

**Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaus
opettajuutta rakentamassa**

Tatjana Niemi

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Niemi, T. 2019. Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaus opettajuutta rakentamassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia teemoja käsitellään luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauskeskusteluissa sekä millaista opettajakuvaa ja tulkintaa opettajan työn luonteesta sen kautta rakennetaan suhteessa opettajankoulutuksen tavoitteisiin. Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän normaalikoululta videoimalla luokanopettajakoulutukseen liittyvien opetusharjoitteluiden ohjauskeskusteluja keväällä 2015.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opetusharjoittelun ohjaajat pitävät ohjauskeskustelut pintapuolisella tasolla siirtäen objektiivista tietoa opetusharjoittelijoille. Ohjauskeskustelujen luonne oli monologista. Ohjauskeskusteluissa käytiin välillä myös syvällisempää pohdintaa vaativissa, haastavissa aiheissa, joista opetusharjoittelun ohjaajat kuitenkin palauttivat keskustelun nopeasti takaisin pintatasolle objektiivisen tiedon pariin. Vaikuttaa siltä, että haastavien aiheiden ympärillä oli välttelyn tila, koska opetusharjoittelun ohjaajat eivät tarttuneet opiskelijoiden aloitteisiin pohtia haastavia aiheita. Näiden pohtiminen olisi vaatinut keskustelulta dialogista tilaa, sekä eettis-filosofista pohdintaa, jossa tiedon luonne on subjektiivista.

Aineiston perusteella rakennettiin tulkinta opettajan työtä kuvaavista teeseistä, joita ohjauskeskusteluiden kautta välitetään. Johtopäätöksenä oli, että opetusharjoittelun ohjaus nojaa edelleen pääosin traditionaaliseen mestari-kisälli-tyyliin, eikä syvällisesti pohdittua ja jäsennehtyä kasvatustieteeseen nojaavaa ohjausteoriaa ole riittävästi havaittavissa ohjaajien ohjauksen taustalla. Näin ollen opettajuutta rakennetaan valtaosin siirrettävissä olevan objektiivisen tiedon kautta, joka ohjaa opettajan työn ulospäin näkyvää puolta, mutta opettajan

työhön liittyvät sisäiset prosessit tunteineen ja asenteineen jäävät liian paljon huomioimatta opetusharjoittelun ohjauskeskusteluissa.

Avainsanat: ohjattu opetusharjoittelu, ohjauskeskustelu, luokanopettajakoulutus, opettajuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 OPETUSHARJOITTELU OSANA OPETTAJANKOULUTUSTA	9
2.1 Opetusharjoittelun historiaa ja kehityspyrkimyksiä.....	9
2.2 Opetusharjoittelu nyt	13
3 OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS	15
3.1 Opetusharjoittelun ohjauksen tarkoitus	17
3.2 Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta.....	18
3.3 Merkityksellisen ohjausteorian rakenteiden hahmottelua	23
3.3.1 Itsekasvatus ohjaussuhteen lähtökohtana.....	23
3.3.2 Transformatiivinen oppiminen ohjausstrukturina	25
3.3.3 Dialogi merkityksellisen oppimisen edellytyksenä.....	29
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
4.1 Aineiston keruu	34
4.2 Tutkimusote	36
4.3 Aineiston analyysi ja tutkimuskysymyksen muodostuminen	38
5 TURVALLISET JA HAASTAVAT AIHEET	
OHJAUSKESKUSTELUISSA	41
5.1 Turvalliset aiheet.....	41
5.1.1 Teknis-mekaaniset aiheet	42
5.1.2 Opettajan rooli	44
5.1.3 Oppilaan toiminnan kuvailu ja analysointi.....	45
5.2 Haastavat aiheet.....	46

5.2.1 Oppilaiden elämismaailmaan liittyvät asiat	47
5.2.2 Erimielisyyden uhka	47
5.2.3 Puuttuminen	48
5.3 Kohti tulkintaa	50
6 OPETTAJUUDEN TEESIT	52
6.1 Opettajuutta voi oppia kuuntelemalla neuvoja ja vinkkejä kokeneemmalta opettajalta.....	52
6.2 Opettajan täytyy osata käyttää uskottavasti didaktisia käsitteitä .	54
6.3 Opettaja voi harjoitella vakuuttavaa esiintymistä ja hänen tulee toimia esimerkkinä.....	55
6.4 Opettaja osaa analysoida oppilaita sekä pedagogista diagnostiikkaa käyttäen yksilöpsykologisesta näkökulmasta että perhetaustan vaikutusta analysoiden	56
6.5 Opettajan tulee lähestyä koulunpitoa opetustyön kautta ja oppiaineen ulkopuolisiin asioihin voi tarvittaessa puuttua opetuksellisilla interventioilla	57
6.6 Opettajan tulee välttää tilanteita, jotka voivat johtaa erimielisyyteen	60
6.7 Opettajuuden teesit opetusharjoittelun tasoulottuvuudessa	62
7 POHDINTA.....	65
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	65
7.2 Hukataanko opetusharjoittelussa opettajankoulutuksen potentiaalia?.....	66
7.3 Jatkotutkimusta kohti.....	68
LÄHTEET.....	71

1 JOHDANTO

Tutkimuksessa pureudutaan luokanopettajien opetusharjoittelun problematiikkaan tutkimalla yhden yliopiston harjoittelukoulun opetusharjoittelun ohjausta. Opetusharjoittelun puitteissa tapahtuva ohjaus osana opettajankoulutusta on kiinnostava ja merkityksellinen tutkimusaihe, sillä opiskelijat kokevat teoriaopinnot irrallisena opettajan käytännön työstä ja nostavat opetusharjoittelun opintojensa merkityksellisemmäksi anniksi (esim. Lapinoja 2006; Jyrhämä 2005). Ohjattua opetusharjoittelua pidetään mahdollisuutena integroida teoretietoä käytännön työhön (esim. Allen & Wright 2013). Kehittymistä ei kuitenkaan tue rakenteellisesti ja sisällöllisesti hajanainen opettajankoulutus, joka näyttäytyy opiskelijoilleen irrallisena käytännöstä (Lapinoja 2006, 110; myös Suortti 1981, 71; Nikkola 2011, 40-41).

Opettajankoulutuksen ohjattua harjoittelua koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Jyrhämä 2005) törmää dikotomiaan, joka kertoo opintojen jakautumisesta käytännöllisiin (opetusharjoittelu) ja teoreettisiin (yliopistopedagogiikka) opintoihin. Jaotteluun liittyy ongelmallisuutta, joka käy ilmi useammassa opettajakoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa; teorian irrallisuutta käytännöstä ja koulutuksen pirstaleisuutta ei koeta ongelmallisena vain Suomessa, vaan samat teemat mietityttävät tutkijoita myös kansainvälisesti (Wilson 2006; ks. myös Allen & Wright 2013; Hoy & Woolfolk 1989). Myös opetusharjoittelun tutkijat (ks. esim. Jyrhämä 2005; Wilson 2006) erittelevät opiskelijan saaman ohjauksen yliopiston didaktikolta saatavaan teoreettiseen ohjaukseen, sekä harjoittelukouluissa toimivilta ohjaavilta opettajilta saatavaan käytäntöön ohjaukseen. Jyrhämä (2005) näkee tilanteen erityisen ongelmallisena opiskelijan kannalta - opiskelijan pitäisi itse osata luovia näiden kahden pedagogiikan rajapinnalla.

Harjoittelukoulussa toimivien ohjaavien opettajien tilanne näyttäytyy vähintään yhtä mutkikkaana; yhtäältä harjoittelukouluissa toimivilta harjoittelua

ohjaavilta opettajilta vaaditaan ideaalitasolla yliopistopedagogiikan tuntemusta vähintäänkin käsillä olevan opetusharjoittelujakson tavoitteiden kautta, toisaalta heidän pääsääntöiseksi työkseen nostetaan lähinnä koulupedagogiikan hallitseminen (Jyrhämä 2005) ja opiskelijan sosiaalistaminen opettajantyöhön (esim. Väisänen 2005). Kun edellä mainittuihin tekijöihin vielä lisätään Lapinojan (2006, ks. myös Väisänen 2003, 136;) näkemys opiskelijoista passiivisina mekaanisina toimijoina, jotka janoavat vinkkejä, mutta eivät mielellään ajattele itse, on ”soppa valmis hämmennettäväksi.” Tieteelliset käsitteet ja määritelmät tuntuvat olevan niin irrallisena opettajankoulutuksesta, että Värri (2007, 32) jopa väittää suuren osan opettamistaan opettajaopiskelijoista maininneen kasvatustieteen sijaan opetusharjoittelun pääaineekseen.

Niin kahvipöytäkeskustelut opiskelijoiden keskuudessa, kuin aiheesta tehdyt tutkimuksetkin (ks. esim. Jyrhämä 2005, 20; Clarke, Triggs & Nielsen 2014, 166; Weiss & Weiss 2001, 134) tuovat ilmi, että opettajaksi opiskelijat kokevat, että opettajan työn tärkein oppi saadaan kokemuksen kautta. Näin ollen opetusharjoittelujen ohjaajilla on merkittävä mahdollisuus ohjata opiskelijaa käytännön työssä herättäen opiskelussa käsillä olevia teorioita elävään elämään. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opetusharjoittelun ohjauksesta ollaan opiskelijoiden keskuudessa tehty monenkirjavia havaintoja, eikä suinkaan aina mairittelevassa valossa.

Opetusharjoittelu näyttäytyy siis kompleksisena kokonaisuutena, jota leimaa toisaalta yhtenäisen käsitteellisen pohjan puute ja hajanaiset käytänteet, toisaalta opiskelijoiden esiintuoma kokemus opetusharjoittelun merkityksellisyydestä opintojen tärkeimpänä antina. Näyttää siltä, että on pitkälti sattumanvaraista, millaista ohjausta opiskelija saa (ks. esim. Ojanen 2000, 10-11).

Tämä tutkimus pyrkii osaltaan valottamaan luokanopettajakoulutuksessa tapahtuvan opetusharjoittelun ohjauksen problematiikkaa. Tutkimuksen rakenne on seuraava: ensin esittelen opetusharjoittelun historiallista taustaa ja

nykypäivän tilannetta. Tämän jälkeen avaan keskeisiä teoreettisia käsitteitä opetusharjoittelun ohjauksesta, teen katsauksen aiempiin tutkimuksiin aiheista ja hahmottelen näkemystäni merkityksellisestä ohjausteoriasta. Luvussa neljä kuvaan tutkimusprosessia. Viides luku keskittyy aineiston analyysiin, jonka jälkeen kuudes luku keskittyy havainnoista tekemiini tulkintoihin. Seitsemännessä luvussa mietin tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusetiikkaa sekä avaan pohdintojani jatkotutkimusaiheista.

2 OPETUSHARJOITTELU OSANA OPETTAJANKOULUTUSTA

Opetusharjoittelu on ollut kiinteänä osana opettajankoulutusta aina Uno Cygnaeuksen 1800-luvun puolen välin jälkeen perustamasta kansakoulunopettajaseminaarista lähtien. Tuolloin Jyväskylän opettajaseminaarin yhteyteen perustettiin mallikoulu, jossa tulevat kansakoulunopettajat pääsivät harjoittelemaan koulunpitoa. Samoihin aikoihin J.V. Snellman laittoi alulle normaalilyseojärjestelmää, jossa oppikoulun opettajiksi opiskelevat pääsivät auskultoimaan, eli harjoittelemaan opettamista. Peruskoulujärjestelmän tullessa 1970-luvulla, opettajankoulutus siirtyi yliopistojen ja opettajankoulutusta antavien korkeakoulujen yhteyteen, missä ne edelleen toimivat. Yliopistojen yhteydessä toimivat harjoittelukoulut nimettiin normaalilyseojärjestelmää kunnioittaen Normaalikouluiksi. (ks. Salo 2017, 138-140.) Suurin osa opettajankoulutuksen puitteissa järjestettävästä harjoittelusta tapahtuu Normaalikouluilla. Harjoitteluja järjestetään myös kunnan ylläpitämällä kenttäkouluilla, joissa harjoittelun ohjaajina toimivat tavalliset luokan- ja aineenopettajat.

Opettajankoulutuksen siirtyessä yliopistoihin ja korkeakouluihin, on opetusharjoitteluja koskevassa diskurssissa ollut pinnalla käytännön ja teorian konflikti. Opettajan työtä luonnehditaan pääosin käytännön työnä, ja sen sijoittumista akateemiseen koulutukseen on kritisoitu aina yliopistollisen opettajankoulutuksen alusta 1970-luvulta lähtien. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin, millaisia merkkipaaluja opetusharjoittelun historiassa on ollut ja mikä on opetusharjoittelun tehtävä tänä päivänä.

2.1 Opetusharjoittelun historiaa ja kehityspyrkimyksiä

1800-luvun puolesta välistä aina peruskoulun perustamiseen 1970-luvulle saakka mallikouluissa ja normaalilyseoissa opiskelijoiden opetusharjoitteluun eli auskultointiin kuuluivat opettajien pitämien tuntien kuuntelu, omien opetustuntien pitäminen sekä kasvatustieteen professoreiden ja yliopettajien pitämät pedagogiset konferenssit. Auskultointijakson päätteeksi opiskelijat

antoivat opetusnäytteen, joka arvioitiin arvosanalla. Järjestelmää on luonnehdittu passiiviseksi ja opettajakeskeiseksi. (Haikari ja Kotilainen 2016, 460; Salo 2017, 138-139.) Opettajan työhön liittyi tuolloin voimakkaasti odotus niin sanotusta mallikansalaisuudesta, jota opettajakokelaan tuli osoittaa. Valintakokeissa opettajan piti todistaa terveytensä lääkärintodistuksella sekä näyttää osaavansa piirtää ja laulaa. Luonteen piti olla sopiva. Valinnoista vastasi seminaarin johtaja. (ks. Rähä 2010) Ammattitaitoa siirrettiin mestari-kisällityyliin kokeneelta opettajalta ammattiin soveltuvalla noviisille auskultointijaksojen kautta.

Peruskoulujärjestelmän syntyessä 1970-luvulla opettajankoulutus harjoittelukouluineen siirtyi yliopistojen alle. Tuolloin harjoittelukoulujen nimeksi valittu 'normaalikoulu', tulee latinankielisestä sanasta *norma*, joka tarkoittaa normia. Normaalikoulujen tehtäväksi katsottiin hyvän koulun ja opetuksen kriteerien täyttäminen. Opettajankoulutuksen siirryttyä yliopistoihin ja korkeakouluihin sen paikkaa akateemisella kentällä on puntaroitu. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan (FYTT) mietinnössä 1972 esitettiin, että auskultoinnin sijaan opettajaopiskelijat suuntautuisivat tieteellis-akateemisen tutkinnon suorittamiseen, esimerkiksi tutkimalla opetusta. Ehdotus ei kuitenkaan saanut vastakaikua opetusharjoittelun järjestämisestä vastaavilta tahoilta, vaan kommenteissa painotettiin opetusharjoittelun merkitystä käytännön työn harjoitteluna. Käytännöllisen luonteensa vuoksi opetusharjoittelun asemaa akateemisissa opinoissa kyseenalaistettiin. Opetusharjoittelua pidettiin lähinnä rutiinitoimintana, ei niinkään merkityksellisenä oppimisen lähteenä. (FYTT Komiteamietintö 1972: A 17 Salon 217, 142-143 mukaan.)

Vuonna 1973 opettajankoulutustoimikunta suunnitteli opettajankoulutusyksiköitä varten yhtenäisen perustutkinnon. Keskeistä oli opettajankoulutuksen yhtenäistäminen ja koulutuksen akateemisuus. Kasvatustieteellisten opintojen asemaa arvioitiin uudelleen. Käytännön työtä tulisi lähestyä tutkijanomaisesti, teoreettista ymmärrystä hyödyntäen. Koulun

ollessa keskeinen osa yhteiskuntaa, yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista ainesta tulisi lisätä koulutukseen. Koulutuksen ei tulisi loppua tutkinnon saamisen jälkeen, vaan opettajilla tulisi olla saatavilla jatkokoulutusta. Mietinnössä nostettiin esille käytännön ja teorian vuorovaikutuksen tärkeys. Harjoitteluja oli mahdollista suorittaa normaalikoulujen lisäksi myös kunnallisilla kenttäkouluilla, joissa ohjaajana toimivat tavalliset luokan- ja aineenopettajat. Toimikunta tarkasteli kenttäkoulujen ja harjoittelukoulujen vahvuuksia. Kenttäkouluissa nähtiin olevan mahdollisuus perehtyä aitoihin, luonnollisiin opetustilanteisiin ja kohdata opetustyön monimuotoinen toimenkuva. Harjoittelukoulujen eduksi taas katsottiin koulutetut ohjaajat sekä tieteen ja tutkimuksen saatavuus, joskin niiden katsottiin olevan vieraantuneita käytännöstä. Molempien opetusharjoittelumahdollisuuksien olemassaolo katsottiin mietinnössä tärkeäksi. Harjoittelukoulut mahdollistivat opettajankoulutuksen kehittämistä tutkimuksen keinoin. Opettajankoulutuksen määrällisen kasvun myötä myös edullisemmin ylläpidettävät kenttäkoulut tulivat tarpeeseen. (Salo 2017, 144-148)

Opettajankoulutuksen asemaa akateemisessa koulutuksessa ja harjoittelukoulujen tarpeellisuutta kyseenalaistettiin 1970-1980 -luvulla tasaisin väliajoin, mutta vasta 1990-luvun lama koulutusleikkauksineen herätti harjoittelukoulut taistelemaan asemastaan. Koulutusleikkaukset uhkasivat lakkauttaa harjoittelukoulut kokonaan ja viedä opetusharjoittelun kunnallisiin kouluihin. Harjoittelukoulut saivat pitää asemansa, mutta prosessin seurauksena ne heräsivät tarkastelemaan omaa toimintaansa. Harjoittelukoulut toivat esille tutkimus- ja kehittymistarpeensa. Yhteistyötä harjoittelukoulujen välillä tiivistettiin perustamalla yhdistyksiä, kuten harjoittelukoulujen rehtorien yhdistys HARRE. 2010-luvulla harjoittelukoulujen asemasta käytiin jälleen keskustelua valtion budjetin tiukentuessa. Keskustelua käytiin jälleen edellisiltä vuosikymmenitä tuttujen teemojen parissa: teorian (tai sen puutteen) ja käytännön erillisyys, harjoittelun ohjauksen laatu ja merkitys, harjoittelukoulujärjestelmän keinotekoisuus suhteessa opettajantyön arkeen jne. (Salo 2017, 145-159, 163-168.)

Harjoittelukoulujen historian kriisivaiheet ovat selkeästi havaittavissa niiden toimintaa koskevien tieteellisten julkaisujen määrän kasvusta kunkin merkittävän ajanjakson aikana. Salo (2017, 166-168) on jakanut harjoittelukoulujen kehityksen neljään jaksoon:

TAULUKKO 1. Harjoittelukoulujen kehityksen vaiheet Salon (2017) mukaan.

Ajanjakso	Kausi	Kauden merkitykset
1880-1970	<i>vakaan ja hitaan kehittymisen kausi</i>	Mallikoulu- ja normaalilyseojärjestelmä
1970-1990	<i>kriittisen arvioinnin ja uudistumisen kausi</i>	Peruskoulujärjestelmä, opettajankoulutus maisteritasoiseksi, harjoittelukoulut yliopiston alle, tutkimusperustaisuuden vaade (ks. FYTT-mietintö)
1990-2010	<i>kriittisen arvioinnin kausi</i>	Valtiontalouden tiukentuminen → harjoittelukoulujen kunnallistamispyrkimys → harjoittelukoulujen yhtenäistäminen ja tutkimusperustaisuuden kehittäminen
2010-	<i>yliopistollinen tutkimus-kokeilu- ja kehittämiskouluksi vakiintumisen kausi</i>	Toiminnan tieteellistyminen, kansainvälistyminen, ohjaajakoulutuksen vakiintuminen, julkaisutoiminnan kasvaminen

2.2 Opetusharjoittelu nyt

Opetusharjoittelun järjestämisestä vastuussa ovat opettajankoulutusta järjestävät yliopistot. Yliopistolain 88§:n mukaan yliopistojen on pidettävä yllä riittävä määrä harjoittelukouluja, joissa järjestetään esiopetusta, perusopetusta ja lukiokoulutusta (Yliopistolaki 2009/558). Yliopistoille ei ole kuitenkaan laadittu yhtenäistä opetusharjoittelun järjestämisen ohjeistusta, vaan yliopistoilla on päätösvalta opetusharjoittelun järjestämistä koskevissa asioissa. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL Ry on tehnyt 14-sivuisen, valtakunnallisen *suosituksen* opetusharjoittelulle (ks. SOOL Ry 2011, 3). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos on laatinut praktikumikäsikirjan, jonka tarkoituksena on kouluttaa yliopiston ulkopuolisissa kouluissa toimivia opetusharjoittelun ohjaajia (ks. Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2014). Myös muut opettajankoulutusta järjestävät yliopistot ovat julkaisseet artikkelikokoelmia ohjattuun harjoitteluun liittyen (ks. esim. Väisänen & Atjonen, 2005; Atjonen, Happonen, Korkki ym. 2014; van der Berg, Mäkelä, Ruuska ym. 2012), mutta varsinaista kaikkia Suomen opettajankoulutuslaitoksia kattavaa yhteistä linjaa ei toistaiseksi ole määritelty.

