

JYU DISSERTATIONS 416

Heidi Mouhu

Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 416

Heidi Mouhu

**Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua
ohjaavien opettajien ammatillisen
identiteetin neuvottelu**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi
syyskuun 10. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
on September 10, 2021, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Pekka Mertala

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8793-0 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8793-0

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8793-0>

ABSTRACT

Mouhu, Heidi

Teacher training school supervising teachers' professional identity negotiation

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 224 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 416)

ISBN 978-951-39-8793-0 (PDF)

The dissertation examines the professional identity negotiation of the supervising teachers in Teacher Training Schools. The aims of this study were to investigate 1) what kind of professional identity tensions did the supervising teachers experience in relation to their work, 2) what did the professional identity of the supervising teachers look like when they described their work using metaphors, and 3) how did the supervising teachers describe their professional development as part of the negotiation of professional identity. The dissertation is based on interviews of 14 novice supervising teachers and essays of 15 experienced supervising teachers. The qualitative data were thematically analysed.

The results show that the supervising teachers experienced professional identity tensions related to the supervising relationship with the student teachers and aspects of the work. The metaphors identified in the data drew a picture of the supervising teachers' perceptions of the supervising teachers' work, supervision and student teachers. The professional development of supervising teachers as part of the professional identity negotiation was examined from the perspective of driving factors that support development and developmental needs.

The research results increase understanding of what kind of professional identity negotiation processes are essential for the supervising teachers, and at the same time, particularly challenging ones. The results also draw a picture of the culture and practices related to the work of the Teacher Training Schools' supervising teacher and provide an indication of the multifaceted theoretical approaches underlying the supervision, with emphasis particularly on the principles of dialogical and socio-dynamic supervision. An examination of tensions showed that almost all supervising teachers acted under cross-pressure from internal expectations and external conditions, which put pressure on professional identity renewal and negotiation. The metaphors used by the supervising teachers described them as supportive to the student teachers' professional development through a reciprocal, safe and collaborative dialogic relationship and at the same time building an understanding of themselves as professional agents and developing as a supervisor. The paths of development as a supervisor and future-oriented needs emerged as cross-cutting theme in the data of both novice and experienced supervising teachers. That can be interpreted as a continuation of professional development throughout the career.

The research provided significant new information on professional identity negotiation of the Teacher Training Schools' supervising teachers and the growth and development processes involved in it. In these processes the supervising teachers constantly strive to define and renew their perception of themselves as a professional agent. There were similarities in the professional identity negotiation of novice and experienced supervising teachers, but the study also showed the specific features of identity negotiation of novice supervising teachers – such as uncertainty associated with constructing professional expertise – which reflected their recent career transition.

Based on the results, some means are presented that support the involvement, professional identity negotiation and active agency of supervising teachers and help building community involvement and competence. The research results can be used to support the professional development of supervising teachers and to develop teacher training and supervising practices.

Keywords: Supervising teacher, teaching practice, professional identity, professional identity negotiation

TIIVISTELMÄ

Mouhu, Heidi

Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2021, 224 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 416)

ISBN 978-951-39-8793-0 (PDF)

Tässä väitöskirjassa tarkasteltiin harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 1) millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana, 2) millaisena ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla ja 3) miten ohjaavat opettajat kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua. Tutkimus perustui 14 aloittelevan ohjaavan opettajan haastatteluun ja 15 kokeneen ohjaavan opettajan kirjoitelmaan. Laadullinen tutkimusaineisto analysoitiin temaattisella analyysillä.

Tulokset osoittivat, että ohjaavat opettajat kokivat ammatillisen identiteetin jännitteitä liittyen ohjaussuhteeseen ja työhön. Tutkimusaineistossa esiintyneistä metaforista piirtyi kuva ohjaavien opettajien käsityksistä ohjaavan opettajan työstä, ohjaamisesta ja harjoittelijoista. Ohjaavien opettajien ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua tarkasteltiin ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden ja ammatillisten kehittymistarpeiden näkökulmasta.

Tutkimuksen tulokset lisäsivät ymmärrystä siitä, millaiset ammatillisen identiteetin neuvottelun prosessit ovat ohjaaville opettajille keskeisiä ja samalla erityisen haastavia. Jännitteiden tarkastelu osoitti lähes kaikkien ohjaavien opettajien toimivan sisäisten odotusten ja ulkoisten olosuhteiden ja vaatimusten ristipaineessa, mikä sai aikaan ammatillisen identiteetin uudistamisen ja neuvottelun painetta. Ohjaavien opettajien käyttämät metaforat kuvasivat heidän pyrkivän vastavuoroisen, turvallisen ja yhteistyöhön perustuvan dialogisen ohjaussuhteen kautta tukemaan harjoittelijoita ammatillisessa kehittämisessä ja samanaikaisesti rakentamaan ymmärrystä itsestä ammatillisena toimijana ja kehittymään ohjaajana. Ohjaajana kehittymisen polut ja tulevaisuuteen suuntaavat tarpeet tulivat esille sekä aloittelevia että kokeneita ohjaavia opettajia koskevien aineistojen läpäisevänä teemana. Tämän voi tulkita ilmentävän ammatillisen kehittymisen jatkumista läpi työuran.

Tutkimus toi uutta merkittävää tietoa harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta ja siihen sisältyvistä kasvu- ja kehitysprosesseista. Ohjaavat opettajat pyrkivät jatkuvasti määrittelemään ja uudistamaan käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelussa havaittiin paljon yhteneväisyyksiä. Erityisesti aloittelevien ohjaavien opettajien identiteetin neuvotteluun liittyi erityispiirteitä – kuten asiantuntijuuden rakentamiseen liittyvää epävarmuutta – jotka heijastelivat hiljattain tapahtunutta urasiirtymää. Tulosten pohjalta esitetään keinoja, jotka tukevat ohjaavien opettajien osallisuutta, ammatillista identiteettiä ja aktiivista toimijuutta ja auttavat rakentamaan yhteisöllistä osallisuutta. Tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä ohjaavien opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa sekä opettajankoulutuksen ja ohjauskäytäntöjen kehittämisessä.

Avainsanat: ohjaava opettaja, ohjattu opetusharjoittelu, ammatillinen identiteetti, ammatillisen identiteetin neuvottelu

Author's address Heidi Mouhu
Jyväskylä Teacher Training School
University of Jyväskylä
P.O. Box 35 (K)
40014 University of Jyväskylä, Finland
heidi.mouhu@norssi.jyu.fi

Supervisors Adjunct professor, PhD Riitta-Leena Metsäpelto
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Adjunct professor, PhD Päivi Hökkä
Department of Education
University of Jyväskylä

Reviewers Professor (emeritus), PhD Eero Ropo
Faculty of Education and Culture
University of Tampere

Professor, PhD Mirjamaija Mikkilä-Erdmann
Department of Teacher Education
University of Turku

Opponent Professor (emeritus), PhD Eero Ropo
Faculty of Education and Culture
University of Tampere

ESIPUHE

Kiinnostukseni identiteettiini alkoi jo yli 20 vuotta sitten opettajaksiopiskeluaikana. Ohjaajuus ja ohjaaminen tulivat ajankohtaisiksi vasta myöhemmin aloitettuani 12 vuotta sitten harjoittelua ohjaavana opettajana Jyväskylän normaalikoulussa. Tutkimus-, kokeilu- ja kehittämismyönteisessä työyhteisössä uuden työnkuvan myötä nousseiden kysymysteni pohjalta syntyi tarve ja halu selvittää, mistä ohjaajuudessa ja ohjaamisessa on kyse ja kuinka ohjaajaksi ja ohjaajana voi kehittyä. Nämä kysymykset johtivat tarkastelemaan ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua. Niin kuin yleensä käy, niin nytkin: mitä enemmän asiaan pureutuu, sitä enemmän kysymyksiä nousee ja haluaisi tietää.

Olin niin innostunut ohjaavan opettajan työstäni, että tein tutkimustani pääosaksi työn ohella, mikä näin jälkikäteen tuntuu jopa hullulta. Ja vaikka tutkimusentekoprosessi on ollut selvästi pidempi kuin ennakkoon oletin, se on ollut erittäin merkittävä oman ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluni, ohjaajuuteni kehittymisen ja ohjaamisen kehittämisen kannalta. Se on ollut kuin rinnallakulkija, johon on saanut peilata omia kokemuksiaan ja näkemyksiään ja jolle on saanut esittää kysymyksiä. Uskonkin, että oman ohjauskokemukseni ja ymmärrykseni lisääntymisen myötä tutkimuksesta on tullut parempi kokonaisuus.

Tutkimustyön edistymisen kannalta merkittäviä olivat minulle myönnetty opintovapaasyys ja kaksi tutkimusjaksoa. Kiitos siis koulun rehtoreille ja TutKoKe-vastaaville myönteisestä suhtautumisesta tutkimuksen tekemiseen ja sen mahdollistamisesta. Erityiskiitos Marita Kontoniemelle, kun alkuaan rohkaisit minua tekemään tutkimusta ja kannustit ja tuit koko tutkimusentekoprosessin ajan. Tutkimuksen tekemisen Jyväskylän normaalikoululla mahdollistivat paitsi johtava rehtori antamalla luvan tutkimuksen tekemiseen, myös upeat kollegani osallistumalla tutkimukseen. Iso ja lämmin kiitos teille. Olette olleet myös korvaamattomia ystäviä ja tukijoita matkan varrella.

Kiitän ohjaajiani emerita Eira Korpista, Riitta-Leena Metsäpeltoa, Päivi Hökkää ja Anneli Eteläpeltoa pitkäjänteisyydestä ja asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta. Sain teiltä arvokkaita näkemyksiä ja vinkkejä, jotka auttoivat työn edistymisessä. Kiitos myös esitarkastajilleni Eero Ropolle ja Mirjamaija Mikkilä-Erdmannille saamistani rakentavista korjaus- ja muutosehdotuksista.

Olen saanut olla mukana harjoittelukoulujen yhteistyöverkoston eNorssin ohjaajakouluttajaryhmässä suunnittelemassa, kehittämässä ja pitämässä ohjaajakoulutuksia. Kiitos eNorssin ohjaajakouluttajaryhmälle ja koko eNorssi-verkostolle, josta olen saanut hyviä vinkkejä tutkimukseeni ja tukea ja kannustusta tutkimusprosessissa sekä erityiskiitos ohjaajakouluttajaparilleni Merja Kuosmaselle.

Kiitos myös kaikille kollegoilleni. Olette huipputyyppejä ja olette innostaneet minua omalla esimerkillänne näyttämällä, että omaa työtään kannattaa tutkia ja kehittää. Erityiskiitos Anna-Marille ja Elinalle. Kiitos myös ystävillemi ja valmentaja- ja pelikavereilleni, jotka kukin omalla tavallaan tuitte monissa vaiheissa.

Olen kiitollinen myös vanhemmilleni supermummo Irma Kervolalle ja jo edesmenneelle Raimo Kervolalle, jotka kasvatitte uteliaisuuteen, kovaan yrittämiseen ja sinnikkyYTEEN ja opetitTE näkemään vaivaa ja tekemään lujasti töitä sekä ennen kaikkea uskomaan ja luottamaan. Kaikkein suurimmat kiitokset perheelleni, puolisolleni Mikalle ja lapsillemme Hannamarialle ja Annaliisalle. Kaikesta työhön ja tutkimukseen panostetusta ajasta huolimatta, te olette tärkeintä elämässäni!

Palokassa 22.6.2021

Heidi Mouhu

KUVIOT

KUVIO 1	Sipulimalli (Korthagen 2004)	29
KUVIO 2	Identiteetti oppimisprosessina (Gejsel & Meijers 2005, 426)..	29
KUVIO 3	Reflektioprosessin rakennetta kuvaava ALACT-malli (Korthagen 1985).....	34
KUVIO 4	Ydinreflektion malli (Korthagen 2014).....	35
KUVIO 5	Opetusharjoittelun ohjaus (mukaillen Stimson ym. 2000, 6) .	41
KUVIO 6	Yhdenlainen malli ohjauksen taustateoriasta (Ojanen 2000, 23).....	43
KUVIO 7	Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys Krokkforsin (1997, 56) mukaan.....	48
KUVIO 8	Ohjausta kuvaava kolmio (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009)	49
KUVIO 9	Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1993).....	50
KUVIO 10	Ammatillisen identiteetin muotoutuminen opettajan tiedon näkökulmasta (Beijaard, Meijers & Verloop 2004, 124)	52
KUVIO 11	Esimerkki ohjaavien opettajien kokemien jännitteiden teemojen nimeämisestä.....	66
KUVIO 12	Ohjaavien opettajien ohjaajana toimimista kuvaavien metaforien teemoittelu.....	89
KUVIO 13	Ohjaavien opettajien ohjaamista kuvaavien metaforien teemoittelu.....	99
KUVIO 14	Ohjaavien opettajien harjoittelijoita kuvaavien metaforien teemoittelu.....	108
KUVIO 15	Ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu (mukaillen Beijaard ym. 2004, 124)	147
KUVIO 16	Ohjausta kuvaava kolmio ohjaavan opettajan ammattillisen identiteetin neuvottelussa (mukaillen Jyrhämä & Syrjäläinen 2009).....	149

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Pedagogisen ja didaktisen suhteen luonnehdintaa pedagogisen ajattelun tasoilla (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004).....	51
TAULUKKO 2	Aloittelevien ohjaavien opettajien taustatiedot	60
TAULUKKO 3	Kokeneiden ohjaavien opettajien taustatiedot	61
TAULUKKO 3	Aloittelevien ohjaajien ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat	70
TAULUKKO 4	Kokeneiden ohjaajien ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat	71
TAULUKKO 5	Ohjaavien opettajien kokemat ammatillisen identiteetin jännitteet	73

TAULUKKO 6	Ohjaavien opettajien taustatekijöiden merkitys jännitteiden kokemiseen.....	74
TAULUKKO 7	Ohjaavien opettajien kokemien jännitteiden jänniteryhmät..	74
TAULUKKO 8	Ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat	117
TAULUKKO 9	Ohjaavien opettajien ammatillisia kehittymistarpeita kuvaavat teemat.....	125

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	AMMATILLINEN IDENTITEETTI	19
2.1	Ammatillinen identiteetti tutkimuskohteena	19
2.2	Ammatillisen identiteetin tutkimustraditiot	20
2.3	Ohjaavan opettajan ammatillinen identiteetti.....	23
2.4	Ammatillisen identiteetin neuvottelu.....	25
2.4.1	Ammatillisen identiteetin neuvottelu ja identiteettitoimijuus	25
2.4.2	Ammatillisen identiteetin neuvottelu osana ammatillista kehittymistä.....	32
2.4.3	Jännitteet ammatillisen identiteetin neuvottelussa.....	35
3	OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS.....	40
3.1	Opetusharjoittelun ohjauksen käsitteenmäärittelyä.....	40
3.2	Ohjauksen teorat.....	43
3.3	Ohjaavan opettajan käsitykset ammatillisen identiteetin neuvottelussa.....	47
3.3.1	Ohjaavan opettajan käsitykset ohjauksessa	47
3.3.2	Metaforat käsitysten kuvaajina	53
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT	56
4.1	Tutkimuskysymykset.....	56
4.2	Tieteenteoreettiset lähtökohdat ja tutkijan rooli	57
4.3	Tutkimukseen osallistujat.....	59
4.4	Tutkimusaineisto	62
4.5	Tutkimusaineiston analyysi	63
5	TULOKSET.....	72
5.1	Millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana?	72
5.1.1	Ohjaavan opettajan ja harjoittelijan ohjaussuhteeseen liittyvät jännitteet.....	75
5.1.2	Ohjaavan opettajan työhön liittyvät jännitteet	81
5.1.3	Yhteenveto ohjaavien opettajien kokemista jännitteistä	86

5.2	Millaisena ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla?.....	88
5.2.1	Pääteema 1: Ohjaavien opettajien käsityksiä ohjaajana toimimisesta	88
5.2.2	Pääteema 2: Ohjaavien opettajien käsityksiä ohjaamisesta.....	99
5.2.3	Pääteema 3: Ohjaavien opettajien käsityksiä harjoittelijoista.....	107
5.2.4	Yhteenveto ohjaavien opettajien työtään kuvaavista metaforista	113
5.3	Miten ohjaavat opettajat kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua?.....	116
5.3.1	Ohjaavan opettajan ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät..	116
5.3.2	Ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet.....	124
5.3.3	Yhteenveto ohjaavien opettajien ammatillisesta kehittämisestä	129
6	POHDINTA	131
6.1	Johtopäätökset tutkimustuloksista.....	131
6.1.1	Ammatillisen identiteetin jännitteet.....	132
6.1.2	Ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti metaforien kautta ilmaistuna	137
6.1.3	Ammatillinen kehittyminen osana ammatillisen identiteetin neuvottelua.....	141
6.1.4	Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu....	145
6.2	Tutkimustulosten hyödyntäminen	150
6.3	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi.....	153
6.4	Jatkotutkimuskysymyksiä	158
	SUMMARY.....	161
	LÄHTEET	165
	LIITTEET.....	189

1 JOHDANTO

Tässä työssä tutkitaan harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua. Tarkastelunäkökulmana on, millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana, millaisena ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi opetusharjoittelua ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla sekä miten ohjaavat opettajat kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua.

Opetusharjoittelua ohjaavat opettajat aloittavat opetusharjoittelun ohjaamisen usein työyhteisöön perehdytyksen ja ohjaukseen vertaisperehdytyksen jälkeen ilman minkäänlaista edeltävää ohjaajakoulutusta. Ennen vuotta 2010 valtakunnallista ja alueellista opetusharjoittelun ohjaamiseen keskittyvää ohjaajakoulutusta oli saatavilla satunnaisesti muutamien vuosien välein. Vuoden 2010 jälkeen ohjaajakoulutusta on järjestetty säännöllisesti niin uusille ohjaaville opettajille kuin jo pidempään ohjaavina opettajina toimineille. Ohjaavilla opettajilla on usein muutaman vuoden tai osalla useidenkin vuosien opettajakokemus ja sen myötä hyvä opettajan ammatillinen osaaminen, ja he ovat rakentaneet opettajan ammatillista identiteettiään. Hyvä opettaja ei kuitenkaan automaattisesti ole hyvä ohjaaja (Leshem 2014), kuten ei huippu-urheilijakaan ole automaattisesti hyvä valmentaja. Esimerkiksi Smithin (2005) tutkimuksen perusteella hyvän opettajankouluttajan erottaa tavallisesta opettajasta reflektion ja metakognitioiden sanoittaminen, tieteelliseen tietoon nojaaminen, tutkimuksen tekeminen, sekä lasten että aikuisten opettamisen osaaminen, koulutussysteemin kokonaisvaltainen tunteminen ja ammatillinen kypsyys ja autonomia.

Ohjaaminen ja ohjaajuus on ammatillisesti uusi työnkuva, jota uudet opetusharjoittelua ohjaavat opettajat alkavat opetella. Samalla he pohtivat itseään ammatillisina toimijoina tarkastellen omaa osaamistaan, tavoitteitaan, työyhteisöön kiinnittymistä ja ammatillisen kehittymisen suuntaa – neuvottelevat ohjaavan opettajan ammatillista identiteettiään. Vaikka takana olisikin menestyksekkäs työura opettajana, siirtyessä opettajankouluttajaksi koetaan usein haasteelliseksi ja uuden ammatillisen identiteetin rakentamiseen menee kahdesta kolmeen

vuotta (Murray & Male 2005). Aloittaessaan ohjaavina opettajina ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu pohjaa osittain heidän omana opetusharjoitteluaikanaan saamiinsa kokemuksiin harjoittelun ohjauksesta ja sen pohjalta muodostuneisiin käsityksiin ohjaavan opettajan työstä (Levin, He & Allen 2013). Siirtyminen ohjaajan rooliin vaatii kuitenkin valmistautumista, minkä on todettu hyödyttävän ohjaajia suuresti (Ambrosetti 2012). Ammatillisen identiteetin neuvottelu nähdään dynaamisena, läpi koko työuran jatkuvana. Ammatillista identiteettiä neuvottelemalla pyritään vastamaan työelämän jatkuvissa muutoksissa ja työelämässä koetuissa haasteissa siihen, kuka minä olen ammatillisena toimijana (ks. esim. Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch 2018). Siten ammatillisen identiteetin neuvottelu koskee myös kokeneita ohjaavia opettajia. Tämän tutkimuksen lähtökohta on, että ohjaavan opettajan ohjausuran alkuvaiheessa ohjaajan identiteetin rakentaminen ja ohjaavan opettajan uran myöhemmässä vaiheessa muutoksissa mukana pysyvä ammatillisuus edellyttävät ammatillisen identiteetin neuvottelua.

Suomessa opettajankoulutusta järjestetään yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Yliopistojen opettajankoulutusta tarjoavat laitokset kouluttavat opettajia varhaiskasvatuksen opettajiksi, luokanopettajiksi, aineenopettajiksi, erityisopettajiksi ja opinto-ohjaajiksi. Opettajankoulutus antaa laaja-alaisen pätevyyden niin perusopetuksen, lukion, ammatillisten oppilaitosten kuin aikuiskoulutuksen tehtäviin ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutus varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen. Opettajankoulutuslaitoksia on Suomessa yhdeksän: Helsingissä, Joensuussa, Jyväskylässä, Oulussa, Raumalla, Rovaniemellä, Tampereella, Turussa ja Åbo Akademin ruotsinkielinen yksikkö Vaasassa. Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään viidessä ammattikorkeakoulujen opettajakorkeakoulussa sekä Åbo Akademin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Ammatillinen opettajankoulutus on suunnattu erityisesti ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajille, mutta antaa opettajan pätevyyden myös muille koulutussektoreille. Yliopistojen opettajankoulutukseen kuuluvaa harjoittelua on eri aikoina kutsuttu esimerkiksi opetusharjoitteluksi, opettajaharjoitteluksi ja praktikumiksi. Nykyisin harjoittelusta käytetään virallisesti nimitystä ohjattu harjoittelu tai ohjattu opetusharjoittelu. Tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä ohjattu opetusharjoittelu tai opetusharjoittelu selkeyden vuoksi. Yliopistojen opettajankoulutuksen ohjatut opetusharjoittelut tehdään yliopistojen harjoittelukouluissa sekä tarvittaessa kunnan yhteistyökouluissa. Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua tutkitaan yliopistojen harjoittelukoulujen kontekstissa.

Yliopistojen harjoittelukoulujen tehtävänä on järjestää perusopetusta ja osassa harjoittelukouluista myös lukiokoulutusta ja ohjattua harjoittelua opettajaksi opiskeleville.¹ Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen sekä ohjatun opetusharjoittelun lisäksi yliopistojen harjoittelukoulujen tehtävänä on järjestää kehittämis-, kokeilu- ja tutkimustoimintaa sekä opettajien täydennyskoulutusta (esim.

¹ Lisätietoa suomalaisesta opettajankoulutuksesta, esim. Koski & Pollari 2011, opettajankoulutukseen kuuluvasta ohjatusta harjoittelusta ja niiden organisoinnista, esim. Toomar, Salo & Pollari 2011 ja Suomen harjoittelukouluista, esim. www.enorssi.fi

Jyväskylän normaalikoulun johtosääntö 2009/2016). Yliopistojen harjoittelukouluja kutsutaan Suomessa usein normaalikouluiksi eli Norsseiksi. Yliopistojen harjoittelukouluja on Suomessa yhteensä vain 12, joten opetusharjoittelua ohjaavia opettajia on suhteellisen pieni määrä. Ohjaavien opettajien tehtävä on pääasiassa kolminainen: opettaa ja kasvattaa perusopetuksen oppilaita ja lukio-opiskelijoita, ohjata harjoittelijoita ja tutkia, kokeilla ja kehittää niin opetukseen ja kasvatukseen liittyviä asioita kuin ohjattua harjoittelua. Harjoittelukoulun opettajien odotetaan olevan paitsi opettajan työn kokeneita ammattilaisia, myös opetuksen ja muutoksen edelläkävijöitä (ks. Lunenberg, Korthagen & Swennen 2007).

Ohjaavana opettajana aloittaminen vaatii organisatorista, materiaalista ja ajallista panostamista ja yhteistyötä kouluyhteisön muiden toimijoiden kanssa oman ammatillisen identiteetin selkiyttämiseksi ja ammatillisen identiteetin haasteiden, jännitteiden ja odotusten ratkaisemiseksi. Esimerkiksi Murrayn ja Malen (2005) tutkimuksessa opettajankouluttajat kokivat ensimmäisen työvuo- den opettajankouluttajana hyvin stressaavana, ja he kokivat usein hämmennystä, epävarmuutta, ahdistusta ja haavoittuvuutta esimerkiksi käytännöllisen tiedon puutteen, ammatillisen osaamisen epävarmuuden ja kiireen vuoksi. Harjoittelun ohjaaminen tuo opettajan työnkuvaan muutoksia, kuten aikuisten kanssa toimiminen (harjoittelijoiden ohjaus), ohjauksen suunnittelu, monisuuntainen yhteistyö eri tahojen kanssa (opettajankoulutuslaitos, ainelaitos, kunnan koulut, opetushallitus ja mahdollisesti Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi), harjoittelijalle ammatillisena esikuvana oleminen, oman työn sanallistaminen (pedagogisten, didaktisten ja ainesisällöllisten valintojen avaaminen), työpäivän kiireisyys ja asioiden ennakoiva ja suunnitelmallinen organisointi, että harjoittelijat voivat varata pidettävät harjoittelutunnit. Nämä muutokset täytyy tiedostaa ja ne täytyy kyetä sijoittamaan ja neuvottelemaan osaksi omaa ammatillista identiteettiä ja osaamista niin, että ohjaaminen tulee luontevaksi osaksi työtä ja toisaalta myös, että voi kokea ohjaavan opettajan työn myönteisenä ja kokea ammatillista merkityksellisyyttä. Työn merkityksellisyys rakentuu henkilökohtaisen ja ammatillisen toimijuuden ja moraalisen tarkoituksen kautta, joiden kautta opettaja voi kokea työn innostavana ja sitoutua siihen (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba 2006).

Ammatillinen identiteetti edustaa ja ilmaisee yksilön kokonaisvaltaista ymmärrystä itsestään ammatillisena toimijana. Ammatillinen identiteetti koostuu henkilökohtaisten, ammatillisten ja tilannesidonnaisten tekijöiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta (Day ym. 2006). Yksilöt luovat narratiiveja itsestään oman henkilökohtaisen ja ammatillisen historian, suhteiden, kokemusten, tavoitteiden ja uskomusten tarkastelun kautta (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014). Vaikkakin nämä narratiivit ovat epävakaita ja sirpaleisia (Akkerman & Meijer 2011) ja jatkuvassa muutoksessa, ne ovat osa yksilön kokonaisnäkemystä itsestään (Bukor 2015). Ammatillisen identiteetin neuvottelu tulee näkyväksi narratiivien kautta.

Kansainvälisessä opettajankoulutuksen kontekstissa harjoittelun ohjaukseen ja ammatilliseen identiteettiin liittyvä tutkimus on keskittynyt pääasiassa

tutkimukseen opetusharjoittelun mentoroinnista opettajaopiskelijan näkökulmasta ja tutkimukseen opettajaopiskelijoiden tai aloittelevien opettajien opettajaidentiteetin kehittymisestä. Tutkimustulokset osoittavat opetusharjoittelun vahvistavan opettajuutta (Izadinia 2016) ja ohjauksella olevan iso merkitys harjoittelijan kokemien ristiriitojen ratkaisemisessa ja ammatillisen identiteetin kehittymisessä (Dang 2013). Mentorin ja aloittelevien opettajien välisellä suhteella on nähty olevan myönteinen vaikutus aloittelevien opettajien motivaatioon (Izadinia 2018) ja myönteisen ohjaussuhteen vaikuttavan harjoittelijoiden opettajaidentiteetin kehittymiseen (Devos 2010). Opetusharjoittelu on tärkeä osa opettajaksi kehittymistä erityisesti silloin, kun harjoittelu on ohjattua (Sivan & Chan 2003).

Kansainvälinen opettajankouluttajatutkimus on keskittynyt sille ominaisiin piirteisiin, suurimmaksi osaksi tutkimukseen yliopiston opettajankouluttajista, ei niinkään harjoittelun ohjaajatutkimukseen. Esimerkiksi on esitetty kirjallisuuskatsaus opettajankouluttajien ammatillisesta identiteetistä (Izadinia 2014), kuvattu opettajankouluttajana aloittamista oman ammatillisen urapolun kautta (Zeichner 2005), tutkittu opettajankouluttajan ammatillisen identiteetin muotoutumista (Dinkelman 2011), tutkittu opettajankouluttajien laatuvaatimuksia tarkastellen opettajankouluttajien työtehtäviä ja opettajankouluttajilta edellytettävää osaamista (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels 2005) ja vertailtu opettajankouluttajien, aloittelevien ja kokeneiden opettajien tiedon ja normatiivisen reflektion arvostamista (Caspersen 2013). Mentoriopettajan näkökulmasta on tutkittu esimerkiksi siirtymävaihetta tavallisesta opettajasta mentoriksi ja erityisesti mentorin ammatillisen identiteetin muodostamista (Bullough 2005), mentorin työssään kokemien jännitteiden reflektiota (Whitehead & Fitzgerald 2007), mentorien näkemyksiä aloittelevien opettajien mentoroinnista mentorin (Haigh & Ell 2014) ja erityisesti mentorin roolien näkökulmasta (Fairbanks, Freedman & Kahn 2000) sekä esitetty kehitysehdotuksia mentoriopettajan ohjaajan rooleihin (Sivan & Chan 2003). Haasteena kansainvälisten tutkimustulosten soveltamisessa suomalaisen opettajankoulutuksen kontekstiin on se, että suomalaiseen opettajankoulutukseen kuuluva ohjattu opetusharjoittelu harjoittelukouluissa poikkeaa muiden maiden käytännöistä. Mentorointi on vahvasti sidoksissa kontekstiinsa, kuten koulutusjärjestelmän ja kouluyhteisöjen normeihin ja toimintakulttuureihin (Devos 2010).

Suomalaisessa opettajankoulutus kontekstissä opetusharjoittelun ohjauksen tutkimukset ja teoreettiset artikkelit ovat käsitelleet pääasiassa ohjauksen perusteita, esimerkiksi ohjausprosessia (Ojanen 1990) ja ohjauksen filosofista ja teoreettista taustaa (Jyrhämä 2002, 2005; Krokfors 1991; 2003; Ojanen 2000; 2003) sekä ohjaamiseen liittyviä ilmiöitä ja kysymyksiä, kuten harjoittelijan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien ja omaehtoisen analysoinnin kehittämistä (Atjonen 2003a, 2003b; Väisänen 2004), ohjauskeskustelua (Silkelä & Väisänen 2005; Krokfors 1997; Nummenmaa 2003), ohjauksen vuorovaikutusta (Silkelä 2003a, 2004), ohjauksen dialogisuutta (Pekkari 2009; Sarja 1995, 2000; Soininen 2005; Väisänen & Atjonen 2005), ja ohjauksen eettisiä haasteita (Atjonen 2005). Ohjaaviin

opettajiin kohdistuvaa tutkimusta on toistaiseksi varsin vähän. Esimerkiksi Komulainen (2010) ja Väisänen (2002a) ovat tutkineet ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta, Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) ohjaussuhdetta ja ohjaajan rooleja, Väisänen (2005) ohjaajan rooleja ja Byman, Jyrhämä, Stenberg, Maaranen, Sintonen ja Kynäslahti (2020) ohjaavien opettajien ammatillista kehittymistä. Edellä kuvatusta näkyy, että opetusharjoittelun ohjausta on tutkittu monesta eri näkökulmasta, mutta opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ammatillista identiteettiä ei ole aikaisemmin tutkittu. Harjoittelun ohjauksen tutkimusta ohjaajan näkökulmasta tarvitaan voidaksemme kehittää harjoittelun ohjausta ja sitä kautta opettajankoulutuksen laatua.

Ohjatun harjoittelun kehittäminen on yksi yliopiston rehtorin harjoittelukoululle määräämistä tehtävistä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tutkimuskontekstina olevan Jyväskylän opettajankoulutuksen tavoitteena on (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2020–2023):

tukea opiskelijan kehittymistä ydinosaamisalueilla. Tämä tarkoittaa opiskelijoiden kehittymistä autonomiseksi, omaa ja muiden hyvinvointia arvostaviksi, eettisesti vastuullisiksi koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi. Tavoitteena on myös rakentaa tuleville opettajille vahva akateeminen identiteetti ja sen antama perusta osallistua oman alansa tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Opettajan työ edellyttää sekä käytännöllisten toimintatapojen hallintaa että kykyä perustella, miksi toimii valitsemallaan tavalla. Opettajan työn ytimessä on vuorovaikutusosaaminen sekä oppilaan ja ryhmän kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen. Teorian ja käytännön vuoropuhelu toteutuu erityisesti opetusharjoitteluissa ja erilaisissa koulujen ja muiden tahojen kanssa toteutettavissa yhteistyöprojekteissa, joissa opettajan työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti.

Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssin ohjaajakouluttajaryhmä on kehittänyt ohjattua opetusharjoittelua viime vuosina päämäärätietoisesti ja harjoittelukoulujen ohjaajakoulutukset ovat vakiintuneet vuosittain toteutettaviksi lähes kaikissa harjoittelukouluissa. Silti osa harjoittelukoulujen ohjaavista opettajista kokee vuosia sitten saamansa ohjaajakoulutuksen puutteelliseksi ja toivoo pääsevänsä ohjaajakoulutukseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelusta sekä ohjausuran alussa olevilla että kokeneilla ohjaavilla opettajilla ja tuottaa tutkimusperustaista tietoa uusien ohjaavien opettajien perehdyttämiseen, ohjaajakoulutukseen ja ohjatun harjoittelun kehittämiseen.

Ohjaajan identiteetin neuvottelu sisältää pohdintaa siitä, ketä ohjataan, miksi ohjataan ja miten ohjataan. Lisäksi pohdinta kohdistuu itseen ohjaajana, kuten millainen ohjaaja on, millainen ohjaaja haluaisi olla, miten voi kehittyä ohjaajana ja millaista on hyvä ohjaus. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisena ammatillisen identiteetin neuvottelu näyttäytyi ammatillisen identiteetin ristipaineiden eli jännitteiden, metaforien kautta ilmaistujen käsitysten ja ammatillisen kehittymisen näkökulmista aloittelevien ja kokeneiden ohjaajien kokemana. Aloitteleviksi ohjaajiksi määrättelin alle kolme vuotta harjoittelukoulussa harjoittelua ohjanneet opettajat ja kokeneiksi ohjaajiksi yli kolme vuotta harjoittelua harjoittelukoulussa ohjanneet opettajat.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat ohjattu opetusharjoittelu, opetusharjoittelua ohjaava opettaja, ammatillinen identiteetti ja ammatillisen identiteetin neuvottelu. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Ammatillisen identiteetin neuvottelun ollessa prosessi laadullinen tutkimus pystyy määrällistä tutkimusotetta paremmin tuomaan esiin yksilön ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun vaikuttavat kokemukset ja siksi laadullisen tutkimuksen voidaan katsoa soveltuvan tilastollisia menetelmiä paremmin ammatillisen identiteetin neuvottelun tutkimiseen. Tutkimuksen tapauksen muodostavat yhden yliopiston harjoittelukoulun tutkimukseen osallistuneet ohjaavat opettajat (N = 29). Tutkimusjoukon ollessa pieni aineisto mahdollistaa tiheän ja monipuolisen kuvauksen ammatillisen identiteetin neuvotteluun liittyvistä tekijöistä (Patton 2002). Jotta tutkimukseen osallistuneiden anonyymius säilyisi, aineiston analysoinnissa ei tarkastella systemaattisesti sukupuolten välisiä eroja, luokanopettajien ja aineenopettajien välisiä eroja eikä aineenopettajien aineryhmien välisiä eroja.

Tutkimuksen aineiston muodostavat aloittelevien ohjaavien opettajien teemahaastattelut (N = 14) ja kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelmat (N = 15). Aineistonkeruun monimuotoisuudella pyrin saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen aineiston, joka mahdollistaa kattavan tulkinnan. Analysoin aineistoa aineistolähtöisellä temaattisella analyysillä etsien aineistosta teemoja ja alateemoja (Braun & Clarke 2006). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla mukana oli myös metaforien analyysi. Aineiston analyysi on käynyt läpi useamman kierroksen analyysin luotettavuuden varmistamiseksi. Havainnollistan analyysin tuloksia taulukoilla ja kuvioilla. Tulosten yhteydessä esitän runsaasti lainauksia aineistosta analyysin ja tulosten tekemiseksi läpinäkyväksi ja luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimuksen teoreettista taustaa, ammatillista identiteettiä, ammatillisen identiteetin neuvottelua ja opetusharjoittelun ohjaamista harjoittelukoulun kontekstissa käsitellen luvuissa 2 ja 3. Luvussa 4 kuvaan tutkimuskysymyksiä, tutkimuksen menetelmällisiä valintoja ja tutkimuksen toteutusta. Tutkimuksen tulokset esitän luvussa 5. Viimeisessä luvussa 6 esitän johtopäätökset tutkimustuloksista, pohdin tutkimustulosten hyödyntämistä, arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä pohdin jatkotutkimuskysymyksiä.

2 AMMATILLINEN IDENTITEETTI

2.1 Ammatillinen identiteetti tutkimuskohteena

Ammatillinen identiteetti on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena jo kolme vuosikymmentä. Ammatillista identiteettiä on lähestytty eri tutkimustraditioista ja määritelty hyvin eri tavoin. Yleisesti nykyään ollaan yhtä mieltä siitä, että 1) identiteetti rakentuu prosessissa, jossa minuutta tarkastellaan ja koetaan osana sosiaalista ympäristöä, 2) ammatillinen identiteetti ei ole stabiili, vaan pikemminkin muuttuva, jatkuva ja etenevä prosessi ja 3) siihen ei vaikuta vain yksilön luonne, historia, aiemmat kokemukset ja uskomukset, vaan myös sosiokulttuuriset tekijät, kuten ammatillinen konteksti, kollegat ja henkilön tiedot, taidot, asenteet ja emootiot (Beauchamp & Thomas 2009; Beijgaard, Meijer & Verloop 2004; Flores & Day 2006; Hong 2010; Schepens, Aelterman & Vlerick 2009). Ammatillinen konteksti käsittää opettajan ammatin mikrotasolta makrotasolle lähtien siitä, mitä on olla esimerkiksi viidennen luokan luokanopettaja tai yhdeksännen luokan matematiikan opettaja, mitä on olla juuri kyseisen koulun opettaja, onko koulu tavallinen koulu vai taide-, liikunta-, ilmaisu-, musiikki- tai yrityspainotteinen koulu. Onko koulu harjoittelukoulu, pieni kyläkoulu vs massiivinen kaupunkikoulu, yhden kouluasteen käsittävä koulu, esimerkiksi alakoulu, yläkoulu tai lukio vai yhtenäiskoulu tai yläkoulu ja lukio tai perusopetus ja lukio ja niin edelleen edeten opetussuunnitelmaan, kunnan koulutuspolitiikkaan ja valtakunnallisiin asetuksiin ja linjauksiin sekä koko yhteiskunnan näkemykseen koulutuksen tavoitteista ja tarkoituksesta.

Ammatillisen identiteetin neuvottelua on tutkittu viime vuosina enenevässä määrin, kun ammatillisen kehittymisen ja ammatillisen identiteetin neuvottelun välinen yhteys on ymmärretty laajemmin (esim. Billett & Pavlova 2005; Billett & Somerville 2004; Eteläpelto & Saarinen 2006; Eteläpelto ym. 2014; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Taustalla on Wengerin (1998) näkemys oppimisesta identiteettikokemuksena: oppiminen ei ole vain taitojen ja tiedon oppimista, vaan se muuttaa myös sitä, keitä olemme ja mitä voimme tehdä, se on prosessi tulemisesta joksikin. Ammatillisen identiteetin nähdään auttavan jäsentämään ja

ymmärtämään ammatillista kehittymistä, asenteita työssä tapahtuvia muutoksia kohtaan ja työlle annettuja merkityksiä (esim. Czerniawski 2011; Hamman, Goselin, Romano & Bunuan 2010; Haniford 2010; Ketelaar, Beijaard, Boshwizen & Den Brok 2012; Thomas & Beauchamp 2011; van Veen, Slegers & van de Ven 2005). Ammatillisen identiteetin neuvottelu on ammatillista uudistumista ja auttaa yksilöä määrittelemään, kuka hän on ammatillisena toimijana. Ammatillisen identiteetin neuvottelua lähellä olevia käsitteitä ovat ammatillisen identiteetin oppiminen (esim. Beijaard 2019), ammatillisen identiteetin kehittyminen (esim. Coldron & Smith 1999), ammatillisen identiteetin muotoutuminen (esim. Schepens ym. 2009), ammatillinen kehittyminen/ammattillinen kasvu (esim. Jiang 2017), ammatillisen minän konstruointi (esim. Pasanen 2007) ja ammatillisen minän muotoutuminen (esim. Botha & Onwu 2013).

