyön tavoitteena on opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukeminen. Ohjaajan ohjaustilanteen intentio vaikuttaa ohjaustilanteen toimintatapaan, ohjausvuorovaikutuksen laatuun ja huomion kiinnittämiseen ammatillisen kehittymisen asioihin. (Aaltonen 2003, 33.) Komulaisen (2010) toteaa ohjaajan tekevän ohjaustyötä oman käyttöteoriansa ja oman tyyliensä kautta. Ohjaajat kokevat tarvetta harjoittelun tavoitteiden ja sisältöjen tarkentamiseen, sillä ohjaajien erilaiset näkemykset tuovat epätasa-arvoisuutta ja kirjavuutta ohjaukseen. Harjoittelun tulisi tukea opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä. (Komulainen 2011, 198.)

Opettajan asiantuntijuus kehittyy opettajakokemuksen myötä. Asiantuntijuudessa on enemmän kysymys sopeutumisesta uusiin tilanteisiin, koska asiantuntija pyrkii kokeilemaan uudenlaisia sovelluksia työssään. Asiantuntijuutta tarkastellaan usein ekspertti-noviisi -tutkimusten kautta vertailemalla nuoren ja kokeneen opettajan toimintaa. Nuoremman opettajan on vaikeampi erottaa tärkeä vähemmän tärkeästä tai ymmärtää spesifejä pedagogisia kysymyksiä. Asiantuntijuuden kehittymistä voidaan kuvata seuraavan viiden tason kautta: noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä, taitava ja

asiantuntija. Noviisista asiantuntijaksi kehittyminen vaatii aikaa ja toisaalta kaikki eivät saavuta korkeinta osaamisen tasoa asiantuntijuuden kehityksessä. Asiantuntijuutta voidaan pitää dynaamisena ja substanssi-intensiivisenä ilmiönä. Opettajan asiantuntijuudessa korostuvat substanssiosaaminen ja pedagoginen osaaminen. (Komulainen 2010, 67 – 68.)

Opettajankoulutuksessa pyrkimyksenä tulisi olla oman kasvatustilafilosofian kehittäminen, teoreettisesti perusteltu tieto opetuksesta ja kasvatuksesta. Lisäksi keskeisiä ovat reflektiivisen ajattelun metakognitiivisten taitojen kehittyminen. Tavoitteena on myös reflektion sekä oman työn ja laajasti ajatellen opettajan ammatin kehittäminen. Opettajan persoonallisuuden kehittymisen kautta on mahdollista löytää oma opetus- ja kasvatustyyli. Terve ja vahva minäkäsitys, persoonallinen opetus- ja kasvatustote sekä kasvattajaidentiteetin kehittyminen ovat opettajakoulutuksen keskeisiä tavoitteita. Komulainen (2010) tarkastelee opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä Picklen (1985) kehittämän mallin pohjalta. Mallissa opettajan ammatillisen kehittymisen osa-alueita ovat opettajan ammatilliset perustaidot, kognitiiviset taidot ja persoonallisuuden kehittyminen. Opettajan ammatillisia perustaitoja kuvataan didaktisina ja pedagogisina taitoina, opettajan aineen hallintana ja yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoina. (Komulainen 2010, 70 – 73, 152.)

Aaltonen (2003) tarkastelee opettajuuden laadullisia ulottuvuuksia, joita voidaan kuvata (Patrikaisen 1997) esittämien profiilien kautta: 1) opetuksen suorittaja, 2) tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3) oppimaan ja kasvamaan saattaja ja 4) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Opettajuuden kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa kypsyminen alkoi ihmiskäsityksen eettisellä ulottuvuudella ja kollektiivisen reflektoinnin kautta. Tähän kasvun vaiheeseen liittyivät myös tiedon käyttö, prosessointi ja opetusmenetelmien käyttö. Kehittymisen myötä opettajan pedagogisen ajattelun muuttaminen ja reflektiotaitojen kehittyminen mahdollistuu ja opettaja kykenee käyttämään metakognitiotaan sekä hallitsemaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. (Aaltonen 2003, 10.)

5.3.2. Opettajan ohjauksellinen ammattitaito

Komulainen (2010) tarkastelee ohjaajien pedagogista päätöksentekoa Jyrhämän (2002) tutkimuksen pohjalta. Jyrhämän mukaan pedagoginen päätöksenteko voidaan jakaa kuuteen ydinkategoriaan, jotka kuvaavat, mihin ohjaajat erityisesti pyrkivät ohjaustyössään. Ohjaajien työssä voivat painottua: 1) mallin antaminen, 2) ammatillisen itsetunnon ja -luottamuksen vahvistuminen, 3) kommunikaatiotaitojen oppiminen, opetustaitojen kehittyminen, metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintatapaan kasvaminen. Väisäsen (2003) mukaan ohjauksen tavoitteena voivat olla opiskelijan sosiaalistaminen, ”hyvän” opettajan mallin antaminen, neuvojen ja ohjeiden antaminen, opettaminen, valmentaminen, kannustaminen, haastaminen, tukeminen ja auttaminen. (Komulainen 2010, 33.)

Komulainen (2010) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu sekä yksilöllisen kehityksen kautta että sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Opettajakoulutuksen näkökulmasta ohjattu harjoittelu on merkittävässä asemassa ammatillisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Tämän tarkastelun pohjalta ohjaajan ohjaukskompetenssi on keskeisessä asemassa. (Komulainen 2010, 17 - 18.)