Yliopistojen ylläpitämien normaalikoulujen verkosto on alkanut muodostamaan yhtenäistä tutkimus-, kokeilu ja kehittämisverkostoa (TutKoKe) normaalikouluille (ks. luku 3), jonka tavoitteena on luoda systemaattista tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa harjoittelukouluille, jotta harjoittelukoulut voivat ”jatkossakin toimia uskottavina, viimeisintä pedagogista tietämystä hyödyntävinä opettajankoulutuksen toimijoina” (van der Berg ym. 2012, 8). Näyttää siltä, että opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvä problematiikka on ollut kotimaisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena erityisesti 2000-luvun taitteessa ja ensimmäisellä vuosikymmenellä (esim. Kiviniemi 1997; Krokfors 1997; Ojanen 2000; Jyrhämä 2002; Komulainen 2010). Sama trendi näyttää määrittävän myös Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja, joista vuonna 2005 julkaistun vuosikirjan numero 3 keskittyy täysin ohjauksen kehittämiseen (ks. Väisänen & Atjonen 2005), kun taas myöhemmät julkaisut

pitävät sisällään artikkeleita laajemmalti kouluun liittyviä teemoja käsitellen (ks. esim. Atjonen ym. 2014; van der Berg ym. 2012; Salo & Kontoniemi 2015).

3 OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS

Jyväskylän yliopiston harjoittelukoulu, Normaalikoulu, edellyttää opettajiltaan kelpoisuusvaatimuksina perusopetuslain asetusta opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Luokanopettajan osalta nämä käytännössä tarkoittavat maisteritasoista opettajankoulutusta pitäen sisällään pedagogiset opinnot sekä perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot. Lisäksi normaalikoulun kelpoisuusvaatimuksissa mainitaan maisterin tutkinnon saamisen jälkeen kerätty, vähintään kahden vuoden päätoiminen kokemus opettajana olemisesta sekä hyvä opetustaito, jota arvioi rehtori (ks. Jyväskylän yliopisto 2009; Finlex 1998/986). Sama kaava näyttää toistuvan myös muilla yliopistojen harjoittelukouluilla (ks. Oulun yliopisto 2013; Tampereen yliopisto 2011; Helsingin yliopisto 2010; Itä-Suomen yliopisto 2013). Myös Lapin yliopistossa vaaditaan vastaavaa koulutusta, mutta työkokemusta ei painoteta kelpoisuusvaatimuksissa (ks. Lapin yliopisto 2008, 9).

Näyttää siis siltä, että valintakriteerien perustella opetusharjoittelun ohjaajaksi pätevoidytään sillä, että maisteriopintojen jälkeen hankitaan *käytännön kokemusta* työstä, ei esimerkiksi opintoja aikuispedagogisesta ohjauksesta. Näin ollen esimerkiksi luokanopettajakoulutus sellaisenaan pätevöittää paitsi opettamaan alakouluikäisiä, myös ohjaamaan aikuisopiskelijoita opetusharjoittelussa. Ohjausopinnot eivät ole siis edellytys normaalikouluun työllistymiselle, mutta ohjaavan opettajan työhön kuuluu ohjaukseen liittyviä opintoja.

Ohjaajia varten on luotu sähköinen oppimisympäristö, eNorssi, johon on kerätty ohjaajille esimerkiksi ohjaukseen liittyvää kirjallisuutta. Kirjallisuuslista pitää sisällään 65 teosta vuosilta 1969-2010. Valtaosa teoksista on 2000-luvun ensimmäiseltä vuosikymmeneltä, joka osaltaan todistaa jo kertaalleen mainitun seikan: opetusharjoittelun ohjaus on ollut koulutuksen tutkijoiden keskuudessa suosittu 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa. Myös eNorssin kehittäminen on saanut alkunsa vuonna 2000, josta lähtien se on kehittynyt koko Suomen

Normaalikoulut kattavaksi opetusharjoittelua ohjaavien opettajien koulutusväyläksi. Koulutusvastuu on jakautunut alueittain sijaitsevien normaalikouluissa toimivien opettajien kesken.

Ohjaajakoulutukselle on laadittu valtakunnallinen koulutuspolku, jossa edetään paikallisesta koulutuksesta alueellisen kautta valtakunnalliseen. Paikallisia koulutuksia ovat perehdyttämiskoulutus (1-2 op), josta siirrytään ohjauksen perusteisiin (moduuli1, 3-5 op). Tämän jälkeen siirrytään alueelliseen moduuli 2:n, jossa aiheena on ohjauksen erilaiset muodot (5-8 op). Viimeisenä on valtakunnallinen moduuli 3, jossa käsitellään ohjausta ja tutkimusta (5-10 op). (eNorssi 2018.)

eNorssin kautta on käynnistynyt myös tutkimus-, kokeilu- ja kehittämishanke eli TutKoKe-hanke, jonka perustehtäväksi harjoittelukouluina on kirjattu tutkimusperustainen harjoittelukoulujen tutkiminen ja kehittäminen. TutKoKe-hankkeessa pedagogista tutkimusta tehdään tiiviissä yhteistyössä yliopiston kanssa. Keskiössä on myös kokeilu- ja kehittämistyö kouluissa. Hankeen puitteissa on laadittu vuoden 2020 harjoittelukoulujen strategia, jonka keskeisiksi tavoitteiksi on kirjattu korkeatasoisen ja tutkimusperusteisen opettajankoulutuksen osana oleminen ja korkean ammattitaidon omaavien opettajien tuottaminen maailmanlaajuisesti arvostettuun koulutusjärjestelmäämme. Tätä tavoitellaan tarjoamalla innovatiivinen oppimisympäristö opettajaksi kasvamiselle ja antamalla valmiuksia toimia monipuolisina pedagogisina asiantuntijoina. Strategiassa painotetaan tutkimusperustaisuutta kehitysorientaatiota. (eNorssi 2018.)

Ohjatut harjoittelut nähdään tärkeinä keskeisen pedagogisen osaamisen kehittäjinä, joissa sovelletaan teoriaa käytäntöön ja toisin päin. Keskeisenä tavoitteena on myös jatkuva ohjatun harjoittelun kehittäminen ja koordinointi myös yliopistojen ulkopuolisissa kouluissa, jossa on opetusharjoittelua. Harjoittelukouluissa ohjaavien opettajien koulutustehtävä on määritelty näin:

Harjoittelukoulujen opettajankoulutustehtävä perustuu opettajuuden ja koulutuksen tutkimustuloksiin ja todentuu pedagogisten opintojen ohjattujen harjoitteluiden ohjaustyössä. Ohjaustyön laadukasta toteuttamista, tutkimista ja kehittämistä tukee pedagogisten opintojen osaamistavoitteiden määrittely. Osaamisperustainen opetussuunnitelma ja ohjauksen perustana oleva monipuolinen aineisto täsmentävät ohjauksen kohdentumista, muotoja ja ohjausrooleja. (Harjoittelukoulujen strategia 2020.)

Harjoittelun ohjaus on keskeisessä roolissa siinä, millaisen oppimiskokemuksen opetusharjoittelija saa.

3.1 Opetusharjoittelun ohjauksen tarkoitus

Opetusharjoittelu on luonteeltaan tavoitteellista toimintaa, jolloin myös ohjauksen luonteen on oltava tavoitteellinen (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2014). Opetusharjoittelun ohjauksen keskeisenä tarkoituksena on huolehtia, että opetusharjoittelun kokemukset johtavat ammatilliseen kasvuun (Kaneko-Marques 2015, 66). Ohjauksen ydintä opetusharjoittelukontekstissa on edistää opiskelijan pedagogisen ajattelun ja toiminnan laadun kehittymistä (Blomberg ym. 2009, 31). Ohjauksen tarkoitus ei ole yrittää luoda todellisuutta, jossa oppiminen nähtäisiin ongelmattomana (ks. Atjonen 2005, 61).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen keskeinen tavoite on kouluttaa autonomisia toimijoita, joilla on edellytyksen oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen. Autonomiia rakennetaan tarjoamalla koulutuksen kautta tarvittava valmistautuminen opettajan työhön. Opettajankoulutuksen osaamistavoitteet alkavat oman toiminnan tiedostamisesta ja kasvatusalan ilmiöiden tieteellisestä jäsentämisestä pedagogiikan käsittein. Oppimisprosesseja käsitteellistämisen ja ymmärryksen kautta siirrytään käytännön työhön, eli opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opinnossa syvennytään oman kasvatustilafilosofian jäsentämiseen ja lopulta kohti autonomista, eettisesti kestäväää sekä omaa toimintaansa tieteellisesti havainnoivaan ja kehittävään toimijuuteen asiantuntijatehtävässään, eli opettajan ammatissa. (ks. Jyväskylän yliopisto 2014)

Opetusharjoitteluiden tavoitteena on tukea ammatillista kehitystä

tarjoamalla mahdollisuus soveltaa teorian kautta kasvanutta ymmärrystä käytännön työssä. Opetusharjoittelun ohjaajien sähköisen koulutusympäristö, eNorssi (2018), kirjaa ohjatun opetusharjoittelun tavoitteet näin:

Ohjatun harjoittelun keskeinen tavoite on valmistaa opettajaopiskelijaa tehtäviin, joita hän tulevaisuudessa kohtaa. Opettajan pedagogisissa opinnoissa opiskelija perehtyy erilaisiin kasvatusta, opetusta ja oppimista koskeviin teoreettisiin näkemyksiin. Ohjatussa harjoittelussa osana pedagogisia opintoja hän soveltaa näitä teorioita kahdensuuntaisesti: teoriasta käytäntöön ja käytännöstä teoriaan. Tukena toimivat koulutetut ja kokeneet harjoitteluohjaajat.

Opetusharjoittelun osaamistavoitteet kehittyvät niin ikään kohti autonomista asiantuntijuutta. Jo ensimmäisen, orientoivan opetusharjoittelun tavoitteissa kirjoitetaan auki omien havainto- ja toimintatapojen tunnistaminen. Keskeinen tavoite on myös ”tunnistaa ja arvioida koulun toimintakulttuurin vakiintuneita käytänteitä ja itsestäänselvyyksiä sekä niiden suhdetta oppimiseen” (Jyväskylän yliopisto 2014). Näin ollen koulutodellisuuden uusintamisen sijaan tavoitteena on tarkastella kouluinstituutiota kriittisesti, ei siis sopeutua vallitsevaan kulttuuriin. Tästä lähtökohdasta käsin aloitetaan tutustuminen käytännön työhön, eli opettamiseen harjoittelukontekstissa. Opetusharjoittelun tavoitteiden saavuttamisessa keskeisessä asemassa ovat harjoittelun ohjaajat.

3.2 Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta

Ohjaus, mentorointi, supervisio. Kansainvälisissä artikkeleissa opetusharjoittelun ohjauksesta käytetään monenkirjavia käsitteitä kuten mentoring, supervision, coaching, teaching practice (Peurunka 2015, 35). Ohjaus käsitteenä on pulmallinen, sillä sen määritelmä -aivan kuten monen muunkin kasvatustieteellisessä yhteydessä käytettävän käsitteen (esim. dialogi, konstruktivismi, ilmiöpohjainen, oppiaineintegraatio) - ei ole selkeä (Burns & Badiali 2016, 157). Pulmallisena näyttäytyy myös opetusharjoittelukontekstissa annettavan ohjauksen määrittely. Kun ohjaukselle ei ole määriteltä selkeitä tavoitteita ja toimintatapoja, jää jokaisen ohjaavan opettajan intuitiivisen tuntemuksen varaan määritellä se, mitä ohjauksella on tarkoitus tavoittaa. Tutkimusta opetusharjoittelun ohjauksesta löytyy, mutta ohjauksen

teoretisointia ei ole riittämiin tehty. Näin ollen on vaikeaa kehittää ohjausta yhtenäisempään suuntaan. (ks. Clarke, Triggs & Nielsen 2014, 164; Ojanen 2000; 11.)

Ojanen (1990, 4) nostaa ohjauspedagogiikan keskeiseksi pulmaksi sen, että keskiössä on opiskelijan oppimisen sijaan opetus. Stones (1984, Ojasen 1990, 4 mukaan) hakee selitystä opettajakouluttajien puutteellisista käsityksistä oppimisen inhimillisestä moninaisuudesta ja siihen liittyvien haasteiden aliarvioinnista. Näin ollen ohjauksesta on tullut oppimisen ymmärtämisen sijaan "rituaalinen tapa kohdistaa huomio opetuksen kosmetiikkaan, eikä kompleksiseen, inhimilliseen vuorovaikutussuhteeseen" (emt. 4). Ojanen on myös havainnut, että monet ohjaajat kertovat, ettei heillä ole teoriaa ohjauksensa taustalla, vaan ohjaus perustuu pikemminkin intuitioon tai kokemukseen. (emt. 19).

Jaronen (2011) on tutkinut pro gradu-tutkielmassaan opetusharjoittelun ohjauksen episteemisiä uskomuksia. Tutkimuksessa jäsennetään ohjausvuorovaikutusta ohjaajan tiedonkäsityksen kautta. Jaronen luokittelee ohjauksen kolmeen laadullisesti erilaiseen ohjaukseen: normatiivis-tekni rationaaliseen, deskriptiivis-reflektiiviseen ja kriittis-reflektiiviseen ohjaukseen. Ensimmäisessä ohjaus perustuu ohjaajan käsitykseen hyvästä opettajasta. Hyväksi opettajaksi voi ohjata välittämällä ohjattavalle objektiivista tietoa ja normatiivisia toimintamalleja. Tavoitteena on siis muuttaa opiskelijan toimintaa kohti ohjaajan käsitystä hyvästä opettajasta.

Toinen ohjauksen tapa korostaa ohjattavan ajattelutoimintaan vaikuttamista. Oleellista on deskriptiivisen eli kuvailevan pohtimisen kautta päästä käsiksi oppituntiin ja opetukseen liittyvien tapahtumien syiden ja perustelujen etsimiseen yhteistuumin reflektiivisessä vuorovaikutuksessa ohjaajan ja opiskelijan välillä. Ohjaus kohdistuu opetuksellisten valintojen perusteluun, jossa voidaan nojata sekä kasvatustieteelliseen teoriapohjaan että kokemuksiin. Tieto ja todellisuus ovat luonteeltaan epävarmoja, jolloin tiedon

luonne muuttuu astetta subjektiivisemmaksi. Itseohjautuvuuteen ohjaamisessa opetustaito ei ole absoluuttinen ja siirrettävissä oleva, vaan oleellista on auttaa opiskelijaa pohtimaan omia opetuksellisia valintojaan ja ymmärtämään opetuksellisen toimintansa yhteydet kasvatustieteeseen ja yhteiskuntaan.

Kolmas, eli kriittis-reflektiivinen ohjaus perustuu kyseenalaistamiseen. Pedagogiset ja didaktiset rakenteet toimivat ajattelun jäsentäjinä prosessissa, jossa käsitteellistetään opetustodellisuutta pohtimalla sitä sivistysteoreettisesta ja kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tieto ja todellisuus ovat epävarmoja. Evaluativismin mukaisesti kasvatustieteellisten näkemysten oikeellisuutta voidaan arvioida perusteluiden ja todisteiden esittämisen avulla. (Jaronen 2011, 37-44)

Krokfors (1997) tutki väitöstutkimuksessaan luokanopettajaharjoittelun ohjausta jäsentämällä ohjauskeskustelua toimintamallien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan ohjauskeskusteluista 41% käsitteli tapahtumien arviointia. 29% keskustelusta oli itse tapahtumista puhumista, 25% tapahtumien tai arviointien perusteluihin liittyvää keskustelua sekä 5% perustelujen selittämistä (emt. 101). Valtaosa perusteluista oli siis käytännön tekijöillä tai kokemuksilla perusteltuja.

Clarke, Triggs ja Nilsen (2014) ovat tutkineet opetusharjoittelun ohjauksesta tehtyjä tutkimuksia (n=400). Tutkimuksen perusteella kävi ilmi, että opetusharjoittelun ohjaajat voidaan ohjaustoimintansa kautta jakaa kolmeen ryhmään; *absentee landlord*, jotka olettavat opiskelijan jo osaavan ja ohjaavat kuten heitä on ohjattu, *overseer*, joka valvoo, että opiskelija toimii tiettyjen normien puitteissa, oleellista on se, mitä annettavaa yksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa ohjaajalla on opiskelijalle, *teacher educator*, joka toimii opiskelijan rinnalla ja harkiten ohjaa opiskelijaa rohkaisee ja nostaa esille merkityksiä yhteiseen pohdintaan. Tämä vaatii ohjaajalta teoreettista oppineisuutta, aktiivista tutkimusten seuranta ja sen ymmärtämistä, että ohjaussuhde on kompleksinen ja epävarma. (emt. 166-168)

Jeskanen (2014, 23-24) havaitsi aineenopettajaopiskelijoiden ohjatun

harjoittelun portfolioita tutkiessaan, että niissä ei juuri ollut mainintoja opettajan toimintaa ohjaavista arvoista ja opettajan eettisistä ratkaisuksista tai roolista kasvattajana. Hän tulkitsee asian johtuvan siitä, että normaalikoulut ovat konteksteina sellaisia, missä opiskelija ei kohtaa haastavia kasvatustilanteita, jolloin ei myöskään ole tarpeen keskustella ohjaajan kanssa niistä. Näin oman toiminnan taustalla olevan arvopohjan sijaan opiskelija voi keskittyä tarkastelemaan oppisisällöin opettamiseen liittyvää käytännön toimintaa, sen suunnittelua ja arviointia. Opiskelijalle muodostuu perinteinen ainetta opettavan opettajan identiteetti kasvattavan opettajan sijaan. (emt.; ks. myös Jeskanen 2013, 134) Havainto on mielenkiintoinen, sillä on vaikea uskoa, etteikö kaikissa kouluissa olisi haastavia kasvatustilanteita - ovathan oppilaat eläviä, sosiaalisissa tilanteissa toimivia olentoja. Voisiko kysymys pikemminkin olla koulutuksen ainekeskeisestä rakenteesta, jolloin myös huomio keskittyy pitkälti didaktisiin asioihin (ks. esim. Laine 2004)? Se, miten haastavat kasvatustilanteet jäävät pinnan alle ohjauskeskusteluissa, onkin kokonaan oma arvoituksensa, johon käsillä oleva tutkimus tuo osaltaan oman näkökulmansa.

Harjoitteluun liittyy kiire niin harjoittelun ohjaajien kuin opiskelijoidenkin puolelta. Aikaa ohjauskeskusteluihin koetaan olevan liian vähän (Kiviniemi 1997, 116-117). Harjoittelun ohjausta on tutkittu myös yliopiston tarjoaman ohjauksen ja kouluilla saatavan ohjauksen yhteistyön näkökulmasta. Näyttää siltä, että yliopisto ja koulu eivät tavoita toisiaan, joka osaltaan on omiaan lisäämään teorian ja käytännön irrallistumista. Vastuunjako instituutioiden välillä häilyy epämääräisenä, joka voi johtaa pahimmillaan siihen, että opiskelija ei pääse pohtimaan harjoittelussa nousseita kysymyksiään kummankaan ohjaajan kanssa. (ks. Allen & Wright 2013; myös Darling-Hammond 2006)

Opetusharjoittelun ohjauksen epämääräinen tavoitepohja voi johtaa siihen, että keskeisten, yhteisesti problematisoitujen tavoitteiden tilalle nousevat ohjaajien omat, persoonakeskeiset tavoitteet. Tässä tapauksessa ohjauksen tavoitteet eivät kietoudu yhteisen, tieteellisesti hyväksytyyn ohjauksen perustaan, vaan saavat muotonsa ohjaajan subjektiivisen arvottamisen ympärillä. (ks.

Ojanen 1990, 8) Tällöin myös ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan suhteen ongelmallisuus personoituu opiskelijan näkökulmasta ohjaajaan (ks. Kiviniemi 1997, 115) ja ohjaajan näkökulmasta ehkä opetuslalle sopimattomaan opiskelijaan. Kansanen (2004, 92) väittää, että opettajat esittävät harvoin perusteita omalle toiminnalleen. Sen sijaan he kuvaavat käytännön tilanteiden sisältöä ja toimintaansa.