2.2 Ammatillisen identiteetin tutkimustraditiot

Ammattillinen identiteetti on monitieteinen käsite, jota esimerkiksi sosiologia ja psykologia määrittelevät eri tavoin. Sosiologiassa identiteetti ilmaisee esimerkiksi yhteiskunnallisen jäsenyyden kategoriaa, yhteisöllistä tai ammatillista jäsenyyttä tai verkostoja ja rooleja (Ropo 2015a, 30). Sosiologisille lähestymistavoille uraauurtava oli Mead (1934). Meadin näkemysten pohjalta syntyneessä symbolisessa interaktionismissa yksilön käsityksen itsestään nähdään kehittyvän sosiaalisissa suhteissa hänen tarkastellessaan itseään muiden näkökulmasta, jolloin merkitykset annetaan ja niitä muokataan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tulkittamisen kautta (Blumer 1969). Psykologiassa identiteetin nähdään olevan tunne persoonallisesta olemisesta, kuulumisesta tai samaistumisesta (Ropo 2015a, 30). Psykologisille lähestymistavoille uraauurtava on ollut Eriksonin (1959, 1968) teoria identiteetin muovautumisesta sosiaalisissa konteksteissa ja psykososiaalisia kehityskriisejä sisältävät yksilön psykologisen kehityksen tasot.

Sosiologiaan kiinnittyvälle Meadille identiteetti oli yhteydessä minään (self). Hän näki minän kehittyvän sosiaalisessa kanssakäymisessä roolien ottamisen kautta. Minä ei siis ole jotain sisäsyntyistä syntymässä saatua, vaan alkaa kehittyä varhaislapsuudessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten tärkeiden ihmisten kanssa. Mead jakoi minän subjektiminään (I), jolla hän tarkoitti minän aktiivista ja luovaa toimintaa ja ajattelua sekä objektiminään (me), joka muodostuu sisäistyneistä omaa toimintaa ohjaavista muiden asenteista ja odotuksista. Mead korosti kielen merkitystä tietoisuuden ja sosiaalisuuden perustana. Hän näki, että yksilö voi kielen avulla ylittää oman subjektiivisuutensa ja tulkita toisten toimintaa. Tietoisuus syntyy, kun yksilö ottaa jonkun toisen roolin ja näkee itsensä toisen silmin, jolloin hän suhtautuu itseensä sosiaalisena objektina (me). Meadin teoriaa on kritisoitu liiasta sosiaalisesta normatiivisuudesta, jossa ei ole tilaa sisäiselle puheelle (esim. Archer 2000).

Psykologiaan kiinnittyvä Erikson näki identiteetin jatkuvasti kehittyvänä ja muuttavana koko yksilön elämän ajan. Eriksonin näkemys identiteetin kehityksestä on sidoksissa hänen kehittämänsä psykososiaalisen kehityksen tasoihin ja

kunkin tason kehityskriisin käsittelyyn. Eriksonin psykososiaalisen kehityksen kriisien teoriassa yksilö kokee elämässään kahdeksan kehityskriisiä, joissa hän joutuu ratkaisemaan kunkin kriisin kehitystehtävän. Erityisesti vauva- ja lapsuusiän kehitystehtävistä suoriutuminen vaikuttaa myöhemmistä kehitystehtävistä suoriutumiseen ja koko loppuelämään. Erikson jakoi identiteetin kolmeen osaan: egon identiteettiin, jolla hän tarkoitti tietoisuutta itsen erillisyydestä muista, persoonalliseen identiteettiin, joka taas viittaa persoonallisuuteen ja sosiaaliseen identiteettiin, joka käsittää sosiaaliset roolit. Identiteetin muotoutuminen edellyttää muilta saatavaa palautetta ja tulkintaa, joka joko hylätään tai hyväksytään. Identiteetin muotoutuminen auttaa löytämään oman yksilöllisyyden.

Sittemmin minään (self tai subjectivity) kytkeytyvässä tutkimuksessa ja identiteettitutkimuksessa on ollut useita eri lähestymistapoja ja identiteettitutkimus on eriytynyt tarkastelemaan yksilön eri alaidentiteettejä, kuten ammatillista identiteettiä. Esimerkiksi Gee (2001, 101–105) tarkasteli identiteettiä neljästä eri näkökulmasta: 1) kuka olen geenieni perusteella (nature-identity, a state), 2) kuka olen ammatillisena toimijana, mikä on asemani yhteiskunnassa tai mikä on kutsumukseni (institution identity, a position), 3) kuka olen piirteideni tai saavutusteni perusteella, mikä ilmenee sosiaalisessa diskurssissa tai dialogissa (discourse-identity, an individual trait) ja 4) kuka olen erilaisten kokemusten myötä (affinity-identity, experiences). Gee (2001) ei niinkään kiinnittänyt huomiota identiteettitutkimustraditioihin eikä tutkimustraditioiden erilaiseen tapaan nähdä identiteettiä, vaan jäseni yksilön identiteetin eri osa-alueita. Ammatillinen identiteetti on hänen jaottelussaan instituutioihin linkittyvä alaidentiteetti. Geenidentiteettimallia tutkimuksessaan ovat käyttäneet esimerkiksi Nagatomo (2016) ja Purzer ja Fila (2000).

Ammatillisen identiteetin tutkimustraditioita on eritelty esimerkiksi Billett (2006a), joka on pyrkinyt löytämään jonkinlaisen synteessin eri traditioissa esitettyjen käsitteiden ja näkemysten välille. Hän tiivistää identiteetin olevan paitsi henkilökohtainen ja sisäinen, myös ulospäin suuntautuva prosessi, kun yksilö valitsee, millaisena esittää itsensä sosiaalisessa ympäristössä ja toisaalta hahmottaa ja tulkitsee ympäröivää maailmaa. Tämä kuvastaa identiteetin jakoa tutkimustraditiossa henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen ja Littleton (2008) tiivistävät Billettin (2006a) ammatillisen identiteetin tutkimussuuntauksien jaon humanistiseen, strukturalistiseen, myöhäismoderniin ja jälkistrukturalistiseen lähestymistapaan (vrt. Grootenboer, Lowrie & Smith 2006).

Vähäsantanen ym. (2008) mukaan humanistinen traditio näkee yksilön itenäisenä ja autonomisena ja olettaa, että identiteettineuvottelussa sosiaalisen merkitys on hyvin vähäinen tai se ei vaikuta lainkaan. Yksilö on aktiivinen toimija ja neuvottelee identiteettiään suhteessa omiin tavoitteisiinsa ja työorientaatioonsa lähes irrallaan sosiaalisista suhteista. Identiteetti on yksilön havaintojen ja valintojen tuottama psyyken sisäinen rakenne (Rogers 1969). Yksilö pyrkii sisäiseen yhdenmukaisuuteen, autonomiaan ja kompetenssiin ja on itse vastuussa siitä, kuka hän on.

Strukturalistinen traditio näkee yksilön sosiaalisten rakenteiden alaisina, jolloin merkitykset ovat sosiaalisesti tai kulttuurisesti rakennettuja (Vähäsantanen ym. 2008). Strukturalismin synnyn taustalla on teollisen tuotannon voimakas kehittyminen ja tayloristinen näkemys tuotannon kehittämistä ei niinkään traditioihin pohjaten, vaan käytännön kokemukseen. Ammatillinen identiteetti nähdään muotoutuvan työpaikan sosiokulttuurisessa kontekstissa, jossa työpaikan arvoilla ja normeilla on iso merkitys identiteettineuvottelussa (Foucault 1979; Mead 1934).

Myöhäismoderni traditio näkee yksilön ja sosiaalisen kontekstin erottamattomina. Ammatillisen identiteetin neuvottelussa yksilö on aktiivinen reflektioija, joka muovaa ja ylläpitää identiteettiään toimijuuden kautta. (Vähäsantanen ym. 2008.) Identiteetin neuvottelu on sidoksissa sosiaaliseen systeemiin ollen sen vaikutuksen alainen sekä vaikuttaen siihen (du Gay 1996). Myöhäismodernin lähestymistavan taustalla on työn muutos ja koko yhteiskunnallisen ajattelun muutos. Kun moderni pyrki määrittelemään, käsitteellistämään ja strukturoimaan, myöhäismodernissa yksilöiden täytyy neuvotella identiteettinsä ilman kiinteitä referenssejä nopeasti ja ennakoimattomasti muuttuvassa ja epävarmassa maailmassa, jossa tieto on jatkuvasti muuttuvaa ja sitä on saatavilla valtavia määriä (Edwards 1997).

Jälkistrukturalistinen lähestymistapa näkee identiteetin muodostuvan jatkuvasti muuttuvissa suhteissa ja yksilön reagoiessa kulttuurin käytänteihin ja diskursseihin (Billett 2006a). Paino on poliittisissa ja institutionaalisissa prosesseissa, jotka tarjoavat yksilölle samaistumisen mahdollisuuksia esimerkiksi eri roolien kautta. Jälkistrukturalismissa on kaksi eri koulukuntaa, joista vahva tai radikaali jälkistrukturalismi näkee yksilön määrittävän vahvasti rakenteiden kautta ilman omaa aktiivista toimijuutta ja maltillisempi (intermediate) suuntaus, joka näkee yksilön toimijana (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Jälkistrukturalismi näkee merkitysten tulkintojen olevan sidoksissa omaan aikaansa ja pitää käsitteellistämistä sosiaalisina ja kulttuurisina tuotteina (Vähäsantanen ym. 2008). Toisin sanoen yksilö nähdään erillisenä itsenään, joka on sosiaalisesti ja kulttuurisesti kiinnittynyt muihin.

Ammatillisen identiteetin määrittelyssä seuraan Eteläpellon ym. (2014) näkemystä identiteetistä, joka sisältyy subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Sosiokulttuuriset lähestymistavat korostavat yksilön ja sosiaalisten kontekstien keskinäistä vuorovaikutussuhdetta ja näkevät, että identiteettiä rakennetaan, ylläpidetään ja neuvotellaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen, kulttuurisen ja poliittisen kontekstin kanssa (Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005). Yksilö on keskeinen toimija oman ammatillisen identiteettinsä neuvottelussa. Ammatillinen identiteetti käsittää yksilön havainnot itsestään ammatillisena toimijana, jossa identiteettineuvottelua käydään esimerkiksi suhteessa ammatillisiin sitoumuksiin, ideaaleihin, kiinnostuksen kohteisiin, käsityksiin ja uskomuksiin, arvoihin ja eettisiin periaatteisiin (Vähäsantanen ym. 2008). Ammatillisen identiteetin neuvottelussa ovat osallisena yksilön henkilökohtainen identiteetti, sosiaalinen identiteetti ja ammatillinen identiteetti (Meijer, Korthagen & Vasalos 2009). Sosiaalinen konteksti, historiallinen konteksti, institutionaalinen

konteksti ja kulttuuriset välineet muovaavat yksilön uskomuksia, arvoja ja tapaa toimia (Lasky 2005; Wertcsh 1991). Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua tarkastellaan suomalaisen opettajankoulutuksen harjoittelukoulukontekstissa.

2.3 Ohjaavan opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajien ammatillisesta identiteetistä on lukuisia tutkimuksia useista eri näkökulmista. Tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa eri opettajaryhmien ammatillinen identiteetti. Esimerkiksi on tutkittu ilman muodollista opettajankoulutusta työskentelevien matematiikan opettajien ammatillista identiteettiä (Bosse & Törner 2015), kieltenopettajien ammatillista identiteettiä (Varghese ym. 2005), monikulttuurisessa ympäristössä opettavien opettajien ammatillista identiteettiä (Karousiou, Hajisoteriou & Angelides 2019) ja alakoulun Content and Language Integrated Learning -opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua suomalaisessa kontekstissa (Pappa 2018). Opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ammatillista identiteettiä, ammatillisen identiteetin rakentumista tai ammatillisen identiteetin neuvottelua ei ole suomalaisessa kontekstissa vielä tutkittu. Tämä selittyy osin sillä, että suomalainen opettajankoulutusjärjestelmä ohjattuine harjoitteluiineen on ainutlaatuinen. Kansainvälisesti opetusharjoittelua ohjaavan opettajan tutkimusta on myös vähän. Näin siksi, että opettajankoulutussysteemi ja mahdollinen opetusharjoittelu ja sen mahdollinen ohjaus ovat erilaista eri maissa. Lähimpänä suomalaista opetusharjoittelua ja harjoittelun ohjausta on monissa Euroopan maissa (esim. Ruotsissa, Tanskassa, Saksassa, Hollannissa), Yhdysvalloissa, Australiassa ja Uudessa Seelannissa oleva mentorointimalli, jossa kokee neet opettajat mentoroivat aloittelevien opettajien eli opettajaopintojensa lopulla olevien opettajaopiskelijoiden ja ensimmäistä työvuottaan opettajana tekevien opetusta (esim. Ambrosetti 2011; Bullough 2005; Crasborn & Hennissen 2010; Fairbanks ym. 2000; Devos 2010; Haigh & Ell 2014; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen 2011; Lindgren 2005). Esimerkiksi Leshem (2014) on tutkinut mentoriopettajien ammatillista identiteettiä Israelissa, mutta osa hänen tutkimuksensa tuloksista on vahvasti kontekstiin sidonnaisia eivätkä sovellettavissa suomalaiseen opetusharjoittelunohjausjärjestelmään.

Opettajan ammatillista identiteettiä on tutkittu eri teoreettisten lähestymistapojen kautta, kuten poststruktuurialisen (esim. Zembylas 2003), sosiokulttuurisen (esim. Pappa 2018) ja narratiivisen identiteettiteorian kautta (Søreide 2006; Ye & Zhao 2019), jossa ammatillisen identiteetin neuvottelun nähdään tulevan näkyväksi opettajan narratiiveissa. Varghese ym. (2005) tarkastelivat kielen opettajien ammatillista identiteettiä kolmen eri lähestymistavan kautta: Tajfelin sosiaalisen identiteettiteorian, Laven ja Wengerin situationaalisen oppimisteorian ja Simonin kuvatekstikäsitteen ('concept of the image-text') kautta. Tajfelin (1978) sosiaalisessa identiteettiteoriassa ammatillisen identiteetin neuvottelu nähdään käytävän ryhmiin kuulumisen kautta, kun yksilö määrittelee itsensä kuuluvaksi johonkin ryhmään ja alkaa käyttäytyä ryhmän arvojen ja normien mukaisesti.

Laven ja Wengerin (1991) situationaalisessa oppimisteoriassa ammatillisen identiteetin neuvottelun nähdään olevan sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön ja tilanteeseen. Simonin (1995a) kuvatekstikäsitteessä opettajan ammatillinen identiteetti nähdään oppilaiden opettajasta tuottamana kuvatekstinä. Erilaiset lähestymistavat identiteettiin auttavat ymmärtämään identiteetin monisyisyyttä ja identiteettineuvotteluprosessia (Varghese ym. 2005). Kuitenkin monissa opettajan ammatillisen identiteetin tutkimuksissa itse käsitteen, opettajan ammatillisen identiteetin, teoreettinen määrittely on jäänyt vähemmälle huomiolle (Beijaard ym. 2004; Varghese ym. 2005). Beijaard ym. (2004) lähestyivät opettajan ammatillista identiteettiä teoreettisesti ja tarkastelivat opettajien ammatillisen identiteetin teoreettisessa tutkimuksessa 22:ta eri opettajan ammatilliseen identiteettiin kohdistuvaa tutkimusta ja havaitsivat, että niissä opettajan ammatillista identiteettiä määriteltiin hyvin eri tavoin tai ei lainkaan. He pyrkivät määrittelemään opettajan ammatillista identiteettiä näiden tutkimusten perusteella ja koostivat seuraavanlaisen synteessin: opettajan ammatillinen identiteetti on jatkuva kokemusten tulkintojen prosessi ja käsittää sekä henkilökohtaisen että kontekstin, se koostuu harmoniassa olevista alaidentiteeteistä ja ammatillisen identiteetin neuvottelu edellyttää aktiivista toimijuutta (myös Coldron & Smith 1999).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta ammatillisen identiteetin nähdään rakentuvan yksilön henkilökohtaisella, psykologisella ja sosiaalisella tasolla (Lasky 2005; Wertcsch 1991). Vastakohtana psykologiselle lähestymistavalle, jossa yksilön nähdään rakentavan identiteettiään (self) varsin itsenäisesti, sosiokulttuurinen ja poststrukturalistinen lähestymistapa näkevät sosiaalisen kontekstin, valtasuhteet, ideologiat ja kulttuurin ensisijaisena. Se, mikä on psykologista, on ensin sosiaalista (Vygotsky 1986). Opettajan ammatillinen identiteetti sisältää henkilökohtaisia, ammatillisia ja kontekstuaalisia puolia (Rus, Tomsa, Apostol & Rebegea 2013). Se muodostuu yksilön näkemyksistä itsestään ammatillisena toimijana, johon sisältyvät esimerkiksi ammatilliset sitoumukset, työnkuvan määrittely, suhteet työkavereihin, ideaalit, kiinnostukset, kokemukset, käsitykset, uskomukset, arvot, eettiset näkemykset, vastuut ja velvoitteet. Sosiokulttuurinen näkökulma ohjaavan opettajan ammatilliseen identiteettiin auttaa ymmärtämään yksilön ja kontekstin sosiokulttuurisia ja poliittisia piirteitä (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012). Opettajan ammatillinen identiteetti sisältää tunteen kuulumisesta työyhteisöön, sitoutumisen työhön ja arvot (Beijaard ym. 2004; Day, Elliot & Kington 2005). Poliittista kontekstia on määritelty kasvatuksen ja koulutuksen ympärillä käytävinä diskursseina, asenteina ja näkemyksinä, jotka vaikuttavat opettajan työhön (Mockler 2011) ja sitä kautta opettajan näkemykseen opettajan työstä ja itsestään ammatillisena toimijana.

Aiemman tutkimuksen mukaan opettajalla saattaa olla uran alkuvaiheessa joko tiedostamatta tai tietoisesti kolme opettajan ammatillista identiteettiä: kuviteltu, käytännössä toimiva ja pakotettu. Niistä ensimmäinen tarkoittaa sitä, millaiseksi opettaja määrittelee ammatillisen identiteettinsä ja keskimäinen sitä, kuinka hän käytännössä toimii (ks. Xu 2013). Jälkimmäisin tarkoittaa sitä, mihin hän on pakottautunut, vaikka ei koe sitä omakseen tai oloaan mukavaksi (Ruo-

hotie-Lyhty 2013). Henkilökohtaisen identiteetin, sosiaalisen identiteetin ja ammatillisen identiteetin suhde voi myös vaihdella (ks. Friesen ja Besley 2013) ja joinakin ajanjaksoina toiset puolet voivat olla hallitsemampia kuin toiset, mikä voi vaikuttaa työhön sitoutumiseen. Esimerkiksi jos henkilökohtainen tai sosiaalinen identiteetti korostuu, työ saatetaan kokea vain keinona ansaita rahaa eikä työlle anneta sen suurempaa merkitystä. Tai jos työ on vahvasti sidoksissa henkilökohtaiseen tai sosiaaliseen identiteettiin, saatetaan itseä määrittää työn kautta joko itselleen tai muille. Ohjaavan opettajan työhön sitoutumiseen voi vaikuttaa myös työsuhteen luonne, esimerkiksi onko ohjaavan opettajan työ sijaisuus tai muuten määräaikainen vai pidempikestoinen tai vakituinen työ. Aloittelevien ja kokeneiden opettajien ammatillisen identiteetin on huomattu olevan erilainen (Rus ym. 2013), mikä antaa viitteitä, että myös aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti saattaisi olla erilainen.

2.4 Ammatillisen identiteetin neuvottelu

2.4.1 Ammatillisen identiteetin neuvottelu ja identiteettitoimijuus

Ammatillisen identiteetin neuvottelemineen on tärkeä osa ammatillista kehittymistä ja ihmisenä kasvua (Billett 2007) ja sen nähdään tapahtuvan työelämässä (esim. Wenger 1998). Ammatillisen identiteetin neuvottelussa on kyse siitä, että yksilö tarkastelee ja määrittää itseään ammatillisena toimijana ja peilaa henkilökohtaista ja ammatillista historiaansa, koulutustaan, kokemuksiaan, käsityksiään, uskomuksiaan ja arvojaan vuorovaikutuksessa muuttuneeseen kontekstiin ja ylipäätään sosiokulttuuriseen kontekstiin (Flores & Day 2006). Virtasen, Tynjälän ja Stenströmin (2008) mukaan ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo koulutuksen aikana. Virtasen (2013) tutkimuksen mukaan ammatillisten taitojen oppiminen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen ovat lähellä toisiaan. Ammatillisissa oppimiskokemuksissa neuvotellaan sen hetkistä identiteettiä (Battey & Franke 2008). Identiteettineuvottelu on jatkuvaa, kun yksilön minä (self) on neuvoteltava jatkuvasti suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja muihin yhteisön jäseniin (Beijaard ym. 2004; Wenger 1998). Identiteetti neuvotellaan ja sitä ylläpidetään refleктоimalla (Giddens 1991, 52) sisäisen puheen tai muille kerrotun kautta (Fogel 1993, 139). Ammatillisen identiteetin neuvottelu on vaikutteiden reflektointia, valintojen tekemistä ja näkemysten muodostamista suhteessa työhön ja ammatilliseen identiteettiin (Hökkä & Eteläpelto 2013; Hökkä ym. 2012). Se on sekä prosessi että tuote (esim. Tynjälä 2013). Prosessissa pohditaan, kuka minä olen ammatillisena toimijana ja sen tuotoksena rakentuu kuva siitä, millaisena esitän itseni muille. Muiden antama palaute siitä, millaisena ammatillisena toimijana he näkevät minut, toimii edelleen neuvotteluprosessin sytykkeenä (Billett 2006a, 3).

Opettajan ammatillinen identiteetti alkaa rakentua jo opettajaksi opiskelun aikana. Opettajan ammatillinen identiteetti ei ole vakaa, vaan eri uravaiheissa kohdataan muutoksia ja erilaisia haasteita, jolloin ammatillista identiteettiä on

neuvoteltava uudestaan. Ammatilliseen identiteettiin liitetyt tekijät yhdessä vaikuttavat siihen, kuinka ohjaava opettaja ottaa vastaan uutta informaatiota ja tekee valintoja (Battey & Franke 2008). Monien yksittäisten kokemusten tai asioiden on huomattu vaikuttavan opettajan ammatilliseen identiteettiin, kuten esimerkiksi työssä ja työtä kohtaan koettujen tunteiden (Zembylas 2003; Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty ja Eteläpelto (2017a), yhteistyön eri tahojen kanssa, kuten kansainvälisten yhteyksien (Underwood 2014) ja hallinnollisten seikkojen, kuten liiallisen byrokratian, joiden on todettu heikentävän opettajan ammatillista identiteettiä ja hyvinvointia (Skinner, Leavey & Rothi 2019).

Sosiokulttuurista lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että se ei huomioi yksilön roolia ja toimijuutta, jotka molemmat ovat keskeisiä yksilön siirtyessä yhdestä yhteisöstä toiseen sekä sen rajoittuneisuudesta liittyen kieleen ja semioottiin systeemeihin (esim. Eteläpelto & Saarinen 2006). Eteläpelto ym. (2013) jaksavat sosiokulttuuriset lähestymistavat toimijuuden näkökulmasta objektorientoituneisiin ja subjektorientoituneisiin, joista ensimmäinen edustaa prosessiontologiaa eikä tunnista yksilöiden toimijuutta, kun taas jälkimmäinen näkee toimijuuden olevan kiinteästi sidoksissa ammatilliseen identiteettiin. Identiteetin neuvotteluun tarvitaan sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä, joista ulkoisia ovat sosiaaliset tekijät ja sisäisiä toimijuus (Côté & Levine 2002). Ylläpitääkseen käsitystä itsestään yksilö neuvottelee identiteettiään jatkuvasti muuttuvissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa toimijuuden (agency) kautta (Billett 2006a; Wenger 1998). Toimijuus viittaa aktiivisiin pyrkimyksiin tehdä valintoja, vaikuttaa omaan tilanteeseen tai muuttaa asioita (Beauchamp & Thomas 2009). Ammatillisen identiteetin neuvottelussa ja jatkuvassa työn ja työn käytänteiden kehittämisessä tarvitaan identiteettitoimijuutta (Eteläpelto ym. 2014, 645), jolla tarkoitetaan yksilön keskeistä roolia hänen peilattaessaan ja neuvotellessaan ammatillista ja työpaikkakontekstia suhteessa omaan henkilökohtaiseen ja ammatilliseen historiaansa. Identiteettitoimijuus sisältää aktiivista neuvottelua yksilön henkilökohtaisen identiteetin, sosiaalisen identiteetin ja ammatillisten lähtökohtien (kuten koulutuksen ja työn kontekstin) välillä, jolloin muodostuu kuva itsestä ammatillisena toimijana sillä hetkellä.

Ammatillinen identiteetti ei ole kiinteä, vakaa, yhtenäinen, vaan monisyinen, muuttuva ja jännitteinen (Ruohotie-Lyhty & Moate 2016; Pappa 2018). Minkä tahansa yksilön ammatillisuuteen vaikuttavien olosuhteiden muuttuessa – yhteiskunnallisten, poliittisten, työvoimapolitiittisten, työpaikan, työtä määrittävien tekijöiden, työnkuvan, työkavereiden jne – yksilö neuvottelee ammatillista identiteettiään. Toimijuus on kapasiteetti, joka aktivoituu ja reagoi muuttuvissa tilanteissa ja joka auttaa ymmärtämään neuvottelua (Edwards 2007, 5–6). Identiteettitoimijuus käsittää kaikki valinnat, käyttäytymisen ja toiminnan, joita yksilöt käyttävät keinoina pyrkiessään ymmärtämään, ketä he ovat tai voivat olla ja asettamaan itsensä tiettyyn ympäristöön samaan aikaan, kun tämä ympäristö vaikuttaa heihin (Edwards 2007; Eteläpelto ym. 2013; Robinson 2012). Ammatillisen identiteetin neuvottelu ja identiteettitoimijuus ovat samanaikaisia ja toisistaan riippuvaisia prosesseja, joita yksilö käy omassa työssään läpi työuran, kun yksilö

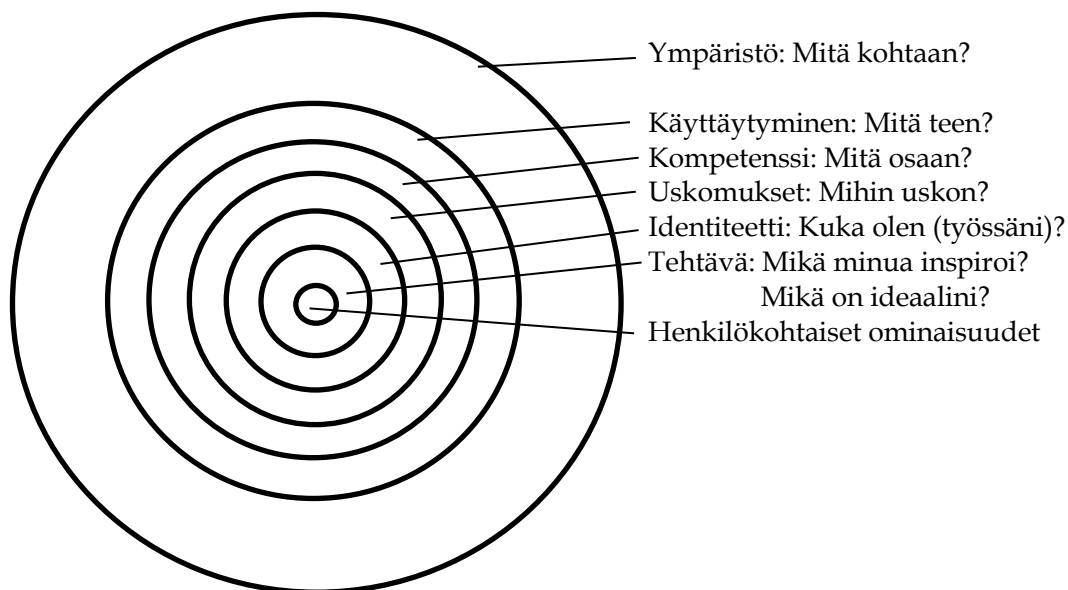
pyrkii antamaan merkityksiä ja sovittamaan ulkoa tulevat vaatimukset, odotukset ja ehdotukset omiin sisäisiin odotuksiin, näkemyksiin, arvoihin ja kokemuksiin (Lasky 2005). Ammatillisen identiteetin neuvottelua voidaan ymmärtää ja tukea toimijuuden kautta (Vähäsantanen 2015).

Identiteettitoimijuutta tarvitaan paitsi työidentiteettien neuvotteluun, myös jatkuvaan ja innovatiiviseen työkäytänteiden kehittämiseen (Eteläpelto ym. 2014, 645). Identiteettitoimijuus ammatillisen identiteetin neuvottelussa on vaikuttamista, valintojen tekemistä ja kannanottamista (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2015). Identiteettitoimijuuden kautta yksilö käy neuvottelua omien arvojensa, kokemustensa, uskomustensa, käsitystensä ja sosiaalisen kontekstin odotusten, arvojen, uskomusten, käsitysten ja vaatimusten kanssa. Identiteettitoimijuus ei ole vain kognitiivinen konstruktio, vaan myös konstruktio yksilön identiteeteistä, oppimisesta ja osallistumisesta tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa eli toimintaa tai interventio, jonka kautta yksilö tavoittelee omia tavoitteitaan (Day ym. 2006, 48). Koska ammatillisen identiteetin neuvottelu ja identiteettitoimijuus toimivat sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla (Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty & Eteläpelto 2017b) ja liittyvät ammatilliseen muutokseen, ne liittyvät vahvasti yksilön elämän muutokseen, luovuuteen, motivaatioon ja hyvinvointiin. Ammatillista identiteettiä ei voida yleistää saman ammatin sisällä eikä ole mahdollista ulkoa päin määritellä esimerkiksi universaalia opettajan ammatillista identiteettiä, vaan ammatillinen identiteetti on aina yksilöllinen (Søreide 2006). Myös ammatillisen identiteetin neuvottelu on aina yksilöllisesti ainutlaatuinen prosessi, koska siihen vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset arvot, näkemykset, kokemukset ja historia. Ammatillisen identiteetin neuvottelun ollessa sidoksissa tiettyyn aikaan, yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tilanteeseen sekä tiettyyn profession, työpaikkaan ja työyhteisöön sitä ei voida yleistää samankaan yksilön kohdalla ammatista toiseen, vaikka yksilön ammatillinen identiteetti toisella alalla vaikuttaakin vahvasti yksilön uuden profession ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja neuvotteluun. Allen (2005) on tarkastellut toisesta ammatista opettajan ammattiin vaihtaneiden opettajien ammatillisen identiteetin muodostumista symbolisen interaktionismin, narratiivisen identiteetin ja poststruktuurismin näkökulmista ja toteaa, että tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä tarvitaan, sillä uuden ammatin haltuunotto ei ole nopea eikä helppo prosessi. Uranvaihtajat tarvitsivat aikaa uuden ammatin sisäistämiseen, uusien ihmissuhteiden luomiseen, itsensä määrittelemiseen ja koulutuskulttuurin tarkastelemiseen, että pystyivät neuvottelemaan opettajan ammatillista identiteettiään. He tarvitsivat työyhteisön tukea ja keinoja, joiden avulla he pystyivät näkemään ja kuulemaan tarinansa ja luomaan uusia uudessa ammatillisessa ympäristössä (Allen 2005). Ohjaavana opettajana aloittamisessa ei ole kyse varsinaisesta uranvaihdosta, mutta harjoittelun ohjaaminen on selkeästi uusi työnkuva ja erilaisten työhön ja työssä tapahtuvien muutosten on nähty vaativan ammatillisen identiteetin neuvottelua (Day ym. 2006).

Toimijuutta harjoitetaan aina tiettyä tarkoitusta varten ja tietyissä historiallisesti muodostuneissa sosiokulttuurisissa ja materiaalisissa olosuhteissa ja nämä olosuhteet vaikuttavat siihen (Hökkä & Eteläpelto 2013). Korthagen (2004) kuvaa

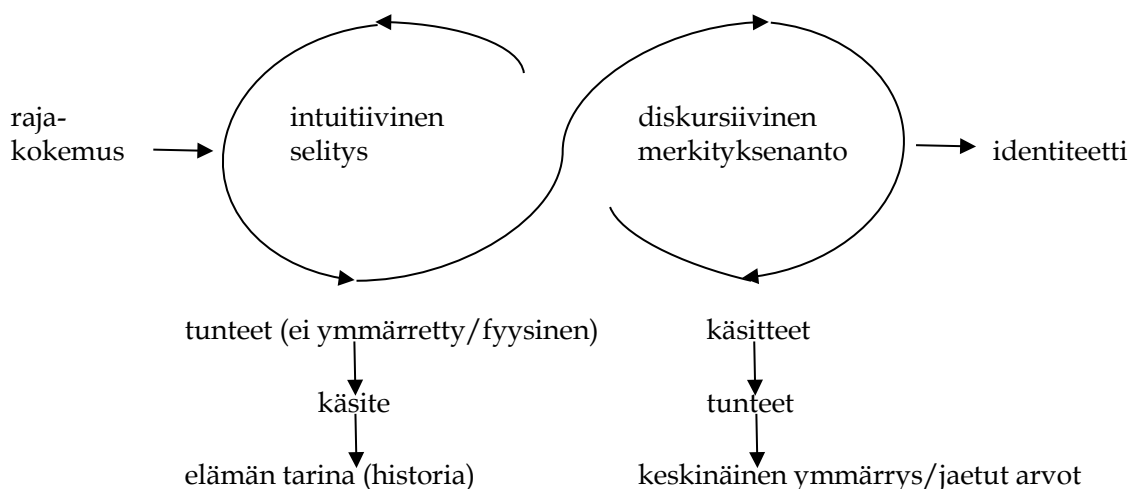
tätä moniulotteisuutta reflektion sipulimallin eri tasoilla (kuvio 1). Sipulimallin uloin taso kuvaa ympäristöä. Batteyn ja Franken (2008) mukaan opettajien ammatillinen identiteetti muodostuu identiteetin neuvottelusta suhteessa 1) opetussuunnitelmaan ja pedagogisiin vaatimuksiin, 2) kollegoiden näkemyksiin ja 3) opettajien muodostamiin ryhmiin. Ohjaavan opettajan kontekstiin sijoitettuna ympäristö sisältää kaiken sen, missä ohjaava opettaja työskentelee ja mitkä määrittävät hänen työskentelyään, kuten harjoittelukoulu, opettajankoulutuslaitos (OKL), ainelaitokset, OKL:n opetussuunnitelma, harjoittelukoulun opetussuunnitelma, OKL:n lehtorit, kollegat, oppilaat, opiskelijat, harjoittelijat. Toiseksi uloin taso, käyttäytyminen, kuvaa harjoittelunohjauskontekstissa sitä työtä, jota harjoittelukoulun ohjaavan opettajan työnkuvaan kuuluu, kuten opettaminen ja muut opettajan työhön kuuluvat toiminnot, harjoittelijoiden ohjaaminen, yhteistyö kollegoiden, opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten kanssa, tutkimus-, kokeilu ja kehityshankkeet tai -projektit. Kolmannella tasolla ovat ohjaavan opettajat tiedot ja taidot, jotka käsittävät opettajan työn asiantuntemuksen (kasvatus, opetus, aineenhallinta, työyhteisötaidot jne.) sekä teorian että käytännön tasolla ja ohjaamisen tiedot ja taidot. Neljännellä tasolla ovat uskomukset, jotka voivat liittyä mihin tahansa ohjaavan opettajan työhön kuuluvaan, esimerkiksi, mikä on koulutuksen merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa, kuinka paljon opettaja voi vaikuttaa oppilaan tunne-elämän kehitykseen, kuinka tärkeä joku oppiaine on, miten ohjaava opettaja voi vaikuttaa harjoittelijan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluun jne. Viidennellä tasolla on kyse ammatillisesta identiteetistä ja ammatillisen identiteetin neuvottelusta, jossa reflektiolla on keskeinen osa. Korthagen (2004, 85) näkee, että ammatillisessa identiteetissä ei useinkaan tapahdu ainakaan isoja muutoksia ja että identiteettimuutokset yleensäkin ovat vaikeita ja joskus kivuliaitakin prosesseja (myös Izadinia 2015). Korthagenin näkemys ammatillisen identiteetin muuttumattomuudesta tai vain pienestä muutoksesta on ristiriidassa näkemyksen kanssa, että ammatillinen identiteetti on jatkuvasti muuttuva, neuvoteltavissa oleva. Korthagenin (2004) sipulimallin kuudes taso, tehtävä, sisältää yksilön ajatuksen siitä, mikä on laajemmassa mittakaavassa ohjaavan opettajan tehtävä tai kutsumus työssään ja ylipäättään maailmassa, olemassaolon tarkoitus. Kaikkein sisimpänä sipulimallissa on ohjaavan opettajan yksilölliset ominaisuudet, kuten luovuus, luottamus, rohkeus, herkkyyys, päättäväisyys jne.

Subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta ammatillisen identiteetin neuvottelua käydään sekä henkilökohtaisella että sosiaalisella tasolla, jossa identiteettitoimijuus on aktiivinen neuvottelussa. Korthagenin (2004) sipulimalli kuvaa ammatillisen identiteetin neuvottelun henkilökohtaisten ja sosiaalisten tasojen moniulotteisuutta sekä yksilön omaa aktiivista osuutta reflektiossa. Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin neuvottelu nähdään käytäväksi kaikilla Korthagenin (2004) sipulimallin tasoilla ja niiden välillä, ei vain identiteetin tasolla, koska ammatillinen identiteetti käsittää yksilön henkilökohtaiset aikomukset, tavoitteet, ja ideaalit ja ne kaikki ovat vuorovaikutuksessa yksilön oppimiseen ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen kanssa (Eteläpelto & Saarinen 2006).



KUVIO 1 Sipulimalli (Korthagen 2004)

Geijssel ja Meijers (2005) näkivät ammatillisen identiteetin neuvottelun sekä henkilökohtaisena että kollektiivisena ja strategiana ammatillistumiselle. He esittivät mallin identiteetistä kehällisenä oppimisprosessina (kuvio 2), jossa kokemukset ja yksilön käsitys itsestään ovat suhteessa toisiinsa käsitteiden ja niille annettun henkilökohtaisen merkityksen kautta. Tässä prosessissa henkilöiden, roolien, organisaatioiden, arvojen ja vastaavien tunnistaminen rakentuu oman minän (self) ja kontekstin uudelleentulkinnan kautta. Identiteetti auttaa paitsi ymmärtämään itseä, myös antamaan kokemuksille ymmärrystä ja merkityksiä (Polkinghorne 1996). Identiteetti koostuu eri merkityksistä ja muuttuu jatkuvasti, kun uusia vastaantulevia ilmiöitä neuvotellaan ja suhteutetaan kokemuksiin (Burns & Bell 2011) metakognitiivisten ja reflektiivisten oppimisprosessien kautta (Graham & Phepls 2003).



KUVIO 2 Identiteetti oppimisprosessina (Geijssel & Meijers 2005, 426)

Opettajan työ vaatii jatkuvaa ammatillisen identiteetin neuvottelua (Vähäsanta-nen ym. 2008, 132) ja ammatillisen identiteetin neuvottelu on määritelty joissain maissa yhtenä opettajan laatuvaatimuksena (Rike & Sharp 2008). Käsitys omasta ammatillisesta identiteetistä edistää opettajan kyvykkyyttä, motivaatiota, sitoutumista ja työtyytyväisyyttä (Day ym. 2006). Ammatillinen identiteetti vaikuttaa myös siihen, kuinka ohjaava opettaja havainnoi ja kokee erilaiset tilanteet ja ilmiöt (Dang 2013). Yksilö neuvottelee identiteettiään sekä henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin kautta että niiden välillä (Billett 2006a, 12; 2006b). Muiden kohtaaminen on dialoginen moniääninen prosessi, jossa käydään jatkuvaa neuvottelua siitä, kuka minä olen (Akkerman & Meijer 2011; Burns & Bell 2011). Opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu käsittää vuorovaikutuksen ammatillisen, tilannesidonnaisen, sosiaalisen ja henkilökohtaisen ulottuvuuden välillä (Rus ym. 2013). Optimoidakseen ammatillisen identiteetin neuvottelun, ohjaavan opettajan on tärkeää ymmärtää erilaisia identiteettejä, niin henkilökohtaista kuin sosiaalista identiteettiä ja niiden alaidentiteettejä, joita hän tuo mukanaan työpaikalle (Billet 2006a), sillä sekä henkilökohtaisen että ammatillisen identiteetin on osoitettu vaikuttavan työhön (Stenberg 2011). Ammatillisen identiteetin neuvottelu eri identiteettien välillä on opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta välttämätöntä (Søreide 2006). Henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin kautta voi huomioida niitä sosiaalisia ja kulttuurisia muotoja ja käytänteitä, joita haluaa ammatilliseen identiteettiinsä yhdistettävän. Subjektiiivisuuden, minän ja henkilökohtaisten epistemologioiden mukana olo neuvottelussa vaikuttavat yksilön sitoutumiseen työssä oppimiseen ja koko työuran aikaiseen oppimiseen. (Billet 2006a, 3.)

Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu on prosessi, jossa integroituvat yksilön käsitykset ja uskomukset, asenteet, normit ja arvot koskien ohjaavan opettajan työtä (mm. pedagogiikka, aineenhallinta ja didaktiikka) ja opettajuutta sekä toisaalta yhteiskunnan ja koulun vaatimukset ohjaavan opettajan työtä kohtaan (Beijaard ym. 2004). Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelemineen on jatkuvaa reflektointia ja yhteensovittamista henkilökohtaisen elämänhistorian, ammatillisen historian, nykyisen kontekstin ja sen sosiaalisten suhteiden sekä kulttuuristen tekijöiden välillä.