Komulainen (2010) toteaa, että ohjaussuhteessa ohjaajan ammattitaito on merkittävässä asemassa. Taitavan ohjauksen lähtökohtana ovat opiskelijan tarpeet, opiskelijälähtöisyys. Ohjaussuhteessa muodostuu dialogi, jossa ohjaaja etsii sopivia keinoja opiskelijan lähtökohdista. Merkittävä asia ohjauksessa on ajan ja tilan antaminen opiskelijalle. Opiskelija tarvitsee aikaa ajatella ja ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja tavoitteiden asettamisesta. Ohjaajan tehtävä on ohjata opiskelijaa itseohjautuvan prosessin suuntaan, mutta liikkeelle voidaan lähteä tukipuita rakentavasta ohjauksesta (scaffolding). Tällöin lähdetään liikkeelle ohjaajan idean mukaisesti esimerkiksi ohjaajan kysymysten ja tehtävien avulla. Ohjaaja toimii ohjaussuhteessa myös roolimallina opiskelijalle toimiessaan arvioijana, valmentajana ja tukijana. Kuitenkin ohjaussuhteessa tarvitaan molempien osapuolten aktiivista roolia. Ohjauksen tavoitteena on saada opiskelija tiedostamaan oma opetuskäyttäytymisensä ja pedagoginen ajattelunsa. (Komulainen 2010, 34 - 35.)

Komulaisen (2010) mukaan ohjatussa harjoittelussa tärkeänä lähtökohtana on opettajaopiskelijan pedagogisten uskomusten ja käsitysten pohtiminen ja tietoisesti tekeminen. Tavoitteena on pedagogisen ajattelun kehittyminen teoriaksi oppilaan oppimisprosessin etenemisestä. Opettajan käsitykset, uskomukset, arvot ja ideaalit ovat pedagogisen ajattelun taustalla. Opettajan opetus- ja kasvatustyö perustuu opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Pedagogiseen ajatteluun liittyy olennaisena myös oman toiminnan perustelu. Käytännön pedagogisten taitojen kehittyminen vaatii aikaa, tukea ja ohjausta. (Komulainen 2010, 31 - 32.)

Ohjausvuorovaikutusta voidaan tarkastella dialogina. Komulainen (2010) nostaa esille dialogiin liittyviä näkökulmia. Dialogiin liittyy vastavuoroisuus, luottamuksellinen ja kannustava ilmapiiri, ohjaajan apu ja tuki opiskelijalle, vaihtoehtoisten toimintamallien miettiminen ja valitseminen, dialogisuuden syveneminen prosessin aikana. Keskeistä ohjauksen kannalta on tiedostaa ammatillinen kehitysvaihe ja ohjauksen tarve. (Komulainen 2010, 64 - 66.)

Komulainen (2010) tarkastelee harjoittelun ohjaajan ammatillista kehittymistä (ohjauskompetenssi) Picklen (1985) opettajan ammatillisen kehittymisen luokittelun pohjalta: ohjauksen perustaidoissa kehittyminen, ohjauksen kognitiivisissa taidoissa kehittyminen ja rakennusaineiden saaminen ohjaajapersoonallisuuteen kehitymisessä. Ongelmaksi harjoittelun ohjaukselle on muodostunut ohjauskoulutuksen kirjavuus ja ohjauksen ammattitaidon kehittyminen hyvinkin yksilöllisesti. Harjoittelun ohjaajat tarvitsevat tukea ohjaustyön tekemiseen. Harjoittelun ohjaajana kehittyminen ei synny itsestään, vaan sen tueksi tarvitaan myös koulutuksen kautta saatavaa teoreettista tietoa ja valmiuksia soveltaa sitä käytännön ohjaustyössä. Tähän tarvitaan käytännön harjoittelua turvallisessa ohjausympäristössä. Koulutuksen ja harjoittelun kautta on mahdollista kehittää ohjaajien kompetenssin kehittymistä. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on nykykäsityksen mukaan se oppimiskäsitys, jonka soveltamiseen on hyvä ohjata opiskelijoita jo harjoitteluvaiheessa. (Komulainen 2010, 87 - 89.)

Leinosen (2008) mukaan verkko-oppimisympäristössä opettajasta tulee ohjaaja, jolloin opettajan ja ohjaajan ohjaussuhteesta tulee tiiviimpi. Tässä yhteydessä opettaja joutuu pohtimaan työnsä eettisiä kysymyksiä. Opettaja voi korostaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta, jolloin opiskelija saattaa jäädä liian yksin opintojensa kanssa.

Opiskelijat tarvitsevat opettajan ohjausta myös verkko-opinnoissa. Tutkimuksessa on voitu todeta, että oikea-aikaisesti yhdistämällä opettajan, vertaisen ja verkko-opetusohjelman työkalujen tukea voidaan päästä oppimisen tasolle, ei ainoastaan suorittamisen tasolle. Pedagogisesti rakastava ja läsnä oleva opettaja tulee näkyville ja toimii eettisesti vastuullisella tavalla ohjatessaan opiskelijoita. Tällainen opettaja toimii nöyrästi ja vahvasti ja ohjaa oppimisprosessia. Opetuksessa olisi oleellista keskittyä olennaiseen tietoon ja taitoon ja kaikinpuoliseen ohjaamiseen ja samalla luoda turvallinen oppimisilmapiiri. (Leinonen 2008, 40 – 43.)

Aaltonen (2003) tarkastelee harjoittelun ohjaajan pedagogisen ajattelun keskeisiä piirteitä Jyrhämän (2002) tutkimuksen pohjalta. Jyrhämän mukaan keskeisiä piirteitä ovat: tietoiseksi tuleminen, tavoitteisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelevuus. Ohjaajien voidaan nähdä tekevän ohjatessaan valintoja ohjaustavoitteidensa pohjalta ja sen mukaisesti päättävän, millaisia neuvoja antavat. Jyrhämän tutkimuksessa ohjaajien keskeisinä ohjausintentiona löytyi seuraavia: mallin antaminen, itseluottamuksen vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen oppiminen, opetustaitojen ja metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettisten toimintatapojen kasvaminen. (Aaltonen 2003, 10.)

Opettajan ajattelua voidaan tarkastella myös henkilökohtaisina teorioina opetuksesta ja ohjauksesta. Aaltonen (2003) viittaa Krokforsin (1997) tutkimukseen, jossa ohjauskeskustelua kuvattiin eksplisiittisenä ajatteluna ja luokiteltiin laadullisesti erilaisena keskusteluna: tapahtumaa kuvaavana, arvioivana, perustelevana ja edellisiä selittävänä. Ohjauskeskusteluista löytyi laadullisesti erilaisia profiileja: 1) tilannekeskeinen, 2) normatiivinen ja 3) reflektiivinen toimintamalli. (Aaltonen 2003, 10 – 11.)