Erityisesti Yhdysvalloissa on pyritty parantamaan opettajankoulutuksen vaikuttavuutta erilaisten opetusharjoittelussa toteutettavien interventoiden kautta. Teorian irrallisuus käytännöstä on kirjoitettu yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi, johon osaltaan interventioiden on haluttu tarjoavan ratkaisua. Ne kuitenkin keskittyvät lähinnä ohjaajien ja opiskelijoiden tiiviimpään yhteistyöhön esim. opetusjärjestelyiden suhteen (ks. Weston 2006; Eick, Ware & Williams 2003) Tehokas oppiminen opetusharjoittelussa on linkitetty yliopiston ja harjoitteluiden tiiviiseen yhteistyöhön. Westonin (2006) tutkimuksen mukaan harjoittelunohjaus, joka rakentui hajanaisen yksilöllisen ohjauksen sijaan yhteisöllisempään tiimiohjaukseen, palveli opettajaopiskelijan oppimista. Tiimit muodostuivat tietyn koulutus- ja kokemustason omaavista opettajista, joilla piti olla kenttätöiden kokemuksen lisäksi myös näyttöä akateemisista tai työtä kehittävistä ansioista. Näiden ohjaajien tarkoituksena oli hallita sekä ohjauksen käytännönläheisyys että teoria. Ohjaus tapahtui tiimeissä, joissa oli useampi opiskelija ja asiantuntija. (Weston 2006.) Järjestely näyttäisi palvelevan myös Darling-Hammondin (2006) ajatusta huolellisesti toisiinsa linkitettyjä teoreettisia opintoja ja harjoittelukokemusta, joissa ohjaajat ovat vahvasti läsnä.

Laine (2004) on puolestaan tutkimuksessaan päätenyt siihen, että opettajankoulutus ei juuri vaikuta opiskelijoiden opettajaihanteisiin tai kasvatusasenteisiin. Opettajaopiskelijoita haastatellessaan (n=68) hän havaitsi, että vain kaksi opiskelijaa mainitsi kehitysohenteen opettajuuden ihanteeksi, kun valtaosa opiskelijoista oli valmis hyväksymään opettajuudelleen valmiiksi määritellyt ideaalit, lähtökohtanaan sopeutuminen vallitseviin rakenteisiin. (emt. 147)

Tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että harjoittelun ohjaus kaipaa ohjausta yhtenäistävää teoriaa. Ohjauksen sattumanvaraisuus ei palvele opiskelijoiden oikeutta tasalaatuisen ja -vertaiseen opiskeluun, eikä toisaalta oppilaita, joita tulevat opettajat opettavat. Harjoittelun ohjaus on kuitenkin keskeinen opettajankoulutukseen liittyvä oppimisympäristö, jota opiskelijat arvostavat usein eniten opettajankoulutuksessa. Harjoittelun merkitys näkyy opettajan työssä useita vuosia valmistumisen jälkeen. Seuraavassa luvussa hahmottelen omaa näkemystäni ohjausteoriasta, joka palvelisi opiskelijoiden ammatillista kehittymistä kohti Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksenkin kirjaamaa tavoitetta autonomisista toimijoista.

3.3 Merkityksellisen ohjausteorian rakenteiden hahmottelua

Ohjauksen teoriaa rakennettaessa on syytä miettiä, mitä ohjauksella on tarkoitus tavoitella ja minkälaiset ovat ne ehdot, joiden puitteissa tavoite on mahdollista saavuttaa. Ohjaustapahtuma on aina vuorovaikutussuhde, jossa on vähintään kaksi toimijaa. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opetusharjoittelun puitteissa tapahtuva ohjaus. Oppijalähtöisessä opettajankoulutuksessa oleellista on auttaa opiskelijaa varustautumaan eläviin kasvatustilanteisiin auttamalla heitä löytämään oma subjektiivinen tapansa kohdata ja merkityksellistää todellisuutta. Näin ollen ohjeet, neuvot ja kaavat (vrt. mestari-kisälli) eivät sellaisenaan ole välineitä, joiden avulla opiskelijan oma itsetuntemus ja ammatillinen kompetenssi voi kehittyä. (Ojanen 2000; Ojanen 1990, 3; myös Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013)

3.3.1 Itsekasvatus ohjaussuhteen lähtökohtana

Opetusharjoittelussa ohjauksen on tarkoitus auttaa opiskelijaa kasvamaan ja kehittymään opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaiseksi autonomiseksi toimijaksi työssä. Ohjaus on siis luonteeltaan intentionaalista. Kaikki ohjaus voidaan käsittää kasvattamiseksi, jolloin ohjaussuhde voidaan käsittää kasvatussuhteeksi (Ojanen 2003, 11; Ojanen 2000; 10; Värrä 2004). Kasvatuksen lähtökohdat ovat aina kiinnittyneet johonkin yleiseen ja

sosiaalisesti arvostettuun, eli johonkin yhteiseen hyvään (Värri 2004, 28) ja toisaalta kasvattajan tulkintaan näistä. Opetusharjoitteluun liittyvät tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmissa. Toisaalta opettajan työtä kuvataan usein tehtäväksi persoonalla (ks. esim. Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 24), joten käytänteet ovat yhtä kirjavia kuin persoonat, jotka niitä ylläpitävät.

Opettajan työn vahva autonomia mahdollistaa toisistaan paljonkin poikkeavat tulkinnat työn luonteesta arvotuksineen ja normeineen. Tulkinta työn luonteesta voi olla joko tiedostetusti problematisoitua tai tiedostamatonta, jolloin mahdollisuudet autoritääriseen suhteeseen voimistuvat. Oleellista on kasvattajan oman kasvatuskäsityksensä kriittinen analyysi ja itsekasvatus (ks. Värri 2004, 26-28).

Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2013, 46) mukaan ohjaus- tai kasvatussuhde ei voi perustua empiiriseen tietoon subjektista, koska kokeneinkaan kasvattaja ei voi tuntea toisen sisintä olemusta tai tietää, mikä toiselle on tärkeintä (ks. myös Ojanen 2003, 130). Näin ollen ohjaajan tärkein työväline on oma itse, jolloin ohjaamisen edellytys on tieto itsestä – omasta tavasta havaita ja antaa merkityksiä, sekä tutkia omaa sosiokulttuurisesti rakentunutta, subjektiivista tapaa tulkita todellisuutta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksen tärkein anti ei ole uuden tiedon tuottaminen, vaan merkityksen löytäminen tutuista ilmiöistä. Näin ollen ohjaaminen oppimisstruktuurina tarkoittaa sitä, että sekä ohjaaja että ohjattava suostuvat tutkimaan vallitsevaa todellisuutta, sekä omaa tapaansa tulkita tätä todellisuutta. (Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 46-47.) Keskeistä on muuttaa näkökulma siitä, *mitä* tiedämme siihen, *miten* tiedämme (Kegan 2009, 56).

Ohjaajan täytyy siis tehdä työtä *oman itsensä* kanssa ennen ohjaussuhteeseen ryhtymistä. Oman subjektiivisuuden tiedostaminen kaikessa havaitsemisessa on edellytys toisen kohtaamiselle subjektina, ei siis objektina, johon kohdistetaan toimenpiteitä. Koska ohjaaminen on intentionaalista ja palvelee ohjattavan ammatillista kasvua suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin

tavoitteisiin, tulee ohjaajalla olla myös syvällisesti ja kriittisesti pohdittu ymmärrys oman kasvatustieteellisen teoriapohjan perustasta sekä tietoisesti jäsennetty kasvatustieteellinen teoriapohja. (Ojanen 2003, 123-124.)

3.3.2 Transformatiivinen oppiminen ohjausstruktuurina

Transformatiivisen oppimisen teorian kautta ohjaajan on mahdollista paitsi ymmärtää itseään paremmin, myös luoda ohjattavalleen mahdollisuus emansipatoriseen koulutukseen (ks. Mezirow 1995). Näen siis transformatiivisen oppimisen teorian palvelevan sekä opetusharjoittelun ohjaajan itsetuntemuksen kehittymistä sekä mahdollisuuden rakentaa ohjausteoriaa, joka palvelee opiskelijan kehittymistä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa määritellyn tavoitteen suuntaisesti autonomiseksi asiantuntijaksi. Transformatiivisessa oppimisessa keskeistä on kriittikittömästi omaksuttujen merkitysperspektiivien konstruoiminen kriittisen reflektion kautta. Kysymys on siis omien epistemisten, sosiokulttuuristen ja psyykkisten tietämisen tapojen kyseenalaistamisesta. (emt. 35; Mezirow 2009, 112-114)

Keskeistä on tiedostua omasta tavastaan antaa merkityksiä kokemuksilleen. Mezirow (1995, 18-19) erottaa merkityksenannon kahteen erilaiseen ulottuvuuteen, jotka jäsentävät ja rajaavat kaikkea oppimista: *merkitysskeemat* ja *merkitysperspektiivit*. Merkitysskeemat muodostuvat totunnaisista, sisäänrakennetuista tulkintasäännöistä, jotka liittyvät jos-niin-, syy-vaikutus- sekä käsiteellisiin suhteisiin ja erilaisiin toisia seuraaviin tapahtumiin. Merkitysperspektiivit ovat teorioita, uskomuksia, väittämiä, mielikuvia, päämääriä ja erilaisia mentaalisia rakenteita, joiden avulla yksilö tulkitsee kokemuksiansa. Usein jo lapsuuden sosialisointiprosesseissa muodostuneisiin merkitysperspektiiveihin yksilö sulauttaa uudet kokemuksensa ja myös muokkaa niitä tekemällä uusia tulkintoja. Merkitysperspektiiveihin liittyy oleellisesti *odotustottumukset*, jotka ovat oletusten joukko, joka muodostaa ajatuksia ja havaintoja ohjaavan viitekehyksen. Näitä ovat esimerkiksi henkilökohtaiset käsitykset, ideologiat,

havaintosuodattimet ja torjutut toiminnot. Odotustottumukset muuttuvat merkitysperspektiiveiksi, kun niitä käytetään tapahtuman tulkitsemiseen. (emt. 17-19; Mezirow 2009, 112-114)

Transformatiivista oppimista tapahtuu, kun yksilö alkaa kriittisen reflektion kautta konstruoimaan merkitysperspektiivejään. Näin ollen ”oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkastellaan siten, että syntyy uusi tulkinta, joka ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa” (emt. 18). Opetusharjoittelun ohjaajan omien merkitysperspektiivien kriittinen reflektointi on tärkeää, sillä opetusharjoittelulla ja sen ohjauksella valmistellaan opiskelijaa opettajantyöhön, jota voidaan luonnehtia vaativaksi ihmissuhdetyöksi (ks. esim. Kallas, Nikkola ja Räihä 2015). Ohjaajan on syytä tiedostaa, että useat merkitysperspektiivit ovat tahattomasti opittuja käsityksiä (esimerkiksi tunteidenkäsittelymallit, tavat ymmärtää ja käsitellä tietoa) ja niihin liittyy usein emotionaalinen lataus. Monet merkitysperspektiiveistä on omaksuttu lapsuudessa suhteessa vanhempiin, opettajiin ja muihin kasvattajiin. Mitä voimakkaammat emotionaaliset puitteet ovat ja mitä enemmän niitä myöhemmin vahvistetaan, sitä pinttyneemmäksi merkitysperspektiivien sisältönä olevat odotustottumukset muodostuvat. Ihmiselle on luontaista sulkea omaa käsitystään uhkaava tieto pois, joten merkitysperspektiivien takana olevat odotustottumukset muokkautuvat usein yhä kestävimiksi. (Mezirow 1995, 20)

Kriittisen reflektion avulla on mahdollista tavoittaa omasta merkitysperspektiivistään itsestään selvänä pidettyjä ja kyseenalaistamatta omaksuttuja arvoja ja asenteita. Tämä voi asettaa uhkatekijöitä yksilön minäkuvalle ja herättää voimakkaitakin tunteita. Joskus kriittisen reflektion keinon tavoiteltu merkitysperspektiivien uudelleen arviointi ei onnistu, mikäli yksilön psyykkiset tekijät, dialogisen tilan, tiedon tai taidon puute estävät uudistavan oivalluksen (emt 29; ks. myös Kegan 2009, 65).

Opetusharjoittelun ohjaaja voi siis toiminnallaan joko edistää tai estää

opiskelijan mahdollisuuksia tutkia omia merkitysperspektiivejään. Kriittinen reflektio vaatii aikaa pysähtyä kysymään ”miksi”-kysymyksiä, jotka johdattelevat yksilöä tarkastelemaan omaa tapaansa asettaa ongelmia, tietää, havaita, toimia, uskoa ja tuntea. Paradigman muutokseen johtava kriittinen reflektio alkaa, kun asetamme kyseenalaiseksi jonkun käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän. Perspektiivin muutoksessa yksilöllä herää kriittisen tietoisuuden kautta tarve miettiä miten ja miksi hänen ennakko-olettamuksensa ovat määränneet hänen tapaansa havaita, ymmärtää ja tuntea ympäröivä todellisuus. Kriittisen reflektion kautta näitä ennakko-oletuksia tarkastellaan ja muokataan uudelleen kattavammiksi, erottelukykyisemmiksi ja sallivammiksi. (Mezirow 1995, 30.)

Kriittisen reflektion avulla opiskelijan on mahdollista arvioida uudelleen todellisuuskäsitystensä perustaa. Sekä opiskelijan että ohjaajan on mahdollista päästä merkittävien oppimiskokemusten ääreen tutkimalla omien merkitysperspektiivien perusteita. Opettajan työhön opiskelevilla tämä on erityisen tärkeää, sillä jokaisella opettajaksi opiskelevalla on vähintään 12 vuoden aikana muodostunut käsitys opettajan työtä, jonka opiskelija on rakentanut seuraamalla opettajien näkyvää toimintaa (ks. myös Britzmann 1986). Opiskelijalla ei kuitenkaan ole kokemusta opettajan piilevistä kokemuksista, kuten opetustilanteisiin liittyvistä epävarmuuksista tai opettajan työssä heräävistä tunteista. Opetusharjoittelussa opiskelija kohtaa koululaisen kokemuksen ulkopuolelle jääneen kokemus- ja tunnemaailman. Tämä voi aiheuttaa opiskelijassa epävarmuuden ja avuttomuuden tunteita. (Kallas, Nikkola ja Rähkä 2013, 38; ks. myös Britzman 2003, 27-28; Mezirow 2009, 110.)

Merkitysperspektiiveissä voi olla vääristymiä, jotka Mezirow (1995, 30-33) jaottelee *epistemisiin vääristymiin, sosiokulttuurisiin vääristymiin ja psyykkisiin vääristymiin*. Usein vääristymät ovat muodostuneet toisen ihmisten arvojen kritiikittömän omaksumisen myötä. (ks. taulukko 2)

TAULUKKO 2. Merkitysperspektiivien vääristymät Mezirown, 1995 mukaan.

<i>Episteemiset vääristymät</i>	Ohjaavat henkilökohtaista ymmärrystä tiedon luonteesta.
<i>Sosiokulttuuriset vääristymät</i>	Ylläpitävät instituutioiden uskomusjärjestelmiä.
<i>Psyykkiset vääristymät</i>	Aiheuttavat toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa.

Episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Esimerkiksi kuvailevan tiedon käyttämistä normatiivisena tai sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön näkemistä muuttumattomana. Opettaja voi esimerkiksi tulkita, että oppilas on pahantahtoinen, jos hän keskeyttää toistuvasti opetuksen.

Sosiokulttuuriset vääristymät ovat instituutioiden oikeuttamia ja ylläpitämiä, itsestään selvinä pidettyjä uskomusjärjestelmiä, jotka liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Ne voivat luoda itseään toteuttavia ennustuksia (esim. pienryhmän oppilaat ovat tietynlaisia, joten kohtelemme heitä siten) tai että ohjaaja on opiskelijaa valmiimpi opettaja, koska hänellä on enemmän kokemusta. Sosiokulttuuriset vääristymät ylläpitävät epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytänteitä sekä hallinnan suhteita.

Psyykkiset vääristymät liittyvät sellaisiin ennakko-olettamuksiin, jotka synnyttävät toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa. (emt. 33.) Opettajan työhön liittyen psyykkisiä vääristymiä voi esiintyä tilanteessa, jossa opiskelija kokee epävarmuuden tunteita omassa opettajuudessaan ja peilaa niitä koululaisena tekemiinsä havaintoihin varmastasta opettajasta, josta samankaltaisia tunteita ei ollut ulospäin havaittavissa. Näin opiskelijan omat sisäiset tuntemukset ovat ristiriidassa koululaisena opettajan olemuksesta tehtyjen havaintojen kanssa. Opiskelijalla tai ohjaajalla voi olla myös psyykkisiä vääristymiä suhteessa valta-

asemaan, jotka voivat toimia avoimen vuorovaikutuksen esteenä.

3.3.3 Dialogi merkityksellisen oppimisen edellytyksenä

Jotta ohjaussuhteessa on mahdollista päästä kriittisen reflektion pariin, täytyy tilan olla avoin ja turvallinen. Keskustelutilassa osallistujien tulee voida olla subjekteja, jolloin subjektien omat kokemukset hyväksytään totena. Ohjaustilanne on siis kahden subjektin suhde. Totuuden ongelmaa ei siis ratkota auktoriteetin tai tradition kautta. (Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 52) Ohjaajan tehtävänä on tietoisesti asettua opiskelijan ammatillisen kasvun palvelemiseksi asettamalla omat tarpeensa syrjään (ks. Ojanen 2003, 123-124) ja antaa tilaa opiskelijan tutkimismotiiville (ks. Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 41). Tutkimismotiivin olemassaolo vaatii tietämättömyyden tunnustamisen, jolloin ohjaus ei voi perustua osaamisen todistamiseen (vrt. auskultointi, jossa opiskelijan piti osoittaa osaamisensa harjoittelua ohjaavalle lehtorille, joka arvosteli opiskelijan suorituksen). Dialogin mahdollistava keskustelutila on välttämätön edellytys kriittiselle reflektiolle. Dialogisessa lähestymistavassa opetusharjoittelijaa ei nähdä kohteina, joihin suunnataan toimenpiteitä heidän muuttamiseksi (Arnkil ja Seikkula 2014, 21).

Todellinen dialogi perustuu keskinäiseen kunnioittamiseen ja välittämiseen, kykyyn ja mahdollisuuteen reflektoida molemminpuolisesti sekä yksin että yhdessä, sekä mahdollisuuteen puhua todellisista tunteistaan, ideoistaan ja ajatuksistaan (ks. Bokeno & Gantt 2000, 241). Dialogissa hyväksytään, että keskustelua käydään erilaisten todellisuuksista käsin. Onnistuneessa dialogissa keskustelijat pääsevät tasolle, jossa heidän on mahdollista tarkkailla omaa ajatteluaan ja sitä kautta on mahdollista oppia huomaamaan esimerkiksi omat toiminnan ja puheen logiikan ristiriidat (Ojanen 2000, 11.). Hyvä ohjaus on aitoa dialogia, avointa ja tasavertaista vuoropuhelua, jota jäykät muodollisuudet ja ennalta laaditut käsikirjoitukset eivät kahlitse.

Dialogi ohjaussuhteessa auttaa opiskelijaa hahmottamaan opetuksen vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, avartaa ymmärrystä ja kannustaa osapuolia

sitoutumaan pedagogisten kysymysten kriittiseen pohdintaan. Se myös luo kannustavan ja myötäelävän tunneilmaston ja siten edistää ohjattavan persoonallista kasvua opettajuuteen. (Väisänen & Atjonen 2005, 14.) Ojasen (2003, 130) sanoin ”ohjattavan sisäisen oppimisympäristön kehittyminen riippuu paljolti tilanteen emotionaalisesta ilmapiiristä --- Ohjaaja on siis kasvattaja, jonka tulisi pyrkiä oppimisen lainalaisuuksien ymmärtämiseen, ei niinkään sisällön opettamiseen.”

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tehtävänä on ymmärtää, miten luokanopettajakoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun ohjaus tukee koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti opiskelijoiden kasvua autonomiseen ja eettisesti kestäväan opettajuuteen. Opetusharjoittelun ohjaus on noussut ihmettelyni kohteeksi aina ensimmäisestä, Normaalikoululla suoritetusta orientoivasta opetusharjoittelusta (OH1) saakka. Opiskelutovereiden kanssa vaihdetuista kokemuksista nousi jo opintojen varhaisessa vaiheessa kysymys: Kuinka sattumanvaraista on, millaista ohjausta opetusharjoittelussa saa? Opintopisteiden karttuessa ymmärrys ja ihmettely opettajankoulutusta ja opetusharjoittelun ohjausta kohtaan kasvoivat. Vaikka kysymys hautautui välillä muita ihmettelyä herättävien kysymysten alle, pulpahti se silti tasaisin väliajoin askarruttamaan ja välillä toisinaan myös tuskastuttamaan mieltäni. Integraatiokoulutuksessa (ks. esim. Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013) opiskellessani suoritimme toisen harjoittelumme, opetusharjoittelu 2:n (OH2) niin sanotuilla kenttäkouluilla (ts. ei yliopiston harjoittelukoulussa), pääosin sellaisten opettajien luokissa, jotka olivat itsekin käyneet integraatiokoulutuksen, koska tavoitteena oli järjestää opetusta integraatiokoulutuksen jäsentämän tiedon kolmijaon mukaan (ks. esim. Nikkola, Rautiainen, Moilanen ym. 2013, 145-168; Moilanen 2014).