Henkilökohtainen elämänhistoria käsittää yksilön koko siihenastisen historian ja sen pohjalta syntyneen käsityksen itsestään sekä ammatillisuuteen liittyen ohjaavan opettajan käsitykset ja uskomukset (Eteläpelto ym. 2014) eli sekä henkilökohtaisen että ammatillisen identiteetin. Henkilökohtaiseen identiteettiin vaikuttavat esimerkiksi kokemus itsestä oppijana omalta kouluajalta, harrastukset, henkilökohtaiset kiinnostukset, ominaisuudet ja tiedolliset ja taidolliset osaamisalueet. Henkilökohtaisen identiteetin ammatilliseen puoleen voivat vaikuttaa jo omalta kouluajalta olevat kokemukset opettajista, omalta opettajaksiopiskeluajalta olevat kokemukset harjoittelun ohjaajasta ja ohjauksesta (Beauchamp & Thomas 2009). Opettajan ammatillinen identiteetti on alkanut rakentua jo opettajaksiopiskeluvaiheessa (esim. Ivanova & Skara-Mincăne 2016). Ohjaava opettaja peilaa ohjaavan opettajan työtä ammatilliseen historiaansa ja käy neuvottelua sen kanssa, millaisena ohjaava opettaja kokee omat ohjaavan opettajan tiedot

ja taidot niin opetettavien aineiden sisällönhallinnan, pedagogisten ja didaktisten taitojen kuin ohjaustaitojen suhteen, millaisena ohjaava opettaja näkee itsensä ohjaajana ja miten kuvaa omaa ohjaamistaan, millaisena ohjaava opettaja näkee harjoittelijat, millainen motivaatio ja sitoutuneisuus hänellä on (Day ym. 2006) ja millaisia emootioita ohjaavan opettajan työhön liittyy (Hargreaves 2005).

Konteksti viittaa laajimmillaan eurooppalaisuuteen, mutta myös suomalaiseen yhteiskuntaan, suomalaiseen kasvatukseen ja koulutuspolitiikkaan ja koulutusta koskevaan lainsäädäntöön ja asetuksiin. Ne heijastavat esimerkiksi opettajan työn yhteiskunnallista merkitystä ja arvostusta ja vaikuttavat sitä kautta ohjaavan opettajan identiteettiin ja siihen, kuinka merkitykselliseksi työnsä kokee (Beauchamp & Thomas 2009; Lasky 2005) ja määrittävät ja säättävät opettajan vastuuta ja vapauksia sekä kontrollin ja byrokratian vs luottamuksen ja vapauden määrää. Suomessa opettajien ammattitaitoon ja vastuulliseen sitoutuneisuuteen luotetaan ja opettajilla on pedagoginen vapaus päättää hyvin itsenäisesti opetuksen toteutuksesta eikä opetusta tai oppisaavutuksia raportoida tai kontrolloida ylemmältä taholta. Lähimmäksi tuotuna konteksti käsittää kyseisen kaupungin kontekstin, kyseisen yliopiston kontekstin sekä opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelukoulun kontekstin. Harjoittelukoulun kontekstiin, kulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin sisältyy ohjaavan opettajan suhde koulun opetussuunnitelmaan, opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan, harjoittelukouluun työyhteisönä, esimerkiksi miten ohjaava opettaja ilmentää itseään osana harjoittelukoulun työkuultuuria, jossa tutkitaan, kehitetään omaa työtä ja kehitytään itse, ohjaavan opettajan suhde oppilaisiin ja opiskelijoihin sekä ohjaavan opettajan suhde harjoittelijoihin. Kaikkein keskeisimpänä sosiaalisena tekijänä opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelussa on pidetty suhteita kollegoihin (esim. Akkerman & Meijer 2011; Geijsel & Meijers 2005). Myös suhde oppilaisiin ja opiskelijoihin (Beauchamp & Thomas 2009; Day & Kington 2008; Kelchtermans 2009) ja harjoittelijoihin, vaikuttaa siihen, millaisena ohjaajana näkee itsensä. Harjoittelukoulun kulttuuri, fasilitetit ja resurssit vaikuttavat ennen kaikkea ohjaavan opettajan motivaatioon (Hoxha 2016).

Vaikka aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei ole, on oletettavaa, että ohjaavan opettajan työ vaatii jatkuvaa ammatillisen identiteetin neuvottelua. Uudet ohjaavat opettajat ovat usein kokeneita opettajia ja heidän opettajan ammatillinen identiteettinsä on ainakin jossain määrin selkiytynyt. Aloittaessaan ensinnäkin uudessa työyhteisössä ja toiseksi uudenlaisen työnkuvan, opetusharjoittelun ohjaamisen, opettajan ammatillinen identiteetti tulee haastetuksi ja se on neuvoteltava uudelleen (ks. Williams & Ritter 2010; Williams, Ritter & Bullock 2012). Kokeneet ohjaavat opettajat ovat kokeneita ohjaajia, joilla ohjaavan opettajan identiteetti on rakentunut jo pitkään, mutta jatkuvat työelämän muutokset, kuten perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmauudistukset, opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmauudistukset, harjoittelukoulujen olemassaolon kyseenalaistaminen, harjoittelun ohjauksen muuttuminen ja opetus- ja ohjausmenetelmien muuttuminen haastavat kokeneita ohjaavia opettajia uudistumaan ja neuvottelemaan ohjaavan opettajan ammatillista identiteettiään (ks. esim. Jonker, März & Voogt 2018). Motivaatio omaa työtä kohtaan innostaa neuvottelemaan

omaa ammatillista identiteettiään, selvittämään, kuka minä olen ammatillisena toimijana. Ammatillisen identiteetin selkeys taas lisää sitoutumista työhön ja parantaa työsuoritusta (Popescu, Bulei & Mihalcioiu 2014). Omaa ammatillisen identiteetin neuvottelua voi haastaa olemalla avoin muutokselle, itsearviointilla, olemalla oppija, keskittymällä erityisesti siihen, mistä työssään nauttii, edistämällä muiden ammatillisen identiteetin neuvottelua ja rakentamalla täyden elämän myös työnsä ulkopuolelle (Bunting 2002). Toisaalta motivaatio omaa työtä kohtaan ja ammatillisen identiteetin neuvottelun merkitys tulevat haastetuksi esimerkiksi lyhyissä määräaikaissa työsuhteissa.

2.4.2 Ammatillisen identiteetin neuvottelu osana ammatillista kehittymistä

Ammatillisen identiteetin neuvottelu liittyy ammatilliseen kehittymiseen. Subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan ammatillinen kehittyminen on kaksitahoinen prosessi, joka käsittää identiteetin neuvottelun ja työn käytänteiden kehittämisen työyhteisön sosiokulttuurisessa ympäristössä (Eteläpelto ym. 2014). Ammatillisella kehittämisellä tarkoitetaan kehittymistä oman ammatin eri osa-alueilla tiedoissa ja taidoissa ja niiden soveltamisessa käytäntöön. Opettajien ammatillinen kehittyminen on opettajien oppimista, sen ymmärtämistä, kuinka oppia oppimaan ja opitun soveltamista käytäntöön (Avalos 2011). Ammatillinen kehittyminen voi olla muodollista koulutusta tai mentoroinnin vastaanottamista tai epämuodollista itsenäistä asioihin perehtymistä, harjoittelua ja reflektointia, muiden toiminnan observointia tai muiden kanssa käytyjä keskusteluja (Ganser 2000).

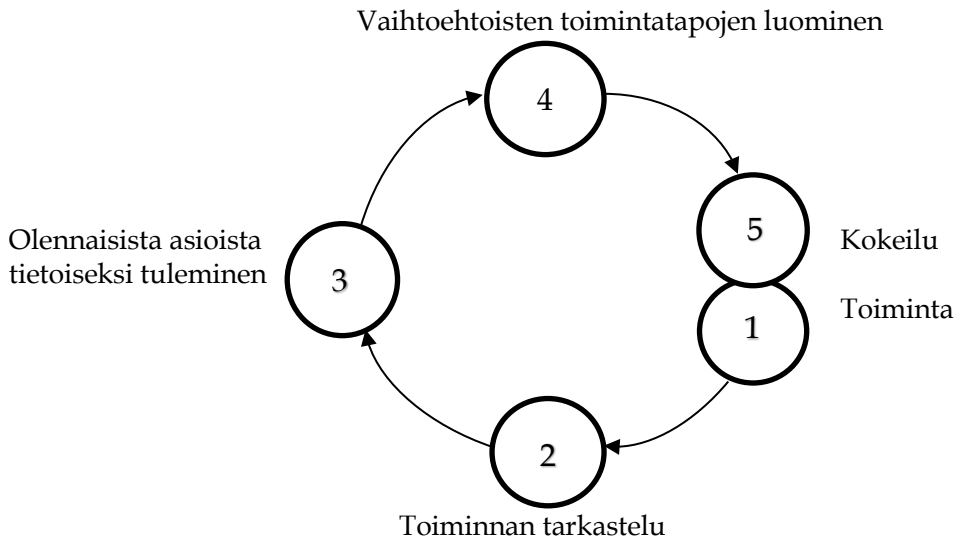
Ammatillista kehittymistä voi tarkastella ja määritellä eri näkökulmista (Desimone 2009). Tässä tutkimuksessa ammatillista kehittymistä tarkastellaan sosiokonstruktivistisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta opettajan ammatillisessa kehittämisessä opettaja nähdään aktiivisena prosessoijana, joka rakentaa ymmärrystä sosiaalisissa suhteissa (Berger & Luckmann 1994). Metakognitiiviset prosessit, kuten tietoisuus omista tai muiden ajattelusta, oppimisesta ja tietämisestä, ovat keskeisiä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta ammatillinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa aiempien kokemusten, hiljaisen tiedon ja kontekstin kanssa (Postholm 2012). Konteksti käsittää muun muassa ammatilliset sitoumukset, työnkuvan määrittelyn, suhteet työkavereihin, ideaalit, kiinnostukset, kokemukset, käsitykset, uskomukset, arvot, eettiset näkemykset, vastuut ja velvoitteet (Eteläpelto ym. 2014). Jatkuvan ammatillisen identiteetin neuvottelun seurauksena opettajalle muodostuu ammatillinen itseymmärrys ja käsitys henkilökohtaisesta ammatillisesta kehittämisestä reflektiivisessä kanssakäymisessä työkontekstin sosiaalisten, kulttuuristen ja struktuuristen työolosuhteiden kanssa (Kelchtermans 2009). Neuvottelemalla ammatillista identiteettiään ohjaava opettaja etsii vastausta kysymyksiin, kuka hän on ammatillisena toimijana tarkastelemalla itseään, työtään, tapansa tehdä työtä, työhön liittyviä tunteita, työyhteisöä ja työhön vaikuttavia tekijöitä ja arvioi omia ammatillisen kehittymisen suuntia. Esimerkiksi mentoriopettajien ammatillisen kehittymisen tarpeita ovat olleet työkokemuksen lisääntyminen, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, aikaa ja mahdollisuutta jakaa

kokemuksia ja pulmia (Leshem 2014). Tässä tutkimuksessa ohjaajana kehittymisen nähdään osana ohjaavan opettajan laajempaa ammatillista kehittymistä.

Ammatillisen identiteetin neuvotteluun kuuluu – erityisesti ammatillisen kehittymisen näkökulmasta – käsitykset ohjaavan opettajan ideaalista (Ropo 2015b, 21). Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu on prosessi, jossa tarkoituksellisesti pyritään kohti ideaalia ohjaajuutta kehittämällä omia valmiuksia ohjaajana (ks. Krzywacki 2009). Ohjaava opettaja neuvottelee ammatillista identiteettiään suhteessa sekä tutkimusperustaisiin että subjektiivisiin käsityksiin ideaalista ohjaajuudesta ja ohjauksesta ja harjoittelijoiden ohjaukselle asettamiin odotuksiin. Suomessa ei ole opettajapätevyyden, kahden vuoden opettajakokemuksen ja hyvän opetustaidon lisäksi muita kansallisesti määriteltyjä standardeja opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle. Opettajankouluttajalta odotettavia laatuvaatimuksia ovat tutkineet muun muassa Hollannissa Koster ym. (2005), jotka esittävät kuusikohtaisen opettajankouluttajan ammatillisen tehtäväprofiilin ja nelikohtaisen kompetenssiprofiilin sekä Israelissa Smith (2005), joka vertaili noviisiopettajien ja opettajankouluttajien näkemyksiä siitä, millainen on hyvä opettajankouluttaja, millaista ammatillista tietoa opettajankouluttajilla on ja mikä ero on opettajankouluttajien ja opettajien ammatillisella tiedolla. Yhdysvalloissa The Association of Teacher Educators määrittää opettajankouluttajien laatuvaatimuksia yhdeksällä osa-alueella: Opettaminen, kulttuurinen kompetenssi, tieteellisyys (scholarship), ammatillinen kehittyminen, koulutusohjelman kehittäminen, yhteistyö, julkinen vaikuttaminen (public advocacy), opettajankouluttajan ammatin kehittäminen ja opettamisen, oppimisen ja opettajankoulutuksen visiointi.

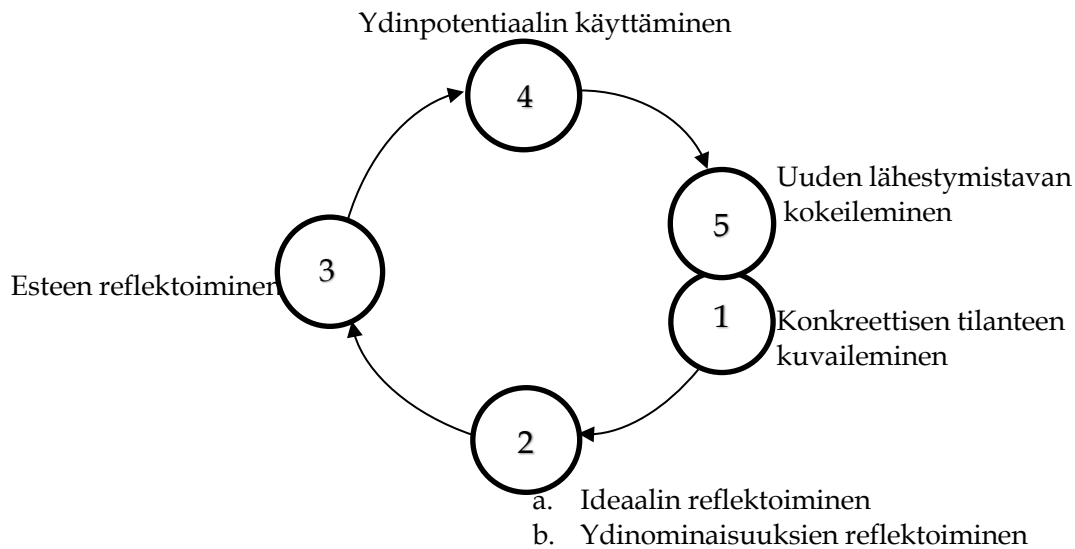
Reflektion merkitystä on painotettu ammatillisen identiteetin yhteydessä (esim. Watanabe 2017; Beauchamp 2015) ja sen on nähty olevan edellytys ammatilliselle kehittymiselle (Fairbanks ym. 2000; Korthagen & Vasalos 2005), sillä reflektion avulla opettaja voi tehdä tietoisia valintoja kasvatus- ja opetustyössään (Husu, Toom & Patrikainen 2008). Jatkuva reflektio on edellytys ohjaavan opettajan kehittymiselle ohjaajana (Ojanen 1990). Kuten opettaja kehittyy opettajana oppimalla oppilailta, kysymällä kysymyksiä, reflektoimalla käytäntöä ja tekemällä yhteistyötä muiden opettajien kanssa (Sawyer 2002), samoin ohjaava opettaja kehittyy ohjaajana oppimalla harjoittelijoilta, kysymällä kysymyksiä, reflektoimalla käytäntöä ja tekemällä yhteistyötä muiden ohjaavien opettajien kanssa. Ohjatun opetusharjoittelun kontekstissa reflektion on määritelty olevan ei vain teknistä, käytännöllistä tai kriittistä ajattelua, vaan ohjaustapahtumaan liittyvä tiedonhankinnan keino, jossa päämääränä on toiminnan ymmärtäminen ja uusien toimintamuotojen rakentaminen (Krokkfors (1997). Reflektointi sisältää ajattelun ja toiminnan lisäksi myös tunteet ja tahdon (Korthagen 2014).

Korthagen (1985) esitti opettajuuden ammatillisen kehittymisen avuksi reflektioprosessia kuvaavan ALACT-mallin (kuvio 3), joka on laajasti käytössä ainakin Alankomaiden opettajankoulutuksessa ja osin myös Australiassa (Korthagen 2014). ALACT-mallin nimi tulee mallin viiden reflektiovaiheen alkukirjaimista: Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action ja Trial (Korthagen 1985).



KUVIO 3 Reflektioprosessin rakennetta kuvaava ALACT-malli (Korthagen 1985)

ALACT-malli auttaa viemään reflektion toimintaorientaatiosta merkitysorientoitioon (vaihe 3). Haasteena voi kuitenkin olla se, että reflektio jää liian pinnalliseksi tai reflektioija ei tiedä, mitä asioita reflektoida (Korthagen 2014). Vastauksena tähän Korthagen (2014) yhdisti ALACT-malliin sipulimallin (ks. kuvio 2) ja kehitti ydinreflektion mallin (kuvio 4), joka ohjaa refleктоimaan ammatillisen identiteetin ydinasioita. Ydinreflektion mallissa reflektio lähtee konkreettisen tilanteen kuvailusta: mikä on kohtaamani ongelma? Seuraavaksi reflektio kohdistuu ideaaliin: mitä oikein halusin/tavoittelin ja sen tunnistamiseen, mitä ominaisuuksia minulla jo on tai mistä ominaisuuksistani olen jo tietoinen. Kolmannessa vaiheessa pyritään tunnistamaan esteet: kuinka itse rajoitan tai estän itseäni? Neljännessä vaiheessa pyritään käyttämään ydinpotentiaalia: kuinka säädän ydinpotentiaaliani ja päästän irti esteestä? Viidennessä vaiheessa yritetään uutta lähestymistapaa. Ydinreflektion peruseriaatteiden mukaisesti reflektio: 1) edistää tietoisuutta yksilön ihanteista ja ydinominaisuuksista, jotka liittyvät refleктоitavaan ilmiöön, 2) tunnistaa sisäiset esteet näiden ihanteiden ja ydinominaisuuksien toteuttamisessa, 3) edistää tietoisuutta ihanteisiin, ydinominaisuuksiin ja esteisiin sisältyvistä kognitiivisista, emotionaalisista ja motivationaalisista näkökulmista, 4) edistää tietoisuuden tasoa, jossa yksilö on täysin tietoinen (kognitiivisesti ja emotionaalisesti) ristiriidasta tai kitkasta kohdan 1 ja 2 ja itse luotujen sisäisten esteiden luonteen välillä, 5) rakentaa luottamusta prosessiin, joka lähtee yksilön sisältä, 6) tukee sisäisen potentiaalin toteuttamista pohdittavassa tilanteessa ja 7) edistää autonomiaa ydinmallin käyttämisessä (Korthagen & Vasalos 2005; Meijer ym. 2009).



KUVIO 4 Ydinreflektion malli (Korthagen 2014)

Työelämän ja oppimisympäristöjen muuttuessa jatkuvasti ammatillinen kehittyminen on välttämätöntä. Ammatillisen identiteetin neuvottelun prosessien ymmärtäminen on keskeinen, jotta voidaan ymmärtää ammatillista kehittymistä ja kehittymistarpeita (Mockler 2011). Postholm (2012) on jaotellut opettajien ammatillisen kehittymisen tutkimusten perusteella tekemässään synteessissä opettajan ammatillisen kehittymisen jatkuvaan muodolliseen kouluttautumiseen ja opettajien oppimiseen koulussa ja kuvannut niitä seuraavasti: Opettajien oppimista koulussa luonnehti sekä aine- että kasvatuksellisen sisällön oppiminen, muiden opettajien opetustyön observointi tai itse observoinnin kohteena oleminen ja sen jälkeinen oman opetuksen reflektointi yhdessä observoijan kanssa, koherenssi aiemmin opitun kanssa, jatkuvuus (ei vain hetkellinen tilanne) ja yhteistyö muiden opettajien kanssa. Opettajien oppimiseen vaikuttivat sekä henkilökohtaiset että kontekstuaaliset tekijät. Opettajien yhteistyö ja yhdessä reflektointi johti syvempään reflektioon kuin reflektointi yksin. Koulun kulttuuri liittyen ammatilliseen kehittymiseen ja erityisesti esimiesten tuki edisti opettajien ammatillista kehittymistä. Opettajat ottivat vastuuta muiden opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisesta. Työyhteisön myönteinen ja ymmärtävä ilmapiiri kannustivat ammatilliseen kehittymiseen.

2.4.3 Jännitteet ammatillisen identiteetin neuvottelussa

Ammatillisen identiteetin neuvottelussa ilmenee monenlaisia henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin suhteeseen liittyviä kysymyksiä, joihin pyritään löytämään vastaus tai ratkaisu. Joskus neuvottelussa ilmenee ristiriitaa arvojen, ennakkokäsitysten, uskomusten ja odotusten sekä todellisuuden välillä. Haasteista selviytymiseen vaikuttaa, kuinka hyvin onnistuu henkilökohtaisen, ammatillisen ja tilannesidonnaisten tekijöiden hallinnassa ja käsittelyssä (Day ym. 2006). Ohjaavaksi opettajaksi tulemisessa ja ohjaavana opettajana toimimisessa neuvottelemalla omaa ohjaavan opettajan ammatillista identiteettiä pyritään löytämään

tasapaino henkilökohtaisen ja ammatillisen puolen välillä (Volkman & Anderson 1998). Näiden välillä ilmenevät ristiriidat voivat aiheuttaa jännitteisyyttä ammatillisen identiteetin neuvottelussa (Pillen, Beijaard & Den Brok 2012). Jännitteet syntyvät odotusten, toiveiden ja ihanteiden ristiriidasta todellisuuden kanssa ja aiheuttavat ristiriitaisia tuntemuksia ja ajatuksia (Pillen, Beijaard & Den Brok 2013a). Ammatillisen identiteetin jännite voi syntyä myös tilanteessa, jossa koetaan, että joudutaan tekemään valinta tai päätös kahden vaihtoehdon, ulkoisten odotusten ja vaatimusten ja oman sisäisen näkemyksen tai ulkoisten odotusten ja vaatimusten sekä oman sisäisen näkemyksen ja todellisuuden realiteettien, välillä (Pillen, Beijaard & Den Brok 2013b; Olsen 2008). Jännitteiden kautta pohditaan omaa työtä ja käsitellään mahdollisuuksia vastata itseen kohdistuviin odotuksiin ja velvoitteisiin, mikä aiheuttaa sisäistä epämukavuutta ja kamppailua. Jännitteet voivat olla vakavia ja stressaavia aiheuttaen epämukavia tunteita ja vaikuttaen toimintakykyyn (Pillen ym. 2012). Vastaavasti voisi olettaa, että ratkaistuna jännitteet vapauttavat käyttämään voimavarat itse työhön ja kokemaan tyytyväisyyttä työstä.

Aiemmassa tutkimuksessa opettajien kokemista haasteista, jännitteistä ja ongelmista niitä ei aina ole liitetty osaksi ammatillisen identiteetin neuvottelua eikä haasteista ja ongelmista aina ole puhuttu jännitteinä. Ne nojaavat myös erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin, mutta kuvaavat kaikki sitä, kuinka aloittelevan opettajan ammatillinen identiteetti tulee haastetuksi ensimmäisenä opettajavuotena. Aloittelevien opettajien ensimmäisenä työvuotena kokemia haasteita tutkittaessa haasteita aiheuttivat se, että työ oli erilaista kuin, mitä oli kuviteltu (Hebert & Worthy 2001) ja aloittelevilla opettajilla oli usein epärealistisia odotuksia ja uskomuksia opettamisesta, oppilaista, työpaikasta ja vaikeuksia ylipäätään opettamisessa (Marso & Pigge 1987; Weinstein 1988). Oppilaiden käyttäytymisen kanssa oli ongelmia (Hebert & Worthy 2001), opettajankoulutus koettiin puutteelliseksi (Olson & Osborne 1991) ja opetusharjoitteluiden koettiin tarjonnan kaupan kokemuksen opettajan työstä (Lawson 1983). Aloittelevat opettajat eivät kokeneet saaneensa tukea kouluyhteisössä (ei aikaa reflektoinnille, sosiaalistumiseen, ei mentoria) (Deal & Chatman 1989; Pataniczek & Isaacson 1981) eikä koettu löytyvän ketään, kenen puoleen kääntyä ongelmiansa kanssa. Opetuksen kiihkeä tahti tuntui uuvuttavalta (Hebert & Worthy 2001) ja jännitteitä aiheuttivat myös sellaiset luonteenpiirteet, jotka tekivät opettajan työstä alkuun haastavaa, esimerkiksi epävarmuus, ujous tai suostuvaisuus (Schmidt & Knowles 1995).

Pillen ym. (2013a) ovat eritelleet opettajankoulutuksessa, hoitotyön koulutuksessa ja sosiaalityön koulutuksessa koettuja jännitteitä (tai jännitteiksi laskettavia haasteita) koskevia tutkimuksia 13 teemaan ja sovittaneet jännitteet aloittelevia opettajia² koskeviksi: aloittelevat opettajat kokevat olevansa vielä opiskelijoita vs heidän oletetaan toimivan kuten aikuinen ja oikea opettaja (Fuller & Brown 1975; Volkman & Anderson 1998), huolenpito oppilaista vs oletetaan olevan tiukka (Fuller & Brown 1975; Shapira-Lishchinsky 2011; Volkman & Ander-

² Aloitteleviksi opettajiksi määriteltiin viimeisen opiskeluvuoden opettajaopiskelijat ja ensimmäistä työvuotta opettajana tekevät opettajaksi valmistuneet.

son 1998), itsensä kokeminen tiedoiltaan epäpäteväksi vs oletetaan olevan asian-
tuntija (Fuller & Brown 1975; Katz & Raths; Volkmann & Anderson 1998), risti-
riidan kokeminen oman arkitiedon ja opettajan ammatin tieteellisten teorioiden
välillä (Beijaard ym. 2004), ristiriidan kokeminen omien ja muiden orientaatiossa
opettamaan oppimisessa (Rajuan, Beijaard & Verloop 2007), alttiina oleminen
opettajankoulutuksen ja harjoittelukoulun ristiriitaisille asenteille (Smagorinsky,
Cook, Moore, Jackson & Fry 2004), halu käyttää aikaa opettamisen harjoitteluun
vs paineen kokeminen ajan käyttämisestä muihin opettajan töihin (Fuller &
Brown 1975), halu kunnioittaa oppilaan integriteettiä vs tunne tarpeesta toimia
integriteettiä vastaan (Shapira-Lishchinsky 2011), lojaalius oppilaita vs kollegoita
kohtaan (Shapira-Lishchinsky 2011), halu kohdata oppilaat kokonaisvaltaisesti
vs tarve kohdella heitä oppijoina (Berlak & Berlak 1981), haasteet emotionaalisen
etäisyyden pitämisessä (Fuller & Brown 1975), vaikeuksia eri opetusmenetelmien
hallitsemisessa (Kember & Kwan 2000) ja opettajan ammatin uranäkymien vää-
rinyymmärtäminen (Rajuan ym. 2007). Pillen ym. (2013a) tunnistivat aloittelevilla
opettajilla 59 jännitettä, jotka sijoittuivat aiempien tutkimusten 13 teemasta yh-
deksään teemaan. Neljä aiempien tutkimusten jänniteteemoista ei tullut esille Pil-
lenin ym. (2013a) tutkimuksessa. Näiden lisäksi Pillen ym. (2013a) löysivät neljä
muuta aloittelevien opettajien kokemaa jännitettä: kokee tulevansa kohdelluksi
opiskelijana vs haluaisi ottaa vastuuta opettajana, kokee olevansa vertainen vs
haluaisi ottaa vastuuta opettajana, kokee riippuvuutta mentorista vs haluaa opet-
taa omalla tavallaan ja haluaa käyttää aikaansa vapaa-aikaan vs kokee painetta
käyttää aikaa ja energiaa työhön. Pillen ym. (2013a) teemoittelivat löytämänsä 13
jänniteteemaa kolmeen pääteemaan, jotka olivat 1) roolin muuttuminen opiske-
lijasta opettajaksi, 2) konflikti toivotun ja todellisen oppilaille annetun tuen vä-
lillä ja 3) ristiriitaiset näkemykset opettamaan oppimisesta. Jännitteiden tyypitte-
lyn hyötynä on nähty reflektoinnin käynnistäminen niiden tuodessa esiin opet-
tajien ajatuksia tietyn ammatillisen identiteetin jännitteen kohdalla (Rickards,
Brok & Fisher 2005; Wubbels 1992).

Hanna, Oostdam, Severiens ja Ziljstra (2019) tutkivat luokanopettajaopiske-
lijoiden kokemia jännitteitä ammatillisen identiteetin neuvottelussa ja löysivät
yhdeksän jännitettä, joista seitsemän oli samoja kuin Pillenin ym. (2013a) löytä-
mät jännitteet ja kaksi uutta: opettaminen kaupunkikoulussa ja koulutuksen kes-
keyttäminen vs opettajaksi valmistuminen. Anspal, Leijen ja Löfström (2019) tut-
kivat luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemia jännitteitä ja löysivät kol-
menlaisia jännitteitä: käsitys itsestä vs ammatillinen rooli, rooliodotukset vs yli-
opistokoulutus ja useat ammatilliset rooliodotukset. Smagorinsky ym. (2004) tut-
kivat yhtä opettajaopiskelijaa, joka koki harjoittelussa jännitettä, koska hänen
mentorinsa antoi vain vähän tilaa kokeilulle ja persoonallisen opetustavan löytä-
miselle, ohjaten sen sijaan jäljittelevään lähestymistapaan. Aloittelevien ohjaa-
vien opettajien kohdalla on mahdollista kokea samanlaisia jännitteisiä teemoja,
kun aloittelevat opettajat ovat kokeneet.

Aloittelevilla opettajilla esiintyneet jännitteet kumpusivat usein epätasapai-
nossa olevasta henkilökohtaisesta ja ammatillisesta elämänalueista (Pillen ym.
2012). Tutkittaessa taustatekijöiden roolia jännitteiden kokemisessa sukupuolella,

iällä, opettajakokemuksella ja opettajankoulutuksella ei ollut yhteyttä siihen, kuinka montaa jännitettä koettiin. Sen sijaan naiset kokivat jännitteitä voimakkaammin kuin miehet. Yksittäisistä jännitteistä iältään hyvin nuoret aloittelevat opettajat kokivat jännitettä ”kokee olevansa vertainen vs haluaisi ottaa vastuuta opettajana” enemmän kuin vanhemmat (Pillen ym. 2012). Ammatillisen identiteetin jännitteet ohjausuran alussa voivat johtua uudesta työkuvasta (ohjaus) ja uusista tilanteista, käytännöistä ja ihmisistä, jotka pakottavat neuvottelemaan ammatillista identiteettiä uudestaan (ks. Mifsud 2018).

Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajat liittävät työhönsä monenlaisia tunteita (esim. Hargreaves 1998) ja että tunteet ovat osa opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua (Pappa 2018). Jännitteisiin liittyy usein negatiiviseksi koettuja tunteita ja stressiä. Tutkiessaan aloittelevien opettajien kokemien jännitteiden synnyttämiä tunteita Pillen ym. (2012) havaitsivat pelkästään epämukavuutta aiheuttavia tunteita, kuten avuttomuutta, vihaa, turvattomuutta, turhautumista, epämukavuutta ja kyllästymistä sekä tultiin tietoiseksi omista puutteista, koettiin, ettei oteta vakavasti, tuntui, että painostetaan, koettiin motivaation puutetta ja tuli tunne irtisanoutumisesta. Jännitteiden herättäessä epämukavia tunteita ja haastaessa yksilön arvoja, uskomuksia ja käsityksiä, ne pyritään ratkaisemaan ja esimerkiksi Pillenin ym. (2013a) tutkimuksen aloittelevilla opettajilla oli voimakas halu pystyä käsittelemään jännitteitä. Tunteet voivat käynnistää pyrkimyksen muutokseen (Zembylas 2003). Smagorinsky ym. (2004) näkevät jännitteiden käynnistämisen omien käsitysten ja oman itsensä kyseenalaistamisen hyvänä asiana, sillä jännitteet haastavat neuvottelemaan ammatillista identiteettiä. Parhaimmillaan ammatillisen identiteetin neuvottelussa esiintyvien jännitteiden tunnistaminen ja ratkaiseminen auttavat löytämään ja rakentamaan integroituneemman ammatillisen identiteetin (Arvaja 2018). Toisaalta jännitteet voivat olla hyvin kompleksisia eivätkä aina ole ratkaistavissa (Pillen ym. 2013b). Jos jännitteitä ei pysty ratkaisemaan tai käsittelemään tai jos jännitteiden herättämät tunteet vaikuttavat toimintakykyyn, jännitteet ovat ongelmallisia. Jännitteitä yritettiin käsitellä etsimällä niihin ratkaisua itse, puhumalla itselle merkityksellisille ihmisille, sietämällä tilannetta tai vastaanottamalla apua ilman, että on itse pyytänyt apua (Pillen ym. 2012), refleктоivalla toiminnalla, etsimällä tukea ja apua sekä suoralla toiminnalla (van der Wal, Oolbekkink-Marchand, Schaap & Meijer 2019).

Tyypitellessään jännitteiden pohjalta aloittelevia opettajia Pillen ym. (2013b) löysivät kuusi profiilia: 1) opettajat, jotka painivat toisten esittämien näkemysten kanssa, 2) opettajat, jotka kokivat jännitteitä suhteessa huolenpitoon, 3) opettajat, jotka kokivat jännitteitä suhteessa vastuuseen, 4) vähän jännitteitä kokevat opettajat, 5) ei jännitteitä kokevat opettajat, 6) levottomat opettajat. Kun osa opettajista täytti kyselyn uudestaan, he huomasivat, että jännitteet muuttuivat ja että niitä voi vähentää, jos aloittelevat opettajat saivat tukea opettajankouluttajilta tai koulun mentoriopettajilta. Voisi olettaa, että myös aloittelevien ohjaavien opettajien mahdollisesti kokemia jännitteitä voi vähentää järjestämällä tukea ohjauksen ensimmäisiin vuosiin. Jännitteiden löytäminen tai tunnistaminen ja niistä keskustelu auttaa ammatillisen identiteetin neuvottelussa (Hanna ym. 2019).

Ammatillisen identiteetin neuvottelua vaativia jännitteitä esiintyy pitkin työuraa, ei vain uran alkuvaiheessa. Day ym. (2006) tutkimustulosten mukaan 4–7 vuotta työskennelleillä opettajilla oli vahva ammatillinen identiteetti, 8–15 vuotta työskennelleillä jännitteitä ja ammatillisen identiteetin uudelleen neuvottelua, 16–23 vuotta työskennelleillä jännitteitä kovasta työtahdistista, 24–30 vuotta työskennelleillä haasteena motivaation ja sitoutumisen säilyttäminen, yli 31 vuotta työskennelleillä haasteena motivaatio, muutoksiin sopeutuminen ja eläkkeelle pääsyn odottelu. Kyky ratkaista jännitteet oli avain tasapainoiseen ja mielekkääseen työskentelyyn. Kaikissa ikäryhmissä kannustavalla työyhteisöllä oli merkittävä asema motivaation ylläpitämisessä ja tehokkuudessa. (Day ym. 2006.)

Jännitteitä tarkastelemalla ammatillisen identiteetin neuvottelu näyttäytyy vastakkaisia elementtejä sisältävänä aktiivisena neuvotteluprosessina. Opettajan ammatillinen identiteetti ja sitä tukevat rakenteet (kuten emootiot, työtyytyväisyys, ammatillinen sitoutuminen, autonomia ja varmuus) sekä kontekstuaaliset ja ammatilliset tekijät (kuten palkka, koulutuksen ja resurssien puute, kunnioituksen puute ja välinpitämättömyys opettajan aiempia kokemuksia, ideologioita, arvoja ja uskomuksia kohtaan) tulevat haastetuiksi ja neuvotelluiksi muuttuvissa kasvatuksellisissa tilanteissa ja vaikuttavat opettajan ammatilliseen identiteettiin (Karousiou ym. 2019). Ammatillisen identiteetin neuvottelu voi olla vaikeaa, jos koetut vaatimukset ovat ristiriidassa sen kanssa, mitä itse pidetään hyvänä toimintana (Beijaard ym. 2004) ja jos ei pysty ratkaisemaan ristiriidan tuomaa jännitettä tai selviytymään jännitteen kanssa. Koska jännitteillä on ratkaisemattomina negatiivinen vaikutus ammatilliseen identiteettiin, olisi tärkeää, että sekä uusien ohjaavien opettajien kohdalla että isompien muutosten aikana koko henkilöstön kohdalla, näitä jännitteitä huomioitaisiin jo rakenteellisesti ja tarjottaisiin mahdollisuus keskusteluun ja tukeen (ks. myös Pillen ym. 2013a). Jännitteiden tiedostaminen auttaa ymmärtämään paremmin, millaista tukea tarvitaan (Pillen ym. 2012). Jännitteiden tunnistamista ja sen seurauksena käytävää ammatillisen identiteetin neuvottelua voi pitää edellytyksenä omien ammatillisten käsitysten muuttumiselle ja ammatilliselle kehitymiselle, sillä jännitteiden ratkaisupyrkimysten kautta asemoidaan itseä uudelleen jännitteen lähteeseen. Jännitteiden ratkaisemisella ammatillisen identiteetin neuvottelussa voi olla keskeinen merkitys koko työyhteisön rakenteiden ja toimintatapojen uudistumiselle (Brownell & Tanner 2012).

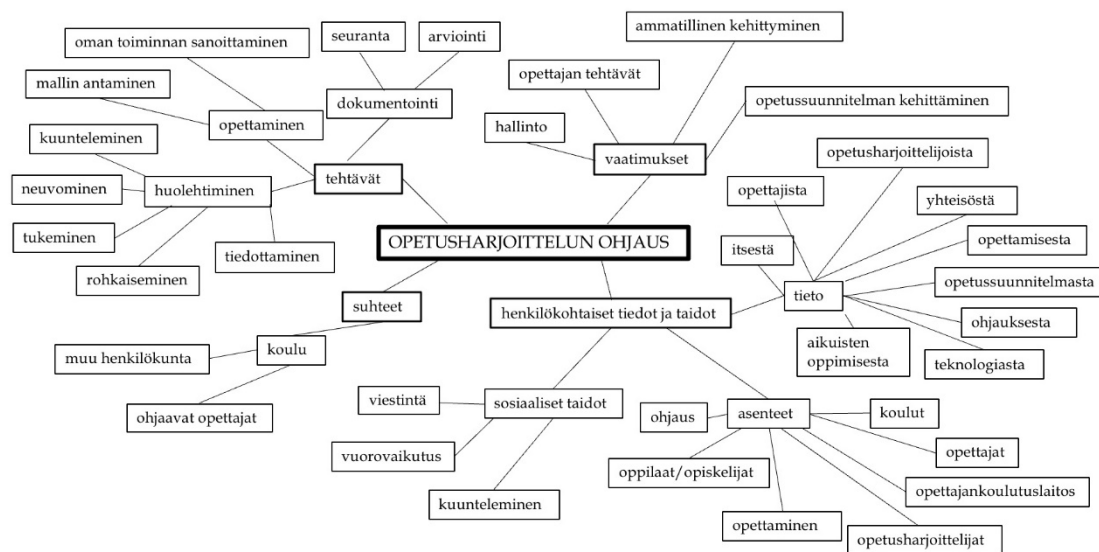
Opettajankoulutuksessa pidetään tärkeänä tulevien opettajien opettajidentiteetin kehittymistä, ja sen muodostumista tuetaan koulutuksen aikana. Harjoittelun ohjaajien antamalla esimerkillä on huomattu olevan iso merkitys opettajaksi opiskelevan ammatillisen identiteetin muodostamiseen (Poom-Vallikis & Löfström 2019). Voidakseen auttaa harjoittelijoita heidän ammatillisen identiteetin neuvottelussaan, ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin pitäisi olla jokseenkin selkeä. Tässä tutkimuksessa harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua tarkastellaan ohjaavien opettajien kokemien ammatillisen identiteetin jännitteiden, metaforien kautta esille tulevien ohjaavan opettajan työhön liittyvien käsitysten ja ammatillisen kehittymisen kautta.