5.3.3. Opetusharjoittelun ohjaajan ohjauskompetenssi

Komulainen (2010) määrittelee ohjaajan ohjauskompetenssia seuraavasti: ”*ohjaajien käyttöteorian rakentuminen ja ohjausfilosofian selkiytyminen teoreettisen tietämyksen ja ohjauskokemuksen sulautuessa yhdeksi kokonaisuudeksi*”. Opettajaharjoittelun ohjaajana voi toimia opettajakelpoisuuden omaava henkilö ja erillistä ohjaajakoulutusta ei vaadita. Ohjaajana kehittyminen katsotaan alkaneen vasta ohjaustyötä tehdessä,

vaikka siihen on voinutkin saada aineksia eri elämänvaiheista. Osa ohjaajista on kokenut suoranaista epävarmuutta aloittaessaan harjoittelun ohjaajana. Osa on aloittanut ohjaustyön yksin tai korkeintaan lähimpien kollegojen tukemana. Kaikesta haasteellisuudesta huolimatta harjoittelun ohjaajat ovat kokeneet kehittyneensä uransa aikana ohjaustyössä. Ohjauskompetenssin kehittymistä tarkasteltiin opettajan ammatillisen kehittymisen teoriamallin kautta. (Komulainen 2010, 181 - 182.)

Komulaisen (2010) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu prosessina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä opiskelun aikana että työssä ja työyhteisössä. Ammatillinen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, jota ohjauksella voidaan kohdentaa. Ohjaus voi olla metodusuuntautunutta, oppiainesuuntautunutta ja prosessisuuntautunutta. Metodusuuntautunut ohjaus kohdistuu metodeihin ja ainedidaktiikkaan sekä erilaisiin työtapoihin opetustilanteissa. Oppiainesuuntautuneen ohjauksen keskiössä on opiskelijan ammatillinen kompetenssi ja tietyn oppiaineen opettajana kehittyminen. Prosessisuuntautuneen ohjauksen kautta kehitetään opiskelijan opiskelustrategioita ja metakognitiivisia taitoja ja tätä kautta ammatillista kehittymistä. Opettajaopiskelijan ohjauksen keskeisin tavoite on kuitenkin saada opiskelija perustelemaan omaa toimintaansa opettajana. (Komulainen 2010, 34 - 36.)

Komulaisen (2010) mukaan kokeneiden ohjaajien työssä ohjaus suuntautuu ammatillisen kehittymisen osa-alueiden (ammatillisten perustaitojen, kognitiivisten taitojen ja persoonallisuuden kehittymisen) mukaisesti. Ohjaaja-aineiston pohjalta ohjaajat näyttäisivät suuntaavan ohjaustyötään samalla tavalla eri opettajana kehittymisen osa-alueille. Vastaavasti opiskelija-aineiston pohjalta näytettäisiin keskittyvän opetuksen perustaitoihin ja samalla kognitiivisten taitojen ja opettajapersoonallisuuden tukeminen jää vähimmälle huomiolle. (Komulainen 2010, 207.)

Komulainen (2010) toteaa, että ohjaajien näkökulmasta hyvän ohjauksen didaktisia ja pedagogisia periaatteita ovat intentionaalisuus, opiskelijälähtöisyys ja dialogioppiminen. Intentionaalisuuteen liitetään tavoitteellinen ohjaustoiminta, jossa keskeisenä on opiskelijan oppiminen ja ammattiorientaatio. Muita intentionaalisuutta kuvaavia tekijöitä ovat ohjauksen johdonmukaisuus, intensiivisyys ja siihen sitoutuminen sekä ohjaukselle varattu riittävä aika. Opiskelijälähtöisyyden periaate tuo

ohjaustyöhön mukanaan opiskelijan oman tavoitteenasettelun ja itseohjautuvuuden ja niiden kautta itsenäisyyden ja vastuunoton periaatteet. Opiskelijälähtöisyys on kasvatustieteessä vallitsevan nykykäsityksen mukainen. Vuorovaikutteista ja avointa keskustelua käytetään ohjauksen työmuotona. Dialogiin kuuluu myönteinen ja turvallinen ilmapiiri, keskinäinen luottamus ja molemminpuolisen oppimisen mahdollisuus. Ohjaajien kertomuksissa tulee esille nykykäsityksen mukaisia periaatteita, mutta käytännössä he toimivat varsin perinteisen opettajan tavalla. (Komulainen 2011, 207.)

Komulaisen (2010) tutkimuksen pohjalta ohjaajien ohjauskompetenssi kehittyy yksilöllisenä, sosiaalisena ja pitkäkestoisena oppimisprosessina. Ajantasainen alan tietämyksen seuraaminen, itseopiskelu, työkokemus, opettajakoulutus ja kollegiaalinen yhteistyö näyttävät nousevan eniten ohjauskompetenssia tukeviksi asioiksi. Ohjauskompetenssin kehittymisen myötä lisääntyvät opiskelijälähtöisyys, ohjaustyön kokonaisuuden hahmottaminen, ajattelun syventyminen sekä ohjauksen itsevarmuus. Ohjauksen ajantasaisuus ja asiantuntijuus sekä siihen liittyvä teorian ja käytännön kytkentä toisiinsa ovat ohjauksen laadun näkökulmasta tärkeitä. Kehittymisen kannalta tärkeitä asioita ovat myös ohjaajakoulutus, työhön perehdytys sekä kollegoiden ja työnantajan tuki ja kannustus. (Komulainen 2011, 208.)