Integraatiokoulutus on Jyväskylän yliopistossa vuonna 2003 kokeiluna alkanut ja sitemin vakiintunut osa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusta. Integraatiokoulutus on vaihtoehto eheyttää pirstaleista opettajankoulutusta ja luoda tutkivaa opettajuutta. Tiedon kolmijako liittyy koulutuksen kautta opiskeltavaan elämismaailmaontologiaan, jonka pohjalta muodostetaan käsitys siitä, mitä oppiminen on. Tiedon kolmijako on osa elämismaailmaontologiaa. Se on tapa jäsentää tietoa oppijan omasta kokemusmaailmasta käsin. Tiedon kolmijaossa tutkitaan tiedon rakentumisen prosesseja oppijan omien oppimistarpeiden ehdoilla. Eräänä havainnollistavana tausta-ajatuksena on, että koska maailma ei ole jakautunut oppiaineisiin, ei koulunkaan pitäisi olla. Tähän ajatukseen peilaten tiedon kolmijaon tarkoituksena on tarkastella opiskeltavaa

sisältöä laajemmin oppijan kiinnostuksen suuntaamana. (ks. enemmän Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; Kallas, Nikkola, Rautiainen ym. 2007; Moilanen 2014; Nikkola 2011, 38-57)

Integraatiokoulutuksen liittyvän opetusharjoittelun puitteissa ohjauksen kysymykset eivät nousseet niin pinnalle, kuin normaalikoululla suoritettujen harjoittelun yhteydessä. Ehkä en katsonut ohjausta niin kriittisellä silmällä, sillä kenttäkoulun ohjaaja oli tavallinen, integraatiokoulutuksen käynyt luokanopettaja, joka oli avannut oven luokkaansa, jotta minä pääsisin integraatiokoulutuksen tavoitteiden mukaisesti harjoittelemaan koulunpitoa. Normaalikoulun ohjausta kohtaan taas koin enemmän odotuksia - olivathan siellä toimineet ohjaajat harjoittelukoulun opettajia, joiden työnkuvasta suuri osa oli opettajaopiskelijoiden ohjausta.

Opiskelijoiden välisten keskustelujen perusteella normaalikoulu sai lähes myyttisen luonteen laitoksena, jossa mikään ei ole niin kuin normaalissa koulussa - oppilasaines on liian homogeenistä, opetusteknologia on huippuluokkaa verrattuna normaaleihin kouluihin ja ohjaus - no, siitä kuuli monenlaisia kertomuksia, jotka eivät usein olleet kovinkaan mairittelevia ohjaajan näkökulmasta. Normaalikoulu on myös herättänyt opiskelijoiden tutkimusintressejä. Harjoittelun ohjausta on tutkittu lähinnä opiskelijoiden kokemusten kautta. Näyttää siltä, että näiden tutkimusten tulokset ovat pääasiallisesti linjassa kokemieni kahvipöytäkeskustelujen kanssa (ks. Alanen & Kinnunen 1998; myös Korhonen 2004; Alarmo & Huvila 2000).

Kiinnostavan tarkastelunäkökulman ilmiöön tarjoaa Hynösen (2006) pro gradu -tutkimus "Norssi ei ole normaali koulu", jonka mukaan opiskelijoiden suhtautumista normaalikouluun voidaan selittää heimokulttuuriin sosiaalistumisen avulla; opiskelijat oppivat jo ensimmäisenä opiskeluvuotena koulutukseen liittyvän, heimossa hyväksyttävän retoriikan. Sen mukaan normaalikouluilla ei juuri ole edellytyksiä tarjota realistista kuvaa koulumaailmasta ja opettajan työstä mm. oppilasaineen homogeenisyyden

sekä opetusvälineiden monipuolisuuden vuoksi. Retoriikan mukaan kunnallisissa, ns. ”oikeissa kouluissa”, eli yliopiston harjoittelukoulujen ulkopuolisissa kouluissa, pääsee vasta todellisen opettajan työn äärelle. Muun muassa siksi useat opiskelijat hakeutuvat kenttäkouluille viimeiseen opetusharjoitteluunsa (OH4) tai tekevät opettajan sijaisuuksia opintojensa ohella saadakseen todellista kokemusta opettajan työn arjesta.

Itsekin huomasin edustaneeni tuota heimokulttuuria normaalikouluun suhtautumisen osalta, sillä suhtautumiseni normaalikoulua kohtaan oli pitkään kyseenalaistamattoman kielteinen. Käsitykseni perustui yhdelle harjoittelukokemukselle ja lukemattomille keskusteluille opiskelukavereideni kanssa. Aloin kuitenkin kyseenalaistaa omaa näkemystäni sen jälkeen, kun palasin normaalikoululle tekemään luokanopettajaopintoihin kuuluvan opetusharjoittelu 3:n (OH3). Tätä ennen olin tehnyt aivan ensimmäisen, orientoivan opetusharjoitteluni (OH1) normaalikoululla. OH1:n ja OH3:n välissä oli OH2, jonka suoritin siis kenttäkoululla osana integraatiokoulutusta (ks. esim. Nikkola ym. 2013; Kallas ym. 2007; Moilanen 2014; Nikkola 2011, 38-57).

Ennen OH3:n alkamista asenteeni harjoittelua kohtaan oli pelonsekainen ja ahdistunut. Olin opinnoissani vaiheessa, jossa kyseenalaistin koko opintojen merkityksellisyyden ja mielekkyyden. Ajatukseni koulun mahdollisuuksista toteuttaa järkevää toimintaa, oli lannistunut. Minua pelotti, miten pystyisin sopeutumaan kohtaamani ohjaajan vaatimukseen. Pelkoni kuitenkin hälvenivät pian keskustellessani ohjaajani kanssa. Harjoitteluun liittyvät ohjauskeskustelut muodostuivat yhdeksi merkityksellisimmistä oppimiskokemuksistani koko opintojeni aikana niiden syvällisen eettis-filosofisen luonteen takia. Toiveistani pääsin suorittamaan myös OH4:n normaalikoululle saman ohjaajan ohjaukseen. Oman erittäin positiivisen kokemukseni kautta ja edelleen toisten opiskelijoiden kanssa vaihdettujen kokemusten kautta mielenkiintoni opetusharjoittelun ohjaukseen kasvoi entisestään. Negatiivinen asennelataus vaihtui yhä kompleksisempaan ihmettelyyn.

Tiedostaen opetusharjoittelun merkityksen opettajaopiskelijoiden kokemukseen yhtenä tärkeimmistä, ellei jopa tärkeimmistä oppimiskokemuksista koko luokanopettajaopinnoissa (ks. esim. Värri 2007; Jyrhämä 2005), opetusharjoittelun ohjaus nousee keskiöön luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun kehittäjänä. Tilanne on paradoksaalinen; toisaalta harjoittelukoulussa tapahtuvaa opetusharjoittelua parjataan opiskelijoiden heimokulttuurissa, toisaalta sieltä koetaan saatavan tärkeää kokemusta tulevaan käytännön työhön.

Lisäksi opiskelijat kritisoivat opettajakoulutusta sen liiallisen turhan teoreettisuuden vuoksi, eikä teorian koeta palvelevan käytäntöä, vaan koulutus nähdään lähinnä riittinä tai instrumentaalisenä välineenä opettajan työhön (esim. Rautopuhto, Tuominen & Puhakka 2011, 325). Näin ollen opetusharjoittelut toimivat kosketuspintana työhön, jota varten opintoja tehdään. Juuri käytäntö näyttää olevan se, mitä opettajaopiskelijat janoavat. Opetusharjoittelun ohjauksessa opetusharjoittelut on nostettu keskiöön nimenomaan käytännön ja teorian vuoropuhelun paikkana (ks. eNorssi 2018).

4.1 Aineiston keruu

Aineisto on kerätty keväällä 2015 videoimalla ohjauskeskusteluja Jyväskylän Normaalikoululla kolmen ohjaavan opettajan ja heidän ohjaamiensa opetusharjoittelijoiden välillä. Kaksi opetusharjoittelijoista oli suorittamassa luokanopettajaopintoihinsa liittyvää OH2:sta ja viisi opetusharjoittelijaa luokanopettajaopintoihinsa liittyvää OH3:sta. OH2:n opetusharjoittelijoilla oli sama ohjaava opettaja, OH3:n opetusharjoittelijat jakautuivat kahdelle ohjaavalle opettajalle niin, että toisella oli kolme opetusharjoittelijaa ja toisella kaksi opetusharjoittelijaa. Jokaista ohjaava opettaja-opetusharjoittelijaparia kohti videoitiin yksi ohjauskeskustelu, joiden pituus vaihteli reilusta 13 minuutista reiluun puoleen tuntiin. Keskimäärin yksi video kesti 23 minuuttia. Yhteensä videoituja keskusteluja oli seitsemän kappaletta. Videoiden yhteenlaskettu kesto oli 2 tuntia ja 42 minuuttia. Litteroituna tekstinä aineisto oli 67:n sivun mittainen.

Ohjaavat opettajat videoivat pyynnöstäni ohjauskeskustelut. Alun perin tarkoituksena oli olla myös itse paikalla havainnoimassa keskustelua. Heräsin kuitenkin ajattelemaan, miten tutkijan läsnäolo vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen. Toisaalta havainnoimalla pelkkää videota, saattaa jäädä jotain oleellista kuvaruudun ulkopuolelle. Tutkimukseni kannalta oleellisinta on kuitenkin ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan rakentama ohjauskeskustelun luonne. Se olisi saattanut vääristyä kolmannen, joskin passiivisen henkilön läsnä ollessa. Näin ollen päädyin keräämään videoaineiston ilman fyysistä läsnäoloa aineistonkeruutilanteessa. Videomateriaalin havainnointi on aineistonkeruumenetelmänä mielekäs tässä tapauksessa, sillä sen avulla tukija voi tehdä havaintoja autenttisesta vuorovaikutustilanteesta ohjaajan ja ohjattavan välillä. Erona esimerkiksi haastatellen kerättyyn aineistoon on se, että tutkijan on mahdollista tehdä havaintoja siitä, mitä keskustelussa todella tapahtuu sen sijaan, että kuuntelisi ohjaavan opettajan ajatuksia siitä, miten hän olettaa ohjaavansa (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212).

Aineiston työstäminen alkoi litteroinnilla, jonka jälkeen mielenkiintoni kohdistui verbaalisiin viesteihin. En siis palannut enää videomateriaaliin, koska aineistoni ei vienyt minua niinkään non-verbaalien viestien maailmaan, vaan mielenkiintoni kohdistui enemmänkin siihen, mitä ohjauskeskusteluissa sanottiin ääneen – toisaalta myös siihen, mitä jätettiin sanomatta – ja millaisia merkityksiä niistä on tulkittavissa. Lopulliseen työhöni muutin litteroinnit yleiskielelle ja muutin tutkittavien nimet pseudonyymeiksi. Tarkoitukseni ei ole kuvata tiettyjen henkilöiden tapaa ohjata, vaan nostaa tarkasteluun joitakin kiinnostavia merkityssisältöjä, jotka koin olevan tutkimuksen kannalta oleellisia. Tutkimuksen tarkoitus ei ole siis kuvata vain muutaman ohjaavan opettajan ohjaustyyliä, vaan saada kiinni laajemmasta merkityssisältöjen verkosta, jota aineisto antaa vihjeitä (ks. Moilanen & Räihä 2015; Latomaa 2009).

4.2 Tutkimusote

Tutkimusotetta pohdittaessa on syytä lähteä liikkeelle epistemologiasta; mitä ja miten ihminen voi tietää asioista ja mikä on oikeaa tietoa? Tätä tieteenfilosofista kysymystä voidaan lähestyä muun muassa objektivismiin ja relativismiin käsittein. Objektivismiin mukaan maailmasta on mahdollista saavuttaa objektiivista tietoa. Relativismiin mukaan on useita eri totuuksia, joista on mahdollistaa esittää oma tulkintansa. Objektivismiin mukaan siis tosieto vastaa maailmaa, kun taas relativismissa jokaisella yksilöllä on oma kokemuksensa ja totuutensa. (ks. Tynjälä 1991, 388)

Tutkijana yritän ymmärtää jotain inhimillisessä vuorovaikutuksessa rakentunutta ilmiötä niin että tutkijana tulkitsem tutkimuksen kohdetta aina omasta todellisuudestani käsin. Käsitteeni tiedon luonteesta on siis relativistinen; tieto on jotain, josta yksilöllä omat tulkintansa. Voi olla, että joku muu tekisi tutkimuksessa kohteesta aivan erilaisen tulkinnan, tai kiinnittäisi huomionsa tyystin eri vihjeisiin. Keskeistä on ymmärtää, että tutkijana en voi tarkastella tutkittavaa ilmiötä täysin puhtaista lähtökohdista, vaan tulkintaani ja havaitsemistani ohjaa aina jonkinlainen tutkimusta edeltävä ymmärrys tutkimuskohteen luonteesta. Nikkolan (2011, 32) sanoin aineiston keruuta edeltänyttä ymmärrystä tutkimuskohteen luonteesta voisi kuvailla aavistuksiksi, ideoiksi ja arveluiksi, jotka olivat muodostuneet käytännön kokemuksen, luetun kirjallisuuden ja ihmettelyn pohjalta. Tähän on syytä lisätä vielä osin tiedostamattomat taustasitoumukset tai filosofiset perusolettamukset, joihin vaikuttavat esimerkiksi tiedeyhteisön perinne ja koulutus, jotka voivat ohjata tutkijan ajattelua tiettyyn suuntaan (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 129). Näin ollen tutkijana tiedostan, että tutkimus on aina tutkijan rajaama ja tulkitsema näkökulma tutkittavasta aiheesta (Kiviniemi 2010, 77). Haasteenani onkin tarjota lukijalle mahdollisimman läpinäkyvästi, selkeästi ja ymmärrettävästi jäsentämäni tulkinta tutkimuksessa käsittelemästani aiheesta.

(ks. Aaltola 2015, 22.)

Tutkimusstrategiani on laadullinen tapaustutkimus. Tarkoitukseni on tavoittaa syvällisempää ymmärrystä opetusharjoittelukontekstissa tapahtuvan opetusharjoittelun ohjauksen rakentamasta opettajuudesta. Tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimuksen keskeinen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan päästä miksi-kysymysten kautta käsiksi aiheeseen rajatun kokonaisuuden kautta huomioiden siihen liittyvät olosuhteet, taustat ja piilevät puolet. (ks. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006.)

Laadullista tutkimusta kuvataan prosessiksi. Oma prosessini oli pitkä, ja se rakentui vähitellen. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimusongelmani ei ollut alusta asti selvä, vaan se muodostui ja täsmentyi koko tutkimuksen ajan. Alasuutari (1994, 34) kuvaakin laadullista tutkimusta osuvasti arvoitusten ratkaisemisena. Lähestyin tutkimustani merkitysteorian kautta. Merkitysteorian mukaan ihminen on perusteeltaan yhteisöllinen, koska merkitykset syntyvät suhteessa yhteisöön, johon yksilöä kasvatetaan. Näin ollen merkitykset ovat intersubjektiivisiä, eli subjekteja yhdistäviä. (Laine 2015, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Merkitykset ovat suhteessa toisiinsa. Yhdessä ne muodostavat merkitysrakenteita. Osa niistä on tiedostettuja, mutta osa merkityksistä on piiloisia. Voi myös olla, että yksittäiset merkitykset ovat tiedostettuja, mutta niiden välistä yhteyttä ei ole tiedostettu. Piilevyys tekeekin merkityksistä kiintoisan tutkimuskohteen. Siksi minua kiinnostaa hahmottaa, millaisia toimintaa ohjaavia, tiedostamattomalla tasolla olevia merkitysrakenteita tutkimuskohteestani on tulkittavissa (Moilanen ja Rähkä 2015, 52-53)

Taulukko 1. Merkitysten tasot (Karjalainen & Siljander 1993, Moilasen & Rähän 2010, 48 mukaan).

Merkitystaso	Tiedostettu	Tiedostamaton
Yksilöllinen	tiedostetut tunteet, tavoitteet ja uskomukset	piilotajunta
Yhteisöllinen	yhteisön rooli-odotukset, normit, ihanteet ja moraalit	yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt
Universaali yhteisöllinen	yleispätevät tiedostetut ideat ja moraalit	yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimusprosessini eteni niin, että tutkimuksen vaihteet olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (ks. Tynjälä 1991, 394-395) Tutkimusraporttini kirjoittaminen ei siis sujunut selkeästi vaihe kerrallaan, vaan se eli, muuttui ja täydentyi koko tutkimusprosessini ajan. Tätä voisi kuvata myös hermeneuttisella kehällä liikkumisena, eräänlaisena jatkuvana dialogina tulkintojen ja aineiston välillä. (ks. Vilkka 2015, 179-180; Varto 1992) Sen sijaan, että olisin määritellyt tutkimukselleni selkeät teoreettiset linjat alusta alkaen, saatoinkin aineiston ehdoilla tulkintojen rakentuessa jatkuvasti kriittisesti tarkastella omia, teoreettisesti jäsentyneitä käsityksiäni aiheesta. Näin pääsin jatkuvasti ymmärryksen tasolta seuraavalle, käymällä dialogia omien käsitysteni, aineiston ja teorian välillä (ks. Vilkka 2015, 179-180; Varto 1992).

4.3 Aineiston analyysi ja tutkimuskysymyksen muodostuminen

Analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Tuomi ja Sarajarvi 2009). Ensimmäinen kosketuspintani aineistoon oli teoriaohjaavaa. Litterointeja tehdessäni kirjasin ylös havaintojani kahdella tavalla: pidin päiväkirjaa itsessäni heräämistä tunteista analysoiden niiden vaikutuksia

tulkintaan (esim. Taylor ja Bogdan 1998, 73) ja jaottelin aineistosta nostamiani merkityssisältöjä ammatillisen sekä tarvepohjaisen toiminnan alle. Keskityin lähinnä ohjaavan opettajan verbaaliseen viestintään. Kävin koko aineiston läpi tällä tavalla, ja tein ensimmäisen analyysin ja tulkinnan aineistosta edellä mainitulla tavalla. Olin siis valinnut teoreettisen viitekehyksen, joka valossa tulkitsin aineistosta nostamiani merkityssisältöjä. Tavoitteenani oli tavoittaa jotakin uutta näkökulmaa yhdistämällä havaintoni aineistosta valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen, eli päättelyni oli abduktiivista. (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 97) En kuitenkaan ollut tyytyväinen jaotteluun. Minusta tuntui, että en päässyt tällä tavalla pintaa syvemmälle, ja että aineistosta olisi löydettävissä muitakin. Otin etäisyyttä tutkimukseen. Aikaa kului.

Tiedostaen teoreettisen sitoumukseni, lähestyin ainestoa uudelleen. Pyrin sulkeistamaan ennakkokäsitykseni (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 95-96; Tuomi ja Sarajärvi 2011, 100) kuitenkin tiedostaen, että tutkijalla on ymmärtämään pyrkivässä, rekonstruktiiivisessa tieteessä (ks. Latomaa 2009, 20-21) aina jonkinlainen viitekehys, jonka puitteista tutkittavaa asiaa tarkastellaan. Lähestyin aineistoa mahdollisimman avoimin mielin. Tiedostin kuitenkin, että erilaiset teorit muodostivat työskentelylleni havaintokehykset, jotka toisaalta auttavat näkemään aineistosta jotain, toisaalta rajaavat näkökulmia (ks. Moilanen ja Rähä 2015, 58).

Työstin aineistoa aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Etsin tekstin sanoista, lauseista tai useamman lauseen muodostamasta ajatuskokonaisuudesta tutkimustehtäväni kannalta merkityksellisiä symbolisia ilmauksia: merkityksenantoja, merkityssuhteita, merkityskokonaisuuksia (ks. Latomaa 2009,41). Teemoittelin aineistosta nousseita vihjeitä. Teemoittelun kautta pääsin käsiksi teemoihin, jotka ohjauskeskusteluissa näyttivät olevan pinnalla ja toisaalta teemoihin, joita tunnuttiin välttelevän. Tutkimuskysymyksiäni oli kaksi, joista jälkimmäinen tarkentui analyysivaiheen aikana. Lopulliset tutkimuskysymykseni olivat:

1. Mistä luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauskeskusteluissa puhutaan?

2. Millaista käsitystä opettajuudesta ja opettajan työn luonteesta luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksen kautta rakennetaan?

5 TURVALLISET JA HAASTAVAT AIHEET OHJAUSKESKUSTELUISSA

Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauskeskusteluissa oli havaittavissa teemoittelun kautta kaksi pääteemaa: turvalliset aiheet ja haastavat aiheet. Turvalliseksi nimeämieni aiheiden alle jäsenyi asioita, jotka pysyttelivät pintatasolla ja käsittelivät opetukseen liittyviä teknis-mekaanisia asioita, oppilaan toiminnan analysointia yksilöpsykologisesta näkökulmasta sekä tarkastelivat opettajan näkyvää roolia. Haastavat aiheet taas liittyivät oppilaan elämismaailman asioiden käsittelyyn, erimielisyyden uhkaan ohjaussuhteessa sekä puuttumiseen.