3 OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS

3.1 Opetusharjoittelun ohjauksen käsitteenmäärittelyä

Ohjaamisesta on olemassa erilaisia määritelmiä ja lähestymistapoja kontekstista riippuen. Opetusharjoittelun ohjaukselle ei ole olemassa omaa ohjauksen teoriaa, eikä myöskään yksiselitteistä ja yhtenäistä opetusharjoittelun ohjauksen käsitteen määrittelyä. Teoriataustan puutteen lisäksi opetusharjoittelun ohjausta voi kuvata useammalla eri käsitteellä riippuen sekä ohjaavasta opettajasta, harjoittelijasta ja käsillä olevasta tilanteesta tai asiasta. Suomalaisessa opetusharjoittelun ohjauskirjallisuudessa ohjauksen tarkoitukseksi on määritelty esimerkiksi ”sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallin antaminen, tukeminen ja auttaminen” (Väisänen 2002b, 135). Nummenmaan (2003, 46–47) mukaan opetusharjoittelun ohjaus on ohjaavan opettajan ja harjoittelijan välistä vuorovaikutusta, jossa keskeistä on oppiminen kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. Ohjaajan tehtävä on auttaa harjoittelijaa löytämään oma tapansa tehdä opettajan työtä (Atjonen 2005) huomioiden kaikki opettajan profesioon kuuluvat kompetenssit. Väisäsen (2005, 156) mukaan ohjauksella voidaan tarkoittaa kaikkia niitä ajatuksia, pyrkimyksiä, tehtäviä, toimintoja ja rooleja, joita ohjaava opettaja toteuttaa ja viestii dialogisessa ohjaussuhteessa tarkoituksena edistää harjoittelijan ammatillista kehittymistä. Perinteisestä ohjauksesta, kuten työnohjauksesta, opinto-ohjauksesta ja ammatillisesta ohjauksesta, opetusharjoittelun ohjaus eroaa siinä, että se ei ole ohjattavalle vapaaehtoista, vaan pakollinen osa opintoja.

Stimson, Lopez-Real, Bunton, Wai-Keung Chan, Sivan ja Williams (2000) ovat hahmotelleet ohjausta käsitekartan avulla (esitetty mukailen kuviossa 5). Myös he toteavat ohjauksen määrittelemisen olevan problemaattista ja päätyvät tarkastelemaan ohjausta eri tieteiden, kuten sosiologian, psykologian, antropologian ja ekologian näkökulmista. Käsitekartasta puuttuu suomalaiseen opetusharjoittelun ohjaukseen olennaisesti liittyvä yhteistyö OKL:n ja ainelaitosten kanssa.



KUVIO 5 Opetusharjoittelun ohjaus (mukaillen Stimson ym. 2000, 6)

Opetusharjoittelun ohjauksen englanninkielinen vastine *supervising* voi antaa ohjauksesta liian autoritäärisen ja yksisuuntaisen mielikuvan. Vaikka ohjaussuhteen osapuolet ovat opettajaksi opiskeleva (noviisi) ja kokenut opettaja (ekspertti), suomalaiseseen opettajankoulutukseen kuuluva ohjaussuhde on kuitenkin lähes tasavertainen ja dialoginen, jossa molempien näkemyksiä kuunnellaan ja kunnioitetaan, molemmat saavat esittää kritiikkiä ja jossa molemmat oppivat (Väisänen 2002b). Ohjaavat opettajat näkevät harjoittelijan ohjaamisen vastavuoroisena; sekä harjoittelijat että ohjaaja oppivat (Komulainen 2010). Asioiden äärellä ollaan yhdessä ja niitä tarkastellaan monipuolisesti aina ulkoisista teknisistä seikoista syvällisiin filosofisiin ajatusrakennelmiin ja emootioihin asti. Harjoittelijat kaipaavat suhteessa ohjaajaan toisaalta kumppanuutta ja arvostusta tasavertaisina kollegoina, toisaalta konkreettisia ohjeita ja neuvoja asiantuntijalta (Jyrhämä 2002; Väisänen 2002a). Opetusharjoittelun ohjaus saa hyvin vaihtelevia muotoja ja sitä voi välillä kuvata paremmin ohjausta lähellä olevien käsitteiden, kuten mentoimint (mentoring), tutorointi (tutoring), ohjausneuvonta (counselling), valmennus (coaching), opetus (teaching) ja neuvonta (guidance/advising), kautta (vrt. Komulainen 2010). Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun ohjaaminen nähdään edellä mainittuna monitahoisena kulloisiinkin tilanteisiin ja harjoittelijan ammatilliseen osaamiseen suhteutettuna.

Käsitettä mentoimint käytetään niin kotimaisessa kuin kansainvälisessä keskustelussa kouluun ja opettajiin liittyen yleisesti, kun puhutaan aloittelevan opettajan opetuksen mentoiminnista, jota antaa kokenut opettaja (esim. Jokinen & Sarja 2006). Mentoiminnin idea onkin kokemuksen kautta hankitun tiedon ja taidon välittäminen kokeneelta toimijalta (ekspertiltä) aloittelijalle (noviisille). Mentoimint sanan alkuperä on talouselämässä, jossa se on tarkoittanut kokeneen asiantuntijan tarjoamaa tukea ja apua nuorelle työntekijälle. Mentoiminnissa, ku-

ten ohjauksessakin on kyse luottamuksellisesta, avoimesta, tasa-arvoisesta suhteesta, jossa yhdessä pohditaan ja kehitetään opettajuutta. (Steinmann 2017.) Opetusharjoittelun ohjausta voi kuvata mentorointina esimerkiksi silloin, kun harjoittelijalla on aiempi alaan liittyvä tutkinto ja työkokemusta, hän on opintojensa loppuvaiheessa ja hän on pitkällä omassa opettajuudessaan. Silloin opetusharjoittelun ohjaajan tehtävä voi olla lähempänä mentorointia kuin ohjausta.

Tutoroinnissa tutorin rooli on olla neuvoja, motivoija, opastaja ja valvova silmä ja tavoitteena ohjata itseohjautuvuuteen. Koulu- ja opiskelukontekstissa tutor-käsitettä käytetään useammin lukion ja korkeakouluasteen opiskelijatutoreista, jotka innostavat, tukevat, auttavat ja opastavat uusia oppilaita ja opiskelijoita, että opiskelut lähtisivät sujuvasti ja mukavasti käyntiin. (esim. Lehtinen & Jokinen 1996.) Opetusharjoittelun ohjauksessa ohjaus voi osittain olla lähellä tutorointia silloin, kun opettajaksi opiskelevat aloittavat ensimmäistä harjoitteluun ja harjoittelijalle kaikki on uutta. Ohjaus voi saada tutoroinnin piirteitä myös silloin, jos harjoittelijalla on motivaatio- ja sitoutumisongelmia.

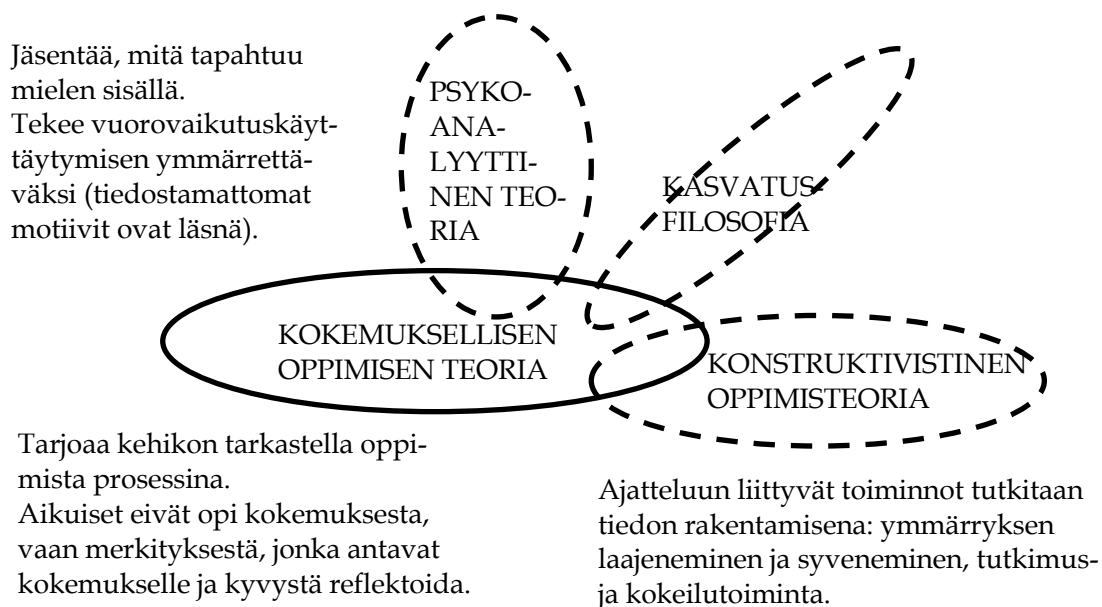
Counselling on ohjausneuvontaa, jota tarjotaan selkeyttämään ajatuksia suunnan löytämiseksi tai valintojen edessä. Ohjausneuvonta on ohjaajan ja ohjattavan yhteistyötä, jossa ohjaaja ottaa huomioon ohjattavan historian, nykyiset resurssit mahdollisuuksineen ja rajoituksineen. (esim. Onnismaa 2007.) Opetusharjoittelun ohjaus voi olla ohjausneuvontaa silloin, kun harjoittelija pohtii tulevaisuuden valintojaan. Ohjaaja voi antaa lisätietoa, kertoa erilaisista mahdollisuuksista ja toimia peilinä harjoittelijan pohtiessa valinnanmahdollisuuksiaan ja niiden seurauksia.

Valmennus voi saada monenlaisia merkityksiä ja sisältöjä sen mukaan, minkälaisesta valmennuksesta on kyse. Erilaisia valmennuksen muotoja ovat esimerkiksi työpaikkavalmennus, psyykkinen valmennus, elämäntapavalmennus ja urheiluvälittäminen. Valmennuksessa valmentaja auttaa valmennettavaa suuntaamaan ajatteluaan ja toimintaansa niin, että valmennettava itse löytää omat vahvuutensa, etsii suunnan, asettaa tavoitteet, tekee perusteltuja päätöksiä ja kehittyy ammatillisesti. Valmennus on esimerkiksi kannustamista, tukemista, keskustelemista ja kysymysten esittämistä. (Rogers 2012, 7–12.) Opetusharjoittelua ohjaava opettaja toimii välillä myös valmentajan roolissa, jos harjoittelija kokee epävarmuutta jossain asiassa. Ohjaavan opettajan ohjaus on tällöin kaikkein eniten tuen antamista, kannustamista, tavoitteiden asettamiseen ja eteenpäin ohjaamista.

Joskus ohjaaminen voi olla myös opettamista tai neuvontaa. Jos harjoittelijalla ei jostain syystä ole riittäviä tietoja tai taitoja eikä hän pysty niitä itse hankkimaan tai opettelemaan, niitä opetellaan yhdessä. Välillä myös kesken harjoittelijan pitämän oppitunnin saattaa tulla haastavia tilanteita hyvin yllättäen eikä harjoittelija tiedä, kuinka hänen tulisi toimia ja hän saattaa kysyä ohjaavalta opettajalta apua. Kesken oppitunnin ei ole mahdollisuutta alkaa yhdessä pohtia, millaisia toimintavaihtoehtoja on, vaan tilanteet edellyttävät välitöntä toimintaa. Tällöin ohjaava opettaja neuvoo harjoittelijaa toimimaan ja asiaa reflektoidaan syvällisemmin tunnin jälkeisessä ohjauskeskustelussa.

3.2 Ohjauksen teorit

Opetusharjoittelun ohjaukselle on asetettu tavoitteet, sisällöt ja rakenne kunkin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, mutta opetusharjoittelun ohjaukseen ei ole olemassa omaa ohjauksen teoriaa, vaan ohjauksen teoriaa lainataan ja sovelletaan oppimisteorioista ja opinto-ohjauksen, työohjauksen ja eri psykologisten terapiasuuntausten ohjausteorioista. Opetusharjoittelua ohjaava opettaja on joutunut usein itse luomaan omaa ohjaukskäytäntöään, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että harjoittelusuunnitelman raamien sisällä kukin ohjaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Ojanen (2000) esitti huolen ohjaukskäytänteiden ”villistä lännestä” ja ohjausteorian kehittämisen puutteesta ja pyrki hahmottelemaan ohjauksen teoreettisia perusteita. Hänen ohjausteoriaansa kehittäminen rakentuu kokemukselliseen oppimiseen, konstruktivismiin, psykoanalyttiseen teoriaan ja kasvatusteorioihin. Malliin sisältyy dialogi ohjauksen keskeisenä kommunikaatiomenetelmänä ja reflektio syvällisen ajattelun välineenä ohjauksessa (Ojanen 2000). Ojanen malli ohjauksen taustateoriasta on esitetty kuviossa 6.



KUVIO 6 Yhdenlainen malli ohjauksen taustateoriasta (Ojanen 2000, 23)

Krokkfors (1993, 2003) on esittänyt perinteisen teknis-rationaalisen ohjauksen mallin, jossa ohjaus ja pohdinta perustuvat ulkoisesti havaittuihin toimintoihin. Lisäksi hän esittää refleksiivisen ajattelun kehittämiseen perustuvan ohjauksen mallin, jossa ohjauksen tavoitteena on kehittää harjoittelijan refleksiivistä toimintaa: havainnointia, analysointia, avoimuutta, vastuuntuntoa ja aitoutta.

Ohjauksen teorioita voidaan jaotella niin, että niihin liitetään behavioristisen, humanistisen, ratkaisukeskeisen, kognitiivisen, kognitiivis-konstruktivisen,

sosiodynaamisen, psykodynaamisen, sosiokulttuurisen, situationaalisen, dialogisen ja transformatiivisen ohjauksen teoriataustojen piirteitä (vrt. Perunka 2015). Jokainen näistä teorioista pohjaa oman aikansa vallitseviin ideologioihin ja yhteiskuntatieteellisiin suuntauksiin eikä tavoitteena ole, että ohjaava opettaja valitsisi itselleen yhden ohjausteorian (samaa tapaan kuin psykoterapeutit erikoistuvat yhteen terapiasuuntaukseen) ja antaisi vain valitsemansa teorian mukaista ohjausta. Pikemminkin tavoitteena on, että ohjaavat opettajat voivat omaksua niitä ohjauksen piirteitä, jotka soveltuvat omaan persoonaan ja suhteutuvat omaan osaamiseen.

Behaviorismi on psykologian suuntaus, joka tutkii ihmisen käyttäytymistä ulkoisesti eikä huomioi ihmisen sisäisiä asioita. Behaviorismin edustajia olivat Pavlov (1904), Thorndike (1931), Watson (1930) ja Skinner (1938). Behavioristinen ohjaus näkee ohjaavan opettajan asiantuntijana, jolla on hallussa opettajan työssä tarvittava tieto ja taito. Harjoittelun aikana ohjaajan tehtävä on siirtää kunkin harjoittelun tavoitteisiin sisältyvät tiedot ja taidot harjoittelijalle. Ohjaus nähdään tiedon siirtämisenä, opettamisena ja neuvomisena. Harjoittelijan rooli on passiivinen vastaanottajan ja annettujen ohjeiden mukaan toimijan rooli. Yleisesti harjoittelun ohjaus ei ole behavioristista ohjausta, mutta on tilanteita, joissa sillä on paikkansa. Esimerkiksi harjoittelijan kanssa on voitu käydä useita ohjauskeskusteluja jostain vaikeaksi koetusta asiasta, jossa harjoittelijalla on haasteita, mutta siinä ei tapahdu kehitystä ja oppitunnin tavoitteet jäävät täyttymättä toistuvasti. Tällöin ohjaava opettaja voi neuvoa kädestä pitäen vaihe vaiheelta, kuinka harjoittelijan kannattaa toimia ja sitten harjoittelija kokeilee sitä. Behavioristisessa ohjauksessa huomio ja neuvot saattavat keskittyä vain teknisiin asioihin ja opettajan ulkoiseen käytökseen, jolloin pohtimatta jäävät taustalla vaikuttavat käsitkset, arvot, päämäärät ja emootiot.

Humanistinen ohjaus taas näkee harjoittelijan aktiivisena, oma-aloitteisena, sitoutuneena, oppimishaluisena ja itseohjautuvana. Humanismi korostaa inhimillisyyttä ja vastakohtana dogmatismille yksilön vapausperiaatteen mukaisesti opettajan pedagogista vapautta. Ohjaajan tehtävä on ohjata harjoittelijaa harjoittelijan omasta mielestä hänelle hyvää elämää ja hyvää opettajuutta kohti. (Maslow 1970; Rogers 1969.) Ohjauksen tavoitteena on yleisesti ja laajasti asioita osaava opettaja. Humanistiseen lähestymistapaan perustuva kokemuksellisen oppimisen teoria näkee kokeilun, kokemusten ja niiden reflektoinnin keskeisenä (Kolb 1984; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 1994).

Ratkaisukeskeisessä ohjauksessa keskeistä ovat tavoitteet ja niiden saavuttaminen. Ohjaavan opettajan tehtävä on auttaa harjoittelijaa näkemään oma tilanteensa ja sen haasteet sekä ohjata asettamaan realistiset tavoitteet ja suunnitella tavoitteisiin pääsemiseksi. Erilaisia haasteita ja pulmatilanteita pyritään kohtaamaan myönteisellä tavalla. (Helander 2000.) Esimerkiksi jos ohjeiden anto oppitunneilla epäonnistuu toistuvasti, ohjaaja voi auttaa harjoittelijaa reflektoimaan, mikä harjoittelijan ohjeidenannossa toimii huonosti ja auttaa harjoittelijaa itse löytämään ratkaisun.

Kognitiivisessa ohjauksessa keskeistä on harjoittelijan ajattelun herättelemisen ja erilaisten vaihtoehtojen laajentaminen, rajaaminen ja arvottaminen

(Richardson 1997). Ohjaaja auttaa harjoittelijaa tulemaan tietoiseksi valinta- ja päätöksentekotilanteissa tarjolla olevista vaihtoehdoista ja omasta soveltuvuudesta niihin, esimerkiksi erilaisista oppimismenetelmistä ja niiden taustalla olevista käsityksistä ja arvoista. Kognitiivis-konstruktivistinen ohjaus korostaa harjoittelijan omaa aktiivista osuutta harjoittelun tavoitteiden asettamisessa ja oppimisprosessissa. Harjoittelija rakentaa opettajuuttaan paitsi harjoittelussa saamiensa oppimiskokemusten, myös arvojensa ja aiemman kokemushistoriansa pohjalta. (Ojanen 2000.) Ohjaus kohdistuu laajemmin harjoittelijan elämään kuin vain varsinaisen harjoittelun sisältöihin. Konstruktivistisen ohjauksen on nähty parantavan pystyvyyttä, innostusta ja työtyytyväisyyttä (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Bauers 2013).

Sosiodynaaminen ohjaus tarkastelee samoin koko harjoittelijan elämänkenttää. Sosiodynaamisessa ohjauksessa keskeistä on tukea ja rohkaista harjoittelijaa haasteellisiksi kokemiensa asioiden hahmottamisessa ja ratkaisemisessa. Sosiodynaaminen ohjaus lähtee harjoittelijan vahvuuksista ja painottaa mahdollisuuksia, merkityksen löytämistä ja harjoittelijan voimaantumista. (Peavy 2006.)

Psykodynaaminen ohjaus pohjaa Freudin psykoanalyysiin ja painottaa ohjaussuhteen avoimuutta ja luottamuksellisuutta ja ohjauksessa harjoittelijan sisäistä kokemuksellisuutta ja henkilökohtaisia merkityksiä. Harjoittelija saa vapaasti pohtia itseään ja tulevaisuuttaan ja ohjaajan tehtävä on auttaa harjoittelijaa sanallistamaan ajatuksiaan. Kuunteleminen ja ymmärtäminen ovat ohjaajan keskeisiä taitoja. Ohjaaja myös auttaa harjoittelijaa näkemään valintoihinsa ja päätöksiinsä vaikuttavia tiedostettuja ja tiedostamattomia tekijöitä. (Valerio & Adamo 1995.) Psykodynaaminen ohjaus soveltuu esimerkiksi silloin, jos harjoittelijalla on emotionaalisia konflikteja, jotka vaikuttavat hänen harjoittelusta suoriutumiseensa tai opettajuuteensa.

Sosiokulttuurinen ohjaus pohjaa Vygotskyn (1978) teorioihin ja korostaa yhteisön merkitystä oppimisessa: yksilö rakentaa merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Keskeisinä käsitteinä ovat lähikehityksen vyöhyke ja scaffolding, joissa opiskelijan ajattelu ja kehitys vaikuttavat ohjauksen rakentumiseen. Ohjaajan tehtävä on tunnistaa, mikä harjoittelijan seuraava opittava tai kehitettävä asia ja ohjata häntä sitä kohti (lähikehityksen vyöhyke). Vygotskyn mukaan harjoittelija ei pääse seuraavalle askelmalle ilman ohjaavan opettajan apua (scaffolding) tai jos pääsee, vasta pitkän ajan ja kovan pinnistelyn jälkeen.

Situationaalinen ohjausteoria korostaa ympäristön merkitystä. Oppiminen nähdään tilannesidonaisena toimintana ja sosiaalisena prosessina. Lave ja Wenger (1991) kutsuvat tilannesidonaisista toimintaa käsitteellä *legitimate peripheral participation* (LPP), jossa oppijat osallistuvat käytännön yhteisöihin ja tulevat vähitellen osallisiksi yhteisön sosiokulttuurisista käytänteistä. LPP tarjoaa keinon keskustella tärkeistä suhteista uusien ja vanhojen välillä ja heidän toiminnastaan, identiteeteistään, käyttämistään välineistä, tiedoistaan ja käytänteistään. Opettajaksi oppiminen harjoittelussa tapahtuu oikeassa koulussa autenttisissa tilanteissa. Harjoittelija omaksuu pikkuhiljaa opettajan käytännön työhön kuuluvia ja sosiaalisia käytänteitä vaikeutuvien ja laajenevien tehtävien kautta ja on harjoittelun ajan osa työyhteisöä. Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppimiseen ei liity

muodollista koulutusta, mikä taas on vastakohtainen ajatus opettajankoulutukselle.

Dialoginen ohjaus nojaa useaan traditioon (esim. Bakhtin 1981; Buber 1937; Freire 2005). Dialogisessa ohjauksessa keskeistä on aito dialoginen vuorovaikutus. Bokeno ja Gannt (2000, 241) määrittelevät dialogiseen ohjaukseen kuuluvaksi ”aidon välittämisen ja kunnioituksen vuorovaikutuksessa toista kohtaan, kyvyn ja halun sitoutua reflektioon sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti ja kyvyn ja halun keskustella autenttisesti yksilön ajatuksista, ideoista ja oletamuksista”. Vaikka ohjaussuhteessa ohjaaja on asiantuntija ja harjoittelija oppimassa, harjoittelijan ei tulisi olla vain kuuntelevassa ja vastaanottavassa roolissa, vaan dialogisessa ohjaussuhteessa molemmat tai kaikki osapuolet ovat oppimassa. Dialoginen ohjaus on yhdessä jakamista, reflektointia ja kriittistä tarkastelua ja novii- siudestaan huolimatta myös harjoittelija voi olla kriittinen.

Perunka (2015) on liittännyt ohjaukseen myös transformatiivisen oppimisteorian. Transformatiivinen ohjaus perustuu Mezirowin (1997; 2009) ajatuksiin ja näkee, että merkitysrakenteet, joita ovat esimerkiksi yksilölliset ajattelutavat ja tottumukset sekä kulttuuriset ja kielelliset rakenteet, ovat tiedostettavissa ja niihin voidaan vaikuttaa ohjauksen avulla. Harjoittelija toimii ja tulkitsee toimintaansa ja kokemuksiaan merkitysrakenteidensa kautta, minkä seurauksena merkitysrakenteet muokkaavat harjoittelijan käsityksiä ja määrittävät tai jopa estävät hänen tapaansa toimia. Ohjaaja voi auttaa harjoittelijaa tunnistamaan oppimista estävät merkitysrakenteet. Mezirow (2009) painottaa kriittistä reflektiota ja vapaaseen dialogiin osallistumista, joiden avulla vaihtoehtoja ja niiden perusteluja tarkastellaan kriittisesti.

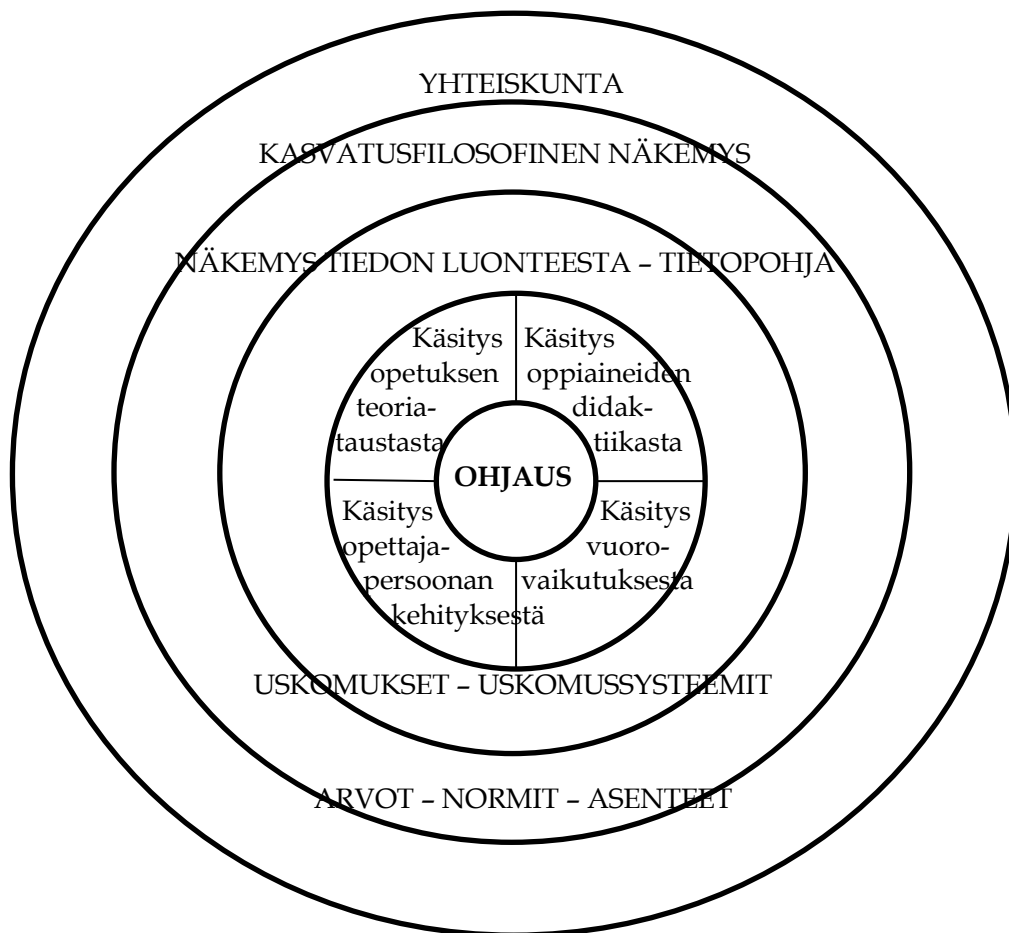
Ohjaava opettaja rakentaa itselleen omaa ohjauksen käyttöteoriaa, mikä on osa hänen ammatillisen identiteettinsä neuvottelua. Käyttöteoria on kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista muodostunut tai tietoisesti rakennettu sisäinen ohjeisto, joka vaikuttaa toimintaan (Ojanen 2003, 19). Ohjaavan opettajan käyttöteorian perustana ovat ohjaavan opettajan ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, kasvatusfilosofia ja arvot, joita peilataan jatkuvasti yhteiskunnan ja koulun opetussuunnitelman vastaaviin käsityksiin. Yhteiskunnallisella tasolla ohjaava opettaja neuvottelee oman professionsa perusteita, kuten mikä on koulun tehtävä, mikä on opettajan tehtävä, mikä on opettajankoulutuksen tehtävä, mikä on opetusharjoittelua ohjaavan opettajan tehtävä. Tietoisien käyttöteorian rakentamisen ja reflektion kautta ohjaava opettaja voi tulla tietoiseksi ohjaukseensa vaikuttavasta tiedosta, kokemuksista, teorioista, arvoista ja asenteista (ks. Ojanen 2003). Vasta tietoisien käyttöteorian rakentamisen jälkeen tulisi miettiä ohjauksen konkretiaa, esimerkiksi kuinka ohjaa huomioiden erilaiset ohjauksen taustateoriat, erilaiset opetusharjoittelut ja erilaiset harjoittelijat.

3.3 Ohjaavan opettajan käsitykset ammatillisen identiteetin neuvottelussa

3.3.1 Ohjaavan opettajan käsitykset ohjauksessa

Useat tutkimukset osoittavat, että opettajan käsitykset vaikuttavat heidän opettajuuteensa ja opettajan työhön. Käsitusten kirjoon lukeutuvat muun muassa esimerkiksi käsitykset siitä, mitä opettajana oleminen on (esim. Chen, Brown, Hattic & Millwaard 2012; van Uden, Ritzen & Pieters 2013; Wiggins 1994), mikä on tietyn aineen oppisisältö (esim. Underwood 2012), mitä ovat kasvatukselliset ja opetukselliset käytänteet (esim. Blay & Ireson 2009; Sanger & Osguthorpe 2013; Tigchelaar, Vermunt & Brouwer 2012) ja millaisia käsityksiä on opetusteknologiasta ja sen käytöstä (esim. Kim, Kim, Lee, Spector & de Meester 2013; Rienties, Brower & Lygo-Baker 2013). Käsitykset ovat ymmärryksiä, ennakko-oletuksia tai ajatuksia, joiden ajatellaan olevan tosia (Green 1971, 50), olipa niitä vahvistettu todeksi tai ei (Alexander, Schallert & Hare 1991, 317). Ohjaavan opettajan käsitykset paitsi opettajuudesta, myös ohjaajuudesta vaikuttavat siihen, millainen ohjaaja hän on ja miten hän ohjaa (Kansanen 1993; Richardson 2003; Silkelä 2004) ja laadukas ohjaus vaatii ohjaajalta tietoisuutta niistä arvoista, uskomuksista ja käsityksistä, jotka vaikuttavat hänen ohjaukseensa.

Ohjaavan opettajan käsitykset ovat rakentuneet sekä tietoisesti että tiedostamatta ohjaavan opettajan omien elämänhistorian kokemusten, tarpeiden, emootioiden, teoreettisen ymmärryksen ja käytännön opetus- ja ohjaukokemusten kautta (Sikkelä 2004, 249). Opettajan työhön keskeisesti liittyviä asioita ovat esimerkiksi käsitykset suomalaisesta yhteiskunnasta, koulun tarkoituksesta, opetussuunnitelmasta, kasvatuksesta, opetuksesta, oppilaista ja arvoista. Opetusharjoittelun ohjaukseen liittyviä asioita taas ovat käsitys opettajankoulutuksesta, opettajankoulutuksen tehtävästä, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta, opetusharjoittelusta, harjoittelun ohjauksesta, vuorovaikutuksesta ja ohjauksuhteesta. Opettajuuteen ja opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvien käsitteiden ymmärtäminen on asiantuntevan ohjauksen edellytys (ks. Mikkilä-Erdmann 2017). Krokforsin (1997) esittämä opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys kuvaa hyvin ohjaavan opettajan käsitysten merkitystä harjoittelun ohjauksessa (kuviot 7).

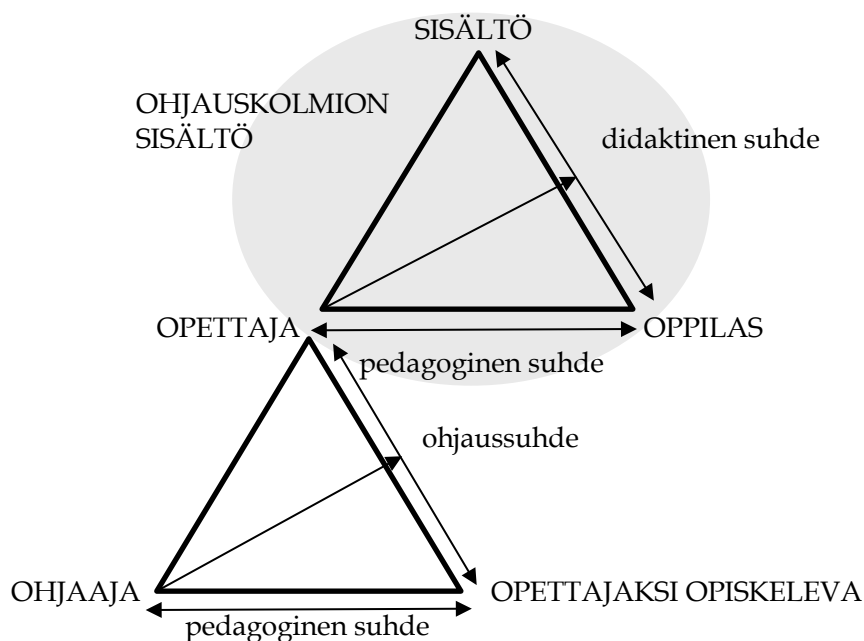


KUVIO 7 Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys Krokforsin (1997, 56) mukaan

Ohjaajan tehtävä on ohjata harjoittelijaa itsereflektioon ja arvioimaan omaa toimintaansa (Maaranen 2009). Opetusharjoittelun ohjaaminen on harjoittelijan ohjaamista ja yksilöllistä tukemista etsimiseen ja löytämiseen (Ojanen & Lauriala 2006). Harjoittelijaa ohjataan oman opetusfilosofian ja pedagogisen ja didaktisen ajattelun kehittymiseen. Opetusharjoittelun ohjauksen tulee perustua ohjaajan mietittyyn kasvatustieteelliseen arvoperustaan ja kasvatustieteellisten teorioiden tuntemiseen, koska ne luovat lähtökohdan ohjaajan ajattelulle ja toiminnalle (Silkelä 2004, 249). Ohjaaja auttaa omaan asiantuntijuuteensa pohjaten harjoittelijaa yhdistämään teorian käytäntöön ja liittämään käytännön teoriaan (Slick 1998) ja ohjaa harjoittelijaa tutkivaan otteeseen omaa työtään kohtaan (Heikkilä, Iiskala & Mikkilä-Erdmann 2020). Ohjaajan onkin kyettävä perustelemaan omat pedagogiset ja didaktiset ratkaisunsa, näkemään sen, mikä missäkin tilanteessa on olennaista, että mahdollistaisi paitsi harjoittelijan tietojen, taitojen, sosiaalisen pääoman ja ammattihallintataitojen kehittymisen (Jokinen & Välijärvi 2006, 95; Jyrhämä 2006, 53). Käsitusten reflektointi on tärkeä osa opettajankoulutusta, koska käsitykset vaikuttavat suoraan harjoittelijan toimintaan opettajana ja opettajaksi valmistuttuaan myös heidän oppilaisiinsa ja opiskelijoihinsa (Richardson 2003; Rike & Sharp 2008; Shilling 2010). Tutkimusten perusteella käsityksillä näyttäisi myös olevan yhteys motiiveihin, asenteisiin, koettuun kyvykkyyteen ja

käyttäytymiseen (esim. van Uden ym. 2013). Opetusharjoittelun ohjaajan on siis paitsi pohdittava, myös tehtävä näkyväksi ja sanoitettava omia uskomuksiaan, ajatteluaan ja toimintansa perusteita (Silkelä 2004, 249).

Ohjaavan opettajan käsitysten osuutta ohjauksessa voidaan tarkastella myös Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) ohjausta kuvaavan kolmion kautta (kuvio 8). Ohjausta kuvaava kolmio kuvaa sekä opetusharjoittelun ohjaajan ja harjoittelijan välistä ohjaussuhdetta että opetusharjoittelun ohjauksen keskeistä sisältöä ja pohjautuu Kansasen ja Merin (1999) esittämään didaktiseen ja pedagogiseen malliin. Lähtökohtana on ajatus, että kuvion esittämissä suhteissa toiminta ja ajattelu konkretisoituvat. Kuvion ylempi kolmio kuvaa ohjauksen sisältöä, jossa keskeisenä ovat harjoittelijan suhde (= käsitykset ja toiminta) sekä oppilaisiin, opetettavaan sisältöön että opettavan sisällön ja oppilaan väliseen suhteeseen. Alempi kolmio kuvaa ohjausta, joka muodostuu sekä ohjaavan opettajan ja harjoittelijan välisestä suhteesta, ohjaavan opettajan suhteesta ohjauksen sisältöön että ohjaavan opettajan suhteesta harjoittelijan ja ohjauksen sisällön suhteeseen. Ohjaavan opettajan käsitysten näkökulmasta tarkasteltuna ohjaajan ja harjoittelijan väliseen suhteeseen (kuviossa alemman kolmion pedagoginen suhde) vaikuttavat ohjaavan opettajan käsitykset harjoittelijasta ja ohjauksesta. Ohjaajan ja ohjauksen sisällön väliseen suhteeseen (kuviossa ohjaajan ja ylemmän kolmion suhde) vaikuttavat ohjaavan opettajan havainnot ja tulkinnat harjoittelijan toiminnasta. Ohjaavan opettajan tekemiin havaintoihin ja tulkintoihin taas vaikuttavat ohjaavan opettajan omat käsitykset opettajan suhteesta oppilaisiin, opetuksen sisältöön ja opetuksen sisällön ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Ohjaajan ja harjoittelijan ja ohjauksen sisällön suhteeseen (kuviossa ohjaussuhde) vaikuttavat ohjaavan opettajan käsitykset ohjauksen sisällöstä ja ohjauksesta eli ohjauksen tarkoituksesta, tavoitteista ja menetelmistä.



KUVIO 8 Ohjausta kuvaava kolmio (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009)

Ohjaavan opettajan käsitysten syvyyssulottuvuutta ohjauksessa voidaan tarkastella Kansanen (1993) esittämän opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin (kuvio 9) kautta. Opetusharjoittelun ohjauksessa ohjaavan opettajan tehtävä on ohjata harjoittelijaa reflektiossaan toimintatasolta kohti metatasoa. Toimintataso käsittää opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sekä niiden reflektoinnin. Opetusharjoittelussa ohjaus lähtee harjoittelijan toiminnasta ja sen sanoittamisesta. Ensimmäinen ajattelutaso vie ajattelua konkretiasta teoreettiselle tasolle (objektiteorioiden taso) ja sisältää harjoittelijan toiminnan tarkastelun teorioiden ja käsitteiden avulla. Yksi ohjatun opetusharjoittelun tehtävistä on harjoittelijan ohjaaminen teorian ja käytännön väliseen reflektioon. Toisella ajattelutasolla, metatasolla reflektio kohdistuu objektiteorioihin ja niiden käsitteisiin. Ohjaava opettaja ohjaa harjoittelijaa arvioimaan käsityksiään, teorioita, toimintaansa ja päätöksiään eettisesti.



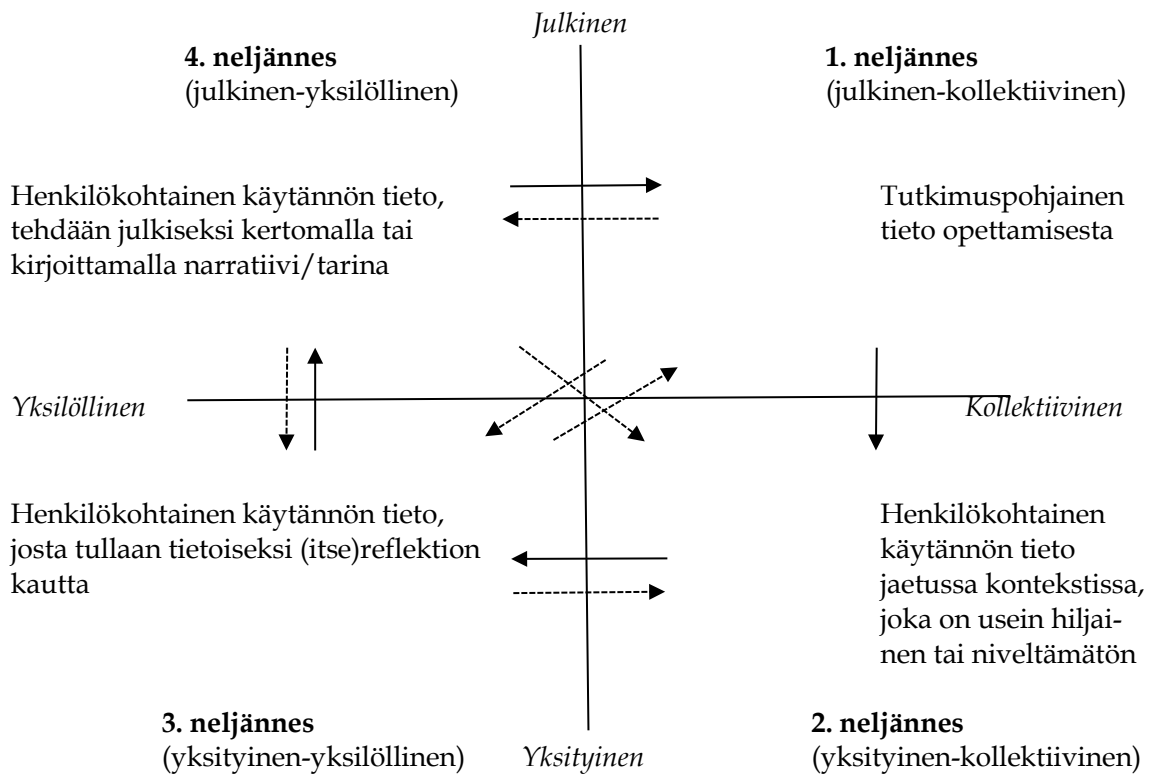
KUVIO 9 Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1993)

Syrjäläinen, Jyrhämä ja Haverinen (2004) kuvaavat opetusharjoittelun ohjausta yhdistämällä Kansanen ja Merin (1999) pedagogisen ja didaktisen mallin sekä Kansanen (1993) pedagogisen ajattelun tasomallin (taulukko 1). Pedagogisen ja didaktisen suhteen tarkastelu pedagogisen ajattelun tasoja vasten avaa lisää ohjaavan opettajan opetusharjoittelun ohjauksen sisältöjä koskevien käsitysten merkitystä ohjauksessa.