Komulaisen (2010) mukaan opetusharjoittelussa ohjausvuorovaikutuksella on suuri merkitys tulevan opettajan ammatilliseen itsetuntoon. Erityisesti siihen vaikuttaa ohjaajien negatiivinen ja välinpitämätön suhtautuminen. Opiskeluaikana ammatti-identiteetti on haavoittuva ja opettaja-minään ohjaajalla on suuri merkitys ja ohjaajalla on velvollisuus ohjata mahdollisimman asianmukaisesti ja sujuvasti. Ohjauksen määrällinen riittävyys on merkittävää opiskelijan kannalta. Ohjattu harjoittelu tukee opettajan ammatillisen kehittymisen ja pätevyyden saavuttamista. (Komulainen 2011, 155 - 156.)

5.4. Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen taso

Olen edellä tarkastellut opettajan ja ohjaajan ammatillista kehittymistä. Koulutuksen, ammatillisen kehittymisen ja asiantuntijuuden kautta päästään kulttuuriselle ja yhteiskunnalliselle tasolle.

Komulainen (2010) toteaa, että oppimista tukevaa vuorovaikutusta voidaan kutsua dialogiksi. Kun puhutaan oppimisesta dialogina, voidaan puhua myös kollegiaalisesta oppimisesta. Kollegiaalisuus voidaan nähdä tapana tehdä työtä yhdessä jakamalla asiantuntemusta ja oppimalla toisilta. Tätä kautta kehittyvät sekä oma että yhteisön ammatillisuus. Kollegiaalisuudesta voidaan erottaa rajattu ja laajennettu kollegiaalisuus. Rajattua kollegiaalisuutta on opettajan tapa toimia perinteen ja totuttujen käytäntöjen pohjalta. Laajennetun kollegiaalisuuden lähtökohta on kriittinen suhtautuminen työyhteisön käytäntöihin. Se on myös lähtökohta kulttuurin muutokselle. Kollegiaalisuus antaa mahdollisuuden epäonnistumiselle ja onnistumisesta iloitsemiselle. Tällainen rohkaisee työyhteisöä kokeilemaan erilaisia uusia ratkaisuja. Kollegiaalisuuteen liittyy myös vastuun jakaminen. Ohjasutilanteista voi muodostua pelitilanteita, jossa ammatillinen kehittyminen ei ole lähtökohtana, vaan taustalla voi olla valtapeli. Komulainen siteeraa Luukkaista (2004, 131): ”Taitavaksi opettajaksi kehittyminen on vuorovaikutusprosessi oman itsensä, oman ammatin, sosiaalisen yhteisön ja ympäristön välillä”. (Komulainen 2010, 64 - 66.)

Komulaisen (2010) mukaan opettajan persoonallisuutta voidaan tarkastella opettajan pedagogisen olemuksen kautta, jota voidaan kuvata kärsivällisyytenä, tasa-arvoisuutena, myönteisyytenä, tietynä nöyryytenä ja aitoutena, kykynä toimia auktoriteettina sekä pedagogisena tahdikkuutena. Lisäksi siihen voidaan liittää kyky ymmärtää oppilaiden yksilöllisyyttä, tiedollinen kyvykkyys, esteettisyys ja pedagoginen rakkaus. Kasvatustieteen uusimmassa kirjallisuudessa puhutaan pedagogisen rakkauden ihanteesta. Opettajan persoonallisuuden tarkastelun yhteydessä nousee usein esille opettajaidentiteetti, joka on keskeinen käsite työssä oppimisen, ammatillisen kasvun ja kehittymisen sekä elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Laajasti tarkastellen ammatillinen identiteetti nähdään yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskuntaan, koulutuksen laajaan kokonaisuuteen. Ammatillinen ja persoonallinen identiteetti

liittyvät kiinteästi toisiinsa ja ovat myös toisistaan riippuvaisia. Identiteettiä määritellään uudelleen reflektion avulla ja sosiaalisessa kokemuksessa. Ammatillinen identiteetti neuvotellaan työyhteisöissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Tätä kautta se nähdään dynaamisena, muuntuvana ja työyhteisöissä neuvoteltavana identiteettinä. Postmoderni ihminen tekee jatkuvaa identiteettityötä ja hänellä voi olla useita ristiriitaisiakin identiteettejä. Todellisuus käy yhä monimutkaisemmaksi. Itselle sopivan opetustyylin löytäminen on merkittävä opettajapersoonan kasvussa. Nykyisin opettajakoulutuksessa halutaan korostaa opettajapersoonan sijaan reflektiivistä ammattilaista. (Komulainen 2010, 83 - 87.)

Leinonen (2008) tarkastelee opettajan ammatillista kehittymistä yksilöllisen kehittymisen lisäksi yhteisöllisenä prosessina. Yhteisöllinen oppimisen näkökulman taustalla on kahdenlaista tutkimustraditiota: Vygotskyn sosiokulttuurinen näkemys ja neopiagetilainen sosiokognitiivinen konflikti. Yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta nousevat olennaisesti esille tiedon rakentumisen sosiaalinen luonne ja jaetun asiantuntijuuden merkitys. Yhteisöllinen oppiminen on merkityksellistä sekä yksilön että yhteisön oppimisen kannalta. Siinä rakennetaan yhteistä ymmärrystä ja jaettuja merkityksiä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Parhaimmillaan yhteisöllinen tulos tuottaa enemmän kuin yksittäisten jäsenten tuotoksen summa. Viime vuosien aikana sosiokulttuurinen näkökulma on ollut vahvana suuntauksena oppimisen tutkimuksessa. (Komulainen 2010, 61.) Leinonen (2008) näkee ammatillisen opettajuuden yhteisöllisenä käsitteenä, jossa on yhteys opetettavaan ammattialaan ja sen kollektiiviseen rakentumiseen. Siinä korostuvat Leinosen mukaan substanssiosaaminen ja ohjauksellisuus. (Leinonen 2008, 28.)