Kuten aiemmin mainittu, tarkoitukseni ei ole tutkia opetusharjoittelun ohjaajien ohjauksessa havaittavia laadullisia eroja, vaan muodostaa käsitystä siitä, mitä merkityksellisiä teemoja oli löydettävissä opetusharjoittelun ohjauksesta aineiston perusteella. Tarkoitukseni ei ole niinkään kuvata aiheita, jotka toistuisivat täsmällisesti jokaisen ohjaavan opettajan toiminnassa, vaan nostaa esille suurempia teemoja, joihin esimerkkejä löytyi jokaisen ohjaavan opettajan toiminnasta.

5.1 Turvalliset aiheet

Ensimmäinen ohjauskeskusteluissa pinnalla olleista teemoista sisälsi turvalliseksi nimeämiäni aiheita. Turvalliset aiheet olivat sellaisia, joissa keskustelu liikkui pintatasolla. Pintatason aiheita olivat opettamiseen liittyvät teknis-mekaaniset asiat, kuten tuntitoiminnan suunnittelu ja tuntitoiminnan kulkeminen opetuksen tekniikkaan ja sisältöihin liittyvissä asioissa – miten ja mitä opetetaan. Lisäksi ohjauskeskusteluissa nousi esille oppilaiden toiminnan kuvaaminen ja analysointi yksilöpsykologisesta näkökulmasta oppilaan persoonallisuuteen ja perhetekijöihin liittyvillä tekijöillä.

Kolmas teema, josta keskusteltiin, oli opettajan rooli. Opettajan roolia tarkasteltiin myös hyvin pintapuolisella, ulospäin näkyvällä tasolla: millainen

olemus opettajalla on, millaista kieltä opettajan sopii käyttää ja millaista esimerkkiä opettajan tulee antaa. Teemojen käsittely oli pitkälti kuvailevaa ja selittävää. Ohjaavat opettajat toimivat keskusteluissa asiantuntijan ja neuvonantajan rooleissa. Turvallisissa aiheissa ei jouduttu pohtimaan opettajan työhön liittyviä arvosidonnaisia filosofis-eettisiä kysymyksiä, oman toiminnan perustelua, oman toiminnan kyseenalaistamista eikä oppilaiden elämämaailmaan liittyviä asioita.

5.1.1 Teknis-mekaaniset aiheet

Keskustelut rakentuivat pitkälti didaktiikan ympärille joko niin, että tuntisuunnitelmia käytiin ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan välillä läpi, tai sitten käsiteltiin pidettyä oppituntia palautekeskusteluna. Eräs ohjaavista opettajista puhuikin ohjauskeskustelusta palautekeskusteluna. Opetuksen osalta puhuttiin siitä mitä opetetaan ja miten se kannattaisi tehdä. Ohjaus keskittyi pitkälti konkretiaan, eikä toiminnan taustoja juuri pohdittu. Ohjaus oli siis lähinnä toiminnan ohjausta kriittisen ajattelun herättämisen, ja toiminnan taustalla olevan ymmärryksen sijaan. Opetuksen käsitteellistäminen oli marginaalisessa asemassa käytännön toimintaan ohjaamiseen nähden.

Opetuksen suunnittelun ohjaus näyttäytyi aineistossa kahdella eri tasolla; konkreettisten vinkkien antamisena opetusharjoittelijalle sekä opettamiseen liittyvien asioiden käsitteellistämisenä. Konkreettisia neuvoja annettiin kuitenkin huomattavasti enemmän opettamiseen liittyvään käsitteellistämiseen nähden. Konkreettisia neuvoja annettiin sekä opetuksen suunnitteluun että oppitunnilla opettajana toimiseen. Opetuksen suunnitteluun annetut ohjeet liittyivät tuntisuunnitelman rakentamiseen, oppilaille annettavien ohjeiden jäsentämiseen, oppiaineksen läpikäymiseen oppilaiden kanssa sekä siirtymiin tehtävästä toiseen.

Opetustilanteessa toimimista käsiteltiin pääsääntöisesti ohjaavan opettajan antamien opetusharjoittelijan toimintaa ohjaavien konkreettisten vinkkien kautta. Konkreettiset vinkit liittyivät oppitunnin jäsentämiseen, oppiaineksen

läpikäyntiin ja siihen liittyvän materiaaliin sekä siirtymiin tehtävistä toiseen, opettajan sijoittumiseen luokassa ja opetuksen teknisiin apuvälineisiin. Oppitunnin jäsentäminen liittyi lähinnä oppitunnin rytmittämiseen; *voi ihan tehdä sillä lailla että ohjeistaa tiettyyn pisteeseen saakka ja sitten seuraat miten työskentely sujuu ja sitten taas työt seis ja sitten taas uusi ohje*. Oppiaineksen läpikäynnissä vinkkejä annettiin esimerkiksi käsitteen avaamiseen. Käsitteen avaamiseen liittyen ohjaava opettaja toi esille, miten tärkeää on auttaa oppilaita ymmärtämään, mitä käsite tarkoittaa.

Oppiaineksen läpikäynnissä ohjaava opettaja korosti myös vaihtelun merkitystä, kuinka on hyvä välillä tehdä *hiljaista työtä* ja välillä taas *toiminnallista*. Vaihtelu tuli esille myös oppimateriaalin käytössä. Ohjaava opettaja kertoi, miten materiaalin valinnassa on hyvä olla kriittinen; jos on valmista hyvää materiaalia, sitä kannattaa käyttää, mutta välillä taas panostaa materiaalin luomiseen itse.

Opettajan sijoittuminen oppitunnilla liittyi oppimisen havainnointiin ja siihen, miten opettaja huomioi oppilaita. Ohjaava opettaja toi esille, miten tutkimuksen mukaan luokan edessä oleva opettaja ei huomioi luokan takakulmia, vaan huomio kiinnittyy keskellä istuviin oppilaisiin. Ohjaava opettaja kehotti opetusharjoittelijaa pohtimaan sijoittumisensa merkitystä sen kannalta, että pystyy havainnoimaan oppilaiden työskentelyä.

Marginaalisessa asemassa ollut opetuksen käsitteellistäminen keskittyi lähinnä opetuksen tavoitteiden miettimiseen didaktisten opetuksen työtapoja kuvaavien käsitteiden kautta niin, että ohjaava opettaja selitti opetusharjoittelijalle käsitteen sisältöä ja yritti saada opetusharjoittelijaa nimeämään työtapaan liittyvää käsitettä. Opetusharjoittelijan pitämää oppituntia käsiteltäessä ohjaava opettaja käsitteellisti myös oppilaiden oppimisen tapoja käsitteillä *auditiivinen* ja *visuaalinen oppija*, suhteessa ohjaavan opiskelijan toimintaan oppitunnilla.

Opetusta tarkasteltiin siis lähinnä käytännön toiminnan ja suunnittelun näkökulmasta, eli tarkasteltiin opettajan työn näkyvää puolta. Keskusteluissa ei

pohdittu opiskelijan käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta, tai mietitty miksi jotain asiaa opetetaan.

5.1.2 Opettajan rooli

Opettajan rooliin liittyvissä aiheissa keskusteltiin opettajana olemisen ulospäin näkyvästä puolesta – millainen olemus ja äänenpaino on sopiva eri tilanteissa, millaisia ilmaisuja on sopiva käyttää sekä sivuttiin ohjaavan opettajan konkreettisen työn taustalla vaikuttavia ajatuksia. Aiheita käsiteltiin pääasiassa niin, että ohjaava opettaja antoi neuvoja ja jakoi omaa kokemuksen kautta hankittua tietoaan opetusharjoittelijalle. Opettajan työhön liittyvää, käytännön toiminnassa realisoituvia tausta-ajatuksia tuotiin esille, mutta niihin ei syvennytty sen kummemmin tai keskustelu niiden perusteista, vaan ne vain todettiin ääneen ohjeena. Ohjaava opettaja toi esille työnsä *punaiset langat*, joita olivat työrauha ja luokkahenki, joilla ohjaavan opettajan mukaan pääsee pitkälle. Lisäksi tuotiin esille, että kokemus tuo varmuutta työssä.

Opettajan oleminen ja sopivat ilmaisut nousivat myös esiin keskusteluissa. Ohjaava opettaja mainitsi opetusharjoittelijalle, miten opetusharjoittelijan käyttämä ilmaus *jätkät* särähti hänen korvaansa, koska ilmauksella voi olla negatiivinen lataus, eikä se sovi välttämättä oppilaille tuttuun ja mukavaan kieleen, mutta sen sijaan *sellainen kuin poitsukkel*i, jota joku opetusharjoittelija oli aiemmin käyttänyt, oli ohjaajan mukaan hauska ja sopivampi ilmaisu. Ohjaava opettaja myös toi esille, kuinka opetusharjoittelijan kannattaa havainnoida omaa olemustaan erityisesti tilanteessa, jossa opettajan pitäisi näyttää olevansa tosissaan. Opiskelijaa kehoitettiin harjoittelemaan peilin edessä vakuuttavaa esiintymistä.

Ohjaava opettaja kertoi myös, miten opettajan täytyy omalla esimerkillään rohkaista ja innostaa oppilaita; *opettajan täytyy olla itse valtavan rohkea ja osoittaa siinä ja eikä kun on ne hansikkaat kädessä niin ei se tunnu miltään oikeastaan että siitä vaan rohkeasti leikataan se kala auki ja tutkitaan ja katsotaan ja toisaalta antaa oppilaille eväitä myös opettajasta riippumattomaan, itsenäiseen toimintaan; ja se*

tuntuu aina hyvältä kun tulee teitä nuoria opettajia että se keskustelu lähtee myöskin teidän kanssanne että se ei ole niin kuin omaan opettajaan sidoksissa vaan se on heidän taitonsa ja sillä tavalla että he niin kuin uskaltavat sanoa mielipiteitään

Ohjaava opettaja myös kiinnitti huomiota opetusharjoittelijan käsialaan, joka ei ollut tekstaussääntöjen mukaista. Tämän lisäksi ohjaava opettaja huomautti, että opetusharjoittelijan kirjoitus meni vinoon. Tähän ohjaava opettaja suositteli viivoittimen käyttämistä.

5.1.3 Oppilaan toiminnan kuvailu ja analysointi

Opetukseen liittyvien teknis-mekaanisten aiheiden lisäksi ohjauskeskusteluissa kuvattiin ja analysoitiin oppilaita. Pääasiallisesti oppilaan toimintaa kuvattiin ja toiminnan taustaa analysoitiin oppilaan yksilöpsykologisten tekijöiden ja perhetaustan avulla. Oppilaan yksilöpsykologisia tekijöitä kuvattiin esimerkiksi koulumaailmasta tutuilla diagnostisilla käsitteillä kuten *add* ja *asperger*. Myös oppilaan temperamenttia ja persoonallisuuden piirteitä tuotiin esille. Toisaalta niiden kautta pyrittiin ymmärtämään oppilaan toimintaa, toisaalta ne ikään kuin todettiin asioina, jotka ovat. Esimerkiksi oppilaita kuvatessaan ohjaavat opettajat käyttivät adjektiiveja, kuten *ujo*, *sulkeutunut*, *kriittinen*, *lapsellinen*, *robottimainen*. Oppilaan toimintaa kuvatessaan ohjaavat opettajat tekivät tulkintoja oppilaan toiminnasta:

Hänellä on vahvasti semmoinen että hän haluaa niin kuin tietyllä tavalla osoittaa itselleen, että minähän osaan ja tämmöisiä juttuja niin kuin, ja myöskin ottaa aika paljon paineita joissakin asioissa.

Yksilöpsykologisten tekijöiden ohella ohjaavat opettajat hakivat selitystä oppilaiden analysointiin kotitaustoista. Selittävinä tekijöinä mainittiin esimerkiksi suomalaisesta poikkeava kulttuurinen tausta sekä perhetekijät. Muutokset perheen hyvinvoinnissa tuotiin esille oppilaan käytöstä selittävänä tekijänä. Poikkeavan kulttuurisen taustan teemalla avulla tulkittiin oppilaan käyttäytymistä mm. niin, että oppilas *jännittää sitä että hyväksytäänkö* ja että oppilaalla on siitä syystä *jotenkin semmoinen näyttämisen tarve*, jotta hänellä on mahdollisuus *tietyllä tavalla tarvittava saada se asema sitten siinä uudessa*

yhteiskunnassa.

Myös koulu mainittiin oppilaita analysoitaessa. Erään oppilaan kohdalla ohjaava opettaja pohti, että on oppilaan kotona vieraillessaan huomannut, kuinka oppilaalla on aivan erilainen kotirooli, jossa hän juttelee ja kertoo mielipiteitensä, kun taas koulussa oppilaasta ei saa mitään irti. Ohjaava opettaja mietti, että *koulu tekee sen semmoisen jännitteen*. Ohjaavan opettajan havainto jäi kuitenkin toteamuksen tasolle, eikä koulun roolia mietitty enempää.

Oppilaita analysoitiin siis pitkälti yksilöpsykologisten tekijöiden kautta. Yhteiskunnallista näkökulmaa tuotiin esille erilaisten perhetekijöiden kautta, mutta koulun, ryhmän tai opettajan oman toiminnan merkitys oppilasta analysoidessa jäi lähes kokonaan pois, vaikka ympäristö, jossa opettaja oppilaasta havaintoja tekee, on nimenomaan koulu. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys tuotiin esille kritisoidessa toisen opettajan toimintaa. Sen sijaan ryhmää ja sen toimintaa ei tuotu esille lainkaan. Ohjaavan opettajan vuorovaikutus oppilaaseen tuli esille vain pelastavana tekijänä sen jälkeen, kun kollegalla oli ollut haasteita oppilaan kanssa.

5.2 Haastavat aiheet

Haastaviksi aiheiksi olen nimennyt sellaiset aiheet, joiden ympärillä näytti olevan jonkinlainen välttelyn tila. Tämä näyttäytyi siten, että keskustelun mennessä haastaviin aiheisiin, niistä pyrittiin pääsemään takaisin edellä kuvattujen turvallisten aiheiden pariin. Haastavat aiheet liittyivät usein oppiaineiden opettamisen ulkopuolisiin ilmiöihin. Näitä olivat oppilaiden elämismaailmaan liittyvät asiat, erimielisyyden uhka ohjaussuhteessa ja puuttuminen. Oppilaiden elämismaailmaan liittyviä asioista olivat muun muassa kiinnostuminen vastakkaisesta sukupuolesta, väkivallan kokeminen välitunnilla, oppitunnilla näkyvät negatiiviseksi luokiteltavat tuntemukset ja niiden ilmeneminen.

Välttely oppilaiden elämismaailmaan liittyvissä asioissa näyttäytyi

ohjauskeskusteluissa keskustelun aiheen palauttamisena didaktisiin asioihin sen jälkeen, kun ohjaava opettaja ”kuittasi” opetusharjoittelijan pohdinnat aiheesta neuvolla tai toimintaohjeella. Huomion arvoista on, että yleensä haastaviin aiheisiin liittyvät aloitteet keskusteluun tekivät opetusharjoittelijat.

5.2.1 Oppilaiden elämismaailmaan liittyvät asiat

Oppilaiden elämismaailmaan liittyvät asiat nousivat pinnalle välituntitapahtumien seurauksena. Niitä käsiteltiin ikään kuin irrallisena osana opetustyöstä. Niiden vaikutusta oppimistilanteisiin sivuttiin, mutta lähinnä tuoden ilmi, että elämismaailmasta kumpuavat tunteet tulisi laittaa syrjään oppitunnin ajaksi. Oppilaiden elämismaailmaan liittyvät asiat nousivat esille opiskelijan aloitteesta. Opiskelijan aloitteesta oli havaittavissa pyrkimys ilmiön ymmärtämiseen, mutta ohjaava opettaja ei lähtenyt keskustelemaan aiheesta opiskelijan kanssa, vaan pyrki palauttamaan keskustelun nopeasti takaisin teknis-mekaaniseen oppitunnin suunnitteluun. Oppilaiden elämismaailmaan liittyviä teemoja oli esimerkiksi oppilaiden väliset ihastumisen tunteet ja oppilaan välitunnilla kokema väkivalta. Elämismaailmasta kumpuaviin haasteisiin ohjaava opettaja haki ratkaisua joko opetuksellisella interventiolla tai asian käsittelyn siirtämisellä.

5.2.2 Erimielisyyden uhka

Erimielisyyden uhka tuli esille ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan keskustellessa palautteenannosta. Opetusharjoittelija toi esille, miten joskus oppitunnin jälkeen on vaikeaa ottaa vastaan palautetta, on jotenkin *puolustuskannalla*. Sen sijaan, että ohjaava opettaja olisi tarttunut opetusharjoittelijan pohdintaan, hän siirtää puheen takaisin turvallisille vesille.

Palautteen kohdistuessa ohjaavan opettajan toimintaan näyttää sama kaava toistuvan. Opetusharjoittelija Pekka toi esille, kuinka hän odottaa palautetta viikko sitten pitämästään tunnista. Hän mainitsi, että saa toisessa oppiaineessa toimivalta ohjaavalta opettajaltaan, Masilta, palautteen aina heti tunnin jälkeen.

Ohjaava opettaja reagoi mainitsemalla, että kaikista tunteista ei tule aina saman verran palautetta ja että silloin on tärkeää antaa palautetta, kun opetusharjoittelijan toiminnassa on jotain korjattavaa. Ohjaava opettaja palaa kuitenkin asiaan toisen opetusharjoittelijan kanssa keskustellessaan. Hän viittaa puheessaan Pekan kanssa käymäänsä keskusteluun ja Pekan toisen ohjaavan opettajan, Masin, (eli kollegansa) tapaan antaa palautetta:

ja niin kuin Pekalla on Masin oppitunnin jälkeen hyvin systemaattinen että on oppitunti ja sitten on palautekeskustelu mutta luokassa monta kertaa on monenlaista toimintaa joutuu lähtemään ja tekemään niin ihan tähän loppuun loppuharjoitteluun se että etsitään aina se aika --- mutta ihan sillä tavalla että minäkin haluan antaa palautetta mutta välttämättä en pysty heti antamaan

Näyttää siltä, että erimielisyyden uhka tuli esille, kun opetusharjoittelija kyseenalaisti ohjaavan opettajan toimintaa, eikä ohjaava opettaja ollut valmistautunut keskustelemaan aiheesta opetusharjoittelijan kanssa, vaan kuittasi opetusharjoittelijan kyseenalaistamisen toteamalla, että kaikista tunteista ei tule saman verran palautetta. Ohjaava opettaja kuitenkin palasi aiheeseen toisen opetusharjoittelijan kanssa, jolloin sävy ohjaavan opettajan puheessa muuttui toteavasta puolustautuvaksi.

5.2.3 Puuttuminen

Puuttuminen tuli esille monessa suhteessa – ohjaavan opettajan suhteessa opetusharjoitteliijaan, ohjaavan opettajan suhteessa oppilaisiin sekä ohjaavan opettajan suhteessa kollegoihinsa. Ohjaava opettaja puuttui erityisesti opetusharjoittelijan tuntien suunnitteluun ja tuntien pitämiseen sanelemalla mitä oppitunnilla tulee tehdä ja mitä antaa läksyksi.

Puuttuminen opetusharjoittelijan tunninpitoon esiintyi kolmella eri tasolla; keskustelun avauksena, tiedostettuna toimintamallia sekä toimintana. Keskustelun avauksena toimi ohjaavan opettajan kysymys siitä, milloin opiskelijan mielestä olisi hyvä, että ohjaava opettaja puuttuu toimintaan. Tiedostettu toimintamalli taas nousi esille, kun ohjaava opettaja oli selventänyt käsitteillä olevaa käsitettä kesken opetusharjoittelijan pitämän oppitunnin.

Ohjaava opettaja kommentoi tapahtumaa: *tämän verran minäkin nyt uskalsin osallistua että minä tämän niin kuin toin esille*. Puuttuminen toimintana näyttäytyi taas, kun ohjaava opettaja oli puuttunut opetusharjoittelijan tuntiin ajankäytöllisiin syihin vedoten. Opetusharjoittelija oli halunnut keskustella oppilaiden kanssa heidän kokemuksistaan oppitunnin aiheeseen liittyen, mutta ohjaava opettaja oli keskeyttänyt keskustelun sillä perusteella, että on mentävä eteenpäin.