TAULUKKO 1 Pedagogisen ja didaktisen suhteen luonnehdintaa pedagogisen ajattelun tasoilla (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004)

AJATTELUN TASOT	PEDAGOGISEN SUHTEEN LUONNEHDINTAA	DIDAKTISEN SUHTEEN LUONNEHDINTAA
META-TEORIA	<p>Vuorovaikutuksesta nousevien arvo- ja moraaliristiriitojen tarkastelu.</p> <p>Pedagogisen suhteen perustana olevien ihanteiden selkeyttäminen.</p> <p>Yhteiskunnasta tulevien vaikutusten, esimerkiksi markkinavoimien merkityksen pohdinta koulun vuorovaikutuksen näkökulmasta.</p> <p>Omien vuorovaikutusta ja oppilassuhteita koskevien näkemysten eli omien käyttöteorioiden kriittinen tarkastelu.</p> <p>Jne...</p>	<p>Näkemyks oppiaineen tehtävästä yhteiskunnassa ja oppilaan elämässä.</p> <p>Kyky tarkastella kriittisesti oppiaineen didaktiikkaan kytkeytyviä periaatteita ja sitä kautta omaa opetustaan.</p> <p>Tietoisuus oppiaineen opetuksen historiasta, perinteistä ja arvomaailmasta.</p> <p>Jne...</p>
OBJEKTI-TEORiat	<p>Opettajan kasvatopsykologinen tietämys oppilaskohtaisista sekä ikäkaudelle tyypillisistä vuorovaikutuskysymyksistä.</p> <p>Kasvatustieteellinen näkemys pedagogisista menetelmistä, joilla voi lähestyä oppilasta persoonallisuutta kunnioittavalla tavalla.</p> <p>Vuorovaikutustapahtumien käsitteellistäminen omakohtaisena reflektiona.</p> <p>Oman käyttöteorian rakentaminen mielekkästä pedagogisesta suhteesta oppilaisiin.</p> <p>Jne...</p>	<p>Käsitys oppiaineen opetussuunnitelmasta koko koulun opetussuunnitelman osana.</p> <p>Käsitys oppiaineen teoreettisista perusteista: tavoitteet, keskeiset käsitteet, sisällön rakentuminen oppimisprosessissa.</p> <p>Käsitys oppiaineen oppimiseen liittyvästä kumulatiivisesta kehityksestä suhteessa lapsen ja nuoren kehitykseen.</p> <p>Jne...</p>
TOIMINNAN TASO	<p>Kyky olla läsnä oppilaille opetustoiminnan aikana: kyky kuunnella, ottaa huomioon ja kunnioittaa oppilaita.</p> <p>Opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen peruspiirteet.</p> <p>Suunnitelmallinen ja tavoitteinen toiminta käytännön eleinä.</p> <p>Jne...</p>	<p>Perustietojen ja taitojen hallinta ja näkemys ja näkemys käytännön toteutusten mahdollisuuksista opetuksessa.</p> <p>Käsitys erilaisista tekniikoista, menetelmistä ja malleista, joiden avulla oppiaineen voi opettaa parhaiten.</p> <p>Näkemyks oppilaiden osaamisen tasosta ja keskeisimmistä ongelmista oppisisällön oppimisessa.</p> <p>Näkemyks eri ryhmien välisistä eroista ja sen vaikutuksesta oppisisällön opetukseen eri ryhmille.</p> <p>Opetussuunnitelman suunnassa tapahtuvat oppisisällön priorisointiin liittyvät tilannekohtaiset ratkaisut.</p> <p>Kyky laatia oppimateriaalia.</p> <p>Jne...</p>

Ohjaavan opettajan käsityksillä on vaikutusta myös ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Beijaard ym. (2004) kuvasivat opettajan käsitysten ja ammatillisen identiteetin neuvottelun välistä suhdetta dimensioilla yksityinen vs julkinen ja henkilökohtainen vs kollektiivinen (kuvio 10). Kuviossa yhtenäiset nuolet kuvaavat ammatillisen identiteetin neuvottelua, jonka varaan opettaja rakentaa käyttöteoriaansa. Vastoin kuin Gejsel ja Meijers (2005, 425) näkivät, että tarjolla olevat käsitykset ja merkitykset, esimerkiksi tieteelliset tutkimustulokset tai kasvatustieteelliset teoriat, joita yksilö ei voi suhteuttaa kokemuksiinsa ja siten ei voi antaa niille henkilökohtaista merkitystä, eivät ole mukana ammatillisen identiteetin neuvottelussa, Beijaard ym. (2004) mukaan ammatillisen identiteetin muotoutuminen alkaa tutkimustiedosta (ensimmäisestä neljännes) edeten jaetussa kontekstissa olevaan hiljaiseen tietoon (toinen neljännes), josta tullaan tietoiseksi vasta reflektion kautta (kolmas neljännes), joka taas tulee julkiseksi narratiivien kautta (neljäs neljännes) ja jota peilataan tutkimustietoon ja kierros alkaa taas uudelleen ensimmäisestä neljänneksestä. Käyttöteoria tarkoittaa tietoista ohjaukseen käyttäytymistä ja toimintaa sekä ohjaukseen vaikuttavia julkilausumattomia uskomuksia ja arkikäsitteitä, joiden varassa ohjaaja asettaa tavoitteita ohjaukselle ja toimii ohjatesaan ja siihen sisältyy tiedostetun tiedon lisäksi paljon sanatonta ja hiljaista tietoa (Zanting, Verloop, Vermunt & Van Driel 1998, 16–17). Kuvion katkonaiset nuolet kuvaavat muita ammatillisen identiteetin neuvotteluun kuuluvia prosesseja.



KUVIO 10 Ammatillisen identiteetin muotoutuminen opettajan tiedon näkökulmasta (Beijaard, Meijers & Verloop 2004, 124)

Vastaavasti ohjaavalla opettajalla tulee olla käsitys ammatillisesta identiteetistään ymmärtääkseen paremmin, mille pohjalle hänen toimintansa ja uskomuksensa perustuvat (Coldron-Smith 1999). Ammatillinen identiteetti on erottamattomasti limittynyt yhteen käsitysten ja uskomusten kanssa siitä, mikä on oikea tapa olla ohjaava opettaja ja mikä on koulun ja opettajankoulutuksen tarkoitus (ks. Lasky 2005). Kun uudet ohjaavat opettajat aloittavat ohjaamisen, he tuovat mukanaan käsityksensä opettamisesta, oppimisesta, harjoittelusta, harjoittelijoista, ohjaamisesta ja ohjaajan roolista. Käsitys perustuu heidän omiin kokemuksiinsa harjoittelusta ja saamastaan ohjauksesta omana harjoitteluaikanaan, menneisyyteensä, persoonaansa, normeihin ja arvoihin. Samaan aikaan tulee vaatimuksia harjoittelukoulun puolelta, opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta, harjoittelijoilta, kollegoilta ja yhteiskunnasta. (ks. Crandall 2000, 38.) Aloittelevien ohjaajien ennakkokäsitykset ja -uskomukset tulevat haastetuiksi dialogisissa ohjauskeskusteluissa ja ohjauskokemusten myötä ja käsitysten muuttuminen vaikuttaa taas heidän ohjaukseensa. Ohjaavan opettajan käsitykset ja uskomukset ovat kaikkein merkittävin muutoksen ennustaja (Smylie 1988).

3.3.2 Metaforat käsitysten kuvaajina

Metaforat ovat keino ymmärtää asiaa tai ilmiötä kuvainnollisen kielen avulla tai kautta. Metaforien avulla jäsennetään ja määritellään kokemuksen tai käsityksen merkitystä (Lakoff & Johnson 1980). Metaforaa määritellään eri tutkimusaloilla eri tavoin. Tieteen termipankki (2020) määrittelee metaforan olevan kielikuva, joka voi olla sana tai lause ja joka kuvaa jotain asiaa tai käsitettä toisen kuvainnollisesti ymmärrettävän käsitteen avulla kielikuvana käytetyn sanan tai lauseen jossain muussa kuin ilmeisessä tai tavanomaisessa merkityksessä. Metafora eroaa kirjaimellisesti tai konkreettisesti ymmärrettävästä kielestä siinä, että metaforan merkitys ymmärretään merkityssiirtymän kautta kuvainnollisesti. Metaforan kautta voidaan kuvata abstraktia tai tuntematonta konkreettisen ja tutun avulla (Hellsten 2003). Metaforia käytetään yleensä silloin, kun halutaan yhdellä sanalla tai lyhyellä ilmaisulla kuvata monisäikeistä asiaa (Glucksberg & Keysar 1990). Esimerkiksi ilmaisussa ”ohjaaja on puutarhuri” ei tarvitse alkaa luetella kaikkia puutarhurin ominaisuuksia ja tehtäviä, vaan oletetaan, että kuulija tai lukija tietää, mikä puutarhuri on, mitä hän tekee ja mitä seurauksia hänen tekemisellään tai tekemättä jättämisellään on. Metafora ”puutarhuri” kuvaa ohjaajaa tehokkaasti ja lyhyesti. Metafora on kielellinen tehokeino, jonka avulla sanallista tai mielensisäistä kuvausta rikastetaan. Metafora tekee tuntematonta tutuksi, esimerkiksi ”ohjaaja on puutarhuri” tuo ohjaajasta esiin uusia näkökulmia metaforan puutarhuri kautta. Metaforan puutarhuri omaksuminen ja soveltaminen johonkin pisteeseen asti tuottavat uusia näkemyksiä ohjaajasta, mutta samalla josain tulee raja, jonka jälkeen ohjaajan tarkastelu metaforan ”puutarhuri” kautta tekee ohjaajan ymmärtämistä epäselvemmäksi (Aro 1999). Metaforat eivät varsinaisesti tuota täysin uutta tietoa, mutta metaforien avulla asiasta voidaan tulla tietoisiksi tai saada uusi näkökulma, joka ei muuten suorassa ilmaisussa tulisi esille (Martínez, Sauleda & Huber 2001). Toisaalta metaforat voivat rajata näkö-

kulmaa asiasta tai toiminnasta, sillä korostaessaan tiettyä puolta ne saattavat sulkea muita tarkastelunäkökulmia pois. Metaforilla voidaan siis rakentaa tai vahvistaa tietynlaista kuvaa asioista (Hellsten 2003). Metaforan luomaa ajattelutapaa saatetaan seurata tiedostamatta ja toimia sen pohjalta vallitsevan ajattelutavan tai käytänteen mukaisesti. Erityisesti haasteita kohdatessa käytetyt metaforat ohjaavat helposti sekä ajattelutapaa että toimintaa (Martínez ym. 2001). Metaforan kautta voidaan myös ilmaista tunteita (Morgan 1993).

Metaforan voi tunnistaa Glucksbergin ja Keysarin (1993) mukaan eri kriteerien avulla. Ensinnäkin metaforia ei voi kääntää samalla tavoin toisin päin kuin esimerkiksi vertauksen voi, sillä niiden merkitys muuttuu. Esimerkiksi vertauksen ”ohjaaja on kuin mentori” voi ilmaista myös toisin päin ”mentori on kuin ohjaaja”. Sen sijaan metafora ”ohjaaja on peili” ei tarkoita samaa kuin ”peili on ohjaaja”. Toiseksi ihmiset yleisesti tunnistavat metaforan metaforaksi eivätkä ajattele ensimmäisenä kirjaimellista merkitystä (Glucksberg & Keysar 1993). Perinteisesti on ajateltu, että ymmärtääkseen metaforan merkityksen, lauseelle olisi annettava ensin sen kirjaimellinen merkitys ja vasta sen jälkeen etsittävä ja tulkittava kuvainnollinen merkitys (esim. Sadock 1993). Sitten on osoitettu, että metaforat ymmärretään ja tulkitaan kuvainnollisesti suoraan, samalla tavoin kuten tavanomainen kielenkäyttökin (esim. Rumelhart 1993). Kolmanneksi metaforan ja vertauksen voi erottaa siitä, että metaforan voi ilmaista myös ilman kuin-sanaa, esimerkiksi ”ohjaaja on kuin silta” ja ”ohjaaja on silta” ymmärretään samalla tavalla. Sen sijaan vertausta ei voi ilmaista ilman kuin-sanaa, esimerkiksi ”ohjaaja on kuin mentori” ei tarkoita samaa kuin ”ohjaaja on mentori” (Glucksberg & Keysar 1993).

Perinteisiä metaforan ymmärtämisen ja tulkitsemisen teorioita ovat korvaamis-, vertaamis- ja vuorovaikutusteoriat. Korvaamisteorian mukaan metaforalla on havainnollistava tehtävä, jolloin se pyritään ymmärtämään kirjaimellisesti, ja lausetta koristava tehtävä (Black 1955). Vertaamisteoria näkee metaforan lyhennettynä vertauksena (Black 1955). Vuorovaikutusteoriassa tarkastellaan lauseen kahden sanan vuorovaikutusta ja tehdään tulkinta vuorovaikutuksen perusteella (Black 1993). Perinteisiä metaforakäsityksiä kutsutaan mikroskooppisiksi lähestymistavoiksi, jotka näkevät metaforat vain sanoina muiden joukossa (Ortony 1993). Muun muassa tämän vuoksi perinteisiä teorioita on pidetty riittämättöminä metaforien tulkinnassa (esim. Searle 1993). Makroskooppisissa lähestymistavoissa metaforat nähdään laajemmin ja niitä tarkastellaan systeemeinä tai malleina (Ortony 1993). Metaforien tarkastelussa huomioidaan koko lause, jossa metafora esiintyy. Esimerkiksi kognitiivisissa lähestymistavoissa metaforat nähdään paitsi kielen, myös ajattelun välineinä ja niiden avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta (Lakoff & Johnson 1980).

Metaforan merkitys on sidoksissa kontekstiin, erityisesti aikaan, paikkaan, kieleen ja kulttuuriin (Black 1993). Metaforat eivät kuitenkaan aina samassa kontekstissakaan välttämättä merkitse kaikille samaa. Viestijän tarkoittaman merkityksen ymmärtämiseksi, metaforia ei tulisi tarkastella kontekstista irrallaan. Esimerkiksi metafora ”katsoa läpi sormien” voi tarkoittaa antaa anteeksi, suvaita,

sivuuttaa, kiertää, vältellä, välttää tai hypätä yli (Suomisanakirja 2020) ja on osattava päätellä sekä kontekstista että metaforan käyttöyhteydestä, mikä metaforan merkitys on kyseessä. Esimerkiksi englannin kielessä suoralla käännöksellä metaforasta ”katsoa läpi sormien” on olemassa vain sen varsinainen merkitys ja vastaava metafora englanniksi olisi ”to turn the blind eye”. Tässä tutkimuksessa metaforalla tarkoitetaan erilaisia kielikuvia, vertauksia, sanontoja, hyperbolia tai ironiaa kuvaamaan ohjaajuuteen ja ohjaamiseen liittyviä asioita ja ilmiöitä muussa kuin niiden konkreettisesti ymmärrettävässä merkityksessä. Metaforaa tarkastellaan asiayhteydessään ja sen merkitys sidotaan suomisanakirjan metaforalle annettuihin merkityksiin ja metaforan käytön asiayhteyden antamaan merkitykseen.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä harjoittelukoulujen opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta ammatillisen identiteetin jännitteiden, metaforien kautta tarkasteltujen käsitysten ja ammatillisen kehittymisen näkökulmista. Harjoittelukouluissa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien joukko on kokonaisuudessaan varsin pieni (noin 870 ohjaavaa opettajaa) eikä ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua ole tutkittu aiemmin. Tutkimuksessa halusin saada esille ohjaavien opettajien kokemukset ja näkemykset osana ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua ohjaavien opettajien omin sanoin ilmaistuna. Laadullisen tutkimusotteen on katsottu soveltuvan määrällistä paremmin tutkittavien kokemusten ja näkemysten tutkimiseen, koska laadullinen tutkimus mahdollistaa paremmin pienemmän otoksen syvällisemmän ja ymmärtämään pyrkivän tutkimuksen (Guba & Lincoln 1994, 106).

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa 29 yhden harjoittelukoulun opetusharjoittelua ohjaavaa opettajaa muodostavat yhdessä tapauksen (Miles, Huberman & Saldaña 2014, 29). Tapaustutkimus valikoitui tutkimusotteeksi siksi, että yliopistot toimivat opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alla ja ovat itsenäisiä julkisoikeudellisia laitoksia, jotka voivat päättää kohtuullisen itsenäisesti opettajankoulutuksen järjestämisestä ja opetusharjoittelujen tavoitteista ja sisällöistä. Niinpä eri yliopistojen opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmat, harjoittelusuunnitelmat ja harjoittelujen toteutus eroavat jonkin verran toisistaan esimerkiksi tiedekuntien omien painotusten, harjoittelujen määrällisen vaihtelun tai vain erilaisen käsitteistön mukaan. Oli perusteltua keskittyä yhden harjoittelukoulun ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelun tutkimiseen. Harjoittelukoulu järjesti sekä perusopetusta että lukio-koulutusta ja opetusharjoittelusta luokanopettaja-, aineenopettaja-, erityisopettaja- ja opinto-ohjaajien harjoittelua.

Harjoittelukoululla opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua tarkastelin seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana?
2. Millaisena ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla?
3. Miten ohjaavat opettajat kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua?

4.2 Tieteenteoreettiset lähtökohdat ja tutkijan rooli

Tutkimus pohjautuu sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen ajatteluun. Ammatillisen identiteetin neuvottelu nähdään jatkuvana dynaamisena prosessina, jossa kuvaa itsestä ammatillisena toimijana rakennetaan sisäisellä neuvottelulla sekä itsensä kanssa että vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Eteläpelto ym. 2014). Käsitystä todellisuudesta rakennetaan yhdessä muiden ja vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa (Scotland 2012). Ammatillisen identiteetin neuvottelussa neuvotellaan käsityksiä ja uskomuksia, asenteita, normeja ja arvoja koskien ohjaavan opettajan työtä ja opettajuutta sekä toisaalta yhteiskunnan ja koulun vaatimuksia ohjaavan opettajan työtä kohtaan (Kao & Lin 2015). Ammatillisen identiteetin neuvottelu tulee näkyväksi tutkittavien kerronnan ja tutkijan siitä tekemien tulkintojen kautta (Gergen 1998). Koska sekä tutkimuksen kohteena oleva ammatillisen identiteetin neuvottelu että tutkimuksen analyysi ja tulosten tulkinta ovat subjektiivisia tulkintoja sisältäviä prosesseja, tarvitaan epistemologiaa, joka auttaa ymmärtämään, kuinka merkityksiä annetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kuinka tulkinnat ja merkityksenannot vaikuttavat omaan ammatilliseen identiteettiin. Toisaalta on myös pystyttävä tarkastelemaan kriittisesti ja kyseenalaistamaan subjektiivisen tiedon rakentaminen ja subjektiiviset tulkinnat. Sama periaate pätee tutkijan tutkimusaineiston analyysiin ja tulosten tulkintaan.

Sosiokonstruktivismi näkee tiedon rakentamisen subjektiivisena ja sosiaalisena konstruktiona (Berger & Luckmann 1994). Tieto on yksilön tai yhteisön rakentamaa, ei löydettyä, ja rakennettu tieto on sidoksissa katsontakantaan (Schwandt 1998). Jokaisen yksilön omaan henkilökohtaiseen historiaan, käsityksiin ja kokemuksiin perustuva todellisuus rakentuu ainutkertaiseksi ja erilaiseksi. Ohjaavan opettajan työssä kieli ajattelun ja vuorovaikutuksen välineenä edellyttää tutkijalta pyrkimystä ymmärtämään sitä, kuinka ohjaavat opettajat antavat merkityksiä ohjauksen kontekstissa ja kuinka se puolestaan vaikuttaa subjektiiviseen tulkintaan omasta ammatillisesta identiteetistä. Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa näkee, että tieto ei ole absoluuttista totuutta, vaan pikemminkin suhteellista, sillä todellisuus vaihtelee yksilöiden välillä kielen muovatessa sitä (Scotland 2012). Yksilön käsitykset itsestä ammatillisena toimijana ovat oletuksia, joita jatkuvasti reflektoidaan ja tulkitaan uudelleen. Käsitykset ja kokemukset

ovat sidoksissa kontekstiinsa ja niitä tulkitaan sosiaalisen todellisuuden kautta (Gergen 1985). Esimerkiksi ne ilmaukset, joilla tutkimukseen osallistuneet ohjaavat opettajat kuvasivat itseään ammatillisina toimijoina, ovat tietyssä ajallisessa, fyysisessä ja sosiaalisessa kontekstissa vuorovaikutuksessa syntyneitä, kontekstiin sidonnaisia. Sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen identiteettiin auttaa ymmärtämään yksilön ja kontekstin sosiokulttuurisia ja poliittisia piirteitä (Hökkä ym. 2012). Tutkimuskontekstissa esimerkiksi opetusta ja koulutusta sekä harjoittelukoulun asemaa koskevat lait ja asetukset, opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelukoulun toimintakulttuuri, pedagogiset virtaukset, sosiaaliset suhteet, yksilön elämänhistoria ja elämäntilanne – sosiaalinen todellisuus – vaikuttavat ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Konstruoidessaan käsityksiään, havaintojaan ja kokemuksiaan ohjaava opettaja tekee tulkintoja todellisuudesta kertoessaan itselleen tarinaa siitä, kuka hän on ammatillisena toimijana. Tiedon ei siis nähdä perustuvan objektiivisiin ja neutraaleihin havaintoihin sosiaalisesta todellisuudesta (Burr 2003).

Sosiokonstruktivistisesta lähtökohdasta myös tutkijan tekemä analyysi aineistosta ja tulkinnat tuloksista ovat tutkijan pyrkimystä ymmärtää, mitä tutkittavat sanovat. Analyysissä ei ole mahdollista päästä objektiiviseen ja neutraaliin eikä varsinkaan absoluuttiseen tulokseen, vaan se on tulkintaa tutkijan sosiaalisesta todellisuudesta käsin (Suoranta 2008). Aloittaessani tutkimuksen tekemistä, olin itse aloitteleva ohjaava opettaja ja ollut harjoittelukoulun ohjaavana opettajana vasta vuoden. Ensimmäisenä työvuotena perehdyin harjoittelun ohjaamiseen sekä teorian että käytännön kautta. Kirjoitin uusien ohjaavien opettajien ensimmäisen ohjausvuoden kokemuksista ja ajatuksista artikkelin Jyväskylän normaalikoulun julkaisuun. Tutkimusprosessin aikana ”siirryin” aloittelevasta ohjaavasta opettajasta kokeneeksi ohjaavaksi opettajaksi ja kävin koko ajan omaa ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluni. Tammikuussa 2011 liityin eNorssin ohjaajakouluttajien työryhmään ja sen myötä minusta tuli myös ohjaajakouluttaja. Tutkimusprosessi onkin ollut erittäin merkityksellinen omalle ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelulleni ja sysännyt minut myös ohjaajakouluttajaksi. Omakohtainen kokemukseni tutkittavasta aiheesta ja tutkittavassa aiheessa sisällä oleminen on auttanut minua aineiston tulkinnassa ja johtopäätösten tekemisessä. Toisaalta jotain oleellista on saattanut myös sen vuoksi jäädä huomaamatta. Joskus jotkut asiat voi nähdä ulkopuolelta selkeämmin.

Sillä, että tutkimuksen aineisto on kerätty omasta työyhteisöstäni ja tutkimukseen osallistujat ovat olleet minulle tuttuja, on ollut omat hyvät ja haasteelliset puolensa. Hyvää on ollut se, että tunsimme toisemme jo valmiiksi, jolloin aloittelevien ohjaavien opettajien haastattelutilanteessa haastattelu lähti hyvin käyntiin eikä ollut alkujännitystä tai -kankeutta, ei haastattelijalla eikä osallistujallakaan. Haasteellista on ollut se, että tutkijana on joutunut olemaan hyvin tarkka ja tietoisesti aineistoa analysoidessaan rajaamaan analyysin vain aineistoon eikä ottamaan huomioon niitä lukuisia kahvipöytä- ja opettajainhuonekes-

kusteluja, joita aiheen tiimoilta on näiden kymmenen vuoden aikana käyty. Analyysivaiheessa ja tulosten tulkinnassa olen pyrkinyt tiedostamaan omat lähtökohtani, jotka vaikuttavat tulkintaan.

Sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta tarkasteltuna olen pyrkinyt tekemään tutkimusprosessista läpinäkyvän ja yrityksestä ymmärtää ja tulkita aineistoa johdonmukaisen ja ymmärrettävän.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat yhden yliopiston harjoittelukoulun ohjaavia opettajia. Tutkimuksen pääaineisto koostui 14 aloittelevan harjoittelukoululla opetusharjoittelua ohjaavan opettajan haastatteluista ja 15 kokeneen harjoittelukoululla opetusharjoittelua ohjaavan opettajan kirjoitelmista. Aloittelevat ohjaavat opettajat olivat ohjanneet opetusharjoittelua harjoittelukoulussa alle kolme vuotta ja kokeneet ohjaavat opettajat olivat ohjanneet opetusharjoittelua harjoittelukoulussa yli kolme vuotta. Aloittelevan ohjaajan ja kokeneen ohjaajan kolmen vuoden rajapyykki valittiin tutkimukseen siksi, että Suomessa ammattiopiston ja ammattikorkeakoulun opettajaksi vaaditaan kolmen vuoden työkokemus opetettavalla alalla ja siis katsotaan, että kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen on saavuttanut riittävän asiantuntijuuden kyseisellä alalla.

Tutkimuksen toteuttamiseksi pyysin luvan tutkimuksen tekemiseen normaalikoulun johtavalta rehtorilta (syksy 2010). Luvan saatuaani tutkimushankkeen ja pyyntö osallistua tutkimukseen esiteltiin seuraavassa yläkoulun ja lukion opettajainkokouksessa. Tämän jälkeen lähetin sekä alakoulun että yläkoulun ja lukion kaikille aloitteleville ohjaajille eli alle kolme vuotta opetusharjoittelua ohjanneille opettajille yksityiset sähköpostiviestit, joissa kerroin tutkimuksesta lyhyesti ja esitin pyynnön osallistua tutkimukseen ja ehdotin haastatteluai-koja.

Aloittelevat ohjaavat opettajat. Aloittelevien ohjaavien opettajien suostuttua haastatteluun ja osallistumaan tutkimukseen kerroin haastattelun alussa vielä uudestaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ja haastatteluaineiston luotamuksellisesta käsittelystä. Allekirjoitettua suostumusta ei pyydetty, vaan kerroin haastateltaville, että heillä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ja että he saavat sähköpostitse tutkimuksen tulokset luettaviksi ennen niiden julkaisua ja heillä on mahdollisuus vielä silloin pyytää muutosta aineiston tulkintaan tai kieltää oman haastattelun käyttö tutkimuksessa. Vastaamalla tähän sähköpostiin ”kyllä” he ilmaisivat ymmärtäneensä tutkimuksen tarkoituksen ja antoivat kirjallisen suostumuksensa oman haastattelunsa käyttöön tutkimuksessa. Näin toimimalla halusin huolehtia hyvästä tutkimusetiikasta.

Haastatelluissa aloittelevissa ohjaavissa opettajissa oli mukana sekä yläkoulun ja lukion ohjaavia opettajia (n = 12) että alakoulun luokanopettajia (n = 2). Naisia haastatelluista aloittelevista ohjaajista oli 11 ja miehiä 3. Uusina ohjaavina

opettajina aloittamisestaan huolimatta heidän opettaja- ja ohjaamiskokemuksensa olivat varsin vaihtelevia. Kaksi haastatelluista oli aloittanut opetusharjoittelun ohjaamisen sen jälkeen, kun he olivat itse saaneet tehtyä opetusharjoittelun, mutta ennen kuin olivat valmistuneet opettajiksi. Aloittaessaan ohjaamisen heillä oli vain vähän kokemusta opettajan työstä. Loput 12 taas olivat olleet opettajina jo joitakin vuosia. Kahdeksalla aloittelevalla ohjaavalla opettajalla ei ollut ennen harjoittelukoululle tuloa aiempaa ohjauskokemusta lainkaan, kun taas kahdella oli ollut aiemmin harjoittelijoita tavallisella koululla, kolmella harjoittelun ohjausta lyhyiden sijaisuuksien myötä harjoittelukoululla ja yhdellä ohjauskokemusta joitakin vuosia opettajankoulutuslaitoksen puolella. Haastatteluhetkellä aloittelevista ohjaavista opettajista kaksi oli juuri saanut ensimmäiset ohjauskokemuksensa tavattuaan ensimmäistä kertaa ohjattavansa. Kolmella aloittelevalla ohjaavalla opettajalla taas oli ohjauskokemusta harjoittelukoulussa lähes kolme vuotta. Aloittelevien ohjaavien opettajien työsuhteen laatu oli myös erilainen. Neljä aloittelevista ohjaavista opettajista oli saanut harjoittelukoululta vakinaisen työsuhteen ja kymmenen oli määräaikaisessa työsuhteessa. Määräaikaisista työsuhteista seitsemän oli jonkun vakinaisen opettajan sijaisuuksia ja kolme jostakin muusta syystä johtuvaa määräaikaisuutta. Aloittelevien ohjaavien opettajien taustatiedot on koottu taulukkoon 2. Aloittelevat ohjaavat opettajat on nimetty isoilla kirjaimilla A-N.

TAULUKKO 2 Aloittelevien ohjaavien opettajien taustatiedot

Taustatieto	Aloittelevat ohjaavat opettajat (N = 14)
Luokanopettaja	2 naista
Yläkoulun ja lukion opettaja	9 naista, 3 miestä
Koulutus	Maisteri 13 Lisensiaatti 1
Opetuskokemus	Ei yhtään: 1 Alle 2 vuotta: - 2-4 vuotta: 4 Yli 5 vuotta: 9
Ohjauskokemus harjoittelukoulussa	Ei yhtään: 2 Alle 1 vuosi: 5 Alle 2 vuotta: 4 Alle 3 vuotta: 3

Kokeneet ohjaavat opettajat. Samaan aikaan aloitteleville ohjaajille lähetettyjen henkilökohtaisten viestien kanssa lähetin tutkimukseen osallistuvan harjoittelukoulun opettajien ryhmäpostituslistalle sähköpostiviestin, jossa kerroin tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja tutkimusaineiston keruusta sekä pyysin yli kolme vuotta opetusharjoittelua ohjanneita ohjaavia opettajia kirjoittamaan minulle omasta ohjaajuudestaan. Selostus tutkimuksesta ja ohje kirjoitelman kirjoittamiseen löytyivät sähköpostin liitteestä (liite 2). Kirjoitelma oli mahdollista palauttaa minulle joko anonyymisti paperisena tai nimellä sähköpostitse. En pyytänyt kokeneilta ohjaavilta opettajilta tässä vaiheessa erillistä allekirjoitettua suostumusta tutkimukseen osallistumisesta, vaan katsoin, että he ilmoittavat suostumuksensa

tutkimukseen osallistumiseen kirjoittamalla vapaaehtoisesti minulle omasta ohjaajuudestaan. Pyysin kokeneilta ohjaavilta opettajilta kuitenkin kirjallisen luvan ennen tutkimuksen julkaisua, kun he saivat tutkimuksen tulokset sähköpostitse luettavaksi ennen väitöskirjan valmistumista ja heillä oli mahdollisuus vielä silloin pyytää muutosta aineiston tulkintaan tai kieltää oman kirjoitelman käyttö tutkimuksessa. Vastaamalla tähän sähköpostiin ”kyllä” he ilmaisivat ymmärtäneensä tutkimuksen tarkoituksen ja antoivat suostumuksensa oman kirjoitelmansa käyttöön tutkimuksessa.

Yhteensä 48:sta yläkoulun ja lukion ohjaavasta opettajasta (aineenopettajia, erityisopettajia, opinto-ohjaajia) kirjoitelman palautti 11 (23%) ja 28:sta alakoulun ohjaavasta opettajasta (aineen-, erityis- ja luokanopettajia) 4 (14%). 12 kokeneista ohjaavista opettajista oli naisia ja 3 miehiä. Kaikki kokeneet ohjaavat opettajat olivat suorittaneet maisterin tutkinnon. Maisterin tutkinnon lisäksi kokeneista ohjaavista opettajista yksi oli suorittanut lisensiaatin ja yksi tohtorin tutkinnon. Kokeneista ohjaavista opettajista kolme oli aloittanut tohtorin tutkintoon johtavat jatko-opinnot. Opetuskokemus vaihteli alle kymmenestä vuodesta yli kolmeen kymmeneen vuoteen ja ohjauskokemus alle viidestä vuodesta yli kolmeen kymmeneen vuoteen. Kokeneiden ohjaavien opettajien taustatiedot on koottu taulukkoon 3. Kokeneet ohjaavat opettajat on nimetty pienillä kirjaimilla o-ö.

TAULUKKO 3 Kokeneiden ohjaavien opettajien taustatiedot

Taustatieto	Kokeneet ohjaavat opettajat (N = 15)
Luokanopettaja	4 naista
Yläkoulun ja lukion opettaja	8 naista, 3 miestä
Koulutus	Maisteri: 13 Jatko-opiskelija: 3 Lisensiaatti: 1 Tohtori: 1
Opetuskokemus	Yli 5, mutta alle 10 vuotta: 1 Alle 15 vuotta: 5 Alle 20 vuotta: 2 Alle 25 vuotta: 1 Alle 30 vuotta: 5 Yli 30 vuotta: 1
Ohjauskokemus harjoittelukoulussa	Yli 3, mutta alle 5 vuotta: 1 Alle 10 vuotta: 4 Alle 15 vuotta: 4 Alle 20 vuotta: 1 Alle 25 vuotta: - Alle 30 vuotta: 4 Yli 30 vuotta: 1

4.4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu aloittelevien ohjaavien opettajien teemahaastatteluai-
neistosta (N = 14) ja kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelma-aineistosta (N =
15).

Teemahaastatteluaiaineisto. Keräsin teemahaastatteluaiaineiston haastattele-
malla 14 yliopiston harjoittelukoulun aloittelevaa ohjaajaa syksyllä 2010. Teema-
haastattelu valikoitui aloittelevilta ohjaavilta opettajilta kerättävän aineiston ke-
ruumenetelmäksi, koska haastattelun avulla halusin selvittää opetusharjoittelua
ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvotteluun sisältyviä näkemyk-
siä ja kokemuksia (Kvale & Brinkmann 2009, 30). Toiseksi en halunnut haastatte-
lusta liian strukturoitua, koska tarkoituksena oli saada esiin opetusharjoittelua
ohjaavien opettajien oma ääni ammatillisen identiteetin neuvottelussa ja struktu-
roidut kysymykset olisivat saattaneet liiaksi ohjata tai rajoittaa heidän ajatteluaan.
Tutkittavan ilmiön, tässä tapauksessa ammatillisen identiteetin neuvottelun pro-
sessiluonne tulee esille parhaiten aineistossa, jossa haastateltava vastaa omin sa-
noin esitettyihin kysymyksiin (Dufva 2003, 143–144). Teemahaastattelussa halu-
tuista teemoista esitetään avoimia kysymyksiä, joiden esittämisjärjestys ja sanal-
linen muotoilu eivät ole tiukasti samoiksi määrättyjä, mikä antaa mahdollisuu-
den haastateltavan vapaaseen kerrontaan ja tutkijan esittämiin lisäkysymyksiin
(Kvale 1996, 129). Teemahaastattelun avulla ajattelin siis saavani parhaiten oh-
jaavien opettajien äänen kuuluviin. Avointa haastattelua taas en valinnut siksi,
että olin myös itse tuohon aikaan aloitteleva ohjaaja ja ajattelin, että en välttä-
mättä osaa haastattelun edetessä omia uriaan kysyä oikeita kysymyksiä. Teema-
haastattelurungolla halusin varmistaa, että kaikki ohjaajuuden teemat tulevat kä-
sitellyksi kaikkien haastateltavien kanssa ja että aineisto koostuu tutkimuksen
kohteena olevasta asiasta eikä jostain muusta. Etukäteen muotoilluilla kysymyk-
sillä pystyin varmistamaan, että kaikki teemat tulivat käsitellyksi kaikkien haas-
tateltavien kanssa (Kvale & Brinkmann 2009, 27–28, 30–31).

Haastattelut tehtiin aloitteleville ohjaaville opettajille heille sopivassa vä-
lissä työpäivän aikana, yläkoulun ja lukion opettajille yläkoulun ja lukion va-
paassa luokassa ja alakoulun luokanopettajille alakoululla. Haastattelut litteroi-
ttiin sanatarkasti. Kunkin aloittelevan ohjaajan kerronta koodattiin omalla kirjai-
mella (isot kirjaimet A:sta N:ään satunnaisessa järjestyksessä). Haastattelut kes-
tivät 27 minuutista 55 minuuttiin. Haastatteluaiaineiston kokonaislaajuus on yh-
teensä 578,27 minuuttia, jolloin yhden haastattelun keskimääräinen kesto on
41,32 minuuttia. Litteroituna aineisto on 135 liuskaa (riviväli 1; Times New Ro-
man 12 pt). Teemahaastattelussa kaikilta haastatelluilta kysyttiin taustakysymys-
ten lisäksi neljään teemaan liittyviä kysymyksiä vapaassa järjestyksessä sen mu-
kaan, kun keskustelu eteni. Teemat olivat: Ohjaamiseen valmistautuminen ja oh-
jaajana aloittaminen, käsitykset ohjaajuudesta ja ohjaamisesta, ohjaajan kehitys-
näkyymiä ja ammatillinen identiteetti. Olin listannut itselleni valmiiksi 26 haastat-
telukysymystä haastattelun avuksi. En kysynyt kaikilta haastateltavilta kaikkia

etukäteen miettimiäni kysymyksiä silloin, jos aihepiiriä oli jo jollain tavalla käsitelty haastateltavan omassa kerronnassa. Haastateltavien vastausten kertoman perusteella esitin myös lisäkysymyksiä, jotka täydensivät ja tarkensivat haastateltavien kertomaa tutkimuskysymysten näkökulmasta. Teemahaastattelun taustakysymykset sekä teemat ja niihin sisältyvät kysymykset on esitetty liitteessä 1.

Kirjoitelma-aineisto. Kokeneilta ohjaavilta opettajilta kerättävää kirjoitelma-aineistoa varten pyysin lyhyellä ohjeistuksella kokeneita ohjaavia opettajia kirjoittamaan minulle omasta ohjaajudestaan. Kirjoitelmapyyntö lähetettiin sähköpostitse ensimmäisen kerran alkusyksystä 2010 ja uudelleen muistutuksena syksyn 2010 aikana. Sähköpostin saatesanoissa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja pyydettiin kokeneita ohjaajia osallistumaan tutkimukseen kirjoittamalla ohjaajuudestaan. Sähköpostin liitteessä toistettiin tutkimuksen tarkoitus, pyydettiin vastaamaan taustatietoihin ja ohjeistettiin kirjoitelmaa väljästi apukysymyksillä: millainen ohjaaja olet, miksi ohjaus on mielestäsi tärkeää, kuinka kehität ohjaustaitojasi nyt, kun olet jo kokenut ohjaaja ja kuinka haluaisit kehittyä ohjaajana. Kerro ohjauskoulutuksiin (tai muihin koulutuksiin) osallistumisestasi ja niiden vaikutuksesta ohjaustaitojen kehittymiselle. Mitkä asiat ja ketkä ihmiset vaikuttavat ohjaustaitojesi ja ohjauksesi kehittymiseen? Millaisena näet hyvän ohjaajan? Millaisena näet hyvän ohjauksen? Millainen on motivaatiosi ohjaukseen? Kokeneille ohjaajille lähetetty kirjoitelmapyyntö on esitetty liitteessä 2. Kirjoitelman kirjoitti ja palautti 15 kokenutta ohjaajaa 76:stä mahdollisesta (20%). Kirjoitelmien pituus vaihteli yhdestä sivusta seitsemään sivuun. Kirjoitelma-aineiston koko laajuus on 39 liuskaa (riviväli 1; Times New Roman 12 pt), jolloin yhden kirjoitelman pituus on keskimäärin noin 2,6 sivua. Kokeneiden ohjaajien kirjoitelmat koodattiin pienillä kirjaimilla o-ö.