Leinonen (2008) laajentaa osaamisen tarkastelun työyhteisön kehittymisen näkökulmaan. Opettajan osaamisen lisäämisen kasvattaminen oman organisaation sisällä on vaatimuksena koulutusorganisaation kehittymiselle innovatiiviseksi tietoyhteisöksi. Merkittävänä tekijänä kehityksessä on organisaation kyvykyys tuottaa tietoa organisaation sisällä. Organisaation sisällä oleva tieto voidaan jakaa hiljaiseen tietoon ja eksplisiittiseen tietoon. Hiljainen tieto on kokemuksen kautta karttunutta kontekstisidonnaista ja henkilökohtaista tietoa, jota on vaikea kuvata sanallisesti. Eksplisiittinen tieto on objektiivista tietoa, joka voidaan esittää selkeästi kirjallisessa muodossa. Uutta tietoa luodessa nämä molemmat tietomuodot tulisi saada keskenään

vuorovaikutukseen. Tarvitaan yhteisöllistä tiedon luomista reflektion ja dialogin kautta, jotta hiljainen tieto on mahdollista koko organisaatiota hyödyntäväksi ulkoistetuksi tiedoksi. Seuraavassa vaiheessa on oleellista saada toimintaan liittyvää tietoa, johon päästään parhaiten sisäistämisen ja käytännön kokeilun kautta. (Leinonen 2008, 37 - 38.)

Leinonen (2008) toteaa, että oppimiskulttuuri tarvitsee uudistusta, mutta on myös sellaista tietotaitoa ja kokemusta, joka tuo tiettyä pysyvyyttä. Verkko-opetus on tuonut omat haasteensa opetus- ja oppimiskulttuurin kehittämiseksi. Pedagogisen ajattelun muutoksen lisäksi oppimiskulttuurin muutoksessa tarvitaan muidenkin alueiden muutoksia. Muutosta voidaan kuvata palapelimallilla, jossa yhden palan muutokseen tarvitaan muiden palasten samanaikaista muutosta. Koulusysteemin muutokseen tarvitaan opettajuuden, johtajuuden, infrastruktuurin ja ohjausjärjestelmän muutosta samanaikaisesti. Tällaisen muutoksen tueksi tarvitaan tahtoa uudistua, herkkyyttä heikoille signaaleille, rohkeutta uusille avauksille. Täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen kautta tätä voidaan tukea ja saattaa eteenpäin. (Leinonen 2008, 195 - 196.)

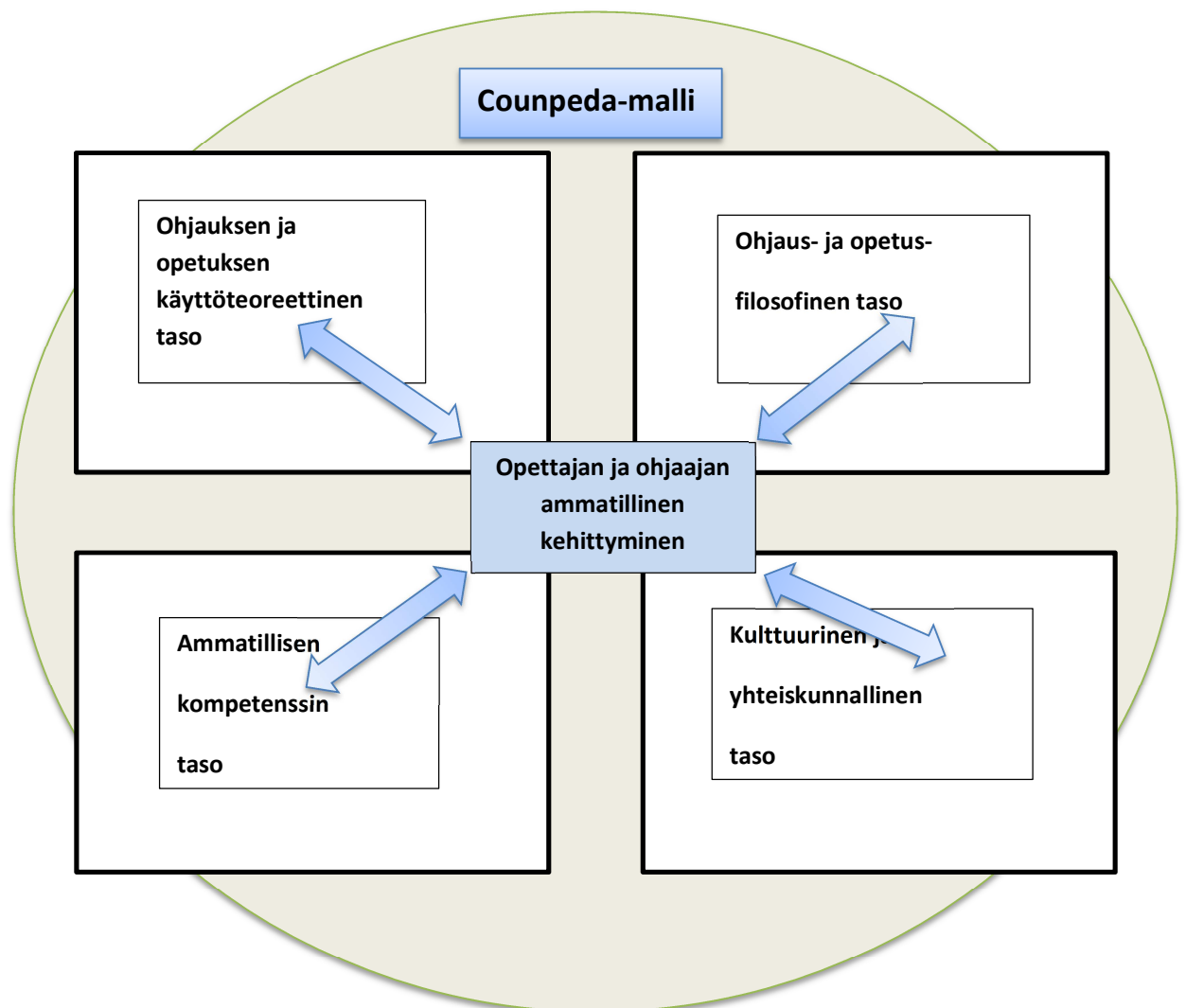
Komulaisen (2010) tutkimuksen fokus on globaalin maailman kulttuurisessa kokonaisuudessa, johon yhteiskunta sisältyy. Yhteiskunta järjestää opettajakoulutusta, johon sisältyy ohjattua harjoittelua. Keskeisenä on harjoittelun ohjaajien ohjauskompetenssi ja ytimenä opiskelijan ammatillinen kehittyminen. (Komulainen 2010, 19.)