Puuttumiseen viittaa myös ohjaajavan opettajan kommentti palautteen antamisen määrästä. Ohjaavan opettajan mukaan on tärkeää antaa palautetta, jos on jotain korjattavaa. Hän toi esille opetusharjoittelijan käyttämän ilmaisun *jätkät*, ja kysyi, puuttuiko toinen ohjaava opettaja ilmaisuun. Opetusharjoittelijan vastatessa ei, ohjaava opettaja kertoi, kuinka jotkut ilmaisut ovat arvolatautuneita, ja niiden käyttö saattaa loukata jotain oppilasta. Ohjaavan opettajan mielestä olisi hyvä käyttää oppilaille tuttua kieltä. Mutta koska kollega ei puuttunut asiaan, ei ohjaava opettaja lopulta nähnyt asiassa ongelmaa, vaikka oli juuri kertonut miksi ilmaisua olisi hyvä välttää; *mutta jos se Masi on ja Masi käyttää samantyylistä silloinhan se ei ole heillä niin kuin sinulla ja Masilla ei ole silloin niin kuin haittaa*. Tässä tapauksessa näyttää siltä, että opiskelijan ilmauksiin voi puuttua, mutta jos kollega ei ole kiinnittänyt samaan asiaan huomiota, puuttumiselta menee ikään kuin pohja.

Sen sijaan päinvastaista puuttumista kollegan toimintaan näyttäytyi ohjaajavan opettajan mainitessa opetusharjoittelijalle keskustelusta, jonka oli käynyt toisen kollegan kanssa kolmannesta kollegasta. Kollegan toimintaan puuttuminen näyttäytyi aineistossa siis kahtalaisella tavalla, toisaalta omaan puuttumiseen vaikuttavana tekijänä, toisaalta kollegan toiminnan arvosteluna opetusharjoittelijalle kollegan tietämättä. Esimerkkeinä viimeiseksi mainitusta toimii myös ohjaavan opettajan kollegan toiminnasta käyttämät ilmaukset; *opettaja ottanut tiukasti hampaisiinsa, oppilashuolto ei pelaa samaan pussiin*. Puuttuminen tuli esille myös keskustelun koskiessa oppilaiden välistä toimintaa. Ohjaava opettaja kertoi oppilaiden jättävän puuttumatta, mikäli jollakin

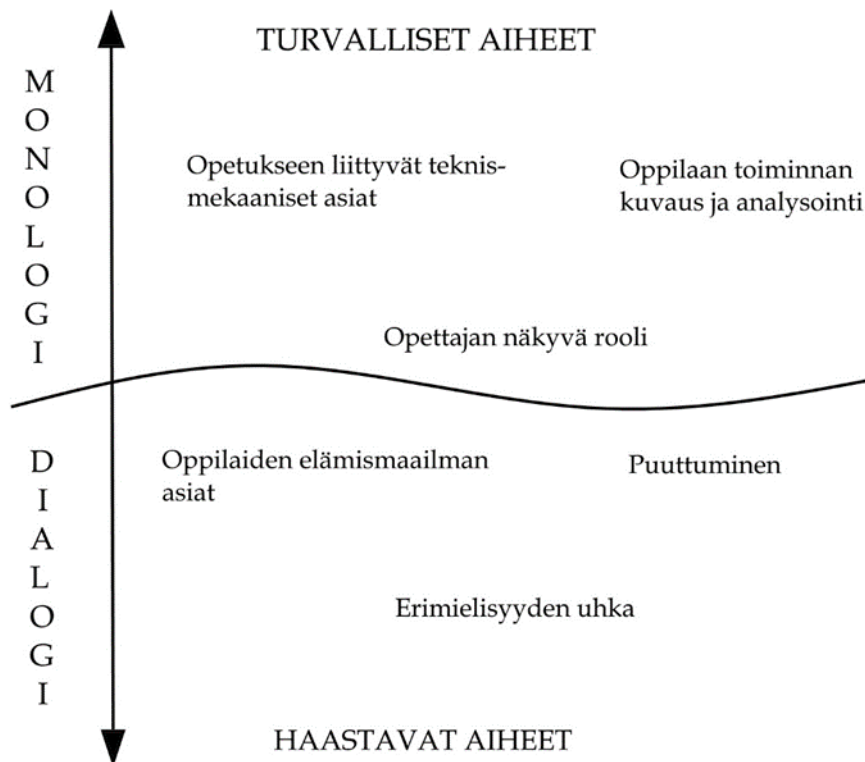
oppilaalla on paha mieli. Oppilaan annetaan olla rauhassa, *ollaan niin kuin ei itkisikään*, eivätkä toiset oppilaat puutu tilanteeseen. Puuttuminen näyttäytyy siis valtasuhteiden mukaan eri tavalla.

5.3 Kohti tulkintaa

Jäsennettyäni aineiston turvallisten ja haastavien aiheiden kautta mieltäni askarrutti, mitä turvalliset ja haastavat aiheet opetusharjoittelun ohjauksesta oikein kertovat. Hahmottelin kuvion analyysin perusteella, johon lisäsin paitsi turvalliset ja haastavat aiheet, myös keskustelun tason, jolla liikutaan kunkin teeman puheenaiheissa. Kuviossa turvalliset aiheet on laitettu pinnan yläpuolelle, jolloin turvallisten aiheiden kautta siirretään objektiivista tietoa osapuolelta toiselle. Keskustelun taso on tällöin monologista ja siinä on myös normatiivinen luonne. Pinnan alapuolella olevat, haastavat aiheet olivat sellaisia, joihin olisi ollut mahdollista päästä käsiksi luomalla keskustelulle dialogista tilaa.

Pinnan alapuolisia asioita ei voi käsitellä samasta todellisuuskäsityksestä käsin kuin pinnan yläpuolisia, objektiiviseen muotoon rajattuja aiheita. Haastavuus aiheissa näyttäytyi pyrkimyksenä vältellä aihetta opetusharjoittelun ohjaajien toimesta, tai yrityksenä määrittää niitä objektiivisen ja normatiivisen tiedon alle esimerkiksi keksimällä opetuksellisia interventioita. Näyttää kuitenkin siltä, että merkityksellinen sukeltaminen pinnan alle vaatisi dialogista tilaa, joka on mahdollista saavuttaa vain, jos ymmärtää tiedon luonteen subjektiiviseksi ja ymmärtää, että oma tulkinta todellisuudesta ei ole ainoa eikä varsinkaan oikea.

Kuvio 1. Turvalliset ja haastavat aiheet ohjauskeskusteluissa.



Seuraavassa luvussa keskityn pohtimaan toista tutkimuskysymystäni tulkitsemalla analyysini tuloksia suhteessa tutkimukseni kannalta relevantteihin teorioihin.

6 OPETTAJUUDEN TEESIT

Jäsennän analyysissa nousseet turvalliset- ja haastavat aiheet kuudeksi teesiksi, jotka välittävät opetusharjoittelun ohjauksen kautta rakentuvaa käsitystä opettajuudesta ja opettajan työn luonteesta. Tarkoitukseni on kuvata tapausta useammasta näkökulmasta ja näin ollen rakentaa syvällisempää ymmärrystä käsillä olevasta ilmiöstä (ks. Syrjälä 1994).

6.1 Opettajuutta voi oppia kuuntelemalla neuvoja ja vinkkejä kokeneemmalta opettajalta

Ohjauskeskusteluissa pinnalla olleet turvalliset aiheet rakentuivat pitkälti ohjaavan opettajan vinkkien varaan. Opettajuus eksplikoitiin jonain sellaisena, jota voi siirtää ohjeiden, neuvojen ja toimintamallien avulla. Ohjaus perustuu monologiaan, eli yksipuoliseen tietoon siitä, mikä on todellista ja oikeaa. Päämääränä on yleensä jokin ennalta määrätty, jota kohti kuljetaan omaksumalla ohjeita, neuvoja ja tavoitteita, joita oikeassa todellisuudessa toimiva mentori, eli opetusharjoittelun ohjaaja jakaa. Tuntien suunnittelussa vinkkejä annettiin alla olevassa tapauksessa siihen saakka, että ohjaava opettaja suunnitteli tunnin opetusharjoittelijan puolesta:

Huomenna on se kappale neljäkymmentäseitsemän ja sitten maanantaina on kappale neljäkymmentäkahdeksan, katsotaan mitä siihen nyt sitten tulee eli torstaina on siis metri on kymmenen desimetriä ja sitten sinulle tulee maanantaina sinulla on toimintatunti. Joo siinä kannattaa -- siinä voit hyödyntää tätä kirjaa mutta voit tehdä ihan ihan jotain muutakin. Tämä on nyt tämmöinen aihe kuin minun mittani, niin tämä on kyllä tosi kiva ja tässä on parityöskentelyä. Tämä on hyvä, mutta sitten sen jälkeen tuota voisi ajatella, että tekisi erilaisia mittauksia, vaikka täällä koululla, tai sitten täällä on tämä krokettipeli. Tässä on tuota tämäkin on ihan kivaa ja voisihan sen tehdä niinkin, että on vaihtoehtoja. Tähän liittyy myös sitten kotitehtävät ihan normaalisti. Ja tuota sitten tämäkin on aika kiva tässä on tämmöinen etsi kuvista kymmenen eroavaisuutta. Tämähän ei liity mittaamiseen, mutta tämä on tämmöinen havaintotehtävä, että sinä voit vähän antaa vaihtoehtoja heille sitten, mutta jopa ne voisivat tehdä parityönä tämän minun mittani. Tämä on aika hauska, jokainen oppilas saa tietoa omasta niin kuin erilaisista pituuksista. Sinun täytyy vaan katsoa nyt, että on tarpeeksi sitten mittavälineitä ja miten esimerkiksi oma pituus mitataan, niin tuota sinun kannattaa järjestää joku semmoinen semmoinen mittauspiste tänne seinään sitten, taikka jos sinä saisitkin esimerkiksi terveydenhoitajalta lainaksi sitä pituusmittaa.

Monologi perustuu staattisuuteen, selkeyteen ja yksipuoliseen totuuteen.

Aineisossa oli useita esimerkkejä ohjaavan opettajan oppituntia koskevista neuvoista. Ohjaava opettaja esimerkiksi tukahdutti opiskelijan suunnitelman keskusteluttaa oppilaita oppimiskokemuksistaan pyytämällä opiskelijaa laatimaan keskustelun sijaan *palautekyselyn/pistokokeen/pikkuisen kokeen*, jonka ohjaava opettaja halusi vielä tarkastettavaksi ennen oppituntia.

Pystyisitkö sinä tekemään jonkun tai ehdisitkö tehdä tänään jonkun pienennäköisen palautekyselyn oppilaille siitä tai tästä kalatunnista ihan että jokainen vastaisi henkilökohtaisesti ... Niin jos sinä voisit sen illalla minulle laittaa vielä sähköpostissa niin minä voisin kommentoida sitä ... Se voisi olla ihan vaikka sellainen ihan pistokoekin ... Niin tuota sinun olisi hyvä ihan arvioida sitten kaikilta se, että se olisi sellainen pikkunen koe ... Mutta toisaalta sitä keskustelua ei ehkä kannata liikaa ottaa koska, tuota no toki ilman muuta se on tärkeää, että he saavat koko luokalle kertoa, mutta sitten että siinä ei sitten liikaa pureta niitä omia ajatuksia, että heille jää sitten siihen palautteeseenkin.

Opiskelijan mahdollisuudeksi jäi sopeutuminen yksipuoliseen ohjaussuhteeseen, joka vie kohti ennalta määrättyä, oikeaa tapaa toimia organisaatiossa (Bokeno & Gantt 2000, 247-249; Lapinoja 2009, 49).

Merkillepantavaa oli myös ohjaavan opettajan neuvo opiskelijalle siitä, että uutta oppilasryhmää on syytä lähestyä. Opettajan työhön liittyvää, käytännön toiminnassa realisoituvia tausta-ajatuksia tuotiin siis kyllä esille, mutta niihin ei syvennytty sen kummemmin tai keskustelu niiden perusteista, vaan ne vain todettiin ääneen:

Minä en muista olenko minä teille kertonut sitä, mutta itse kun minä aina aloitan sen uuden lukuvuoden oppilaiden kanssa, niin sanotaan, että ensimmäinen kuukausi kaksi kuukautta, niin minä olen aika tylsä opettaja. Minulla on aika paljon sellaista opettajajohtoista hyvin strukturoitua. Paljon ohjaan siinä käytöksessä, se on ihan vain sitä sisään ajamista niihin minun tapoihini, että he oppivat, että minä olen pomo. Niin, että en aina muista sitä sanoa, että hajottelussakin ja sinä kun saat sen oman ryhmän, niin hyvin perus behavioristisesti minä suosittelen lähtemään, eikä heti niin että pelit ja releet on auki, koska sitten ne käyttävät sen tilanteen hyväksi. Että sitten kun on tiukasti ne ohjat, niin sitten höllätä. Se on vanha neuvo mutta se toimii aina.

Monologinen ohjaus myös sosiaalista ohjattavaa vallalla olevaan toimintakulttuuriin organisaatiossa, joka uusintaa itseään. (Bokeno & Gantt 2000, 247-249; Lapinoja 2009, 49.) Vaikuttaakin siltä, että opetusharjoittelun ohjauksen

kautta välitettävä kuva opettajantyöstä ei ole tietyiltä osin muuttunut mallikouluajoista (ks. Salo 2017; myös Rähä 2010), jolloin keskeistä opettajuudessa oli oppiaineen hallinta ja siirtäminen opettajakeskeisen opetuksen kautta, kurinpito ja mallikansalaisena toimiminen. Opettaminen ammattina perustuu tästä näkökulmasta osaamiseen ja hallitsemiseen, ei ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen (Nikkola ja Rähä 2007, 10).

6.2 Opettajan täytyy osata käyttää uskottavasti didaktisia käsitteitä

Didaktiikan hallitseminen on ollut osa opettajankoulutusta jo vuosikymmeniä (ks. esim. Simola 1995). Didaktinen osaaminen liittyy praktiseen opettajuuteen, joka on ollut pinnalla myös opettajankoulutuksen sisällöissä (ks. Fornaciari ja Tervasmäki 2015) ja jota siirretään myös opetusharjoittelun ohjauksen kautta. Salmisen ja Sänntin (2013) mukaan opettajan työ on saanut tutkimusperustaisen luonteen, mutta tutkiminen kohdistuu pääasiassa oppilaisiin didaktis-psykologisesta näkökulmasta. Opettajan työssä on näin ollen edelleen vallalla suhteellisen kapea-alainen näkökulma, jossa ammatin hallitsemiseen riittää opetettavan aineen hyvä hallinta ja sekä didaktinen osaaminen. (Salminen ja Sänntti 2013.)

Opetusharjoittelun ohjauksen kautta käsitteellistettiin asioita lähinnä didaktiikan termein. Aineistossa ohjaava opettaja ohjasi opiskelijaa miettimään opetuksen tavoitteita didaktisten opetuksen työtapoja kuvaavien käsitteiden kautta niin, että ohjaava opettaja selitti opetusharjoittelijalle käsitteen sisältöä ja yritti saada opetusharjoittelijaa nimeämään työtapaan liittyvää käsitettä:

Omien taitojen tunnistaminen, aiemman opitun tiedostaminen ja sitten minä vaan mietin, että mikä se on se taito, mitä se tarvitsee siinä, että kun se, mikä työskentelytaito siinä on, että kun se valitsee niitä sopivia tehtäviä itselleen? Jos lähdetään täältä sarakkeesta, kun sen periaatteessa tekee aiemmin opitun tiedostamisen plus nopean itsearvioinnin hän tekee näistä taidoista, niin mitä hän sitten jälkeen, kun hän tämä tiedon perusteella, mikä hänellä on, niin hän sitten miettii, että otanko noita tuon tasoisia tehtäviä vai tuon tasoisia tehtäviä, eli mitä hän siinä siis itsellensä tekee?

Ohjaava opettaja käsitteellistää opetustapahtumaa myös oppimistyylien

näkökulmasta.

Minä olen tänne laittanutkin tässä kotitehtävän tarkastuksessa, että ne auditiiviset oppijat tuota, olivat vahvoilla, mutta sitten entäpä ne visuaaliset, että okei niillä on siinä se on se oma oma paperi kyllä, mutta jos ne on ihan sekaisin, että ai mitä tehtävää tässä nyt tarkastetaan, että ne pyörittelee niitä papereita, että siinä oli varmaan muutama jotka olivat vähän pihallakin.

Ohjaava opettaja siis ohjaa opiskelijaa kohti didaktista osaajaa (ks. Laine 2004).

Didaktista tietoa voidaan siirtää monologisen ohjauksen keinoin mestarilta kisällille, kuten muitakin käytännön toimintaan liittyviä vinkkejä. Tieteellisillä käsitteillä puhuminen myös vahvistaa näennäistä tieteellisyyttä koulutuksessa. Didaktisin termein käyty keskustelu pitää ymmärrystä opettajan työstä edelleen turvallisissa teemoissa – keskiössä on se, miten toimitaan, eikä se, mitä toiminnasta prosessien tasolla seuraa (ks. Nikkola 2011, 41).

6.3 Opettaja voi harjoitella vakuuttavaa esiintymistä ja hänen tulee toimia esimerkkinä

Opettajuus on ulospäin näkyvää toimintaa, jossa kohdistetaan toimenpiteitä oppilaisiin. Toimintaa tarkastellaan itsestä ulkopuoliseina tapahtumaketjuina. Lähimmäksi opettajan ”ihoa” päästään tarkastelemalla opettajan ilmeitä ja eleitä, kun hän haluaa saada jonkin opetukseen liittyvän viestin vahvistettua. Opettajuus on jotain, joka pitää hallita, ei niinkään pyrkiä ymmärtämään. Vinkit kohdistuvat opettajan työn näkyvään puoleen, myös opettajuuteen liittyen. Laineen (2004) mukaan opettajankoulutus vaikuttaa merkittävästi opettajan toimintaan, mutta ei juuri lainkaan tämän kasvatuseränteisiin tai opettajaihanteeseen.

Didaktis-psykologinen koulutus ohjaa myös opetusharjoittelun käytänteitä; opettajuudesta ei puhuta näkyvää toimintaa syvemmillä tasolla. Tämä näyttäytyi myös aineistossa, kun ohjaava opettaja toi esille, kuinka opetusharjoittelijan kannattaa havainnoida omaa olemustaan erityisesti tilanteessa, jossa opettajan pitäisi näyttää olevansa tosissaan:

Ja sitten ihan niin kuin että voit miettiä, niin kuin pelistä katsoa niin kuin omaa olemustasi, että muuttuuko sinun semmoinen olemus kun sinä odotat ja vaadit jotakin. Että sillä tavalla on tärkeää, että semmoinen kokonaisvaltainen, sekä sanat että myöskin millä tavalla sanot sen, ja mikä siinä on semmoinen niin kuin sävy, että nyt opettaja on tosissaan ja nyt opettaja odottaa.

Yksi keskeinen osa opettajuuden näkyvästä puolesta on siis jotain sellaista, mitä voi harjoitella. Ilmeiden ja eleiden harjoittelu peilin edessä tuo mieleen näyttelemisen tai ainakin tarpeen liioitella kehonkieltä viestin perille saamiseksi. Esimerkiksi Farouk (2003, 359, Pirosen 2016, 63 mukaan) on tutkimuksessaan huomannut, että opettajat saattavat ilmaista vihaa saadakseen kontrollia. Sen sijaan aidoista, omasta elämismaailmastaan kumpuavista tunnekokemuksistaan suhteessa opettamiseen, oppimiseen, ryhmään ja oppilasiin opettaja ei voi puhua ääneen, koska se voidaan tulkita epävarmuutena. Epävarmuus taas ei tue hallintaa, joka on keskeinen pätevyyden osoittaja opettajan työssä. (ks. Kallas, Nikkola ja Räihä 2013.)

6.4 Opettaja osaa analysoida oppilaita sekä pedagogista diagnostiikkaa käyttäen yksilöpsykologisesta näkökulmasta että perhetaustan vaikutusta analysoiden

Oppilaan toiminta koulussa on selitettävissä pääosin yksilöpsykologisilla tekijöillä, esimerkiksi pedagogisen diagnostiikan avulla. Sitä ei pyritä ymmärtämään vuorovaikutussuhteina opettajan ja oppilaan välillä tai ryhmän dynamiikan kautta. Sitä ei tarkastella myöskään yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta esimerkiksi pohtimalla miksi koulussa ollaan ja mitä koulu oppilaalta vaatii, vaan haasteita käsitellään oppilaan haasteina tai oppilaan perhetaustasta johtuvilla tekijöillä. Oppilaan yksilöpsykologisia tekijöitä kuvattiin esimerkiksi koulumaailmasta tutuilla diagnostisilla käsitteillä. (ks. Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 52; Lehtovaara 2005, 186; Naukkarinen 1999, 68-70, 97-99)

Hänellähän on niin kuin semmoista henkimaailman levottomuutta, että minä näen hänessä niin kuin semmoista add-tyyppistä, no sitten minä näen hänessä asperger- ominaisuuksia, hänellä on hyvin kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita.