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Tämän tutkimuksen tutkimusote on laadullinen. Laadullinen analyysi on läsnä koko tutkimusprosessin ajan (Creswell 2009) ja se on jatkuvaa vuoropuhelua teorian, tutkimuskontekstin, tutkimuskysymysten ja aineiston tulkinnan välillä (Alasuutari 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018). Käsitteet ja kokemusten ja tulkintojen sanoittaminen syntyvät osin sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa ja ovat osittain jaettuja, kun haastattelija ja haastateltava ja kirjoitelmat ja tutkija käyvät dialogia keskenään (Dufva 2003). Myös tässä tutkimuksessa analyysi oli mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja eteni aineistolähtöisesti jatkuvana vuoropuheluna teorian, kontekstin, tutkimuskysymysten, aineiston tulkinnan ja tutkijan välillä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen, sillä tutkijan taustaoletukset vaikuttavat aineistosta tehtyihin tulkintoihin ja johtopäätöksiin (Kvale 1996; Creswell 2009). Omakohtainen kokemukseni ammatillisen identiteetin neuvottelusta opetusharjoittelua ohjaavana opettajana, harjoittelukoulukontekstissa sisällä oleminen sekä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan perehtyminen ovat pakostakin vaikuttaneet tekemiini tutkimusprosessin ratkai-

suihin. Esimerkiksi lähtiessäni lukemaan aineistoa minulla oli mielessä ammatillisen identiteetin neuvotteluun liittyvät kysymykset 1) Millaisia käsityksiä ja kokemuksia ohjaavilla opettajilla on liittyen ohjaamiseen, 2) Miten ohjaavat opettajat kuvaavat ohjaajaksi kasvamistaan ja ohjaajana kehittymistään ja 3) Millaisena aloittelevat ohjaavat opettajat, kokeneet ohjaavat opettajat ja opetusharjoittelijat näkevät hyvän ohjauksen. Vasta useamman aineiston lukukerran jälkeen huomioni kiinnittyi ohjaavien opettajien runsaasti käyttämään kuvalliseen kieleen sanoittaessaan ohjaamista sekä erilaisiin jännitteisiin, joita ohjaavilla opettajilla ohjaajan työhön liittyi. Keskusteltaessa ohjaamisesta joko vapaamuotoisissa kahvipöytäkeskusteluissa tai ohjaajakoulutuksessa samat asiat tulivat esiin uudestaan ja uudestaan: ohjaamisesta puhuttaessa käytettiin paljon kielikuvia, vertauksia ja sanontoja ja ohjaamiseen liittyvistä jännitteistä haluttiin keskustella muiden ohjaavien opettajien kanssa. Vasta näiden huomioiden jälkeen päädyin valitsemaan toisen tutkimuskysymyksen kohdalla temaattista analyysiä tukevaksi analyysiksi metaforien analyysin ja nostamaan ammatillisen identiteetin neuvottelussa koetut jännitteet tutkimuskysymykseksi.

Analysoin koko tutkimusaineiston (aloittelevien ohjaavien opettajien litteoidut teemahaastattelut ja kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelmat) käyttäen aineistolähtöistä temaattista analyysiä ja tekemällä vertailua aloittelevien ohjaavien opettajien ja kokeneiden ohjaavien opettajien välillä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aloitin analyysin metaforien analyysillä ennen temaattista analyysiä. Temaattinen analyysi on sisältänyt myös mainintojen määrien laskeamista sen mukaan, kuinka monta kertaa jokin teema mainitaan aineistossa tai kuinka moni tutkittava käsittelee teemaa sekä tutkittavien taustatietojen osalta. Esitän tulososiossa temaattisen analyysin tulosten kuvaamisen tukena teemat myös kuviona tai taulukkoina ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla teemojen esiintymisen yleisyyden molemmissa aineistossa määrällisesti. Tutkimustuloksissa ei tuoda systemaattisesti esiin osallistujien taustatietoja, esimerkiksi sitä, onko kyse yläkoulun ja lukion vai alakoulun ohjaavasta opettajasta, naisesta vai miehestä tai sitä, montako vuotta ohjaajakokemusta on osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi. Tuloksissa esitetyistä aineistositaateista on poistettu kohdat, joista osallistujan saattaisi tunnistaa, esimerkiksi aineenopettajan kohdalla opetettavat aineet ja luokanopettajan kohdalla opetettava vuosiluokka.

Temaattisessa analyysissä lähtökohtana on empiirinen aineisto, josta huolellisen aineistoon perehtymisen ja usean lukukerran jälkeen teemoittelun, tulkinnan ja päättelyn avulla lähdetään muodostamaan teoreettista käsitystä tutkitavasta ilmiöstä, tässä tutkimuksessa harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelusta. Analyysin tarkoituksena on muodostaa tutkitavasta ilmiöstä aineistosta systemaattisesti johdettu kuvaus teemojen avulla. Systemaattisuuden ja luotettavuuden takaamiseksi toistin analyysivaiheita useampaan kertaan. Tutkimuskysymykset ohjasivat tarkastelunäkökulmaa ja pakottivat keskittymään vain tutkimuskysymysten rajamaan aiheeseen ja jättämään muut aineistosta nousevat teemat tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Seuraavassa selostan tutkimusaineiston analyysin etenemisen vaihe vaiheelta kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla.

Tutkimuskysymys 1: Millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana

Ohjaavan opettajan työhön liittyviä jännitteitä tutkittiin temaattisella analyysillä, joka eteni induktiivisesti Braunin ja Clarken (2006) esittämien vaiheiden kautta. Analyysissä pyrittiin ymmärtämään tutkimusaineistossa esiintyvien asioiden taustalla olevia ideoita, käsitteitä ja olettamuksia (nk., latent level; Braun & Clarke 2006).

Tutustuminen aineistoon. Analyysi alkoi huolellisella perehtymisellä aineistoon, jossa kiinnitettiin erityistä huomiota ohjaavien opettajien kerronnassa esiintyviin ristiriitaisiin kokemuksiin ja tunteisiin.

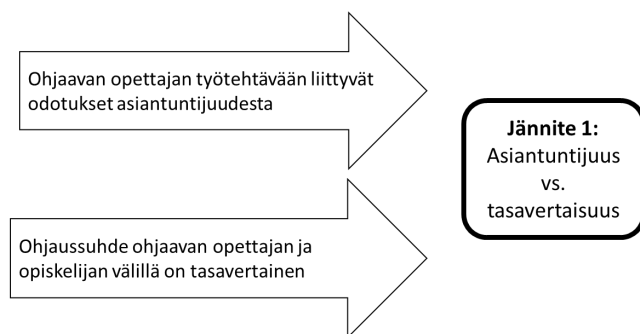
Koodaaminen. Pysin tunnistamaan kaikki aloittelevien ohjaavien opettajien haastatteluaineistosta ja kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelma-aineistosta ammatillisen identiteetin neuvottelua ilmentävät jännitteet. Jännitteellä tarkoitetaan sisäistä epämukavuutta ja kamppailua, jota käydään kahden näkemyksen tai kokemuksen välillä. Jännite voi syntyä ulkoisten odotusten ja vaatimusten ollessa ristiriidassa oman sisäisen näkemyksen kanssa. Vaihtoehtoisesti ristiriitaa voi esiintyä ulkoisten odotusten ja vaatimusten sekä oman sisäisen näkemyksen ja todellisuuden realiteettien välillä. (Pillen ym. 2013b; Olsen 2008.) Jännitteeksi tunnistin sellaiset ohjaavien opettajien työhön liittyvät pohdinnat, jotka ilmentävät edellä kuvattua sisäistä ristiriitaa tai jännitteisyyttä. Esimerkiksi osa ohjaavista opettajista toi esille, että ohjaavan opettajan tulisi olla asiantuntija suhteessa harjoittelijaan, mutta he eivät kokeneet olevansa asiantuntijoita nuoren ikänsä tai vähäisen työkokemuksensa vuoksi ja siksi ohjaussuhde muistutti kahden lähes tasavertaisen henkilön keskustelua. Lisäksi esille tuli ristiriitaisia tunteita herättävää pohdintaa siitä, oliko heillä riittävästi asiantuntijuutta heijastavaa osaamista opettajan työstä ja siihen liittyen, kuinka he selviytyisivät ohjaavan opettajan työtehtävässä ja kuinka harjoittelijat suhtautuisivat heihin. Jännitteet koodattiin aineistoon mukaan lukien jännitteiden syitä perustelevat maininnat ja niihin kytkeytyvät ratkaisuyritykset.

Teemoittelu. Teemat ovat tutkijan ennen analyysiä, analyysin aikana ja analyysin jälkeen tunnistamia abstrakteja rakenteita (Ryan & Bernard 2000). Teemoittelin aineistoa tutkimalla jännitteiden välisiä suhteita sekä ryhmittelemällä jännitteitä niiden sisällöllisten vastaavuuksien ja erojen perusteella teemoiksi. Teeman määrittelyssä olennaista oli sen merkitys tutkimustehtävän kannalta eli jännitteen kokeminen suhteessa ohjaukseen. Teemaa ei rajoitettu sen aineistossa esiintymisen määrän suhteen eikä sen käsittelymäärän suhteen. Ohjaavien opettajien kokemien jännitteiden teemoittelu on esitetty liitteessä 3.

Teemojen uudelleentarkastelu. Tarkastelin teemoja uudelleen vertailemalla niitä koodattuun aineistoon. Tässä vaiheessa jotkut mahdollisiksi ajatellut teemat eivät osoittautuneet päteviksi, minkä vuoksi ne jätettiin pois jatkotarkastelusta. Lisäksi tarkastelin uudelleen koko tutkimusaineiston teemojen esiintymisen suhteen, jolloin analyysin alkuvaiheessa huomaamatta jääneet jännitteet

koodattiin ja otettiin mukaan jatkotarkasteluihin. Teemojen ilmeneminen kytkettiin tietoon siitä, onko kyseessä aloittelevan vai kokeneen ohjaavan opettajan ilmaisu.

Teemojen nimeäminen. Nimesin teemat pyrkimällä tunnistamaan jännitteen merkityksen ja sisäisen ristiriidan ohjaavien opettajien kokemana. Esimerkki ohjaavien opettajien kokemien jännitteiden (teemojen) nimeämisestä on esitetty kuviossa 11:



KUVIO 11 Esimerkki ohjaavien opettajien kokemien jännitteiden teemojen nimeämisestä

Taustamuuttujien merkityksen analysointi. Jännitteiden teemoittelun ja nimeämisen jälkeen tarkastelin taustamuuttujien (sukupuoli, opetusaste ja ohjaajakokemus) merkitystä jännitteiden kokemiseen. Tarkastelin taustamuuttujaa kerrallaan ja laskin keskimääräisen koettujen jännitteiden lukumäärän taustamuuttujaa kohti. Esimerkiksi tutkimukseen osallistuneista ohjaavista opettajista viisi oli miespuolisia. Heidän yhteensä kokemiaan jännitteitä oli viisi, jolloin yksi miespuolinen ohjaava opettaja koki keskimäärin yhtä jännitettä.

Jänniteprofiilien teemoittelu. Lopuksi tarkastelin yksittäisten ohjaavien opettajien kokemia jännitteitä ja muodostin ohjaavista opettajista teemoittamalla jänniteryhmät. Yksittäisten ohjaavien opettajien kokemat jännitteet on esitetty liitteessä 3.

Tutkimuskysymys 2: Millaisena ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla

Erityispiirteenä sekä aloittelevien ohjaavien opettajien haastatteluissa että kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelmissa käytettiin paljon kuvainnollista kieltä kuvaamaan ohjaajuuteen ja ohjaamiseen liittyviä asioita ja ilmiöitä. Käytän ohjaavien opettajien käyttämästä kuvainnollisesta kielestä käsitettä metafora. Tässä tutkimuksessa ohjaavien opettajien työhön liittyviä käsityksiä tutkittiin tarkastelemalla metaforia (yhteensä 403 yksittäistä kertaa ja 370 eri metaforaa). Metafora on kielikuva, joka voi olla sana tai lause ja kuvaa jotain asiaa tai käsitettä toisen kuvainnollisesti ymmärrettävän käsitteen avulla kielikuvana käytetyn sanan tai lauseen jossain muussa kuin ilmeisessä tai tavanomaisessa merkityksessä (Tieteen termipankki 2020). Tässä tutkimuksessa metaforaksi tunnistettiin kaikki ne maininnat, joissa sanaa tai ilmaisua käytettiin muussa kuin sanan tai ilmaisun kirjaimellisessa merkityksessä. Esimerkiksi "ohjaaja on valmentaja" on vertaus

ilman kuin-sanaa, "itsensä kehittäminen on jokaisen omalla kontolla" kontto ei tarkoita kirjaimellisesti tiliä, vaan kuvaannollisesti vastuuta, "kun täällä hiki päässä juoksen" juosta hiki päässä on sanonta, joka kuvaa kiirettä tai nopeaa tekemisen tahtia, "luokassa tapahtuu miljoona asiaa yhtä aikaa" miljoona on hyperbola ja kuvaa montaa asiaa, "ohjaaja on palvonnan kohde" kyseessä on ironia, kun asiayhteydessä puhuttiin tasavertaisesta ohjaussuhteesta. Metaforien analyysi on keino ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa asiaa tai ilmiötä kuvainnollisen kielen avulla tai kautta. Metaforat eivät tuota täysin uutta tietoa, vaan niiden avulla asiasta voidaan tulla tietoiseksi tai saada uusi näkökulma, joka ei suorassa ilmaisussa tulisi esille (Martínez ym. 2001). Siksi metaforien analyysi on hyödyllinen tutkittaessa käsityksiä. Metaforien analyysiä on käytetty aiemmin esimerkiksi opettajien uskomusten tutkimiseen (esim. Farrell 2006; Leavy, McSorley & Boté 2007), opettajien käsitysten tutkimiseen (Alger 2009; Saban, Kockeber & Saban 2007) ja opettajan ammatillisen identiteetin tutkimiseen (esim. Thomas & Beauchamp 2011; Nagamine 2012).

Aluksi tutustuin perusteellisesti tutkimusaineistoon pyrkien tunnistamaan kaikki metaforat sekä aloittelevien ohjaavien opettajien haastatteluaineistosta että kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelma-aineistosta. Metaforien aakkosellinen luettelo on esitetty liitteessä 4. Tämän jälkeen tarkastelin metaforia laajemmassa asiayhteydessä pyrkien ymmärtämään tutkimukseen osallistujan metaforalle antaman merkityksen. Metaforan lisäksi tarkastelin siihen liitettyjä perusteluja ja ratkaisuyrityksiä ja teemoittelin metaforia sen perusteella, minkä ohjaamiseen liittyvän asian tai ilmiön kuvaamiseen niitä oli käytetty. Jaoin käytetyt metaforat kolmeen pääteemaan: ohjaajana toimimista kuvaaviin, ohjaamista kuvaaviin ja harjoittelijoita kuvaaviin metaforiin.

Analyysi alkoi huolellisella perehtymisellä ohjaavien opettajien käyttämiin metaforiin pääteema kerrallaan. Tämän jälkeen analysoin tarkemmin käytettyjä metaforia. Aluksi tarkastelin metaforia niitä ympäröivässä asiayhteydessä ja pyrin ymmärtämään, kuinka ohjaavat opettajat itse selittivät metaforaa. Tämän jälkeen tarkastin analogian pitävyyden. Metaforien merkitykset on määritelty käyttämällä apuna internetin suomisanakirjaa, joka löytyy osoitteesta www.suomisanakirja.fi. Metaforien tulkinnassa analyysi oli ensin semanttinen, jossa pyrittiin tunnistamaan metaforan suora merkitys (metaforien analyysi liitteessä 5). Metaforan suoran merkityksen määrittelyn jälkeen pyrin löytämään analogian harjoittelun ohjaamiseen ja sen jälkeen siirryin kuvauksesta tulkintaan (Patton 2002). Esimerkiksi ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaavan opettajan arkea "hullunmyllyksi". Hullunmylly tarkoittaa sekavaa tilannetta, kaaosta (Suomisanakirja 2020). Metaforalla "hullunmylly" ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaavan opettajan arkea sekavaksi kaaokseksi. Metaforan analogia sopi asiayhteyteen ja oli yhtäpitävä ohjaavien opettajien sille antaman merkityksen kanssa. Joidenkin metaforien kohdalla tarkastelin metaforan analogiaa myös vastakohtaan kautta. Esimerkiksi ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaamista siten, että harjoittelijalle täytyy "antaa vapaat kädet". Vapaiden käsien antaminen tarkoittaa vapauden antamista tehdä asiat niin kuin itse haluaa (Suomisanakirja 2020). Metafora "antaa vapaat kädet" kuvaa sitä, että ohjaamisessa tulee luottaa harjoittelijaan ja antaa harjoittelijan

opetussuunnitelman rajoissa itse päättää, mitä ja miten opettaa. Metaforan ”antaa vapaat kädet” analogian vastakohta on määräävä, sitova. Metaforan analogia sopi asiayhteyteen ja oli yhtäpitävä ohjaavien opettajien sille antaman merkityksen kanssa. Jos ohjaavat opettajat eivät itse selittäneet metaforaa mitenkään, pyrin itse avaamaan sitä. Esimerkiksi yksi ohjaava opettaja kuvasi, että liian lyhyen tai kiireisen harjoittelun tuloksena hän kokee kasvattavansa opettajatorsoja eikä selittänyt torso-metaforaa mitenkään. Kirjaimellisesti torso on veistos, jossa on vain ihmisen vartalo ilman päätä ja raajoja. Se on siis vaillinainen kuvaus ihmisestä. Kuvainnollisesti torsosta puhuttaessa tarkoitetaan vajaaksi tai keskenräiseksi jäänyttä työtä (Suomisanakirja 2020). Tässä yhteydessä opettajatorso tarkoittaa, että ohjaustyö jää keskenräiseksi ja harjoittelun tavoitteet toteutuvat vaillinaisesti. Metaforien merkitysten tulkinnassa ei kuitenkaan voida tavoittaa absoluuttista tulkintaa, koska sekä tutkimukseen osallistujat, tutkija että lukija antavat oman tulkintansa metaforasta (Auranen 2004). Metaforat koodattiin aineistoon mukaan lukien metaforien asiayhteys ja metaforien merkitystä perustelevat maininnat. Metafora kytkettiin tietoon siitä, onko kyseessä aloittelevan vai kokeneen ohjaavan opettajan maininta sekä alakoulun vai yläkoulun ja lukion ohjaavan opettajan maininta.

Metaforien analyysin jälkeen tarkastelin metaforia kussakin pääteemassa ja etsin niistä edelleen alateemoja (Ryan & Bernard 2000, 780–782). Teemoittelin aineistoa tutkimalla, miten ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajana toimimista (pääteema 1), ohjaamista (pääteema 2) ja harjoittelijoita (pääteema 3) metaforien avulla sekä ryhmittelemällä metaforia niiden sisällöllisten vastaavuuksien ja erojen perusteella teemoiksi. Teeman määrittämisessä olennaista oli sen merkitys tutkimustehtävän kannalta eli metaforan tuoma informaatio ohjaajana toimimisesta, ohjaamisesta ja harjoittelijoista. Tarkastelin teemoja uudelleen vertailemalla niitä koodattuun aineistoon. Tässä vaiheessa jotkut mahdollisiksi ajatellut teemat eivät osoittautuneet päteviksi, minkä vuoksi ne jätettiin pois jatkotarkastelusta. Lisäksi tarkastelin metaforia uudelleen koko tutkimusaineiston metaforien teemojen esiintymisen suhteen tarkastaakseni, että teemoittelu oli pätevä, jolloin analyysin alkuvaiheessa huomaamatta jääneiden metaforien yhteyksien perusteella joitakin metaforia teemoiteltiin uudelleen. Nimesin teemat pyrkimällä tunnistamaan ohjaavien opettajien käyttämien metaforien välittämän käsityksen kustakin pääteemasta.

Teemojen nimeämisen jälkeen etsin teemojen sisällä alateemoja yhdistämällä samaa tai lähes samaa tarkoittavat metaforat yhdeksi alateemaksi. Esimerkiksi ohjaavien opettajien kuvatessa ohjaajana toimimista metaforat ”hullunmylly”, ”tahti yltyy”, ”monta rautaa tulella”, ”hiki päässä juoksen”, ”ei oo aikaa miettiä syntyjä syviä” ja ”tulee väläyksiä” kuvaavat kiirettä ja kovaa tekemisen tahtia ja yhdistin samaan alateemaan kuuluvaksi. Lopuksi etsin koko aloittelevien ohjaavien opettajien haastatteluaineistosta ja kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelma-aineistosta, käsitelläänkö samaa asiaa kuin metaforissa muutoinkin kuin metaforilla. Täydensin ja tarkensin metaforan merkitystä ja käyttötarkeitusta näiden koko aineistosta löytyvien kohtien perusteella. Esimerkiksi aloit-

televien ohjaavien opettajien puhuessa kiireestä he olivat havainneet, että harjoittelua ohjaavalla opettajalla oli enemmän sekä yksittäisiä työtehtäviä että muistettavia asioita kuin tavallisen koulun opettajalla, mikä täydentää metaforaa ”monta rautaa tulessa”. Lopuksi tutkin, oliko käytetyissä metaforissa eroa aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien välillä sekä alakoulun ohjaavien opettajien ja yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien välillä. Metaforien teemoittelu on esitetty liitteessä 6.

Tutkimuskysymys 3: Miten ohjaavat opettajat kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua

Ohjaavien opettajien kuvausta ammatillisesta kehittymisestä tutkittiin temaattisella analyysillä, joka eteni induktiivisesti Braunin ja Clarken (2006) esittämien vaiheiden kautta. Analyysissä teemat tunnistettiin aineiston nimenomaisista merkityksistä eikä etsitty mitään muuta kuin mitä osallistuja on sanonut tai kirjoittanut (nk., semantic level; Braun & Clarke 2006). Ohjaavien opettajien ammatillisen kehittymisen analyysi on esitetty liitteessä 7.

Tutustuminen aineistoon. Analyysi alkoi huolellisella perehtymisellä aineistoon, jossa sekä haastattelukysymykset että ohjeistus kirjoitelmaan ohjasivat käsittelemään ammatillista kehittymistä. Aloittelevien ohjaavien opettajien haastattelussa aloittelevilta ohjaavilta opettajilta oli kysytty ”Miten haluat kehittyä ohjaajana?”, ”Miten ohjaajaksi opitaan?”, ”Miten ohjaajaksi oppimista tuetaan?”, ”Miten kehität ammatinhallintaasi? (oppisisällöt, pedagogiikka, didaktiikka, ohjaaminen)” ja ”Oletko luonut omaa ohjaamisen käyttöteoriaa ja jos olet, millainen se on?” Kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelman ohjeistuksessa pyysin heitä kertomaan, kuinka he kehittivät ohjaustaitojaan nyt, kun olivat jo kokeneita ohjaajia ja kuinka he haluaisivat kehittyä ohjaajana sekä kertomaan ohjauskoulutuksiin (tai muihin koulutuksiin) osallistumisesta ja niiden vaikutuksesta ohjaustaitojen kehittymiselle ja kuvailemaan, mitkä asiat ja ketkä ihmiset ovat vaikuttaneet ohjaustaitojen ja ohjauksen kehittymiseen? Sekä aloittelevat että kokeneet ohjaavat opettajat pohtivat ohjaajana kehittymistä myös muissa kohden kerrontaansa. Tarkastelin ensimmäisenä ohjaavien opettajien kerrontaa edellä mainittujen ohjaajana kehittymiseen liittyvien kysymysten kautta. Tämän jälkeen pyrin tunnistamaan kaiken ammatillisen identiteetin neuvottelua ilmentävän ohjaavana opettajana kehittymiseen liittyvän kerronnan koko ohjaavien opettajien aineistosta.

Koodaaminen. Ammatillista kehittymistä kuvaavaksi kerronnaksi tunnistin kaikki maininnat, joissa puhuttiin suoraan ohjaavana opettajana kehittymisestä sekä pohdinnan, jossa tuli esille ohjaavan opettajan halu tai tarve muutokseen. Esimerkiksi yksi aloitteleva ohjaava opettaja kuvasi, millainen ohjaaja hän on, seuraavasti: ”Viime talvena aattelin, että kyllä mää varmaan ihan ok ohjaaja oon, mutta sitten loppupuolella kevättä mietin, että kyllä mun pitäs enemmän kuunnella niitä (harjoittelijoita) ja antaa niiden ilmasta itteään, kun että minä aukasen niille ja annan valmiina kaikki asiat.” Ohjaavana opettajana kehittymistä kuvaavat kohdat koodattiin aineistoon mukaan lukien kehittymisen syitä perustelevat maininnat ja kehittymistä tukeneet kokemukset tai tukevat ehdotukset.

Teemoittelu. Teemoittelin aineistoa tutkimalla ohjaavana opettajana kehittymistä kuvaavien kohtien välisiä suhteita sekä ryhmittelemällä niitä niiden sisällöllisten vastaavuuksien ja erojen perusteella teemoiksi. Teeman määrittelemisessä olennaista oli sen merkitys tutkimustehtävän kannalta eli ammatillinen kehittyminen osana ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua. Teemaa ei rajoitettu sen aineistossa esiintymisen määrän suhteen eikä sen käsittelymäärän suhteen. Aineistosta jäsenyi kaksi pääteemaa: 1) ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät ja 2) ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet. Pääteemojen nimeämisen jälkeen etsin molemmista aineistoista pääteemojen sisällä alateemoja yhdistämällä samaa tai lähes samaa tarkoittavat kuvaukset yhdeksi alateemaksi. Tässä vaiheessa teemoittelu aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien aineistoja tarkasteltiin erillään toisistaan. Ohjaavien opettajien ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät ja ammatilliset kehittymistarpeet ohjaajittain sekä alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun ja lukion opettajien kokemien kehittymistarpeiden vertailu on esitetty liitteessä 7.

Teemojen uudelleentarkastelu. Tarkastelin teemoja uudelleen vertailemalla niitä koodattuun aineistoon. Aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien aineistoista nousseita teemojen käsiteltiin erillisinä. Tässä vaiheessa jotkut mahdollisiksi ajatellut teemat eivät osoittautuneet päteviksi itsenäisiksi teemoiksi, minkä vuoksi ne yhdistettiin. Lisäksi tarkastelin uudelleen koko tutkimusaineiston teemojen esiintymisen suhteen, jolloin analyysin alkuvaiheessa huomaamatta jääneet ohjaavana opettajana kehittymistä kuvaavat pohdinnat koodattiin ja otettiin mukaan jatkotarkasteluihin.

Teemojen nimeäminen ja taustamuuttujien tarkastelu. Nimesin erikseen aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien teemat pyrkimällä tunnistamaan ohjaavien opettajien ohjaajana kehittymiseen liittämän merkityksen osana ammatillisen identiteetin neuvottelua. Esimerkit aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien ohjaajana kehittymistä tukevien teemojen nimeämisestä on esitetty taulukoissa 3 (aloittelevat ohjaavat opettajat) ja 4 (kokeneet ohjaavat opettajat).

TAULUKKO 3 Aloittelevien ohjaajien ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat

Mitkä tekijät tukivat ohjaajaksi kehittymistä?	Aloittelevat ohjaajat (N = 14)
Ohjauskokemuksen lisääntyminen	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N (14)
Kollegoiden apu ja tuki	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N (13)
Reflektointi	A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N (13)
Ammatinhallinnan kehittäminen	C, D, E, J, H, L, M (7)
Kirjallisuus	D, E, F, H, I, K, N (7)
Koulutukset ja seminaarit	B, G, H, N (4)
Tutkimusten lukeminen	A, B, L (3)
Harjoittelupalaute	C, E, J (3)
Täydennys- tai jatko-opintojen tekeminen	B, F (2)

TAULUKKO 4 Kokoneiden ohjaajien ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat

Mitkä tekijät tukivat kokoneiden ohjaajien ohjaajana kehittymistä?	Kokoneet ohjaajat (N = 15)
Koulutukset ja seminaarit	o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, ä (11)
Kollegoiden apu ja tuki	p, q, r, s, t, u, v, x, z, å, ä (11)
Tutkimusten lukeminen	o, q, s, t, u, v, x, z (8)
Harjoittelupalaute	p, q, r, s, t, y, ö (7)
Reflektointi	q, r, t, u, v, z (6)
Ohjauskokemuksen lisääntyminen	o, t, u, x, z, ö (6)
Kirjallisuus	o, q, t, u, v, x (6)
Ammatinhallinnan ylläpitäminen	o, q, s, t, u, ö (6)
Täydennys- tai jatko-opinnot	q, z, å (2)
Muiden ohjauksen seuraaminen	v, y (2)
Ulkomaaisessa koulussa vieraileminen	q, z (2)

Ohjaavien opettajien kokemia kehittymistarpeita tarkastelin vielä erikseen alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun ja lukion opettajien kohdalla. Vertailu on esitetty liitteessä 7.

Teemojen uudelleen nimeäminen. Vertailin aloittelevien ja kokoneiden ohjaavien opettajien teemoja ohjaajana kehittymistä tukevista tekijöistä ja ohjaavan opettajan ammatillisista kehitystarpeista. Pyrin löytämään, millä tavalla teeman sisältö edustaa mallinnettua merkitystä aineistossa ja pyrin yhdistämään aloittelevien ja kokoneiden ohjaavien opettajien kokemukset yhdeksi kokonaisuudeksi eli yhdistämään teemat ja nimeämään ne uudelleen. Tulososiossa sekä aloittelevien että kokoneiden ohjaavien opettajien ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät ja aloittelevien ja kokoneiden ohjaavien opettajien ohjaavan opettajan ammatilliset kehittymistarpeet on esitetty yhdessä taulukossa. Aloittelevien ohjaavien opettajien ja kokoneiden ohjaavien opettajien välisiä eroja avataan taulukon jälkeisessä tekstissä.

5 TULOKSET

5.1 Millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana?

Ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvotteluun liittyen tutkimusaineistosta jäsenyi useita erilaisia jännitteitä (yhteensä 45 mainintaa). Jännitteet kuvaavat ammatillisen identiteetin neuvottelua vastakkaisia elementtejä sisältävänä aktiivisena neuvotteluprosessina. Jännitteiden taustalla olivat ohjaavan opettajan työhön kytkeytyvät erilaiset ja moninaiset odotukset ja velvoitteet ja vaikeus sovittaa niitä työelämän autenttisten kokemusten kanssa. Jännitteiden kautta identiteetin neuvottelemisen näyttäytyi dynaamisena liikkeenä – ei niinkään stabiilina tilana – vastakkaisten elementtien välillä. Jännitteille oli luonteenomaista samanaikaisuus, sillä esimerkiksi vuorovaikutusta ohjaavan opettajan ja opiskelijan välillä luonnehti sekä mahdollisuus ja avoimuus dialogille että yksisuuntaisempi palautteen antamista sisältävä viestintä. Ohjaavien opettajien aineistoista erottuvat jännitteet kuvasivat usein ristiriitaa sen välillä, miten asioiden toivottiin olevan ja miten niiden todellisuudessa koettiin olevan, ja niihin kytkeytyviä monitahoisia tunteita. Jännitteiden kautta ohjaavat opettajat pohtivat omaa työtään ja käsittelivät mahdollisuuksiaan vastata ohjaavaan opettajaan kohdistuviin odotuksiin ja velvoitteisiin. Jännitteiden seurauksena käytävää ammatillisen identiteetin neuvottelua voi pitää yhtenä edellytyksenä omien ammatillisten käsitysten muuttumiselle ja ohjaavan opettajan työssä kehittymiselle, sillä jännitteiden ratkaisupyrkimysten kautta ohjaavat opettajat asemoivat itseään ohjaavina opettajina neuvotellen siitä, millaisia ohjaajia ovat.

Analyysin tuloksena tunnistettiin kuusi jännitettä, jotka jäsenyivät kahteen laaja-alaiseen teemaan, ohjaavan opettajan ja harjoittelijan ohjaussuhteeseen sekä ohjaavan opettajan työhön. Jännitteet on esitetty taulukossa 5. Ohjaavan opettajan ja harjoittelijan ohjaussuhteeseen liittyvistä jännitteistä ensimmäinen jännite koski aloittelevan ohjaavan opettajan kokemusta omasta asemastaan suhteessa harjoittelijaan, jossa esille tulivat yhtäältä asiantuntijuuden ja toisaalta tasaver-

taisuuden teemat. Toiseksi tuli esille ohjaavan opettajan kokemus omasta osaa-
misestaan ohjauksen vuorovaikutuksessa dialogisuuden ja yksisuuntaisen pa-
lautteen antamisen välillä. Kolmantena ohjaavat opettajat kokivat epävarmuutta
ja jopa ristiriitaa siinä, kuinka voisivat olla samaan aikaan sekä vaativia että ym-
märtäviä ohjaajia. Ohjaavan opettajan työhön liittyen koettiin jännitettä ensinnä-
kin ohjausmotivaatiossa vahvan ja heikentyvän ohjausmotivaation välillä, kun
ohjaamisesta pidettiin ja se nähtiin tärkeänä, mutta toisaalta ohjaavan opettajan
työhön liittyen koettiin asioita, jotka heikensivät ohjausmotivaatiota. Toiseksi oh-
jaavan opettajan työn ja harjoittelijan elämän koettiin olevan kiireistä ja jännitettä
koettiin ohjaukseen käytettävissä olevan ja tarvittavan ajan välillä. Kolmanneksi
ohjaavan opettajan työn koettiin sisältävän paljon organisointia ja asioiden ja ih-
misten hallintaa, minkä vuoksi ilmeni jännite työn organisoinnissa heikkojen or-
ganisointitaitojen ja hyvien organisointitaitojen välillä.

TAULUKKO 5 Ohjaavien opettajien kokemat ammatillisen identiteetin jännitteet

Ohjaavan opettajan ja harjoittelijan ohjaussuhteeseen liittyvät jännitteet		N	Ohjaavan opettajan työhön liittyvät jännitteet		N
Jännite 1	asiantuntijuus vs tasavertaisuus	8	Jännite 4	vahva vs heikentyvä ohjausmotivaatio	11
Jännite 2	dialogisuus vs yksisuuntaisen palautteenanto	4	Jännite 5	ohjaukseen tarvittava vs käytettävissä oleva aika	12
Jännite 3	vaativuus vs ymmärtävyys	7	Jännite 6	heikot vs hyvät organisointitaidot	3

Tarkasteltaessa ohjaavien opettajien taustatekijöitä (sukupuoli, opetusaste, oh-
jaajakokemus), vain ohjaajakokemuksella oli merkitystä koettujen jännitteiden
lukumäärään. Aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat selvästi enemmän jännit-
teitä verrattuna kokeneisiin ohjaaviin opettajiin. Aloitteleva ohjaava opettaja
koki keskimäärin 2,21 jännitettä ja kokenut ohjaava opettaja 0,93 jännitettä. Vain
aloittelevien ohjaavien opettajien kokemia jännitteitä olivat jännite asiantuntijuu-
den ja tasavertaisuuden välillä ja jännite heikkojen ja hyvien organisointitaitojen
välillä. Miehet kokivat lukumääräisesti hieman vähemmän jännitteitä kuin naiset.
Mies koki keskimäärin 1 jännitettä ja nainen 1,67 jännitettä. Opetusasteella ei ol-
lut eroa jännitteiden kokemisessa. Alakoulun ohjaava opettaja koki keskimäärin
1,83 jännitettä ja yläkoulun ja lukion ohjaava opettaja 1,48 jännitettä. Ohjaavien
opettajien taustatekijöiden merkitys jännitteiden kokemisessa on esitetty taulu-
kossa 6. Tutkittujen opettajien vähäisen lukumäärän vuoksi jännitteiden luku-
määriä koskevat tulokset ovat kuvailevia ja vain suuntaa antavia.

TAULUKKO 6 Ohjaavien opettajien taustatekijöiden merkitys jännitteiden kokemiseen

Taustatekijä	Ohjaavat opettajat	Koettujen jännitteiden määrä
Sukupuoli	5 miestä	5
	24 naista	40
Opetusaste	6 alakoulun ohjaavaa opettajaa	11
	23 yläkoulun ja lukion ohjaavaa opettajaa	34
Ohjaajakokemus	14 aloittelevaa ohjaavaa opettajaa	31
	15 kokenutta ohjaavaa opettajaa	14

Jännitteiden esiintyminen haastattelu- ja kirjoitelma-aineistossa oli tavallista ja koski useampia ohjaavia opettajia, sillä vain kahdeksan ohjaavaa opettajaa ei tuonut esille jännitteitä lainkaan (ks. taulukko 7). Viiden opettajan aineistossa jännitteitä ilmeni verrattain paljon, eli kolmesta viiteen, ja ne liittyivät erityisesti omaan ammatilliseen osaamiseen. Kaikki nämä ohjaavat opettajat kokivat jännitettä oman asiantuntijuuden ja harjoittelijan kanssa tasavertaisuuden kokemisen välillä ja ohjausmotivaatiossa epävarmuutta omista ohjaustaidoista sekä näiden lisäksi yhdestä kolmeen muuta jännitettä. Esimerkiksi aloitteleva ohjaava opettaja A koki kaikkia muita jännitteitä paitsi jännitettä vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä. Yhteensä kolme ohjaavaa opettajaa koki jännitteitä, joille yhteistä oli kiireen tuottama jännite. Esimerkiksi kokenut ohjaava opettaja y koki jännitettä dialogisuuden ja yksisuuntaisen palautteenannon välillä, sillä käytettävissä oleva aika ei aina mahdollistanut keskustelemaa dialogista ohjausta, ohjausmotivaatiossa harjoittelijoiden ajoittaisesta suuresta määrästä johtuen ja ohjaukseen tarvittavan ajan ja käytettävissä olevan ajan välillä. Osalla ohjaavista opettajista (yhteensä 3) jännitteen kokeminen oli voimakasta, mutta kohdistui vain yhteen teemaan. Esimerkiksi kokenut ohjaava opettaja x koki epävarmuutta omista ohjaustaidoistaan, mikä vaikutti ohjausmotivaatiota heikentävästi. Neljänneksi melko suuri osa ohjaavista opettajista toi esille vain yhdestä kahteen jännitettä, jotka liittyivät vaihtelevasti eri teemoihin.

TAULUKKO 7 Ohjaavien opettajien kokemien jännitteiden jänniteryhmät

Jänniteryhmä	Ohjaavat opettajat
Useita erityisesti omaan ammatilliseen osaamiseen liittyviä jännitteitä	A, F, K, L, N
Erityisesti kiireeseen liittyviä jännitteitä	G, r, y
Yksi voimakkaasti koettu jännite	v, x, z
1-2 koettua jännitettä	C, D, H, I, J, M, O, u, w, z, ö
Ei tuonut esille jännitteitä	B, E, p, q, s, t, å, ä

Seuraavassa kuvaan ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvotte- lussa kokemia jännitteitä tarkemmin.

5.1.1 Ohjaavan opettajan ja harjoittelijan ohjaussuhteeseen liittyvät jännitteet

Jännite 1: Asiantuntijuus vs tasavertaisuus

Ensimmäinen jännite koski ohjaavan opettajan asemaa suhteessa harjoitteliinsa. Jännite muodostui ohjaavan opettajan asiantuntijuuden ja ohjaussuhteessa koetun tasavertaisuuden välille ja jännitettä koki tai oli kokenut kahdeksan ohjaavaa opettajaa. Erityisesti muistelllessaan ohjaavan opettajan työn alkuvaihetta ohjaavat opettajat olivat kokeneet, että heihin kohdistui asiantuntijuuteen liittyviä odotuksia. Asiantuntijuusodotukset kumpusivat sekä työtehtävästä että harjoittelijoiden taholta. Työtehtävään perustuvat asiantuntijuusodotukset kumpusivat siitä, että ohjaavat opettajat olivat tulleet valituiksi juuri harjoittelukoulun opettajiksi. Harjoittelukoulun ohjaavalta opettajalta edellytetään muodollista pätevyyttä, vähintään kahden vuoden opettajakokemusta ja hyvää opetustaitoa, joten työtehtävään valituksi tulemisen itsessään koettiin edellyttävän ohjaavien opettajien olevan opettajuuden asiantuntijoita. Harjoittelijat puolestaan olivat vasta opiskelemassa opettajiksi ja ohjaavien opettajien kokemuksen mukaan harjoittelijat odottivat saavansa harjoittelukoulussa ohjausta kokeneelta opettajalta. Harjoittelijat saattoivat esimerkiksi odottaa ohjaavan opettajan kertovan, mitä ja miten asiat piti tehdä, tai antavan valmiita vastauksia opetuksen pulmatilanteisiin. Joskus ohjaavat opettajat kokivat harjoittelijoiden yrittävän miellyttää heitä suunnittelemalla sellaisia tunteja, joista he ajattelivat ohjaavan opettajan pitävän. Joskus taas harjoittelijat pitivät samanlaisia oppitunteja kuin ohjaava opettaja itse piti ja ajattelivat ohjaavan opettajan pitämien oppituntien olevan ”oikein” pidettyjä oppitunteja. Nämä esimerkit ilmentävät ohjaajan ja harjoittelijan välisen ohjaussuhteen valta-asetelmaa, jossa ohjaavan opettajan oletettiin olevan asiantuntija.

Ohjaavat opettajat kohdistivat asiantuntijuusodotuksia myös itse itsensä ja edellyttivät itseltään harjoittelijoita vahvempaa asiantuntijuutta voidakseen tarjota harjoittelijoille korkealaatuista ohjausta. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista ei kuitenkaan kokenut itseään asiantuntijoiksi, ja he kuvasivat ohjaussuhdetta asiantuntijuutta heijastavan asymmetrisen suhteen sijasta pikemminkin vertaissuhteena, jossa opettamiseen liittyviä ilmiöitä tutkittiin tasavertaisesti harjoittelijoiden kanssa ja korostivat, että ohjaussuhteessa oltiin ”yhdessä asioiden äärellä”. Aineenopettajat mainitsivat, että ohjaussuhteen tasavertaisuutta lisäsi esimerkiksi se, jos harjoittelijalla oli ohjaavaa opettajaa vahvempi ainesisällönhallinta toisessa opetettavassa aineessa. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista oli varsinkin työsuhteen alussa ollut epävarma omasta pätevyydestään ohjaavana opettajana ja kokenut painetta siitä, ettei heillä ollut vielä pitkän opettajakokemuksen tuomaa asiantuntijuutta ja sen vuoksi jännittänyt ohjauksen aloittamista.