6. Pohdinta

6.1. Opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen malli

Tutkimuskysymyksiin vastasin neljän kokonaisuuden kautta: 1) ohjauksen ja opetuksen käyttöteoreettinen taso, 2) ohjaus- ja opetusfilosofinen taso, 3) ammatillisen kompetenssin taso, 4) kulttuurinen ja yhteiskunnallinen taso.

Tämän tutkimuksen alussa tarkastelin opettajan ajattelun rakentumista counpeda-mallin pohjalta. Tulosten pohjalta counpeda-malli muotoutuu opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen malliksi.



Kuvio 4. Opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen malli.

Luvussa kaksi esittelin opettajan ajattelua käsitteleviä tutkimuksia, joissa keskeiseksi käsitteeksi nousi pedagoginen ajattelu. Ohjausta tarkastelin yleisellä teoreettisella tasolla ja tutkimusten pohjalta muodostui näkemys, että ohjaaja on myös pedagogi. Kirjallisuuden pohjalta minulle on vahvistunut käsitys, että opettajan pedagoginen ajattelu on keskeinen opettajan ajattelun ja toiminnan tarkasteluun liittyvä käsite. Yhdistin opettajan pedagogisen ajattelun ohjaajan ajatteluun. Lähtökohtana counpeda-mallin pohjalta oli, että opettajuuden ja ohjaajuuden voi olettaa olevan yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksessani olen tarkastellut opettajan pedagogista ajattelua opettajan ja ohjaajana toimivan opettajan työn näkökulmasta. Toisaalta opettaja toimii työssään myös oppimisen ohjaajana ja lisäksi opettajan työhön liittyy kasvatuksellista työtä.

Opettajan ja ohjaajan pedagogisen ajattelun tulisi olla sekä opettajan ammatillisen ajattelun ja ohjaajana toimivan opettajan ammatillisen ajattelun taustalla. Pedagogisen ajattelun voi nähdä vaikuttavan opettajan ja opettaja-ohjaajan ammatillisen ajattelun kehittymiseen. Vastaavasti ammatillinen kehittyminen vaikuttaa pedagogiseen ajatteluun ammatillisuuden vahvistumisen myötä. Erityisen merkittävää on oman työn reflektointi ja reflektointitaitojen kehittäminen.

Ammattitaidon kehittymisen myötä opettajan tulisi kehittyä myös ohjaajana, erityisesti oppimisen ohjaajana. Opettajan työssä tarvitaan myös ohjauksen näkökulmaa ja osaamista. Opettajaopiskelijan ohjaajana toimivan opettajan oma pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittymisen taso sekä opettajana että ohjaajana vaikuttavat siihen, miten hän saa opettajaopiskelijää prosessoimaan omaa pedagogista ajatteluaan. Ohjaava opettaja toimii tehtävässään tiedonjakajana ja opiskelijan oppimisprosessin ohjaajana. Ohjaavan opettajan ohjaustaidot kehittyvät ohjauskokemuksen myötä.

Tässä tutkimuksessa opettajan ja ohjaajan ammatillisuuden voi nähdä olevan counpeda-mallin keskiössä. Pidän counpeda-mallia tietyllä tavalla ideaalisena mallina tulosten pohjalta. Opetusharjoittelussa ja teoreettisten opintojen kautta opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen prosessin tulisi käynnistyä ja vahvistua ammatissa toimimisen ja työkokemuksen kautta. Ojanen (2006, 174) on todennut opetusharjoittelun prosessissa erilaisten käsitteiden ja asioiden muovautuvan ammatilliseksi osaamiseksi ja viisaudeksi.

Ohjaava opettaja ohjaa opettajaksi opiskelevaa oman pedagogisen ajattelun ja ammatillisen kehittymisen pohjalta. Ohjauksen tavoitteena on kehittää opettajaksi opiskelevan pedagogista ajattelua ja tukea opettajan ammattiin kehittymistä. Ohjaajan vahvan ammattitaidon ja pedagogisen ajattelun voi nähdä tuovan osaamista myös ohjaustyöhön. Merkitystä tässä prosessissa on myös opettajan ohjaustaidoilla ja suhtautumisella ohjaustyöhön. Ohjaava opettaja ja opiskelija voidaan nähdä myös kollegoina toisilleen. Tätä tukee myös Lairion ja Puukarin (2001) näkemykset ohjauksellisesta ja didaktisesta kompetenssista sekä ohjaajasta ja ohjattavasta asiantuntijatiiminä.

Elämme yhteiskunnassa, jota leimaa jatkuva muutos. Tämä muutos koskettaa myös opetusta ja ohjausta. Verkko-opetus on tullut jäädäkseen ja sitä kehitetään. Kaikilla alueilla tarkastelun keskiössä tulisi olla opiskelija, jolloin opettaja ja ohjaaja tiedostaa perustehtävänsä, opettamisen ja ohjaamisen. Opettajan ja ohjaajan tulisi huomioida aina opiskelijan lähtökohdat suunnitellessaan opetusta ja ohjausta. Tärkeää olisi, että opettajalla ja ohjaajalla on taitoa sekä opettaa että ohjata. Tässä on lopulta kysymys opettajan ja ohjaajan ammatillisesta kehittymisestä ja ammattitaidosta, joka onnistuessaan johtaa kulttuuriseen muutokseen. Työssä merkittävänä tekijänä on opettajan ja ohjaajan ammatti-identiteetti sekä oman persoonan vahva hyödyntäminen koko työyhteisön käyttöön.

Työelämässä yhtenä hyvänä menetelmänä näen mentoroinnin. Kokeneemmat työntekijät ohjaavat ja opettavat työnsä aloittavia ja kokemattomampia työntekijöitä sekä ammatillisesti että työelämän sääntöihin kasvattaen. Tätä kautta on mahdollisuus saada myös hiljaista tietoa koko työyhteisön käyttöön. Lisäksi aidossa dialogissa tapahtuva mentorointi voi saada työyhteisössä yksilön ja yhteisön kannalta tärkeän reflektoinnin käynnistymään.