Perheen toimintakulttuurista tulkittiin isän mallin vaikutusta pojan käyttäytymisen selittämiseen: *että se on jotakin tämmöistä itsetunto onko se sitten sitä machokulttuuria mikä tulee isältä mutta jotakin siinä on semmoista että pitää olla hyvää ja osata*. Myös sisarussuhde tuotiin esille oppilaan koulukäyttäytymisen selittäjänä, kun ohjaava opettaja kertoi aiemmin opettaneensa nykyisen oppilaansa veljeä.

Hänen isoveljensä oli minun oppilaanani, ja tuota varmaan varmasti hän on jo varmaan lähellä kahtakymmentä, isoveli, että selvästi vanhempi. Että Pirjo on oppinut taistelemaan niin kuin aika vahvaa sisarusta vastaan, että varmaan niin kuin sanoo veljelleen tiukasti ja sanoo oman mielipiteensä ja myöskin täällä luokassa.

Erityisesti haastavia tilanteita analysoitaessa on tavallista, että oppilaan ongelmat siirtyvät koulun vastuulta koteihin tai yksilöpsykologisiin tekijöihin, mutta onnistumiset ja oppimiseen liittyvät positiiviset kokemukset selitetään opettajan pätevyydellä.

6.5 Opettajan tulee lähestyä koulunpitoa opetustyön kautta ja oppiaineen ulkopuolisiin asioihin voi tarvittaessa puuttua opetuksellisilla interventioilla

Opettajankoulutus perustuu oppiainejakoon. Tästä lähtökohdasta käsin on loogista, että kohdatessaan ammatillisen pulman työssään, opettaja tulkitsee sen luonteeltaan didaktiseksi. Didaktista ongelmaa voi pyrkiä ratkaisemaan opetusjärjestelyjen muutoksella. (Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 19-20.)

Yksi esimerkki elämismaailmaan liittyvien aiheiden käsittelyn vaikeudesta on seuraava katkelma keskustelusta, jossa opiskelija on pohtinut, miten huomioida oppilaiden keskinäisiä ihastumisen tunteita. Opiskelijan kysyttyä miten ohjaaja toimisi tilanteessa, jossa oppilaiden keskittymistä tunnilla häiritsevät ihastumisen tunteet, opettaja vastaa:

Niin, toisaalta tämmöiset tykkäämisasiat, onhan ne kauhean kivoja, mutta se, että niistä voisi ihan jutellakin oppilaiden kanssa jollakin tunnilla, että ja ja ja todettaisiin, että se on ihan luonnollista, että tykätään toisista ja että ihastutaan, mutta mutta tuota se pitäisi kumminkin sitten jäädä sinne välitunnille, mikä mikä

on äärettömän tuskallista, koska eihän ne tunteet sillä tavalla yhtäkkiä sammu sammu kun tullaan luokkaan, eikä semmoiset asiat niin tuota se voi olla olla vähän hankalaa toisaalta.

Opiskelijan jatkaessa aiheen pohtimista, ohjaava opettaja keskeyttää opiskelijan pohdinnan sanomalla, että pitää itse seuraavana aamuna tunnin, jossa keskustelee oppilaiden kanssa. Hän päättää keskustelun aiheesta palauttamalla keskustelun oppitunnin sujuvuuteen ja opetukseen: *kyllä mutta mennään nyt ihan tähän tuntiin nyt varsinaisesti*. Myöhemmin tulevasta opetustunnista keskusteltaessa opiskelija ehdottaa, voisiko ottaa oppilaiden kanssa tehtävään ihmissuhdeaiheeseen sarjakuvaan aiheeksi pinnalla olevan tykkäämisaiheen suunnitellun kiusaamisaiheen sijaan, opettaja vastasi:

No, toisaalta meillä on tulossa se kiusaamiskysely ihan tässä aa aika piankin, niin toisaalta se olisi kyllä ihan hyvä, että sitä käsiteltäisiin, koska me ollaan aika vähän käsitelty sitä. Nyt meillä ei ole nyt kivatuntejakaan ollut nyt tänä vuonna oikeastaan lainkaan, että niitä oli silloin ykkösellä aika paljonkin ja sitten taas tulee nelosella.

Oppilaiden elämismaailmasta kumpuaviin asioihin ei tartuttu heti, vaan niiden käsittelyä siirrettiin oppitunnin puitteissa tapahtuvaksi, esim. KiVa-tunnille. Autenttisiin tilanteisiin ei siis tartuttu, vaan opettaja siirsi tilanteiden käsittelyä siihen, kun olisi itse siihen valmis. Saattaa olla, että oppilaiden elämismaailmaan liittyvät asiat eivät myöskään saaneet sotkea opettajan tuntisuunnitelmia.

Opetusharjoittelun ohjauksen yhtenä ilmiönä näyttää välittyvän "amputoitu" ihmiskäsitys (ks. Vuorikoski 2005, 43), jossa oppija nähdään lähes yksinomaan kognitiivisena toimijana. Ohjaustilanteessa tämä näyttäytyi siten, että ohjaaja lähes poikkeuksetta torjui opiskelijan pyrkimykset nostaa joko omaan tai oppilaiden tunnekokemuksiin liittyviä aiheita keskusteluun. Oppilaiden tunnekokemukset ollaan jollain tavalla hyväksytyt osaksi koulunkäyntiä, mutta sen sijaan, että niihin osattaisiin tarttua autenttisina kokemuksina, ne lokeroidaan hallittavaan muotoon. Opettaja pystyy hallitsemaan niitä erilaisten opetuksellisten interventioiden kautta, kuten esim. KiVa-koulu tai tunnetunnit, mutta pahimmassa tapauksessa ne voivat jopa provosoida oppilaita (Kallas ym. 2013, 20). Mitä enemmän ongelmia yritetään ratkaista didaktisesti, sitä todennäköisemmin ongelmat jäävät ratkaisematta,

koska ne eivät kuulu oppiaineiden vaan pikemminkin elämismaailman alueelle (emt. 20).

Toisen näkökulman ilmiöön tarjoaa Luopajärven (2013) analyysi siitä, millaisia piirteitä ja rooleja on lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa. Tuohon suhteeseen liittyy paljon ongelmia ja ristiriitoja, jotka yleensä ratkotaan aikuisen lähtökohdista muuttamalla lasta ja tämän käyttäytymistä. Lapsi on lähes poikkeuksetta alisteisessa asemassa aikuiseen nähden. Lapsen tehtävä on sopeutua aikuisen ehtoihin ja näin on myös koulussa. (emt. 121-126) Luopajärven (2013, 128) mukaan aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus liikkuu kolmella eri alueella: hallitsemisen, kohtaamisen ja alistumisen tasolla. Hallitsemisen tasoon liittyy päätösvalta, vastuu ja vahvuus. Kohtaamisen tasoon liittyy keskusteleminen, kyseenalaistaminen ja kuuntelu. Alistumisen tasoon taas liittyy nöyrytyminen, riippuvuus ja heikkous. Aikuisen rooli on yleensä hallitsemisen tasolla, kun taas lapsi on alistumisen tasolla. Kohtaamisen taso on tila, jossa lapsen ja aikuisen on mahdollista keskustella asioista niin, että on mahdollista tavoittaa yhteistä ymmärrystä. (emt. 128-129.)

Aineistossa oli esimerkki tilanteesta, jossa oppilasta oli lyöty välitunnilla. Ohjaava opettaja oli selvittänyt tilannetta ennen opetusharjoittelijan pitämän tunnin alkua.

Ja me tuota tämän pojan kanssa nyt sovittiinkin, että kun hän sitten siinä rupesi selvittämään, että kuka, että onko joku tästä ryhmästä, että selvisi aika pian että ei ollut kukaan tästä ryhmästä, että se oli ilmeisesti h-ryhmästä sitten niin minä sitten sanoin hänelle, että sovitaan nyt niin, että me otetaan tämä asia huomenna käsittelyyn, mutta se jatku sitten kuitenkin se jatku siinä sitten että vähän niin kuin liian suureksi huomion sai sitten.

Opiskelijan kuvatessa, miten tapahtuma tuntui vaikuttavan oppitunnilla ilmapiiriin ja kuinka hän oli tilanteen hoitanut sanomalla oppilaille, että asiasta ei nyt enää keskustella, ohjaava opettaja reagoi vahvistamalla opiskelijan toimintaa:

Siinä pitää vaan itse päättää, että miten sen tilanteen hoitaa ja tuota minusta sinä hoidit sen kyllä ihan hyvin, että kerta kaikkiaan niin kuin lopetit sen keskustelun ja kyllä se nyt rauhoittui tilanne huomattavasti sen jälkeen.

Opiskelija jatkaa keskustelua kertomalla, miten hänellä on yleensä tapana hoitaa vastaavia tilanteita, johon ohjaava opettaja reagoi palauttamalla keskustelun oppitunnin kulkuun ainesisällön näkökulmasta: *joo kyllä mutta jos mennään nyt ihan näihin oppiaineeseen liittyviin asioihin niin.*

Esimerkissä oli tilanne, jonka voisi tulkita niin, että oppilailla olisi ollut tarve päästä aikuisten kanssa kohtaamisen tasolla jakamaan tilanteen nostamia tunteita, mutta opettaja ja opetusharjoittelija eivät tulleet hallitsemisen tasolta alas kohtaamaan lasten kokemuksia. Oppilaiden osaksi jäi alistumisen taso. Alistuessaan oppilaat jäivät epämukavan olotilansa kanssa yksin, ja voivat joko tukahduttaa sen tai näyttää sen avoimesti epäsuotuisalla tavalla. Epäsuotuisista tunteiden ilmaisutapa johtaa rangaistuksiin, joka taas saattaa johtaa tulevaisuudessa tunteiden tukahduttamiseen tai ehkä epäsuotuisien ilmaisujen voimistumiseen. (Luopajarvi 2013, 121-130.)

6.6 Opettajan tulee välttää tilanteita, jotka voivat johtaa erimielisyyteen

Opettajan työlle on ollut perinteisesti tyypillistä opetustilanteen jatkuva hallinta yksin suljettujen ovien takana (ks. esim. Moilanen 2013, 110). Opettajan työn vahva autonomia mahdollistaa monenkirjavat käytännön työn toteutukset. Weick (1985, 121, Naukkarisen 1999, 102 mukaan) listaa kouluorganisaation ongelmia: toiminta perustuu asioiden sijaan uskomuksiin ja olettamuksiin, työtä leimaa eristyneisyys, yhteisön jäsenet kokevat, ettei heillä ole mahdollista jakaa kokemuksia tai saada tukea työssä, vuorovaikutusta leimaa hienovaraisuus, eikä epäkohtia tuoda esille.

Opettajan työtä määritetään usein persoonalla tehtäväksi työksi. Opettajakoulutuksen vaikuttaessa lähinnä opetuksen käytänteisiin (ks. Kallas ym. 2013, 20, 24), jää opettajan työn piiloinen puoli taka-alalle. Syvällisen keskustelun puute opettajan opetus- ja kasvatustasanteista sekä työhön liittyvistä epävarmuuden ja ahdistuksen tunteuksista näkyi myös aineistossa. Kun keskustelussa oli viitteitä aiheisiin, josta opiskelija ja ohjaava opettaja olivat eri

mieltä, pyrittiin aiheesta pääsemään mahdollisimman pian pois. Kiinnostava esimerkki on, kun opiskelija totesi, että on vaikeaa ottaa palautetta vastaan, kun on *puolustuskannalla*. Sen sijaan, että ohjaava opettaja olisi tarttunut tähän kokemukseen ja ohjannut opiskelijaa kriittisesti refleктоimaan kokemustaan, hän antoi ymmärtää, että koska opiskelija on puolustuskannalla, hänen kokemuksensa on negatiivinen, eikä negatiivisia tunteita voi käsitellä ohjaajan kanssa:

Tietysti yksi on kokemus, että jos tulee negatiivista tai korjaavaa palautetta, että nyt en halua kuulla sitä, niin sitten voi olla ihan hyvä että vähän myöhemmin, kuvasinko sinulta tuntia ... Ja sehän on kaikkein parasta löytämistä kun itse löytää niin kuin hei, että tuota minun pitää muuttaa kun on nähnyt sen.

Kuvattuun videonauhaan ja itse löytämiseen viittaamalla ohjaava opettaja vielä pyrki ulkoistamaan negatiivisen palautteen antamisen opiskelijalle itselleen. Autenttisiin tunnekokemuksiin ei siis tartuttu, vaan ne pyrittiin nopeasti sivuuttamaan.

Teemaa voidaan ymmärtää Karjalaisen (1992) opettajamyytien kautta. Opettajamyyttejä ovat synnynnäisyys, yksityisyys ja sanominen. Synnynnäisyys tarkoittaa, että opettajaksi ei opiskella, vaan siihen synnynnäinen kyky, joka joko on tai ei ole (ks. myös Britzman 1986). Opettaja on persoonana valmis, hän tarvitsee koulutuksesta vain didaktisen jatkeen.

Kun opettajuus koetaan persoonakysymyksenä, muodostuu siihen yksityisyyden kehä, johon toisella opettajalla ei ole syytä kajota. Kollegan kyseenalaistaessa opettajan ammatillista toimintaa, tulee hän samalla sohaisseeksi opettajapersoonan yksityistä aluetta. Opettajan toimintaan työssä liittyvät kysymykset saavat näin henkilökohtaisen luonteen. Työn ongelmista ei puhuta, koska se voitaisiin tulkita epäonnistumisena persoonatasolla. Opettajan työn henkilökohtaisista ongelmista siis vaietaan, tai niistä puhutaan oppilaan kautta; oppilas häiritsee työrauhaa, niskuroi, on tottelematon tai diagnoosia vailla. Ongelmia ei tarkastella vuorovaikutussuhteiden kautta, vaan ongelmat

ulkoistetaan opettajan itsensä ulkopuolelle. (ks. Karjalainen 1992)

Kolmas myytti, sanominen, liittyy luontevasti tähän; opettaja on aina oikeassa. Voimakkaat ja yksiselitteiset mielipiteet pitävät kollegat poissa reviiriltä, ja näin sanomisen myytti suojaa yksityisyyttä. Opettajamyytit ohjaava piilevästi opettajien vuorovaikutusta ylläpitämään pinnallista konsensusta, jossa opettajien todelliset mielipiteet ja ajatukset eivät tule julki, koska se voisi aiheuttaa perustavanlaatuisia ristiriitoja opettajayhteisössä (Karjalainen 1992, 37-39 ; vrt. Weick 1985).

6.7 Opettajuuden teesit opetusharjoittelun tasoulottuvuudessa

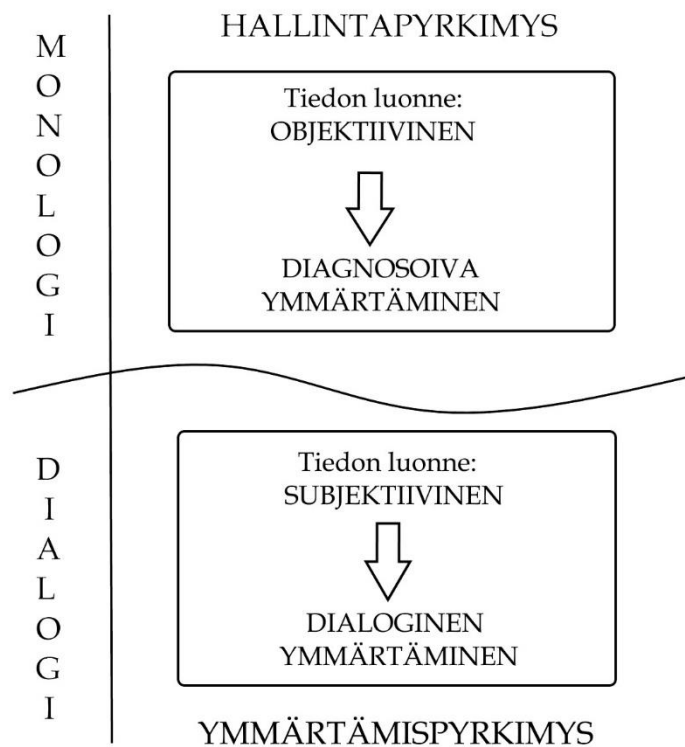
Opettajuuden teesejä voidaan tarkastella opetusharjoittelun ohjauksen kahden tason kautta, joita kutsun tasoulottuvuuksiksi. Nämä tasoulottuvuudet ovat monologinen ja dialoginen, joissa on erilaiset käsitykset tiedon luonteesta (ks. kuvio 2). Näyttää siltä, opetusharjoittelun ohjauksen puitteissa rakennettava käsitys opettajuudesta ja opettajan työn luonteesta voidaan tulkita välittyvän traditionaalisesti objektiivisen tiedon kautta. Tiedon objektiivinen luonne viittaa hallintapyrkimykseen ja monologiseen ohjaukseen.

Objektiivinen tieto on jotain, joka on kyseenalaistamatta siirrettävissä mestarilta kisällille ja joka uusintaa itseään. Työhön liittyvä analyysi ilmaistaan pedagogisella diagnostiikalla ja didaktiikalla, eikä opettajan tarvitse kriittisesti tarkastella tai edes tiedostaa omia asenteitaan kasvatuksesta tai oppimisesta. Vuorovaikutuksessa on monologinen luonne ja sen puitteissa käsitellään turvallisia, omasta elämismaailmasta etäällä olevia aiheita. Niiden avulla ohjaaja pääsee ohjaaman opiskelijan näkyvää toimintaa, joka on hallittavissa erilaisten opiskelijaan kohdistuvien toimenpiteiden avulla, kuten neuvoilla ja kehotuksilla.

Reflektiivisyyden vaade näyttäytyy lähinnä pyrkimyksenä kuvailla toimintaa, ei niinkään ymmärtää toiminnan taustoja. Toimintaa tarkastellaan ikään kuin lintuperspektiivistä, jolloin ei päästä käsiksi opiskelijassa ja ohjaavassa opettajassa herääviin tuntemuksiin. Objektiivisen tiedon kautta

rakennettava opettajuus on sellaista, jota voidaan tarkastella lintuperspektiivistä. Objektiivisen tiedon kautta rakennettava opettajuus on siis itseään uudistava, siirrettävissä ja hallittavissa oleva kokonaisuus.

Kuvio 2. Opetusharjoittelun ohjauksen tasoulottuvuus.



Pinnan alla olevat, subjektiivisen tiedon luonteen teemat, kuten opettajan työssä heräävät tuntemukset (esim. epävarmuus, ahdistus, pelko, viha, riittämättömyys), kasvatuseränteet ja -ihanteet, ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, koulun tehtävä - oikeastaan kaikki eettis-filosofinen pohdinta opettajuuteen liittyen, ovat lähes kokonaan poissa ohjaustapahtumasta. Vaikka edellä mainittuihin aiheisiin ei tartuta opetusharjoittelun ohjauksessa, se ei tarkoita, etteivätkö ne vaikuttaisi piiloisesti opettajan työhön. Kun näitä ei tietoisesti käsitellä koulutuksessa, saavat kasvatuksen keskeiset tavoitekäsitteet (kuten kasvatus, oppiminen, hyvät/huonot tavat, kuri, toisten huomioon ottaminen, työrauha) epämääräisen ja epäanalyttisen, opettajan subjektiivisesta ja

tiedostumattomasta merkityksenannosta riippuvan sisällön liittyessään opettajan heikosti analysoituun elämismaailmaan (Nikkola 2011, 53).

Kun tieto ymmärretään subjektiiviseksi, sitä ei pysty hallitsemaan samalla tavalla kuin objektiivisen tiedon maailmaa. Subjektiivinen tiedon luonne edellyttää pyrkimystä ymmärtää opettajan työn kompleksisuutta sen sijaan, että yrittää lokeroida työn hallittavaan, objektiivisen tiedon muotoon. Ymmärryksen tasolle pääseminen vaatisi dialogista tilaa, jossa valtasuhde ohjaavan opettajan ja opiskelijan välillä vaihtuisi yhteiseen ihmettelyn tilaan.

Pinnan alle pääseminen on myös edellytys opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen ohjatussa opetusharjoittelussa. eNorssin (2018) kirjaamissa opetusharjoittelun tavoitteissa keskeistä on valmistaa opiskelijaa tilanteisiin, joita hän työssään tulee kohtaamaan. Ongelmat, joita opettaja työssään kohtaa, ovat harvoin didaktisia (ks. esim. Kallas ym. 2013). Kuitenkin tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun ohjaus keskittyi lähes kokonaan oppiaineeseen ympärille.