Varsinkin alkuvaiheessa oli semmonen mielikuva, että mun pitäis olla jotenki joku auktoriteetti. Ja se häiritsi mua pikkusen sillä lailla, kun en kokenut olevani auktoriteetti, vaan että olen kuitenkin nuori opettaja, joka ei ole pitkää virkauraa tehnyt, et sillai mää koin ehkä enempi tasavertaseks itteni niitten harjoittelijoiden kanssa. Ja välillä mää mietin, että kokeeko ne mua ollenkaan hyödylliseksi, kun kuitenkin ne harjoittelijatki

varmaan kaipaakin sellasta auktoriteettia, nii välillä tuntu, että se on vaan sellasta jut-
telua samantasosten ihmisten välillä. (A)

Ammatillisen identiteetin neuvottelu näkyi ohjaavien opettajien suhtautumi-
sessa asiantuntijuusodotuksiin ja -vaatimukseen eri tavoin. Osa koki jännitettä ja
mietti, kuinka voisi yrittää ratkaista jännitteen tai päästä jonkinlaiseen tasapai-
noon sen kanssa. Osa oli kokenut jännitettä työsuhteen alussa, mutta oli saanut
ratkaistua sen tai se oli ratkennut opettaja- ja ohjauskokemuksen myötä. Osan
kohdalla jännitteisyys ei tullut esille. Osa näki tasavertaisuuden ohjaussuhteessa
vahvuutenaan.

Osa aloittelevista ohjaavista opettajista oli jäsentänyt ohjaussuhdetta siten,
että vahvaa opettajuutta ja osaamista osoittavien harjoittelijoiden kanssa ohjaus-
suhde läheni tasavertaista suhdetta, vaikka ohjaaja-ohjattava -asetelma sävytti
ohjaussuhdetta näissäkin tapauksissa. Sen sijaan opettajaksi kehittymisprosessin
alkuvaiheessa olevien tai epävarmojen harjoittelijoiden kanssa ohjaussuhteessa
koettiin olevan pääasiassa eksperti-noviisi -asetelma. Kokeneet ohjaavat opetta-
jat toivat esille, että koska ohjauskeskustelussa ovat osallisina kokeneempi opet-
taja ja opettajuutta opiskeleva harjoittelija, täydellinen tasavertaisuus ei ole mah-
dollinen. Tästä huolimatta he pitivät lähtökohtana sitä, että ohjaussuhteessa ol-
laan ihmisinä tasavertaisia ja molempien mielipiteet ja näkökulmat ”ansaitsevat
tulla kuulluksi”.

Kun kyseessä on opiskelija ja kokeneempi henkilö, täydellistä tasavertaisuutta ja puh-
dasta dialogia ei voida saavuttaa, mutta ilmapiiri tulisi olla sellainen, että siinä mo-
lemmat ovat ihmisinä tasa-arvoisia. Hyvässä ohjauksessa on molemminpuolinen kun-
nioitus. Tällainen ilmapiiri mahdollistaa luottamuksen rakentumisen ja toisen kuun-
telemisen. Kun ohjattava vapautuu olemaan oma itsensä, ohjaaja voi nähdä ja kuulla
hänet oikeammin ja ymmärtää paremmin. Parhaassa tapauksessa syntyy yhteisym-
märrys ja -oivallus. (v)

Osa aloittelevista ohjaajista pohti oman nuoruuden ja vähäisen tai kokonaan
puuttuvan opettajan työkokemuksen vaikuttavan siihen, että he kokivat itsensä
tasavertaiseksi harjoittelijoiden kanssa. He pohtivat esimerkiksi myös sitä, jäi-
vätkö ohjauskeskustelut sen seurauksena yleiseksi jutteluksi. Nuoret ja kokematt-
omat ohjaavat opettajat käsittelivät jännitettä pyrkimällä hyväksymään tilanteen,
sillä nuorelle iälle tai kokemattomuudelle oli vain vähän tehtävissä. He odotti-
vatkin opettaja- ja ohjauskokemuksen karttumista, jolloin heillä olisi enemmän
annettavaa harjoittelijoille ja ohjaussuhde muuttuisi. Toisaalta he näkivät, että he
osasivat auttaa harjoittelijaa pohtimaan omaa opettamistaan, vaikka heillä itsel-
lään ei välttämättä ollutkaan paljoa opettajan kokemusta. Myönteisenä nuoret
ohjaavat opettajat näkivät tilanteessaan sen, että heillä oli tarkkoja muistoja
omasta harjoitteluajasta – esimerkiksi se, kuinka heitä oli ohjattu sekä millaisia
olivat hyvät ja huonot harjoittelukokemukset. Näiden perusteella he pystyivät
suunnittelemaan omaa tapaansa ohjata. Myös muistellessaan ohjaavana opetta-
jana aloittamistaan osa kokeneista ohjaavista opettajista koki olleensa harjoitteli-
joiden kanssa samalla tasolla aloittaessaan ohjaamisen lähes suoraan opettajaksi
valmistumisen jälkeen. Osa harjoittelijoista oli saattanut olla heidän opiskeluka-
vereitaan. Vaikka aloittelevat ohjaavat opettajat saattoivat kokea tasavertaisuutta

asiasisällössä ja aineenhallinnassa, he kokivat kuitenkin olevansa pedagogisia asiantuntijoita verrattuna harjoittelijaan.

Mää uskoisin, että mun on aika helppo samastua niihin harjoittelijoihin. Mää oon aika samanikänen niitten kanssa ja mulla toisena vuonna oli jopa semmosia harjoittelijoita, jotka ei nyt ollu mun opiskelukavereita, mutta oli sieltä opiskelua ajoilta vielä tuttuja naamoja, nin oli jotenkin tosi helppo samastua harjoittelijan asemaan. On myös aika helppo antaa semmosta palautettaki, mikä harjoittelijoitte mieltä oikeasti askarruttaa tai mikä on niitten mielestä vaikeeta. (J)

Kaikkien aloittelevien ohjaavien opettajien aineistossa ei tullut esiin vähäisen opettajakokemuksen mukanaan tuoman asiantuntijuuden puutteen ja vertaisuuden tunnun ohjauksuhteessa kokemista haasteellisena, jolloin asiantuntijuuteen liittyvää neuvottelua ei ollut tarvinnut käydä tai se oli onnistuneesti ratkaistu. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista näki päinvastoin vahvuutena sen, että he olivat lähes vertaisuhteessa harjoittelijan kanssa, sillä he kokivat ymmärtävänsä harjoittelijaa ja harjoittelijan tilannetta hyvin. He kokivat pystyvänsä hyvin samaistumaan harjoittelijoihin ja harjoittelijoiden elämän kokonaistilanteeseen ja sen kautta ymmärtämään harjoittelijoita ja heidän tarpeitaan. He myös kokivat harjoittelijoiden olevan avoimempia heidän kanssaan kuin kokeneiden ohjaavien opettajien kanssa. Asiantuntijuuden vähäisyyttä he kompensoivat asenteella, jossa epäselviä asioita pohditaan yhdessä harjoittelijan kanssa. Osa näki vahvuutenaan pedagogisen osaamisen ja kyvyn herättää keskustelua harjoittelutunnin tilanteista. Osa suhtautui tilanteeseen realistisesti, mutta luottavaisesti tiedostaen olevansa nuori ja kokematon opettaja, mutta luottaen kuitenkin itseensä sekä opettajana että ohjaajana ja oppien ohjauksesta ohjaukokemuksen lisääntymisen myötä. Osa kokemattomista opettajista taas näki ohjaavana opettajana toimimisen mahdollisuutena kehittyä itse opettajana harjoittelijoiden tunteja seuraamalla ja harjoittelijoita ohjaamalla.

Opiskelija on jääny miettimään jotain asiaa ja sit kysyy multa ja mäkään en tiedä ja sit me yhdessä aletaan ruotia sitä, kun ei oo mitään muuta, kun se oma muttu ja mä oon tälleen sohvaspsykologisoinu tän homman näin, kun kummallakaan ei oo mitään faktatietoo, miks joku oppilas esimerkiks tekee jotain. Sit me kumpikin heitetään omia salapoliisiratkaisuja. (K)

Kyllä mä koen tässä vaiheessa olevani vielä enemmänkin niille ohjattaville sellanen vertaistuki kuin että mä ottasin sellasen kokeneen asiantuntijan roolin, että pyrin herättämään keskustelua ja tarjoamaan hyvän näkökulman ja antaa parasta mahdollista palautetta. Ehkä nään sen oman roolin vielä lähempänä niitä ohjattavia, kun ehkä moni kokeneempi. (C)

Pidempään opettajana toimineet aloittelevat ohjaajat kokivat, että he kykenivät asiantuntijuutensa perusteella tukemaan harjoittelijan oppimista. Ohjaavan opettajan asiantuntijuuden koettiin tuoneen harjoittelijalle varmuutta ja turvallisuuden tunnetta ja viestittäneen, että "ohjaaja osaa ja tietää". Kuitenkin korostettiin sitä, että "asioiden äärellä oltiin yhdessä". Se tarkoittaa, että vaikka ohjaukskeskustelussa ohjaavalla opettajalla oli asiantuntijan rooli, myös hän oli koko ajan oppimassa lisää opettamisesta eikä "ylhäältä päin sanelemassa" harjoittelijalle, miten asiat olivat eikä miten opettajana oltiin "oikealla" tavalla.

Jännite 2: Dialogisuus vs yksisuuntainen palautteen antaminen

Toinen jännite koski ohjauksen vuorovaikutussuhteen luonnetta, erityisesti ohjauksen dialogisuutta. Jännite muodostui dialogisuuden ja yksisuuntaisen palautteen antamisen välille ja jännitettä koki neljä ohjaavaa opettajaa. Sekä aloittelevat että kokeneet ohjaavat opettajat halusivat hyödyntää dialogisia ohjauksen lähestymistapoja, mutta kertoivat huomanneensa ohjauksen vuorovaikutuksen olevan toisinaan yksisuuntaista ohjaavan opettajan yksinpuhelia tai palautteenantoa. Ohjaavat opettajat korostivat ohjauksen dialogisuuden tärkeyttä ja kertoivat haluavansa olla kuuntelevia ohjaajia, mutta totesivat, että usein huomasivat puhuvansa itse paljon. Osa ohjaavista opettajista kertoi tietoisesti kiinnittävänsä huomiota ohjauksen dialogisuuteen, koska oli huomannut alkavansa helposti puhua itse liikaa.

Yritän kuunnella enemmän, kun puhua, mikä ei ole aina ihan helppoa, mutta yritän pitää jotenkin semmosen ajatuksen mielessä, että me ollaan siinä, emmä tiiä voiko puhua tasavertaisuudesta, mutta ajatus, että me ollaan siinä molemmat oppimassa ja molemmat myös saamassa siitä meidän yhteisestä hetkestä irti. Yhdessä tätä tehdään ja yhdessä koitetaan päästä parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun ja meidän yhteiseen päämäärään, joka ois saada oppilaille loistava oppimiskokemus siellä tunnilla. (H)

Ohjauksen dialogisuuden kerrottiin olevan vaikeaa toteuttaa erityisesti niissä tilanteissa, kun harjoittelija ei ohjauskeskustelussa reflektoinut itse toimintaansa tai avannut ajatuksiaan ohjaavan opettajan reflektointiin ohjaavista kysymyksistä huolimatta. Ohjaavat opettajat kertoivat alkaneensa itse reflektoida, jolloin harjoittelijasta tuli vain kuuntelija. Toiseksi ohjaavat opettajat olivat huomanneet puhuvansa itse paljon myös silloin, kun joko harjoittelijalla tai ohjaavalla opettajalla itsellään oli kiire eikä aikaa rauhalliselle ohjauskeskustelulle juuri sillä hetkellä ollut. Ohjaavat opettajat halusivat kuitenkin näissä tilanteissa tuoda esiin omat havaintonsa ja oman näkökulmansa asiaan eli pitivät niiden esiintuomista ensisijaisena verrattuna harjoittelijan omaan reflektointiin, jos ajan puutteen vuoksi piti valita jompikumpi.

Mielestäni hyvä ohjaaja osaa kuunnella. Hän pystyy eläytymään toisen asemaan ja näkemään tilanteet eri näkökulmista. - - Huomioi opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja lähtötason. Ymmärtää, että palaute liittyy siihen, missä vaiheessa opettajaksi kehittymistä opiskelija on. Ei tee työt opiskelijan puolesta, vaan laittaa hänet ajattelemaan, tekemään valintoja, perustelevaan niitä, pohtimaan valintojen seurauksia sekä suuntaamaan edellä mainittujen pohjalta eteenpäin. (o)

Vaikka ohjaavat opettajat painottivat ohjauksen dialogisuutta, heidän kerronnassaan toistui usein sana palaute, joka viittaa enemmänkin yhdensuuntaiseen viestintään kuin dialogiseen ohjauskeskusteluun ja heijastaa vanhahtavaa näkemystä harjoittelun ohjaajasta palautteen antajana. Kuitenkin kuvatessaan ohjaustaan, ohjaavat opettajat kertoivat esittävänsä sekä tuntisuunnitelman että oppitunnin jälkeisessä palautekeskustelussa paljon kysymyksiä ja haluavansa saada harjoittelijan itse reflektoidaan ja perustelevaan näkemyksiään ja toimintaansa. Näyttäisi siis siltä, että kun ohjaavat opettajat puhuivat palautteesta, he tarkoittivat dialogista ohjauskeskustelua. Termi palaute oli ehkä jäänyt kokeneiden ohjaavien opettajien kielenkäyttöön heidän aiemmilta ohjausvuosiltaan ja toisaalta

aloittelevat ohjaavat opettajat olivat omaksuneet palaute-sanankäytön kokeilulta ohjaavilta opettajilta. Vaikka ohjauskäytänteet olivat jo muuttuneet palautteenannosta dialogisen ohjauskeskustelun suuntaan, käytettyjen käsitteiden muuttuminen kestää kauemmin ja vaatii tietoista käytettyjen käsitteiden muuttamista työyhteisön puhekulttuurissa.

Pyrkimykset ratkaista jännite ilmentävät ammatillisen identiteetin neuvottelua. Ohjaavat opettajat kertoivat yrittäneensä ratkaista vuorovaikutukseen liittyvää jännitettä opiskelemalla ja harjoittelemalla vuorovaikutustaitoja sekä ohjaustilanteissa kiinnittäneensä erityisesti ja hyvin tietoisesti huomiota siihen, että eivät itse puhuisi paljon, vaan antaisivat tilaa harjoittelijan puheelle, vaikka se tarkoittaisi joskus pitkiäkin hiljaisia hetkiä. Aineistosta ei kuitenkaan käynyt ilmi, oliko jännite purkautunut vai tasapainoiltiinko sen kanssa jatkuvasti.

Jännite 3: Vaativuus vs ymmärtävyys

Kolmas jännite piti sisällään ristiriidan vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä ja jännitettä koki seitsemän ohjaavaa opettajaa, joista neljä oli aloittelevia ja kolme kokeneita ohjaavia opettajia. Ohjaussuhteen myönteistä ilmapiiriä pidettiin tärkeänä harjoittelun sujumisen kannalta ja myönteisen ilmapiirin vaarantuminen aiheutti ohjaavissa opettajissa jännitettä. Ohjaavat opettajat kertoivat haluavansa olla mukavia, helposti lähestyttäviä, kannustavia, ymmärtäväisiä ja empaattisia ohjaajia, mutta samalla heidän velvollisuutensa oli vastata sekä oppilaille annettavan opetuksen tasosta että harjoittelun tavoitteiden täyttymisestä. Ohjaaville opettajille oli tärkeää, että ohjauskeskusteluissa oli myönteinen, harjoittelijan opettajaksi kehittymistä tukeva ilmapiiri. He esimerkiksi kertoivat haluavansa pitää huolen siitä, että sellaisenkin ohjauskeskustelun jälkeen, jossa oli annettu kritiikkiä ja rakentavaa palautetta tai kun jostain asiasta oli oltu eri mieltä, molemmat sekä ohjaaja että harjoittelija "voisivat lähteä ohjauksesta hyvällä mielellä". Jännite omassa ohjaamisessa vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä tuli esille pääasiassa silloin, kun ohjaava opettaja joutui toistuvasti vaatimaan harjoittelijalta vastuullisuutta ja sitoutumista harjoitteluun.

Ensinnäkin ohjaavat opettajat kertoivat olevansa vastuussa omien oppilasryhmiensä oppimisesta ja heidän tehtävänsä ohjaavana opettajana oli huolehtia, että oppituntien sisällöt ja toiminta edistivät oppimista myös harjoittelijoiden pitämällä oppitunneilla. He halusivat ohjata harjoittelijoita vastuullisuuteen ja tarkastelemaan harjoittelutuntien pitämistä myös oppilaista ja heidän oppimisestaan huolehtimisen lähtökohdasta, ei vain harjoittelijan oman harjoittelun näkökulmasta. Ohjaavat opettajat kokivat joutuvansa olemaan joidenkin harjoittelijoiden kohdalla tässä asiassa vaativia ja jopa tiukkoja, mikä aiheutti jännitteisyyttä. Toiseksi ohjaavat opettajat kokivat joidenkin harjoittelijoiden kohdalla sitoutumattomuutta harjoitteluun, jolloin he joutuivat toistuvasti vaatimaan harjoittelijalta sitoutumista harjoittelulle asetettuihin tavoitteisiin ja yhdessä sovittuihin periaatteisiin. Ohjaavat opettajat kokivat tämän epämiellyttäväksi ja turhauttavaksi, sillä he odottivat, että kaikki harjoittelijat olisivat ymmärtäneet vastuullisuutensa harjoittelussa ja sitoutuneet harjoitteluun, koska harjoittelijat olivat itse tietoisesti

hakeutuneet opiskelemaan opettajiksi. Ohjaavien opettajien kokemusten mukaan aina näin ei ollut ja se aiheutti jännitteisyyttä.

Jännitettä kokivat yhtä lailla sekä aloittelevat että kokeneet ohjaavat opettajat, mutta eri tavoin. Aloittelevien ohjaavien opettajien kohdalla kyse oli enemmän epävarmuuden ja kokeneiden ohjaavien opettajien kohdalla turhautumisen aiheuttamasta jännitteestä. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista koki hankalaksi olla vaativia, koska he halusivat olla kannustavia ja ymmärtäväisiä ja kokivat ristiriitaa vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä. He pelkäsivät, että harjoittelija kokisi ohjaajan vaativan liikaa ja että harjoittelijalle jäisi kielteinen kuva harjoittelusta ja opettajuudesta. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista kertoi kokevansa jopa rakentavan korjaavan palautteen antamisen hyvin vaikeaksi ja he kertoivat keskittyvänsä pääasiassa harjoittelijan onnistumisiin ja olleensa kannustavia ohjaajia. Osa kokeneista ohjaavista opettajista muisteli kokeneensa samoin ohjaavana opettajana aloittaessaan.

Kokeneet ohjaavat opettajat näkivät vaativuuden työhön kuuluvaksi vastuuksi, mutta kokivat saman harjoittelijan kohdalla toistuvan vastuullisuuden ja sitoutumisen vaatimisen turhauttavana. Kokeneilla ohjaavilla opettajilla oli kokemusta myös siitä, että joskus, kun he olivat joutuneet tiukasti vaatimaan harjoittelijalta sitoutumista ja vastuullisuutta harjoittelussa, he olivat saaneet harjoittelun jälkeen harjoittelijalta huonon harjoittelupalautteen. He kokivat jännitettä ja turhautumista siinä, että halutessaan olla pidettyjä ja ammattitaitoisia ohjaajia he eivät välttämättä hoitaneet työtään hyvin. Jos toisaalta he hoitivat työnsä hyvin vaatien harjoittelijoilta riittävästi, heistä ei välttämättä pidetty tai heitä ei pidetty hyvinä ohjaajina.

Sellainen haaste, joka varsinkin viime vuosina on nousut esille, on kritiikin antaminen. Nyt, kun harjoittelusta ei enää ole annettu minkäänlaista arvosanaa, ja kun ohjattavat ovat alkaneet antaa aika rankastikin negatiivista palautetta ohjauksesta, joutuu usein pohtimaan sitä, kuinka antaa muutakin kuin positiivista palautetta. Jos harjoittelijalle antaa kriittistä palautetta, on aina suuri vaara, että saa myöhemmin haukut niskaansa muodossa tai toisessa. Toisaalta, jos haluaa varmistaa maineensa kivana ohjaajana, ei välttämättä tee työtään kunnolla... (z)

Osa erityisesti kokeneista ohjaavista opettajista vaikutti olleen tasapainossa tämän jännitteen suhteen, sillä he kuvasivat itseään vaativiksi, mutta empaattisiksi, kannustaviksi ja helposti lähestyttäviksi ohjaajiksi ja he näkivät ohjaajan vaativuuden harjoittelijan opettajaksi kehittymisen kannalta tärkeänä. Näyttäisi siis siltä, että ohjaajakokemuksen lisääntymisen myötä epävarmuus antaa rakentavaa korjaavaa palautetta ja vaatia vastuullisuutta ja sitoutumista vähenee ja niiden hyöty harjoittelijan opettajaksi kehittymisen kannalta nähdään. Ohjaavan opettajan vastuun huolehtia oppilaiden opetuksen tasosta ja harjoittelun tavoitteiden täyttymisestä ymmärretään velvoittavan olemaan joissain tilanteissa vaativa ja tiukka.

Ohjaajana olen vaativa, mutta uskon myös antavani ohjattavilleni paljon. (p)

Ohjaajana olen samanlainen kuin opettajana, vaativa, oikeudenmukainen ja helposti lähestyttävä. (r)

5.1.2 Ohjaavan opettajan työhön liittyvät jännitteet

Jännite 4: Vahva vs heikentävä motivaatio ohjaukseen

Ohjausmotivaatioon liittyvä jännite muodostui vahvan halun toimia ohjaajana ja vaikeuden ylläpitää motivaatiota ohjaajan työhön välille. Jännitettä koki 11 ohjaavaa opettajaa. Jännitettä kokivat sekä aloittelevat (yhteensä seitsemän) että kokeneet (yhteensä neljä) ohjaavat opettajat, mutta motivaatiota heikentävät tekijät olivat heillä erilaisia liittyen ohjaavana opettajana aloittamiseen, ohjaustaitoihin tai harjoittelijoiden suureen määrään. Ohjaavista opettajista suurin osa oli aktiivisesti halunnut ja hakeutunut harjoittelukoulun ohjaavaksi opettajaksi. Osa taas kertoi ”ajautuneensa” harjoittelukoululle ikään kuin vahingossa, kun heitä pyydettiin sijaiseksi. Yksi aloitteleva ohjaava opettaja kertoi alun perin ajatelleensa, ettei halunnut harjoittelukoulun opettajaksi, koska koki harjoittelukoulun arjen oppilaalle rauhattomana. Pitkän harkinnan jälkeen hän oli kuitenkin suostunut pidempään sijaisuuteen, kun häntä oli pyydetty. Alkuun hän koki jännitettä siinä, kuinka voisi työskennellä sellaisessa ympäristössä, jonka arkeen hänen oli vaikea sitoutua. Hän sai ratkaistua jännitteen, sillä jonkin ajan kuluttua hän oli huomannut, että piti harjoittelun ohjaamisesta ja työstä harjoittelukoululla. Lisäksi hän oli havainnut, että vaikka harjoittelukoulun arki oli aikuisille hektinen, arjesta pystyi luomaan oppilaalle rauhallisen.

Mää en oo koskaan halunnut norssille, koska se on levoton ympäristö lapsille ja aikuiselle ja mä arvostan hyvin paljon pysyvyyttä luokassa, niin oon aatellu, että en oo sopiva norssille työskentelemään. Siellä on omat hyvät puolensa, oon oppinu näkemään sen. (L)

Riippumatta siitä, kuinka ohjaavat opettajat olivat harjoittelukoululle päätyneet, he kuvasivat edellisen lisäksi yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta ohjausmotivaatioon hyväksi ja kertoivat pitävänsä ohjauksesta ja harjoittelijoiden kanssa työskentelystä ja ohjauksen tuntuvan omalta alalta. Joidenkin aloittelevien ohjaavien opettajien ja yhden kokeneen ohjaavan opettajan ohjausmotivaatiota heikensi epävarmuus omista ohjaustaidoista. Kokenut ohjaava opettaja koki jännitettä siinä, että hän halusi olla ohjaava opettaja ja piti ohjausta tärkeänä, mutta koki, että ei osannut ohjata hyvin ja että hän oli alun perinkin jäänyt ilman työyhteisön tukea aloittaessaan ohjaavana opettajana. Hän pyrki oma-aloitteisesti kehittämään ohjaustaitojaan kyselemällä muiden ohjaavien opettajien ohjauskäytännöistä, keskustelemalla heidän kanssaan ohjauksesta ja lukemalla ohjauskirjallisuutta. Hän oli myös osallistunut yhteen ohjaajakoulutukseen vuosia sitten, mutta koki, että koulutus oli suunnattu eri kohderyhmälle eikä hänen tarpeisiinsa. Omasta aktiivisuudesta ja ohjauskokemuksen lisääntymisestä huolimatta hän ei ollut saanut ratkaistua jännitettä, vaan kamppaili omien ohjaustaitojen kanssa edelleen vielä vuosien jälkeenkin.

Ohjaajana en ole kovin kaksinen. Kokemuksen kautta ohjaamiseni on, omin päin opittuna, enemmän selviytymistä kuin osaamista. - - Ohjaus olisi varmasti haastavaa ja mukavaa, jos omat taidot kehittyisivät paremmiksi. Tämänhetkiset tiedot ja taidot eivät vielä tunnu riittäviltä. (x)

Osa sekä aloittelevista että kokeneista ohjaavista opettajista oli valmistautunut ohjaukseen aktiivisesti ja oma-aloitteisesti sekä ennen ohjaavana opettajana aloittamista että ohjausuran alkuvuosina ottamalla selvää ohjaukseen liittyvistä asioista, etsimällä aktiivisesti tietoa netistä, kyselemällä muilta ohjaavilta opettajilta tai rehtorilta, lukemalla kirjallisuutta ja pyrkimällä ohjaajakoulutukseen. Osa ei ollut juurikaan valmistautunut ohjaamiseen, vaan oli aloittanut ohjaamisen lyhyen perehdytyksen jälkeen ja odottanut oppivansa ohjaamisen käytännön kokemuksen ja muiden ohjaavien opettajien kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Yhteyttä aktiivisesti harjoittelukoululle hakeutuneiden ja ohjaajuuteen etukäteen valmistautuneiden välillä ei ollut. Riippumatta siitä, olivatko ohjaavat opettajat valmistautuneet ohjaajan tehtäviin vai odottaneet oppivansa kokemuksen kautta, monet aloittelevat ohjaavat opettajat olivat epävarmoja omista ohjaustaidoistaan ja kokivat jännitettä siinä, osasivatko ohjata riittävän hyvin. Osalla jännitteisyys oli lievempää ja osalla voimakkaampaa aiheuttaen jopa ahdistusta. Aloittelevat ohjaavat opettajat toivoivat, että koulu olisi järjestänyt ja järjestäisi tukea automaattisesti kaikille uusille ohjaaville opettajille. He ehdottivat selkeää ohjeistusta harjoittelun ohjaamisesta, mentoria ensimmäisen ohjausvuoden ajaksi, uusien ohjaavien opettajien ryhmätapaamisia, organisoituja muiden ohjaavien opettajien ohjauksen seuraamishetkiä ja ohjaajakoulutusta ratkaisuna jännitteeseen. Myös monet kokeneet ohjaavat opettajat muistelivat kokeneensa epävarmuutta ohjaavana opettajana aloittaessaan ja toivoneensa, että he olisivat alkuvaiheessa saaneet enemmän perehdytystä ja tukea ohjaamiseen. Moni kokenut ohjaava opettaja oli vuosien varrella toivonut pääsevänsä ohjaajakoulutukseen, mutta ei ollut päässyt.

Et viime talvena oli vähän, et oon semmosissa konkreettisissa asioissa ihan pihalla, et en tiiä yhtään ja jokainen, jolta mä kysyin, vastas vähän eri tavalla, ni se mua pikkusen häiritsi välillä. - - Kun joskus kaipasin semmosta hyvin selkeätä, nii mä koen, et mä en saanu siihen asiaan vastausta. Se ahisti mua. (A)

Ensimmäiset vajaa kymmenen vuotta ohjasin ilman koulutusta. Päästyäni ensimmäiseen opintoviikkopohjaiseen ohjaajakoulutukseen huomasin, miten tärkeää on kaiken sen lukemani teoriatiedon erilainen yhdistyminen käytäntöön. Pystyin jakamaan omat kokemukseni muiden vastaavien kanssa ja ohjaajapätevyyteni lisääntyi kerta heitolla! (t)

Kun aloittelevilla ohjaavilla opettajilla epävarmuus omista ohjaustaidoista aiheutti jännitettä jatkuvasti ja heikensi ohjausmotivaatiota pidempiaikaisesti, kokeneilla ohjaavilla opettajilla harjoittelijoiden määrän kasautuminen silloin tällöin heikensi ajoittain muuten hyvää ohjausmotivaatiota. Useat kokeneet ohjaavat opettajat ja kaksi aloittelevaa ohjaavaa opettajaa kokivat harjoittelijoiden ajoittaisen suuren määrän jännitteisenä ja heikentävän ohjausmotivaatiota. Kun harjoittelijoita oli jonain ajanjaksona samanaikaisesti paljon, lähes kaikki oppitunnit olivat harjoittelijoiden pitämiä harjoittelutunteja eikä ohjaava opettaja saanut itse juurikaan pitää oppitunteja. Tämän koettiin vaikuttavan ohjausmotivaatiota heikentävästi. Toinen aloitteleva ohjaava opettaja kertoi kokevansa vaikeana sen, että harjoittelijoiden pitäessä suurimman osan oppitunneista ei itse saanutkaan suunnitella koko kurssia tai jaksoa haluamallaan tavalla, vaan joutui

luopumaan omista ajatuksista ja tavoista toteuttaa joku kurssi tai jakso. Ohjaavien opettajien harjoittelijoiden suuresta määrästä johtuva ohjausmotivaation lasku saattaa selittyä myös sillä, että opettajan ja oppilaiden tai lukio-opiskelijoiden välinen suhde on tärkeä opettajan työssä. Opettaja tuntee oppilaansa ja opiskelijansa ja oppilaat ja opiskelijat tuntevat opettajan. Silloin kun on paljon harjoittelijoita eikä ohjaava opettaja itse pidä juurikaan oppitunteja, hän ei ole samalla tavalla vuorovaikutussuhteessa oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa kuin opettajana yleensä ollaan, vaikka ohjaava opettaja onkin oppitunnilla luokassa. Luokan aikuisen ja joidenkin käytänteiden vaihtuminen muutaman tunnin välein on raskasta oppilaille ja opiskelijoille, vaikka vaihtelu voi myös olla hyväksi. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä enemmän he tarvitsevat tuttua ja turvallista aikuista. Toisaalta myös työpäivät venyvät pitkiksi silloin, kun ohjausta on paljon ja se väsyttää ja vähentää mahdollisuuksia palautumiseen. Yläkoulun ja lukion aineenopettajilla saattaa sattua myös sellainen jakso, jossa heillä on muutenkin paljon kursseja sekä lisäksi ylioppilaskirjoitusten valvonnat ja arviointit, mikä tarkoittaa sitä, että työpäivät ovat todella pitkiä. Yksi aloitteleva ohjaava opettaja miettikin omaa jaksamistaan niinä aikoina, kun oli paljon harjoittelijoita. Myös yksi kokenut ohjaava opettaja totesi, että hänellä on pääsääntöisesti motivaatio ohjaukseen hyvä, mutta kuten kaikessa, on ajoittain raskaita ja vaikeita päiviä. Ohjaavat opettajat kertoivat ymmärtäneensä, että yksittäinen ohjaava opettaja ei pysty vaikuttamaan harjoittelijoiden suureen määrään tai kasautumiseen eli ohjaavat opettajat eivät voineet itse ratkaista jännitteen alkuperää, vaan haaste oli rakenteellinen. Ohjaavat opettajat pohtivatkin, että heidän piti vaan yrittää sopeutua.

Opetusharjoittelun ohjaustyö on mielestäni erittäin motivoivaa, varsinkin silloin kun sitä on sopivassa suhteessa omaan opetukseen. Keväällä tulee melkein aina jaksoja, jolloin kahteen tai kolmeen viikkoon ei pidä juuri yhtään omaa tuntia. Silloin täytyy pitää itseään niskasta pystyssä, ettei ohjauksen taso ala laskea. Vasurilla heitetyn palauttekeskustelun jälkeen kellään ei ole hyvä mieli. (ö)

Jännite 5: Ohjaukseen käytettävissä oleva vs tarvittava aika

Ohjaavat opettajat (yhteensä 11) kokivat jännitettä suhteessa työhön ja erityisesti ohjaukseen käytettävään aikaan. Jännite syntyi halusta tehdä työnsä tunnollisesti ja hyvin ja käyttää aikaa ohjaukseen kiireen estäessä ajan löytymistä. Erityisesti kokeneet ohjaavat opettajat (yhteensä 4), mutta myös aloittelevat (yhteensä 2) näkivät, että harjoittelijan oppimista optimaalisesti tukeva korkealaatuinen ohjaus vaatii aikaa ja rauhaa ja he toivoivat voivansa käyttää ohjaukseen riittävästi kiireetöntä aikaa, mitä jatkuva kiire kuitenkin vaikeutti tai esti. Kiire tuli esille sekä ohjaavien opettajien oman aikataulutetun päivärytmin, jatkuvan kiireen tunnun ja työn kiivastahtisuuden että harjoittelijoiden monenlaisten päällekkäisten sitoumusten, kuten muiden opintojen, työn, harrastusten ja perhe-elämän suhteen. Sekä ohjaavan opettajan että harjoittelijan kiireisen aikataulun koettiin vaikuttavan sekä ohjauskeskustelun dialogisuuteen että sisältöön muuttaen ohjauskeskustelua enemmän yksisuuntaiseksi palautteenannoksi ja sisällöllisesti toiminnan tasolle konkreettisiin ja käytännöllisiin asioihin keskittyväksi.

Vahvuudekseni katson kuuntelemisen taidon, mutta joskus kiireessä sekin on koetuksella. Yksinkertaisesti aina ei ole riittävästi aikaa keskusteluille ohjattavan kanssa joko minusta tai ohjattavasta johtuen. Silloin tulee sanoneeksi liian hätäisesti omat asiansa ja vaarana voi olla toisen kuuntelemisen laiminlyönti. (y)

Joskus pääsee opiskelijan kanssa syvällisiin keskusteluihin, mutta ikävä kyllä molempien aikataulut ovat siinä määrin tiukat, että keskustelut liikkuvat enimmäkseen arkisten käytännön asioiden puitteissa. (w)

Aloittelevilla ohjaavilla opettajilla (yhteensä 7) puhe kiireestä liittyi paljolti siihen, että he olivat yllättyneitä ohjaavan opettajan työn määrästä ja työpäivän hektisyydestä. He kokivat jatkuvan kiireen ja kovan työtahdin olevan edellytys sille, että työtehtävistä pystyi selviytymään työpäivän aikana. Osa kertoi käyttävänsä aikaa työn tekemiseen myös iltaisin ja viikonloppuisin, mikä aiheutti stressiä. Aloittelevilla ohjaavilla opettajilla oli halu kehittyä ohjaajina, mutta he kokivat, että itsensä kehittämiseksi esimerkiksi ohjauksen kirjallisuuden lukemisen tai muiden ohjaavien opettajien kanssa keskustelun kautta ei ollut aikaa. Samasta syystä aloittelevat ohjaavat opettajat harmittelivat, että yhteistyö opettajankoulutuslaitoksen kanssa oli hyvin vähäistä, jopa etäistä.

Aloittelevat ohjaavat opettajat eivät suoraan etsineet ratkaisua kokemaansa kiireeseen ja työajan riittämättömyyteen. He ymmärsivät, että alkuun ohjaavan opettajan työssä sekä ylipäätään uudessa työpaikassa aloittaessa oli paljon sisäistettävää ja he pohtivatkin sitä, tuntuisiko ohjaavan opettajan työ yhtä hektiseltä myös sitten, kun he ovat saaneet ohjaajakokemusta ja ovat sisäistäneet ohjaukseen liittyvät asiat. He siis odottivat ja toivoivat, että ohjaajakokemuksen lisääntymisen myötä työssä rutinoituminen toisi helpotusta jännitteeseen. Toisaalta osa pohti työn ja vapaa-ajan epätasapainoa työn viedessä liikaa sekä aikaa että voimavaroja, ja sen myötä omaa jaksamista.

Et se työssä jaksaminen vähän mietityttää. Et jos päivässä ei ehi ku puoltoista tuntia maata sohvalla ja sit jatkaa töitä, ni se ei aina tunnu kauheen mielekkäältä. Ja sit jos ne alkaa ne muutki väsyttää, ni täytyy vähän miettiä, että mitenkä organisoii sen oman hommansa, et teenkö mää kenties liikaa. - - Mulla on semmonen olo, että ei oo työaikaa ollenkaan, kun joskus viikonloppunaki pyörii ne tietyt jutut. (A)

Kokeneet ohjaavat opettajat tuntuivat hyväksyneen sen, että ohjaavan opettajan työ oli kiireistä, mutta eivät sitä, että harjoittelijoilla oli monenlaisia kiireitä, joiden vuoksi he eivät ehtineet valmistautua harjoittelutunteihin kunnolla tai eivät ehtineet ohjauskeskusteluihin, mikä aiheutti turhautumista. Harjoittelijoita oli etukäteen tiedotettu opetusharjoittelun vievän aikaa ja vaativan lähes täyttä keskittymistä ja ohjattu esimerkiksi valitsemaan muut opinnot niin, että ne eivät olisi harjoittelun kanssa päällekkäin. Kokeneet ohjaavat opettajat olivat yrittäneet ratkaista tätä lisäämällä etukäteisohjeistusta sekä sopimalla harjoittelijoiden kanssa ryhmäohjausajat ja henkilökohtaiset ohjaukset hyvissä ajoin etukäteen ja vaatimalla, että ohjauksiin on osallistuttava.

Jännite 6: Työn tehokas organisointi vs puutteet siinä

Aloittelevien ohjaavien opettajien puheessa tuli esiin hyvien organisointitaitojen tärkeys ohjaavan opettajan työssä. Työn organisointiin liittyvä jännite syntyi, kun

huomattiin puutteita omassa työn organisoinnissa. Jännitettä koki kolme aloittelevaa ohjaavaa opettajaa. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista oli huomannut, että huonosta työn organisoinnista johtuen he eivät olleet pystyneet rajaamaan työaikaa ja olivat ”harjoittelijoiden käytössä 24 tuntia vuorokaudessa ja 7 päivää viikossa” tai miettivät työssä koettujen haasteiden ratkaisemista iltaisin ja viikonloppuisin, mikä aiheutti stressiä ja joillekin lievää ahdistusta. Ohjaavat opettajat näkivät, että harjoittelu oli harjoittelijalle ainutkertainen kokemus ja koska harjoitteluun oli olemassa tietyt tavoitteet, sisällöt ja kriteerit, heidän ohjaavina opettajina piti pystyä tarjoamaan laadukasta ohjausta. Ohjaavat opettajat olivat ohjauksen kokemuksen myötä kuitenkin pohtineet, että laadukkaan ohjauksen ei tarvitse tarkoittaa sitä, että ohjaavan opettajan pitäisi olla ohjausvalmiudessa ympärivuorokautisesti tai viikonloppuisin. He olivatkin päättäneet ohjeistaa harjoittelijoita tarkemmin siitä, milloin ohjausta on saatavilla ja milloin ei ja pitää siitä kiinni.

Aloittelevat ohjaavat opettajat olivat yllättyneet, kuinka paljon asioita ohjattuun harjoitteluun liittyen oli hoidettavana ja muistettavana. He kertoivat joutuvansa jatkuvasti tarkistamaan, etteivät vain olleet unohtaneet mitään tärkeää tai unohtaisi jotain. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista oli myös huomannut, että he eivät aina olleet pystyneet huolehtimaan kaikista harjoitteluun liittyvistä asioista systemaattisesti. He kertoivat saattaneensa yhtäkkiä havaita, että eivät olleet huomanneet, että joku asia olisi pitänyt ottaa huomioon tai hoitaa tai olivat unohtaneet asioita ja joutuivat paikkailemaan tilannetta jälkikäteen. He kokivat, että he eivät olleet hyviä organisoinnissa tai ylipäätään ihmisenä sellaisia, jotka organisoisivat kaikki asiat ja pitäisivät organisoinnista. Osa pohtikin, oliko itsestä ohjaavaksi opettajaksi, jos ei kokenut olevansa luonnostaan hyvä organisoija. Organisoitaitojen puutteen tuoma jännite aiheutti paitsi epäonnistumisen tunnetta, myös nolostumista, sillä myös harjoittelijoiden epäiltiin huomanneen, että ”taas se ohjaaja säheltää”.