Tulosten pohjalta syntyi käsitys siitä, että käyttöteoria on ydin, jonka kautta päästään opettajan ajatteluun. Käyttöteorian kautta opettaja ja ohjaaja pyrkivät perustelemaan ja ymmärtämään ajatteluaan ja toimintaansa. Reflektoimalla ja pohtimalla omaa työtään on opettajan ja ohjaajan mahdollista päästä tälle tasolle ja samalla ammatillinen kasvu mahdollistuu. Opettajan ja ohjaajan on ymmärrettävä perustehtävänsä ja sen merkitys

laajemmin. Laajasti tarkastellen käyttöteoria pohjautuu kasvatuksen ja opetuksen arvoihin ja filosofisiin lähtökohtiin sekä ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan.

6.2. COUNPEDA-MALLIN KEHITTÄMINEN JA ARVIOIMINEN

Tutkimuksessani lähdin liikkeelle counpeda-mallin pohjalta. Tämä malli toimi tämän tutkimuksen tarkastelunäkökulmana, ei valmiina tutkimuksen pohjalta muodostuneena mallina. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli, että opettajuudessa / opetuksessa ja ohjaajuudessa / ohjauksessa on olemassa alue, jossa ne kohtaavat käytännössä ja tätä kautta teoreettisella tasolla. Ajatus counpeda-mallista syntyi suomalaisen päivähoiton educare-mallin pohjalta. Näissä on erona se, että Hujala ym. (Hujala ym. 1998) ovat luoneet educare-mallin tutkimuksensa pohjalta. Tutkimuksen pääkysymyksenä oli, miten tuo yhteinen kohtaamisen alue (counpeda) rakentuu kolmen suomalaisten väitöskirjan pohjalta.

Tutkimustulokset ja kirjallisuus näyttäisivät osoittavan, että counpeda-mallin pohjalta ohjaus ja pedagogiikka ovat teoreettisilta lähtökohdiltaan hyvin yhteneväisiä. Niitä ei voida erottaa täysin erillisiksi alueiksi tämän tutkimuksen pohjalta, jossa ohjaajana toimii pedagogisen koulutuksen saanut opettaja. Ohjaava opettaja ohjaa opiskelijaa opettajan työhön ja pedagogiseen osaamiseen. Toisaalta opettaja toimii oppimisen ohjaajana.

Valitsemisani ohjaustutkimuksissa ohjaajat ovat opettajakoulutuksen saneita pedagogeja, joten se osaltaan asettaa tietynlaisen lähtökohdan aineistolle. Valitsemisani tutkimuksissa ohjaajat myös toimivat erilaisissa koulumaailman oppimisympäristöissä. Tässä kehyksessä counpeda-malli (kuvio 2) ei ole ihan selkeä yleisempänä teoreettisena mallina. Tutkimuksen tarkastelukehikkona malli auttoi hahmottamaan tutkimuksen eri osa-alueita.

Tutkimusaineiston pohjalta counpeda-mallin keskiöön nousi ammatillinen kehittyminen. Tässä yhteydessä avautuu kysymys, millaiseksi counpeda-malli muodostuisi palveluohjaajan ja opettajan ajattelun pohjalta? Tämä olisi mielenkiintoinen lähtökohta jatkotutkimukselle. Millainen olisi tulos, mikäli

ohjauskontekstina olisi esimerkiksi erityisoppilaan palveluohjaus. Palveluohjauksessa lähtökohta on erilainen. Asiakasta ohjataan erilaisissa palveluverkoissa ja yleensä asiakkaalle kootaan oma palvelukokonaisuus moniammatillisessa tiimissä. Toisaalta palveluohjauksessakin tulee kasvatuksellinen näkökulma, kun asiakasta ohjataan esimerkiksi elämäntapojen muuttamiseen ja uusien toimintamallien löytämiseen, uuteen suuntaan elämässä. Lisäksi mielenkiinto herää counpeda-mallin kokeiluun ja kehittämiseen empiirisen tutkimuksen kautta.

6.3. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa

Tutkija tekee päätöksiä eri vaihtoehdoista tutkimuksensa aikana, mutta lukija voi olla myös eri mieltä tutkijan valinnoista. Lukijan on saatava tutkimusraportista kuva, miten tutkija perustelee päätöksiään. Eskolan (2006) mukaan valintojen perustelemisen ja reflektoinnin kautta tutkija pääsee todentamaan tutkimuksensa uskottavuutta. Eskola (2006) puhuu mieluummin uskottavuudesta kuin luotettavuudesta, koska pitää luotettavuutta liian kapeana käsitteenä. Käytännössä tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa, että tutkija tuo esille tutkimuksensa eri vaiheissa tehdyt valinnat perustellusti. Tulosten osalta uskottavuus tulee esille niiden kytkemisessä aiempaan tai uuteen näkökulmaan, joka on perusteltava raportoinnissa. (Eskola 2006, 294 - 295.)

Käyttämäni aineisto on julkista, joten se on kenen tahansa luettavissa ja lukijalla on näin mahdollisuus palata alkuperäiseen lähteeseen. Aineiston julkisuus liittyy myös tutkimuksen toistettavuuteen liittyviin kysymyksiin. Näen kuitenkin, että laadullisen tutkimuksen osalta toistettavuuden kysymys ei ole oleellinen. Tutkimuksessani ei ole tarvinnut paneutua tutkimuslupakysymyksiin, koska aineisto on julkista ja näin kaikkien käytettävissä.

Tutkimuksessani en voi esittää ainoaa oikeaa totuutta, vaan se on oma ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä ja samalla omaa tulkintaani. Tarkastelen tutkimuksessani muiden tutkijoiden tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä, joita kytken counpeda-malliin. Tarkastelen teoreettisella tasolla mallia, joten sitä ei koetella empiirisesti. Tutkimuksessani teoreettiset lähtökohdat ja counpeda -malli ovat muovanneet

esiymmärrystäni (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 35). Kuitenkin tutkijan oli pystyttävä tarkastelemaan aineistoa avoimin silmin.