Ohjatussa harjoittelussa keskeistä on myös soveltaa kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen teorioita käytäntöön. Tavoitteissa on myös kirjattu tavoitteeksi tunnistaa ja arvioida koulun toimintakulttuurin vakiintuneita itsestänselvyyksiä ja käytänteitä sekä niiden suhdetta oppimiseen (Jyväskylän yliopisto 2014). Tavoitteisiin tulisi päästä koulutettujen ohjaajien tuella. Voidaankin miettiä, saavuttaako opettajankoulutus opetusharjoitteluineen asettamia tavoitteita.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on mitattu validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Validiteetilla mitataan sitä, onko tutkimus pätevä. Se on ilmaissut, kuinka hyvin mittaus- tai tutkimusmenetelmät ovat saavuttaneet juuri sitä tutkittavaa ilmiötä, jota tutkimuksella on ollut tarkoitus ilmaista (ks. Hirsjärvi ym. 2009). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) käsittävät validiteetin uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi, jolloin keskeistä on tarkastella, kuinka hyvin tutkijan konstruktiot tavoittavat tutkittavia ilmiöitä ja kuinka ymmärrettävästi tutkija ilmaisee konstruktionsa lukijoille. Reliabiliteetti taas mittaa tutkimustulosten luotettavuutta, joka ilmenee toistettavuutena. Käytännössä tämä tarkoittaa, että samalla mittarilla pitäisi pystyä saamaan täsmälleen samat tulokset uudessa, samalla tavalla järjestetyssä tutkimustilanteessa. (esim. Hirsjärvi ym. 2009)

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin merkitystä tutkimuksen luotettavuuden mittarina on kyseenalaistettu, sillä usein laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimusväline. Relativistisen todellisuuskäsityksen valossa ei ole mahdollista, että tutkija tutkimusvälineenä olisi objektiivisesti mitattavissa oleva, vaan tutkijan todellisuus rakentuu hänen omasta todellisuuskäsityksestään ja sieltä tehtävistä tulkinnoista. (ks. Tynjälä 1991) On oleellista muistaa, että useimmiten laadullinen tutkimusraportti on tutkijan tulkitsema konstruktio, ei objektiivinen kuvaus maailmasta. Joku muu tutkija saattaisi tulkita tutkimuksen osia eri tavoin, jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vaihtoehtoja. Tulkinta on aina tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulos (Vilkkä 2015, 195).

Luotettavuuden kannalta on keskeistä, että tutkija tarjoaa raportoinnissaan lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan silmin uskottava. Tutkijan tehtävänä on siis muodostaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niiden

perusteista. (Kiviniemi 2015, 86-87.) Tutkimuseettisestä näkökulmasta on keskeistä suojella tutkittavien anonymiteettia (ks. esim. Trockhim 2006). Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että muutin paitsi tutkittavien, myös joidenkin oppiaineiden nimet, jotta tutkimustuloksia ei voitaisi yhdistää tiettyihin ohjaaviin opettajiin. Muutin myös murteella ilmaistut sanat yleiskielelle, sillä ne eivät vaikuttaneet aineistosta nostamiini merkityksiin.

7.2 Hukataanko opetusharjoittelussa opettajankoulutuksen potentiaalia?

Opettajan ammatti on merkillinen siinä mielessä, että jokainen meistä on käynyt koulun ja sen aikana muodostanut käsityksen siitä, mitä opettajan työ on. Käsitys on suhteellisen pysyvä, ja siihen ei teoretieto usein vaikuta. (Britzman 2003, 1; ks. myös Laine 2004) Tätä tukee useimmiten näkemys, että kukaan ei pysty opettamaan opettajaksi tulemista, vaan siihen liittyy jonkinlainen myyttinen synnynnäinen opettajapersoonallisuus (ks. myös Karjalainen 1992). Oleellista opettajankoulutuksessa olisi tiedostaa oma oppilaana muodostunut fantasia opettajantyöstä (Britzman 2003, 2) ja alkaa muodostaa ammatillista, teoreettisesti jäsentynyttä ja oman toimintansa taustoja tutkivaa opettajuutta (esim. Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013).

Opetusharjoittelu tarjoaa hedelmälliset puitteet tällaisen opettajuuden rakentamiselle. Ensinnäkin, useiden tutkimusten mukaan (ks. esim Rähä 2010) opiskelijat kokevat opetusharjoittelut niiden käytännönläheisyyden vuoksi kaikista merkittävimmiksi osaksi opintojaan. Toiseksi opetusharjoittelun puitteissa pääsee autenttisesti käsiksi työhön liittyviin tunnekokemuksiin ja ehkäpä vaiettuihin tunteisiin, jotka kuitenkin tiedostamatta (esim. Britzman 1986; Nikkola 2011, 187) vaikuttavat käytännön työn tulkintaan.

Tulkintani opetusharjoittelun ohjauksen teemoista ja keskustelun tasoista osoittavat (ks. kuviot 1 ja 2), kuinka tarvetta eettis-filosofiselle, arvolutautuneellekin pohdinnalle olisi, myös opiskelijoiden aloitteiden kautta. Ohjaajan kyvyttömyys tarttua aiheisiin liittyynee opettajankoulutuksen

ensisijaisesti tuottamaan tapaan ymmärtää opettajan ammatillista roolia pedagogisen diagnosoinnin ja didaktisten taitojen keinoin operoivana asiantuntijana, joka välittää kognitiivisille toimijoille objektiivista tietoa. Opiskelija sen sijaan jää vielä enemmän yksin omien opetusharjoittelussa heräävien epävarmuuden, osaamattomuuden, pelon ja ahdistuksen tuntemustensa kanssa.

Voi olla, että opiskelijalle muodostuu kuva, jossa hyvään ja hyväksyttävään opettajuuteen eivät sovi epävarmuuden tunteet. Tunteita hallitaan, niitä ei käsitellä. (ks. esim. Nikkola 2011, 187.) Stones (1984, Ojasen 1990, 4, mukaan) hakee selitystä opettajankouluttajien puutteellisista käsityksistä oppimisen inhimillisestä moninaisuudesta ja siihen liittyvien haasteiden aliarvioinnista. Näin ollen ohjauksesta on tullut oppimisen ymmärtämisen sijaan ”rituaalinen tapa kohdistaa huomio opetuksen kosmetiikkaan, eikä kompleksiseen, inhimilliseen vuorovaikutussuhteeseen” (emt. 4).

Opettajuutta on mallikouluajoilta saakka ohjattu mestari-kisälli -periaatteella, jolloin opettajuus käsitetään siirrettävänä olevana taitona valmiille opettajapersoonille (esim. Nikkola ja Räihä 2007, 17), vaikka yhä enemmän puhutaan kriittisestä, autonomisesta, tutkivasta ja kehittyvästä opettajuudesta. Traditiota ylläpidetään ohjaajien puolelta hallitsemalla, opiskelijoiden puolelta sopeutumalla. Opiskelijat sopeutuvat ohjaavan opettajan asettamiin normeihin ja odotuksiin, vaikka se tarkoittaisi omien näkemysten vastaista toimintaa. Sopeutumisella halutaan selvittää opetusharjoittelusta ilman suurempia ongelmia. (Ojanen 1990, 157)

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ohjaus perustuu pitkälti traditioon ja se heijastaa voimakkaasti koulutuksen kehittymishaasteita. Haastavat vuorovaikutustilanteet kuormittavat opettajia, eikä koulutus ole riittävästi osannut vastata koulumaailman haasteisiin. Vastuu opettajien kouluttamisesta on opettajankoulutuslaitoksilla. Kiviniemen (1997) mukaan koulutusta vaivaa sisäinen ristiriita: opettajuuden ihanne on henkisessä

kasvussa, mutta koulutuksen käytäntöjä ohjaa traditio.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen henkisen kasvun tavoite on kirjattu opiskelijoiden kehittymiseksi omaa työtään tutkivaksi, kriittiseksi, eettiseksi ja autonomiseksi toimijaksi asiantuntijatehtävässä (Jyväskylän yliopisto 2014; ks. myös luku 3.1). Tämä tutkimus kuitenkin vahvistaa omalta osaltaan, että luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksessa nojataan voimakkaasti traditioon laittamalla ohjauksen keskiöön opiskelijoiden oppimisen sijaan oppiaineen opetus (ks. myös Ojanen 1990, 4). Ojanen on myös havainnut, että monet ohjaajat kertovat, ettei heillä ole teoriaa ohjauksensa taustalla, vaan ohjaus perustuu pikemminkin intuitioon tai kokemukseen. (emt., 19). Opetusharjoittelun rooli osana opettajankoulutusta on merkittävä, sillä opetusharjoitteluiden opit näkyvät Väisäsen ja Atjosen (2005, 14) mukaan valmistuneen opettajan käytänteissä jopa kymmenen vuotta opettajankoulutuksen päättymisen jälkeen.

7.3 Jatkotutkimusta kohti

Opettajankoulutus valtaosin mukailee perinteistä koulua, eikä näin ollen pysty haastamaan opiskelijoiden jo kouluaikoina sisäistämiä käsityksiä opettajuudesta (esim. Terva-Aho ja Mäenpää 2013, 133). Ihanteena olevaa tutkivaa opettajuutta sovelletaan oman itsen ulkopuolisiin tekijöihin, joita yritetään ymmärtää pedagogisella diagnostiikalla. Tämän opettajuuden jatkeeksi opettajankoulutuksesta haetaan niin sanottuja penaalipedagogista (käytänteitä, opetusvinkkejä) malleja ja menetelmiä.

Keskeistä olisi kuitenkin keskittyä siihen, mitä opettajana oleminen tarkoittaa, myös piilevällä, näkyvän toiminnan ulkopuolisella alueella eli opettajan elämässä. Lähtökohtana olisi opettajankoulutuksen muuttaminen, jossa tärkeässä roolissa oleva opetusharjoittelu todella tarjoaisi autenttiset puitteet kriittisesti reflektoida käytännön työssä herääviä opettajuuteen, oppimiseen ja koulunpitoon liittyviä käsityksiä, uskomuksia, tunteita, ajatuksia ja kokemuksia. Kriittinen reflektio opetusharjoittelun

ohjaajan itsekasvatus- ja ohjausvälineenä voisi auttaa tulevia opettajia laajentamaan näkökulmaansa opettajantyöstä ja kehittymään kohti opettajankoulutuksen tavoitteita opettajuudesta (Jyväskylän yliopisto 2014, ks. myös luku 3.1).

Opetusharjoittelun ohjauksesta puuttuu yhtenäinen teoriapohja, jota ollaan lähdetty rakentamaan esimerkiksi eNorssin kautta (ks. luku 3). Opettajakoulutuksen ja opetusharjoittelun vahvan sosiaalistamistrendin vuoksi on kuitenkin paikallaan kysyä, mihin teoriapohja perustuu? Vahvistaako se edelleen opettajankouluttajien sosiaalistumista ohjaukseen, joka välittää valmiille opettajapersoonille objektiivista tietoa oikeanlaisesta koulunpidosta? Mikä estää opetusharjoittelun ohjausta kehittymistä heteronomiasta kohti emansipatorista koulutusta? Pääsin tutkimukseni puitteissa raapaisemaan hieman ilmiön pintaa. Sen myötä opetusharjoittelu ja sen ohjauksen kysymykset suhteessa opiskelijan kehittymiseen kohti opetussuunnitelman maalamaa ideaalia autonomisesta toimijasta vaivaavat yhä voimakkaammin mieltäni.

Suomen koulutusjärjestelmää ja opettajia on perinteisesti pidetty maailman huippuina. Lukuisista hyvistä puolista huolimatta on syytä kriittisesti tarkastella opettajankoulutuksen kehittymiskohteita. Opettajan työn autonominen luonne ei saa vaarantaa oppilaiden oikeutta tasalaatuisen ja tasavertaiseen koulutukseen. Siksi on syytä edelleen tutkia, millä tavalla opettajankoulutus vaikuttaa opettajaopiskelijoihin ja toisaalta mitä opettajaopiskelijat kokevat merkityksellisenä opinnoissaan.

Tutkimukseni toi näkyviin vain pienen osan luokanopettajaharjoittelun ohjauksesta ja osaltaan vahvisti havaintoja, että luokanopettajaopinnot perustuvat kriittisen tieteellisen ajattelun kehittymisen sijaan traditioon ja opettajuuden siirrettävyyteen. Olisi tärkeää kartoittaa laajemmin luokanopettajaharjoittelun ohjausta ja sitä, miltä osin se tukee opiskelijan kasvua kohti määriteltyjä opettajuuden tavoitteita.

Luokanopettajaharjoittelun ohjauksella olisi hedelmällinen pohja tukea

opiskelijan henkistä kasvua autenttisia tilanteita ja kokemuksia hyödyntämällä. Sitä varten tarvitaan yhtenäistä, merkityksellistä ohjausteoriaa, jota ei vielä ole kehitetty sovellettavaksi kaikissa Suomessa toimivissa luokanopettajaharjoittelua ylläpitävissä kouluissa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2015. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 14-28.
- Alanen, M. & Kinnunen, M. 1998. Harjoitus tekee mestarin – opetusharjoittelun ohjaus opiskelijoiden kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10352/1174.pdf?sequence=1>. Luettu 17.6.2016.
- Alarmo, A-J. & Huvila, P. 2000. Harjoittelijan kokemuksia opetusharjoitteluista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10159/alarmo_huvila.pdf?sequence=1. Luettu 17.6.2016.
- Allen, J.M. & Wright, S.E. 2013. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practice. *Teachers and Teaching* 20:2. 136-151.
- Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. "Nehän kuunteli meitä!" Dialogeja monissa suhteissa. Tampere: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- van der Berg, M., Mäkelä, R., Ruuska, H., Stenberg, K., Loukomies, A. & Palmqvist, R. 2012 (toim.) Tutki, kokeile ja kehitä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012.
http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE_web.pdf. Luettu 17.11.2016.

- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustanus.
- Bokeno, R. & Gantt, V. 2000. Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly* 14:2. 237-270.
- Britzman, D. 1986. Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* 56 (4). 442-456.
- Britzman, D. 2003. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. 2. uudistettu painos. Albany: State University of New York Press.
- Burns, R.W. & Badiali, B. 2016. Unearthing the Complexities of Clinical Pedagogy in Supervision: Identifying the Pedagogical Skills of Supervisors. *Journal of Action in Teacher Education* 38:2. 156-174.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. 2014. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 84:2. 163-202.
- Eick, C.J., Ware, F.N. & Williams, P.G. 2003. Coteaching in a science methods course: A situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education* 54:1. 74-85.
- eNorssi. 2009. Harjoittelukoulujen strategia 2020. http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/suoharre/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf. Luettu 27.2.2018.
- eNorssi. 2018. Ohjattu harjoittelu. <http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu>. Luettu 27.2.2018.

- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 185-206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Farouk, S. 2010. Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education* 40 (4), 353-368.
- Finlex 2009/558. Yliopistolaki.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>. Luettu 11.10.2016.
- Finlex 1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986#Pidp1867232>. Luettu 5.6.2016.
- Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2015. Opettajamyytit elävät ja voivat hyvin opettajankoulutuksessa. *Alusta! New Social Research at Tampere University*. <https://alusta.uta.fi/2015/04/21/opettajamyytit-elavat-ja-voivat-hyvin-opettajankoulutuksessa/>. Luettu 7.4.2019.
- Freiman-Nemser, S. 1998. Teachers as a Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education* 21:1. 63-74.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 234.
- Fromm, E. 2003. *Man for Himself*. London and New York: Routledge.
- Helsingin yliopisto 2010. Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen johtosääntö.
http://www.helsinki.fi/henkos/flamma/johtosaannot/2006_halkosta/ha_rjoittelukoulut_johtosaanto_09122010.pdf. Luettu 5.6.2016.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. 1989. Supervising student teachers. Teoksessa: Woolfolk, A.E. (toim.) Research perspectives in the graduate preparation of teachers. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ (1989). 108–131.
- Hynönen, L. 2006. ”Norssi ei oo normaali koulu” Normaalikoulu opettajaopiskelijan heimokulttuurin ilmentäjänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10499/URN_NBN_fi_jyu-2006576.pdf?sequence=1. Luettu 18.6. 2016.
- Itä-Suomen yliopisto 2013. Hallintojohtosääntö.
https://www2.uef.fi/documents/10437/118869/UEF_Hallintojohtosaaento_24012013.pdf/aeca56bd-4eff-49f2-9e54-1ba1aefa88c8. Luettu 5.6.2016.
- Jaronen, M. 2011. Episteemiset uskomukset opetusharjoittelun ohjauksessa: teoreettista tarkastelua. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Jeskanen, S. 2014. Portfolio aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun välineenä. Teoksessa: Atjonen, P., Happonen, H., Korkki, J., Lehikoinen-Suviranta, T., Patrikainen, R. & Vähä, E. (toim). Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2014. Joensuun: Itä-Suomen yliopisto.
- Jeskanen, S. 2013. Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä. Publications of the University of Eastern Finland: Dissertations in Education, Humanities and Theology No 38.
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.

- Jyväskylän yliopisto 2009. Kelpoisuusvaatimukset ja tehtävät opetushenkilökunta - Jyväskylän yliopiston normaalikoulun johtosääntö, JY, 2009.
https://www.jyu.fi/toihin/kelpoisuusvaatimukset/ote_norssin_johtosaa nto/view. Luettu 5.6.2016.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallitsemisesta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisuja. 85-94.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1>. Luettu 7.4.2014.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailmaontologia opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? *Kasvatus* 24:4. 334-346.
- Kaneko-Marques, S. M. 2015. Reflective Teacher Supervision Through Videos of Classroom Teaching. *Issues in Teacher's Professional Development* 17:2. 63-78.
- Kegan, R. 2009. A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa: Illeris, K. (Ed.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. Routledge: London. 45-67.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja*

analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korhonen, M. 2004. "Pesin käteni koko hommasta" Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10416/G0000602.pdf?sequence=1>. Luettu 17.6.2016.

Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopisto.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1>. Luettu 27.10.2016.

Lapinoja, K. P. 2009. Mihin opettajaa ja ohjaajaa tarvitaan? Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1>. Luettu 14.7.2016.

- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. 3.p. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 17-88.
- Lehtovaara, M. 2005. Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvaus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 166-196.
- Luopajarvi, R. 2013. Mitä on olla lapsi? Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino. 119-132.
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. 2017. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus. 246-263.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 2009. An overview in transformative learning. Teoksessa Illeris, K. (Ed.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. Routledge: London. 109-125.
- Moilanen, A. 2014. Integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettiset perusteet: sivistysteoreettinen näkökulma. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42991>.
- Moilanen, P. 2013. Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Moilanen, P. & Päihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 52-73.

- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nguyen, H.T. 2009. An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education* 25:5. 655-662.
- Nikkola, T, Rautiainen, M., & Räihä, P. 2013. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P. & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa: Nikkola, T. Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.). Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino. 145-168.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T. & Räihä P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa: Räihä, P. & Nikkola, T. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus. 9-21.
- Niles, S.G. & Harris-Bowlsbey, J. 2013. Career Deveploment Interventions In the 21st Century. 4. p. Boston: Pearson.
- Ojanen, S. 2003. Ovatko teoria ja käytäntö yhdistyneet opetusharjoittelussa? Teoksessa S. E. Savolainen (toim.) OKL Juhlakirja. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/16Sinikk.pdf>. Luettu 18.4.2017.

- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopisto: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5/1990. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Oulun yliopisto. Oulun yliopiston harjoittelukoulun johtosääntö. <https://norssiportti oulu.fi/index.php?7186>. Luettu 5.6.2016.
- Peurunka, S. 2015. "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella". Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Acta Universitas Lapponiensis 310. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Piironen, A. 2016. Opettajan viha. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49228/URN%3aNBN%3a%3a%3ajyu-201603311975.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 7.4.2019.
- Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) Paikoillette, valmiit, nyt. Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Rautopuhto, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. Kasvatus 42:4. 316-327.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html. Luettu: 28.3.2019.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960 -2010 luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa: Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Salo, P. 2017. Mallikoulusta yliopistolliseksi tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluksi. Teoksessa: Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus. 136-174.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.

SOOL Ry 2015. Suositukset opetusharjoittelulle. Päivitetty versio. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL Ry.
http://www.sool.fi/site/assets/files/1321/suosituksset_opetusharjoittelulle-2015-web.pdf. Luettu 11.10.2016.

Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma 1. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 310/1981. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy. 10-66.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2014. Praktikumikäsikirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, Studia Pedagogica 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>. Luettu 15.3.2016.

- Tampereen yliopisto 2011. Tampereen yliopiston normaalikoulun johtosääntö.
http://www.uta.fi/hallinto/yliopistopalvelut/yleishallinto/saadokset/normaalikoulun_johtosaanto.html. Luettu 5.6.2016.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1998. Introduction to Qualitative Research Methods. Third Edition. New York – Chichester – Weinheim – Brisbane – Singapore – Toronto: John Wiley & Sons, INC.
- Terva-Aho, J. & Mäenpää, T. 2013. Opettaja – itseään vai oppilasta varten? Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Trockhim, W. 2006. Ethics in Research. Social Research Methods.
<http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php>. Luettu: 28.3.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi T. & Vuorikoski, M. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 31-61.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. 7-15.
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan

opettajankoulutuslaitos, 132-146.

<http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/17Pertti.pdf>. Luettu 13.7.2016.

Värri, V-M. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta pitäisi kehittyä kriittisen kasvatusajattelun areena? Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) Paikoillenne, valmiit, nyt. Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. 5.p. Tampere: Tampere University Press.

Wilson, E.K. 2006. The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education* 22:1. 22-31.