Laineen (2007) mukaan tutkija tekee aineistonkeruuvaiheessa usein välittömiä tulkintoja tutkimuskohteesta. Etäisyyttä saa omaan tulkintaan kriittisen ja reflektiivisen asenteen kautta. Kun aineistoon otetaan etäisyyttä ja palataan siihen uudelleen, niin tutkijan on mahdollista löytää sellaisia asioita, joita ei huomannut välittömien tulkintojen yhteydessä. (Laine 2007, 36; vrt. Niiniluoto 2002, 219 - 228.) Tutkimuksessani aineistonkeruuvaihetta oli väitöskirjojen valinta tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla. Tässä vaiheessa tein välittömiä tulkintoja. Lähtökohtaisesti en pitänyt counpeda-mallia sitovana, vaan se oli tutkimuksen lähtökohtana ja auttoi hahmottamaan eri näkökulmia.

Epistemologisten kysymysten tarkastelussa nousee esille tutkijan vuorovaikutus ja subjektiivisuus. Konstruktivistisen paradigman pohjalta tutkijan ja tutkittavan ilmiön suhde on vuorovaikutteinen ja subjektiivinen. (Naukkari 1996, 121 - 122.) Tutkimusaineistoni koostuu valmiista aineistosta, kolmesta väitöskirjasta, mikä tuo tarkasteltavaksi erilaisia eettisiä kysymyksiä. Valmista aineistoa käytettäessä tutkija ei voi vaikuttaa aineiston syntymiseen, koska sitä ei ole tuotettu kyseistä tutkimusta varten (ks. Kaskiharju 2010, 69 - 70). Tutkija ei myöskään ole suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavien opettajien tai ohjaajien kanssa (ks. mt). Lähtökohtani kuitenkin on, että tutkijana olen dialogissa aineistoni kanssa ja tekstin kautta tutkijan ja tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden kanssa (ks. Pirnes 2008, 20; vrt. sisäinen dialogi Seikkula & Arnkil 2005, 7). Tutkimuksessani liikun teoreettisella tasolla, joten vuorovaikutus tällä tasolla on riittävää.

Lähteet:

Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89. Joensuun yliopisto.

Carr, W. & Kemmis, S. 1994. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Oxon: Imago Publishing Ltd.

Carter, K. and Gonzales, L. 1993. Beginning Teachers' Knowledge of Classroom Events. *Journal of Teacher Education*. Vol. 44, No 3, 223-232. Verkkójulkaisuna osoitteessa <http://jte.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/44/3/223.full.pdf+html> (luettu 22.9.2010).

Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus* 3/2006.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159 - 183.

Eskola, J. ja Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Havas, M. 1991. Oppilaiden oppimisen ohjaaminen ja taitavan ohjauksen huomioonottaminen opetusharjoittelussa. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientae rerum socialium* 9. Oulun yliopisto.

Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. 1989. *Supervising Student Teachers*. Woolfolk, A.E. (toim.). *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*. New Jersey: Prentice Hall, 108 - 131.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, Sanna ja Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus 90 Oy.

Husu, Jukka 2002a. Representing the Practice of Teachers' Pedagogical Knowing. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Sciences.

Husu, J. 2002b. 'Kasvotusten' pedagogisen tietämisen kanssa. Lectio praecursoria väitöstilaisuudessa 29.8.2002. Helsingin yliopisto. Didacta Varia 7(2), 87 - 89.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Tutkimuksia 236. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. ja Jyrhämä, R. 2000. Teacher's Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies. Series XIV Education Vol. 47. Peter Lang.

Kaskiharju, E. 2010. Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 393. Jyväskylän yliopisto.

Kindsvatter, R., Wilen, W. ja Ishler, M. 1988. Dynamics of Effective Teaching. New York: Longman.

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

Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallin tarkastelua. Tutkimuksia 171. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto.

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

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 - 45.

Lairio, M. ja Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio ja S. Puukari (toim.). Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9 - 21.

Lairio, M, Puukari, S ja Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio ja S. Puukari (toim.). Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 41 - 67.

Lairio, M. ja Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio ja M. Penttilä (toim.). Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 107 - 127.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998).

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (luettu 18.9.2011).

Mäkinen, S. 2003. Organisaation muisti – käsiteanalyysi. Department of Information Studies Research Notes 2. Tampereen yliopisto.

Naukkarinen, A. 1996. Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteissä. Teoksessa A. Palmrooth ja I. Nurmi (toim.). Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä: JYY, 11 - 127.

Niiniluoto 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

Ohjausalan maisteriohjelma. Opetussuunnitelma 2007 - 2009. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsingin yliopisto.

Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamistyönä. Näkökulmia ohjauksen työtapojen erityispiirteisiin. Työelämän tutkimus 2 / 1998. Helsinki: Opetushallitus.

Opetussuunnitelman perusteet. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus (luettu 28.9.2010).

Parkkinen, J, Puukari, S. ja Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio ja S. Puukari (toim.). Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 23 - 39.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Patrikainen, R. 1998. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopisto.

Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rahiola, Sahi ja Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 33 - 37.

Patrikainen, S. ja Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P. ja Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 239 - 260.

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.

Perusopetuslaki (628/1998).

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> (luettu 28.9.2010).

Pirnes, E. 2008. Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 327. Jyväskylän yliopisto.

Seikkula, J. ja Arnkil, T. E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.

Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spangar, T. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1 ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 190 - 206.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

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

Aineisto:

Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89. Joensuun yliopisto.

Leinonen, A. M. 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Kasvatustieteiden laitos. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto.

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

Luettelo kuvioista:

Kuvio 1. Counpeda-mallin rakentumisen lähtökohtia

Kuvio 2. Counpeda-malli

Kuvio 3. Counpeda-mallin eri tasot

Kuvio 4. Opettajan ja ohjaajan ammatillisen kehittymisen malli