Ohjaajana mun heikkous on kaikki aikataulut ja että on varmasti sovittu kaikki ajat oikein ja jaettu kaikki tarvittavat paperit ja jotenkin se vaatii multa kauheen paljon, että joudun kattoo opsista, että onko menny tää ja voi ei, tolle mää en oo varannu aikaa ja laitan sähköpostia harjoittelijalle, että vielä tälle pitäs varata aikaa, että tämmönen organisointi. Ja sillen alussa mää olin vielä enemmän hukassa kaikkien päivämäärien ja opintopisteitten ja oikeitten tuntimäärien suhteen ja musta tuntu, että mää aina joka kesä mietin, et millasen systeemin otan ens vuonna, millasen kansion, millaset vihot ja missä mulla pysyis kaikki varmasti kasassa, että onko jotkut värikoodit, millä mää hahmotan varmasti ne kaikki. (D)

Aloittelevat ohjaavat opettajat pyrkivät ratkaisemaan jännitettä pohtimalla, kuinka voisivat kehittää organisoitaitojaan ja millaisia käytänteitä voisivat ohjaukseen luoda niin, että sitä olisi helpompi hallita ja ettei työssä kuormittuisi liikaa. Osa aloittelevista ohjaajista kertoi saaneensa apua ja hyviä vinkkejä työasioiden organisointiin ja käytännön ohjeita ohjaukseen kollegoilta. Kokeneilla ohjaavilla opettajilla yhtä lukuun ottamatta vaikutti olevankin kokemuksen myötä muodostuneita toimivia käytäntöjä ja ”ajankäyttö kaikkeen tähän optimoitunut”. Osa organisoitaitojen puutteen kokemuksesta saattaakin liittyä ai-

nakin osan kohdalla uuden työn haltuunottamiseen. Uudessa työpaikassa aloittaessa tai työtehtävien tai työskentelyryhmän muuttuessa tulee paljon uusia asioita, jotka täytyy omaksua ja ottaa haltuun ja siihen menee jonkin aikaa. Toisaalta osalla heikkojen organisointitaitojen kanssa kamppailevista aloittelevista ohjaavista opettajista oli jo yksi tai kaksi vuotta ohjauskokemusta ja he silti kamppailivat työn organisoinnin kanssa.

5.1.3 Yhteenveto ohjaavien opettajien kokemista jännitteistä

Tulokset osoittivat, että lähes kaikki ohjaavat opettajat kokivat yhtä tai useampaa ammatillisen identiteetin jännitettä. Jännitteiden kokemisen voimakkuudessa oli suuria vaihteluita ohjaavien opettajien välillä. Kahdeksan ohjaavan opettajan aineistossa ei esiintynyt jännitteisyyttä lainkaan. Jännitteet ilmentävät ammatillisen identiteetin neuvottelua, kun jännitteiden kokemisen seurauksena tarkastellaan, millä tavalla sisäiset odotukset ja ulkoiset olosuhteet ja vaatimukset kohtaavat. Ohjaavat opettajat kokivat jännitteitä liittyen ohjaussuhteeseen asiantuntijuuden ja tasavertaisuuden välillä, dialogisuuden ja yksisuuntaisen palautteen antamisen välillä sekä vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä. Jännitteistä ”asiantuntijuus vs tasavertaisuus” liittyi nuorena ja kokemattomana opettajana ohjaavana opettajana aloittamiseen. Jännitteitä ”dialogisuus vs yksisuuntaisen palautteen antaminen” ja ”vaativuus vs ymmärtävyys” kokivat sekä aloittelevat että kokeneet ohjaavat opettajat. Jännitteitä syntyi, kun omaa ammatillista osaamista verrattiin sekä ulkoa päin tuleviin että omaan odotuksiin (esimerkiksi ohjaavan opettajan kelpoisuusvaatimuksiin, ohjaavan opettajan vastuuseen oppilaiden opetuksesta ja kasvatuksesta, työyhteisön tai harjoittelijan odotuksiin) tai kun odotukset ja todellisuus eivät vastanneet toisiaan (esimerkiksi omat vuorovaikutustaidot ja harjoittelijoihin kohdistetut odotukset vastuullisuudesta, sitoutumisesta ja aktiivisesta osallistumisesta). Ohjaavat opettajat kokivat työhön liittyviä jännitteitä vahvan ja heikkenevän ohjausmotivaation välillä, ohjaukseen tarvittavan ja käytettävissä olevan ajan välillä ja työn tehokkaan ja heikon organisoinnin välillä. Jännitteitä kokivat yhtä lailla niin aloittelevat kuin kokeneet ohjaavat opettajat kaikissa muissa paitsi työn organisoinnissa. Ohjausmotivaatioon liittyen jännitettä aiheutti kokeneilla ohjaavilla opettajilla harjoittelijoiden ajoittainen suuri määrä ja aloittelevilla ohjaavilla opettajilla epävarmuus omia ohjaajataitoja kohtaan. Kaikkein yleisimmin koettu jännite liittyi kiireeseen.

Jännitteitä ilmentävien ilmaisujen voidaan tulkita sanoittavan ohjaajuutta, jota pidetään tavoiteltavana ja myönteisenä. Siinä ohjaava opettaja on asiantuntija, jolla on dialoginen ohjausote ja joka ohjaussuhteessa on samanaikaisesti sekä vaativa että ymmärtävä. Hänellä on vahva motivaatio ohjaukseen, hyvät organisointitaidot, eikä hän koe työssään liiallista kiirettä. Jännitteiden kautta voidaan tehdä tulkintoja siitä, miten ohjaavat opettajat asemoivat itseään suhteessa tavoiteltavaan ohjaajuuteen. Jännitteet ilmentävät ulkoisten olosuhteiden ja vaatimusten ja sisäisen olotilan välillä olevaa ristiriitaa. On kuitenkin huomattava, että edellä kuvattu ohjaajuus ei näyttäydy aineistossa ainoana tavoiteltavana päämääränä. Esimerkiksi asiantuntijuuden sijasta ohjaussuhteen vahvuutena voitiin

joidenkin tutkittavien kerronnassa nähdä ennen kaikkea tasavertaisuus harjoittelijan kanssa. Siten oman ammatillisuuden määrittelyminen suhteessa ohjaavan opettajan työn eri puoliin vaihtelee paljon rakentuen oman työ- ja elämänhistorian ja siihen liittyvien kokemusten ja niiden työstämisen pohjalle eikä siten aina sisällä samoja jännitteisyyksiä.

Jännitteiden kokemiseen liittyi epämiellyttäviä tunteita, kuten epämukavuutta, epävarmuutta, paineen kokemista, jännitystä, turhautuneisuutta, motivaation heikkenemistä, stressiä ja ahdistusta. Parhaimmillaan ne toimivat polttoaineena ammatillisen identiteetin neuvottelulle ja joskus koko työyhteisön kehittymiselle, mutta käsittelemättöminä ne voivat estää ammatillista kehittymistä sekä kokemasta työtä mielekkääksi ja merkitykselliseksi (ks. myös Pappa 2018). Ohjaavat opettajat pyrkivät ratkaisemaan jännitteitä tai ainakin pääsemään tasapainoon niiden kanssa. Toisaalta aina jännitteet eivät ratkea tai häviä (Gerlander & Kostiainen 2005). Asiantuntijuus vs tasavertaisuus -jännitteen nähtiin ratkeavan opettaja- ja ohjauskokemuksen lisääntymisen myötä. Ohjaavat opettajat ajattelivat, että työkokemuksen myötä he alkavat jossain vaiheessa asemoida itseään enemmän asiantuntijoiksi suhteessa harjoittelijaan. Dialogisuus vs yksisuuntainen palautteen antaminen -jännitettä ratkaistiin kiinnittämällä tietoisesti huomiota dialogisuuteen ohjaussuhteessa sekä opiskelemalla ja harjoittelemalla vuorovaikutustaitoja. Myös harjoittelijoilta toivottiin aktiivisuutta ohjauskeskusteluissa ja riittävän ajan varaamista ohjauskeskusteluille. Vaativuus vs ymmärtävyys -jännitteen ratkaisemiseksi nähtiin harjoittelijoilla olevan suuri merkitys. Harjoittelijoilta odotettiin vastuullisuutta ja sitoutumista harjoitteluun sekä kykyä ottaa vastaan myös rakentavaa palautetta. Toisaalta jännitteen kokeminen liittyi aloittelevilla ohjaavilla opettajilla epävarmuuteen siitä, mitä tapahtuu, jos he antavat rakentavaa palautetta tai ovat vaativia ohjaavia opettajia ja harjoittelija kokee sen kielteisenä. Tämä näyttäisi ratkeavan ohjauskokemuksen lisääntymisen myötä. Toisaalta aiemman tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että suurin osa aloittelevien opettajien kokemista jännitteistä ei katoa (Pillen ym. 2013b). Kokemuksen myötä jännite voi myös muuttua epävarmuuden ja jännittämisen kokemisesta turhautumiseen. Työhön liittyviin jännitteisiin etsittiin ratkaisua työn paremmasta suunnittelusta ja omien organisointitaitojen ja ohjaustaitojen kehittämisestä. Ohjaavat opettajat toivoivat myös enemmän järjestettyä tukea ja ohjauksesta yhdessä keskustelemiselle varattua aikaa. Ohjaavat opettajat joutuivat myös toteamaan, että joillekin asioille he eivät voi mitään (esimerkiksi harjoittelijoiden ajoittainen suuri määrä, ohjaavan opettajan työtehtävien määrä), vaan niiden kanssa on pystyttävä selviytymään.

5.2 Millaisena ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla?

Ohjaavien opettajien ammatilliseen identiteettiin liittyviä käsityksiä tarkasteltiin ohjaavien opettajien käyttämien metaforien kautta. Tutkimusaineistossa oli mahdollista erottaa yhteensä 403 metaforaksi tunnistettavaa mainintaa. Näistä 312 esiintyi aloittelevien ja 91 kokeneiden ohjaavien opettajien aineistossa. Suhteutettuna aineistojen pituuteen aloittelevat ja kokeneet ohjaavat opettajat käyttivät metaforia saman verran (keskimäärin 2,3 metaforaa/sivu), joten ne kuvaavat eri uravaiheessa olevien ohjaavien opettajien käsityksiä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua. Metaforien lähempi tarkastelu osoitti niiden olevan osittain samoja tai hyvin lähellä toisiaan. Niinpä tutkimukseen haastatellut aloittelevat ohjaavat opettajat ja omasta ohjaajuudestaan kirjoittaneet kokeneet ohjaavat opettajat käyttivät yhteensä 370 erillistä toisistaan poikkeavaa metaforaa kuvaillessaan työtään. Metaforien kautta ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu näyttäytyi prosessina, jossa he yhtäältä pyrkivät vastavuoroisen, turvallisen ja yhteistyöhön perustuvan dialogisen ohjaussuhteen kautta tukemaan harjoittelijoita opettajana kehittymisessä ja toisaalta pyrkivät samanaikaisesti rakentamaan ymmärrystä itsestä ammatillisena toimijana.

Ohjaavien opettajien käyttämien metaforien temaattisen tarkastelun perusteella ne jakautuivat kolmeen pääteemaan: ohjaajana toimimista, ohjaamista ja harjoittelijoita kuvaaviin metaforiin. Kunkin kolmen pääteeman sisällä metaforista muodostui teemoja ja osalle teemoista alateemoja. Metaforien teemoittelu on esitetty liitteessä 6. Seuraavissa alaluvuissa esittelen ohjaavien opettajien käyttämät metaforat pääteemoittain. Teemojen ja alateemojen tarkastelussa huomioidaan ohjaajakokemus (aloitteleva vs kokenut ohjaava opettaja).

5.2.1 Pääteema 1: Ohjaavien opettajien käsityksiä ohjaajana toimimisesta

Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajuutta 224:llä eri metaforalla (241 mainintaa), joista 199 oli aloittelevien ja 42 kokeneiden ohjaavien. Ohjaavien opettajien ohjaajuudesta käyttämien metaforien teemoiksi muodostuivat ohjaajan roolit, oman ohjaajuuden työstäminen ja ohjaavan opettajan työn piirteet. Ohjaajana toimiminen -pääteeman teemat ja näiden alateemat on esitetty kuviossa 12.

Ohjaajana toimiminen		
Ohjaajan rooleja kuvaavat metaforat	Ohjaajana kehittymistä kuvaavat metaforat	Ohjaajan työtä kuvaavat metaforat
<ul style="list-style-type: none"> • Kannustaja • Kehittyjä • Peili • Varustaja • Neuvoja • Esimerkki 	<ul style="list-style-type: none"> • Työyhteisön tuki ensiaskelissa • Reflektoinnin kautta alkutaipaleelta kohti ammatillista identiteettiä 	<ul style="list-style-type: none"> • Rikastuttava kokemus • Monta rautaa tulella • Monipuolinen paletti

KUVIO 12 Ohjaavien opettajien ohjaajana toimimista kuvaavien metaforien teemoittelu

Ohjaajan rooleja kuvaavat metaforat

Ohjaajan roolit -teemaan kuuluvat metaforat kuvaavat ohjaavien opettajien ohjaajan rooleja. Metaforat olivat joko suoraan ohjaajan roolin ilmaisu, esimerkiksi "valmentaja", "tulkki", "puutarhuri" ja "äiti" tai ohjaajan toiminnan kautta ohjaajan roolia kuvaavia, esimerkiksi "antaa siemeniä", "ei voi olla lepsu" ja "antaa omalla esimerkillä harjoittelijalle kiintopiste". Ohjaajan rooleja kuvaavia metaforia oli kaikkiaan 91 (yhteensä 108 mainintaa). Metaforien perusteella ohjaavan opettajan rooleiksi nähtiin kannustaja, kehittyjä, peili, varustaja, neuvoja ja esimerkki, joista aloittelevien ohjaavien opettajien maininnat olivat kehittyjä (27), kannustaja (16), peili (10), varustaja (9), neuvoja (9) ja esimerkki (4) ja kokeneiden ohjaavien opettajien maininnat kannustaja (12), varustaja (7), peili (5), neuvoja (4) ja esimerkki (2). Ohjaajan rooleja kuvaavat metaforat tekevät näkyväksi ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua, sillä ne sisältävät merkityksiä, joita ohjaavat opettajat liittävät työhönsä. Ohjaavien opettajien kuvaillessa ohjaavan opettajan työtä sekä omakohtaisesti että yleisesti, he samalla rakensivat käsitystä ja määrittelivät itselleen, mitä ohjaavana opettajana oleminen on.

Kannustaja. Ohjaavan opettajan kannustajan ja tukijan roolia kuvattiin 23:lla eri metaforalla (yhteensä 28 mainintaa). Metaforista 16 oli aloittelevien ja 12 kokeneiden ohjaavien opettajan käyttämiä metaforia. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajaa esimerkiksi "valmentajaksi", "kättilöksi" ja "taustatueksi". Valmentaja tarkoittaa henkilöä, joka harjoittaa tai ohjaa tavoitteellisesti. Urheilumaailmassa valmentajan tehtävä on nähdä valmennettavan kehitysvaihe ja seuraava kehitysskaskel ja auttaa valmennettavaa asettamaan itselleen sopivat tavoitteet ja ohjata valmennettavaa kohti tavoitteita. Kättilön tehtävä on auttaa jotain uutta syntymään. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajaa kättilönä, joka tunnin suunnittelussa tukee harjoittelijan ideoitten kehittelyä ja tarvittaessa ohjeistaa ja perustelee tietyn luokka-asteen ja ryhmän tarpeisiin sopivia toimintatapoja. Taustatuki tarkoittaa kirjaimellisesti tukea antavaa, pystyssä pitävää. Ohjaavat opettajat näki-

vät kannustamisen ja tuen antamisen yhtenä ohjaamisen keskeisimpänä tehtävänä ja erityisesti silloin, kun harjoittelija oli epävarma omasta osaamisestaan tai koki epäonnistumisia. Ohjauksen kerrottiin lähtevän harjoittelijan vahvuuksista ja jokaisessa harjoittelutunnissa haluttiin nähdä hyvää. Harjoittelulle pyrittiin luomaan turvallinen ilmapiiri, jossa on lupa myös epäonnistua. Epäonnistumisten jälkeen haluttiin kääntää epäonnistuminen positiiviseksi näkemällä se oppimistilanteena. Harjoittelijan kehittymistä vaativilla alueilla tarjottiin tukea sekä kannustamalla että konkreettisesti auttamalla harjoittelijaa.

Ohjaajaa voi verrata hyvään valmentajaan. Ohjaaja asettaa harjoittelijan kanssa harjoittelijalle sopivat tavoitteet, ja pyrkii ohjauksellaan auttamaan harjoittelijaa kohti tavoitteita. (x)

Sellanen kannustajan, rohkaisijan, joku kättilön rooli, että avittaa ja antaa rohkasua. (E)

Kehittyjä. Ohjaavan opettajan roolia kehittyjänä kuvattiin 27:llä eri metaforalla (yhteensä 30 mainintaa). Metaforista 27 oli aloittelevien ja vain 3 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat harjoittelukoulun työyhteisönä, jossa on korkea taso, ”rima korkealla” ja jossa ei voi mennä ”autopilotilla”. Ohjaavat opettajat kertoivat huomanneensa, että muut pitivät ohjaavan opettajan rimaa korkealla ja samoin he itse. Rimaa korkealla pitäminen tarkoittaa sitä, että tavoite- tai tekemisen taso on korkealla eli ohjaavat opettajat kertoivat pitäneensä ohjauksen laadun ja tason korkealla. Autopilotilla meneminen tarkoittaa automaattiohjauksessa, ajattelematta tekemistä. Ohjaavat opettajat kuvasivat myös, ettei opetuksessa ja ohjauksessa voinut mennä autopilotilla eli rutinoituneesti ja ajattelematta, vaan piti olla koko ajan tarkkaavainen, keskittyä ja nähdä jokainen harjoittelija yksilönä. Työtä ei voi vain suorittaa, vaan siihen panostetaan ja siinä kehitytään ja sitä kehitetään jatkuvasti. Myös kokeneet ohjaajat mainitsivat, että vaikka ohjaaja on asiantuntija, hyvä ohjaaja pyrkii silti uudistumaan ja kehittymään jatkuvasti.

Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajana kehittymistä esimerkiksi seuraavilla metaforilla: ohjaajana kehitymisessä vahvuudet ovat kuin ”kivijalka” ja kehittämisalueet kuin ”pilvet”, he eivät halua ohjaajina ”urautua ja juurtua”, vaan ovat jatkuvasti ”tuntosarvet höröllään”, ”ovat hereillä” ja ”menevät herkällä otteella”. Kivijalka on perustus, jonka päälle kaikki muu rakentuu. Ohjaavat opettajat näkivät, että ohjaajana kehitymisessä omat vahvuudet ovat ohjaajuuden perusta. Pilvet-kielikuvalle oli vaikea löytää semanttista analogiaa, mutta ohjaavan opettajan kerronnan kontekstissa ne saivat merkityksen, ’kuten pilvet ovat ylhäällä, ohjaavana opettajana kehittyminen on edessäpäin’. Urautua tarkoittaa ohjautua vakuomiin, kaavoittua, maneeristua. Juurtua taas tarkoittaa seuraavia merkityksiä: saada luja jalansija, iskostua, syöpyä. Ohjaavat opettajat kertoivat, etteivät halunneet urautua ja juurtua uriin, vaan kehittyä jatkuvasti. Olla tuntosarvet höröllään tarkoittaa herkällä olemista tai herkästi aistimista. Olla hereillä ja mennä herkällä otteella tarkoittavat olla tarkkana, olla herkkänä. Ohjaavat opettajat halusivat olla herkkänä eli huomata ja olla avoimia ja vastaanottavaisia niille tilanteille, joissa heillä oli mahdollisuus oppia ohjaamisesta. Ohjaavan opettajan työ

nähtiin vaativana, ja omaa toimintaa kehittävänä. Ohjaavat opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että kukin on itse itselleen ”este tai ovi”, mikä tarkoittaa, että omasta itsestä riippuu, tapahtuuko tai tekeekö jotain vai ei. Nähtiin siis, että oli itsestä kiinni, halusiko kehittyä ja kehittyikö ohjaajana vai ei. Aloittelevista ohjaajista moni kertoi halunneensa ohjaavaksi opettajaksi harjoittelukoululle nimenomaan siksi, että pääsisi kehittämään omaa ammattitaitoaan.

On ohjaajan omalla kontolla pitää yllä ammattitaitoa ja kehittyä siinä, että ei jämähdä, että pitäs pitää vireänä ajatuksia, että käy kursseilla ja koulutuksissa plus vois lukea kirjallisuutta. (I)

Juttelen kaikkien toisten opettajien ja ylipäättään toisten ihmisten kanssa ja saan uusia näkökulmia ja harjoittelijoilta tulee niitten omia ideoita, et tavallaan tuntosarvet koko ajan höröllään, et miten sen vois tehdä toisin. (K)

Peili. Ohjaavan opettajan peilinä olemista kuvattiin 13:lla eri metaforalla (15 mainintaa), joista aloittelevien ohjaavien opettajien mainintoja oli 10 ja kokeneiden 5. Aloittelevista ohjaavista opettajista myös ne, joilla oli opettajakokemusta useampia vuosia, kokivat voivansa antaa harjoittelijoille opittavaa omasta kokemuksestaan. Ohjaajaa kuvattiin esimerkiksi ”peiliksi”, ”sillaksi” ja ”tulkiksi”. Peili-kielikuvana tarkoittaa, että ohjaaja on heijastuspinta, johon harjoittelija voi peilata koulutuksessa oppimaansa teorian tietoa, omia käsityksiään, arvojaan, omaa toimintaansa sekä yksin että ohjaajan kanssa. Silta ja tulkki ovat välittäjiä kahden asian välillä. Opetusharjoittelussa ohjaava opettaja auttaa harjoittelijaa löytämään teorian ja käytännön yhtymäkohtia. Ohjaavat opettajat kertoivat sanallistaneensa sekä omaa toimintaansa ja oman toimintansa teoriataustaa ja arvoja sekä avanneensa oppilaiden toimintaa niin, että harjoittelija voi ymmärtää ohjaavien opettajien ja oppilaiden toimintaa. Ohjaavat opettajat auttoivat harjoittelijaa reflektoimaan omaa toimintaansa myös kasvatustieteellisen käsitteistön ja teorioiden kautta ja ohjasivat harjoittelijaa teorian soveltamisessa käytäntöön. Ohjaavien opettajien mukaan tavoite harjoittelussa on harjoittelijan omaehtoinen reflektio. Ohjaavien opettajien kerronnassa tuli myös esille, että aina kaikki harjoittelijat eivät pystyneet reflektioon oma-aloitteisesti ja itsenäisesti ja tällöin ohjaavan opettajan tehtävä oli ohjata harjoittelijoita reflektioon. Ohjaavat opettajat tarjosivat harjoittelijoille heijastuspinnan kuvaamalla omia toimintatapojaan ja niiden perusteluja, joihin harjoittelijat pystyivät peilaamaan omaa opettajaksi kasvuaan ja sen pohjalta kehittämään omia tapoja toimia opettajana. Ohjaavat opettajat korostivatkin, että he eivät halua antaa harjoittelijoille valmiita vastauksia, vaan ohjata harjoittelijoita itse pohtimaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa ja opettajuuttaan ja auttaa harjoittelijoita rakentamaan omaa tapansa olla opettaja.

Ja yleensä se opiskelija aika paljon itse pystyy nostamaan niitä asioita, et tää tuntu, et meni hyvin ja tossa tuli joku, et mä en tiedä, miksi tein näin ja sit lähden keräämään, et miks sää ajattelet, et tää toimi hyvin, et he sitä itsereflektiota siinä samalla käyvät ja mää oon se peili, mistä ne asiat sit kimpoutuu takas, et tää on nyt semmonen asia, mihin kannattas kiinnittää huomiota. (B)

Oppilaan, luokan ja koulumaailman ”asiantuntija” toimii ikään kuin siltana tai tulkina opiskelijalle. Opettajan vankka kokemus opetustyöstä avaa opiskelijalle uusia ja

erilaisia näkökulmia, mutta on korostettava, että tämä vuorovaikutus ei ole yksisuuntaista. (q)

Varustaja. Ohjaavan opettajan roolia varustajana kuvattiin 15:lla eri metaforalla (yhteensä 16 mainintaa), joista 9 oli aloittelevien ja 7 kokeneiden, kuten esimerkiksi ”työkalujen”, ”tavaroiden”, ”eväiden”, ”siemenien” ja ”ruusujen ja risujen” antajana, millä viitattiin tietojen ja taitojen opettamiseen. Alakoulun ohjaavat opettajat käyttivät varustajan roolia kuvaavia metaforia suhteessa selvästi enemmän kuin yläkoulun ja lukion ohjaavat opettajat. Ohjaavat opettajat kertoivat antaneensa ohjauksessa konkreettisia vinkkejä esimerkiksi opetuksen työskentelytavoista ja jakaneensa omia kokemuksiaan erilaisista vastaan tulleista asioista. Ruusujen ja risujen antaminen tarkoittaa sekä myönteisen että rakentavan tai kielteisen palautteen antamista. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjauksessa olevan ”kolikon kaksi kääntöpuolta”. Kolikon kääntöpuoli tarkoittaa, että asialla on toinen katsontakanta tai että asiaa voi katsoa vastakkaisesta näkökulmasta. Metaforan kolikon kääntöpuoli kuvainnollisessa merkityksessä yleensä toinen puoli on nurja eli huono puoli. Ohjaavien opettajien kerronnassa kolikon kaksi kääntöpuolta ohjauksessa liittyvät harjoittelutunnin jälkeiseen ohjauskeskusteluun, jossa ohjaava opettaja sekä antoi myönteistä palautetta ja kannusti että antoi rakentavaa palautetta eli toi keskusteluun niitä asioita, joita voi kehittää tai joita piti korjata tai muuttaa. Ohjaavien opettajien kerronnasta ei kuitenkaan välittänyt se kuva, että he olisivat ajatelleet rakentavan tai korjaavan palautteen olleen huono asia, vaan pikemminkin sen avulla harjoittelija sai työstettävää ja kehittyi. Ohjaavien opettajien kerronnassa ei myöskään tullut esiin, että he olisivat ajatelleet, että harjoittelijat olisivat pitäneet rakentavaa palautetta huonona asiana. Päinvastoin ohjaavat opettajat ajattelivat, että harjoittelijat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta halusivat saada myös rakentavaa ja korjaavaa palautetta. Ohjaavat opettajat kertoivat halunneensa antaa harjoittelijoille monipuolista ja rakentavaa palautetta, että harjoittelijat saisivat uutta pohdittavaa ja kehitettävää omaan opettajuuteen. Pelkän onnistumisten esiin tuomisen tai etenkin ”ihan kiva” -palautteen ei nähty vievän harjoittelijaa eteenpäin.

Opetusharjoittelijalle on suurta etua siitä, että hänellä on mahdollisuus saada palautetta kokeneemmalta opettajalta. Harjoittelijan ei silloin tarvitse mennä vaikeimman kautta, ja ammatinhallintaan saadaan nopeammin toimivia työvälineitä sekä käytänteitä. Harjoittelijalla on mahdollisuus peilata toimintaansa opettajana heti alusta alkaen. (x)

Pidän ohjenuorana, että osais antaa palautetilanteissa muutamia konkreettisia ohjeita sille, että ohjattavalle tulee sellainen olo, että tähän juttuun mä voin tarttua, tän mä voin tehdä ens tunnilla toisin, että tästä pääsee omassa kehityksessään liikkeelle. (j)

Ohjaavaa opettajaa verrattiin myös ”puutarhuriin”. Puutarhuri on ammattitaitoinen henkilö, oman alansa ammattilainen, joka istuttaa, hoitaa, kitkee ja lannoittaa. Puutarhurin ammattitaito tulee sekä puutarhurin koulutuksesta että käytännön kokemuksen kautta. Ohjaavan opettajan puutarhuriin vertaamisen analogia tarkoittaa sitä, että ohjaava opettaja on opettajuuden ammattilainen,

jonka ammattitaito perustuu sekä opettajankoulutukseen että käytännön opettajakokemukseen. Samalla tavoin kuin puutarhuri huolehtii kasvun edellyttämistä ja sitä edistävistä tekijöistä ja suojaaa kasvua estäviltä tai tuhoavilta tekijöiltä, ohjaava opettaja huolehtii opetusharjoittelussa harjoittelijan opettajana kehittymisen edellyttämistä ja sitä edistävistä tekijöistä ja pyrkii suojaamaan harjoittelijaa kehittymistä estäviltä tai tuhoavilta tekijöiltä. Harjoittelussa ammatillisen kehittymisen edellytyksiksi nähtiin harjoittelijan oma motivaatio, halu ja pyrkimys oppia, harjoittelijan reflektio sekä palautteen vastaanottaminen. Ammatillista kehittymistä edistävänä tekijänä nähtiin ohjaajan ohjaustoiminta kokonaisuudessaan. Kehittymistä estäviksi tai tuhoaviksi tekijöiksi mainittiin harjoittelijan kypsymättömyys, vastuuttomuus, passiivisuus, sitoutumattomuus, heikko motivaatio, suorittamisorientaatio ja joissain tapauksissa heikot elämänhallintataidot ja mielenterveysongelmat.

Ohjaaja on kuin puutarhuri. On osattava antaa oikeita hivenaineita ja muita lannoitteita, valoa ja lämpöä riittävästi, suojattava tuulelta ja tuholaisilta, poistettava tukahduttavat rikkaruohot. Ilman ohjausta ammattiin kasvu saattaa tukahtua, näivettyä, rönsyillä minne sattuu tai jopa mädäntyä. Toki joskus käy niinkin, että puutarhuri epäonnistuu! (v)

Neuvoja. Ohjaajaa neuvojana kuvattiin yhdeksällä eri metaforalla (yhteensä 13 eri mainintaa), kuten ”aikuinen”, ”piiskuri” ja ”äiti”, joka oli yleisin (viisi mainintaa). Neuvojaa kuvaavista metaforista aloittelevien ohjaavien opettajien mainintoja oli yhdeksän ja kokeneiden neljä. Alakoulun ohjaavat opettajat käyttivät neuvojan roolia kuvaavia metaforia suhteessa selvästi enemmän kuin yläkoulun ja lukion ohjaavat opettajat. Neuvojan roolissa korostui neuvominen tilanteissa, joissa harjoittelijalla oli haasteita. Toisinaan neuvominen näyttäytyi hieman ankarana ja toisinaan taas lempeänä ojentamisena. Piiskuri on ankara työnjohtaja, esimies, joka pitää huolen siitä, että työt tulee tehtyä ja että asiat hoidetaan ja tehdään sovitulla tavalla. Ohjaavat opettajat kuvasivat joutuvansa olemaan välillä piiskureita, jos harjoittelija yrittää laistaa sovitusta tai suoriutuu heikosti. Nähtiin, että hyvä ohjaaja osaa antaa selvät rajat ja vaatii harjoittelijalta harjoitteluun panostamista, mutta on tarpeen vaatiessa joustava. Ohjaavien opettajien kuvauksissa aikuisuus ja vaatiminen tulivat esille tilanteissa, joissa harjoittelija ei ollut sitoutunut harjoitteluun eikä pitänyt kiinni sovitusta periaatteista ja käytänteistä. Aikuinen tarkoittaa täysikasvuista ja täysi-ikäistä. Vaikka sekä ohjaava opettaja että harjoittelijat ovat iältään aikuisia ja molemmilla on oma vastuunsa harjoittelun toteutumisessa, ohjaavan opettajan tehtävänä on viime kädessä vastata ja huolehtia harjoittelun toteutumisesta harjoittelusuunnitelman mukaan ja tarvittaessa ryhtyä tarpeelliseksi katsomiinsa toimenpiteisiin. Tällä tavoin harjoittelulle asetetut minimitaloiteet täyttyvät ja harjoittelu voidaan suorittaa hyväksytysti. Toisaalta ohjaavien opettajien vastuulla oli harjoittelukoulun oppilaiden ja opiskelijoiden oppiminen, joten riittävä opetuksen taso oli turvattava. Äiti kielikuvana tarkoittaa yleensä synnyttäjää, alkulähdettä tai ylläpitäjää. Tämä kielikuva ei ole suoraan tulkittavissa ohjauksen kontekstissa. Sen sijaan ohjaavien opettajien käyttämästä äiti-kielikuvan asiayhteydestä käy ilmi, että ohjaavat opettajat tarkoittivat, että välillä jollekin harjoittelijoille joutui olemaan ikään

kuin äiti ja huolehtimaan siitä, että laajempaan elämänhallintaan ja hyvinvointiin liittyvät perusasiat olivat harjoittelijalla kunnossa.

Välillä äidin rooli ja jossakin tilanteessa vähän semmonen sosiaalityöntekijän roolikin, et tuntuu et se ei kauheesti eroo siitä roolituksesta, mikä oppilaitten kanssa on, et välillä joutuu antaa semmosia äidillisiä neuvoja, et hei, nyt sää meet nukkumaan. (K)

Tietysti siinä pitää olla se tiukka rooli, jos on menny alta riman se tunti tai valmentajan rooli, et hyvä, et nyt meni hyvin, et tästä vaan eteenpäin, et pitää olla vähä niinku piiskurina välillä ja välillä kannustavana. (I)

Esimerkki. Ohjaavan opettajan roolia esimerkkinä olemisesta kuvattiin neljällä eri metaforalla ja se sai yhteensä kuusi mainintaa, joista aloittelevien ohjaavien opettajien mainintoja oli neljä ja kokeneiden kaksi. Esimerkkinä olemisesta puhuttaessa korostui se, että ohjaava opettaja antaa yhdenlaisen esimerkin opettajuudesta ja että on monta eri tapaa olla hyvä opettaja. Korostettiin myös, että esimerkin antaminen ei tarkoita sitä, että harjoittelijasta pitäisi tulla samanlainen opettaja, vaan harjoittelijaa haluttiin ohjata löytämään oma tapansa olla opettaja. Edelleen korostettiin, että ohjaaminen ei ole vain mallin antamista. Ohjaavina opettajina heidän tehtävänsä oli auttaa harjoittelijaa itse löytämään vastauksia harjoittelijan omalla yksilöllisellä polulla kohti kasvattamista, opettamista ja ongelmanratkaisua. Ohjaavat opettajat kertoivat antavansa harjoittelijalle vapauden kokeilla ja löytää oma opettajuutensa.

Ohjaajan tehtävä on antaa omalla esimerkillä harjoittelijalle kiintopiste, jota kohti kehittyä. (I)

Tehtävä antaa realistinen kuva opettajuudesta haasteineen ja rikkauksineen. (r)

Ohjaajana kehittymisen metaforat

Ohjaajana kehittymistä kuvaavia metaforia oli yhteensä 92, joista 87 oli aloittelevien ja vain 5 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia. Aloittelevat ohjaavat opettajat opettelivat uutta työnkuva ja olivat siis uravaiheessa, joka erityisesti tuottaa ammatillisen identiteetin neuvottelua. Oman ohjaajuuden työstämisestä kuvaavat metaforat liittyivät työyhteisön tuen merkitykseen ohjaavana opettajana aloittaessa ja omaan reflektointiin ammatillisen identiteetin neuvottelussa.

Työyhteisön tuki ensiaskelissa. Ohjaavana opettajana aloittamisesta puhuttaessa ohjaavat opettajat käyttivät 37 eri metaforaa, joista 35 oli aloittelevien ja 2 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämää. Ohjaavana opettajana aloittamiseen liitetyt metaforat kuvasivat työyhteisön tuen merkitystä kahdesta näkökulmasta. Toisaalta kuvattiin sitä, kuinka merkittävää työyhteisöltä saatu tuki oli ohjaajuuden alkuvaiheissa ollut. Toisaalta osa ohjaavista opettajista ihmetteli ja harmitteli työyhteisön tuen puutetta. Ohjaavan opettajan ohjauksen aloittamista ilman työyhteisön tukea kuvattiin ”susille heittämiseksi”, mikä tarkoittaa jättämistä selviytymään yksin mahdottomasta tilanteesta.

Yhteisö on monella tapaa sellainen, että tukee hyvin uuden ohjaajan ensiaskelissa. (F)

On kollegiaalista tukeakin, ettei tarvii yksin olla ja kokeneita konkareita myös, että sieltä sain tukea ja koko ajan semmonen olo, että mitä ikinä tulis mieleen kysyä tai mitä ikinä apua tarvitsis, niin varmasti sieltä löytyis, että ei ollut orpo olo aloittaa ohjaamista. (H)

Kaipasin itse alussa ohjenuoria ja suuntaviivoja. Olen joutunut oppimaan ohjauksen kantapäähän kautta. (A)

Reflektoinnin kautta alkutaipaleelta kohti ammatillista identiteettiä. Omaa reflektointia kuvaavat metaforat liittyivät oman ammatillisen identiteetin arvioimiseen (24 metaforaa), esimerkiksi "ohjaajan identiteetti on vielä hataralla pohjalla". Lisäksi metaforat liittyivät ammatillisen identiteetin neuvottelun tarkasteluun (33 metaforaa), jossa pohdittiin oman ohjaamisen muuttumista (esim. "alussa ruodin liikaa teknisiä asioita") ja reflektion merkitystä ammatillisen identiteetin neuvottelussa (esim. "reflektoidessa tulee väläyksiä"). Aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia oli 54 ja kokeneiden 3.

Aloittelevat ohjaavat opettajat ja yksi kokenut ohjaava opettaja kuvasivat olevansa vasta ammatillisen uransa alussa esimerkiksi metaforilla "noviisi" ja "keltanokka", jotka tarkoittavat kokeilusta tai vasta-alkajaa. Oman ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin kehitysvaihetta kuvattiin myös "idulla" tai "pienellä taimella" olemiseksi ja "orastavaksi". Idulla oleminen, taimella oleminen ja orastava tarkoittavat alussa, aluillaan olemista. Itu on pieni kasvin alku ja taimi jo hieman kasvanut kasvin alku. Orastava on vähän esillä olemista. Ohjaajan identiteetistä puhuttaessa ohjaamista kuvailtiin olevansa myös "heikoilla jäillä" eli epävarmalla pohjalla olemiseksi.

Aloittelevat ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajan identiteettiä myös, että on "kuori olemassa" ja toivottiin, että voisi "vahvistua sisältä päin". Nämä metaforat kuvaavat hyvin sitä, että aloittelevat ohjaavat opettajat lähestyivät ohjaajuutta hyvin konkreettisesti ja käytännöllisesti ja halusivat ottaa haltuun ohjauksen konkretian eivätkä niinkään miettineet ohjauksen filosofisia perusteita. Aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat vaikeaksi esimerkiksi alkaa sanoittaa omaa käyttöteoriaansa. Kokeneet ohjaavat opettajat taas kuvailivat omaa käyttöteoriaansa ja pitivät tärkeänä sitä, että ohjaava opettaja sanoittaa omaa käyttöteoriaansa harjoittelijalle.

Olen noviisi opettajanakin, et ohjaajan identiteetti on orastava tällä hetkellä vielä. (A)

Koen olevani ohjausuran alkutaipaleella. (ä)

Aloittelevista ohjaavista opettajista lähes kaikki kokivat, että ohjaajan ammatillinen identiteetti oli vasta rakentumassa, mutta alkuun ohjaavan opettajan identiteetin rakentamisessa he olivat kuitenkin jo päässeet. Aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat näkevänsä itsensä enemmän opettajina kuin ohjaajina. Tätä kuvasi esimerkiksi ilmaisu "kasvattaja puskee läpi". Aloittelevat ohjaavat opettajat näkivät myös, että ohjaavan opettajan identiteetti oli osa heidän opettajan identiteettiään. Vakituudessa työsuhteessa olleet aloittelevat ohjaavat opettajat pohtivat

oman ohjaajan identiteetin työstämistä ja sen vaikutusta oman ohjaajuuden selkiytymiseen. Määräaikaisessa työsuhteessa (josta tiesivät, että työsuhde ei määräaikaisuuden jälkeen enää jatkunut) olleet eivät kokeneet ohjaajan identiteetin työstämistä niinkään tärkeänä ohjaajana kehittymisen kannalta, vaan kuvailivat ajattelevansa ohjaamisen olevan yksi osa harjoittelukoulun opettajan työtä.

Ohjaajan identiteetin nähtiin kehittyvän ”ajan virrassa”, pikkuhiljaa, ajan kuluessa ja ohjauskokemuksen karttuessa. Ammatillisen identiteetin kehittymiseen kuvattiin vaadittavan ”kimmoke” eli kiihoke, virike, heräte tai yllyke. Ohjaajan identiteetin rakentuminen vaatii ulkoapäin tulevan herätteen, joka käynnistää ja saa aikaan ohjaajan identiteetin neuvottelun. Toisaalta nähtiin, että vaikka aloittelevat ohjaavat opettajat eivät olleet tietoisesti ohjaajan identiteettiä pohtineet ja rakentaneet, mutta koska he olivat kuitenkin olleet avoimia oppimaan ja kehittämään itseään ohjaajina, oli jotain ”puseroon tarttunut” eli he olivat jotain oppineet. Työkokemuksen nähtiin vahvistavan mielikuvaa itsestä ohjaavana opettajana ja omasta tavasta tehdä työtä.

Aluksi ruodin liikaa teknisiä asioita. Ohjaus oli alussa jyytämistä. (A)

Identiteetti kehittyi kokemuksen myötä. Kaikkihan melkein liittyy kokemukseen ja kokemiseen, että ajan kanssa. Et en mää ainakaan mikään luonnonlahjakkuus tunne olevani et pystysin suoriltaan asioihin. Minulla itellä henkilökohtaisesti asiat tapahtuu sille yhtäkkisinä sysäyksinä, et saattaa mennä montaki vuotta, et mennä samalla tasolla, sit tuleeki yhtäkkiä muutos, ett se on mulla ehkä enempi töksähtelevää kuin jatkuvaa se kehitys. Niinku ton työpaikanvaihdoksen myötä. Et se vaatii yleensä jonkun ulkoisen ärsyksen tai jonkun kimmokkeen tai jonkun semmosen ulkoo tulevan, et mää en välttämättä sisäsyntyisesti pysty kehittää itteeni, vaan se tapahtuu jossain prosessissa, joka kenties tulee ulkoo päin. (A)

Ohjaajan identiteetti on matkan varrella väkisinkin muovautunu ja nimenomaan se reflektio sitä koko ajan muokkaa. Kyllä mä koitan herkällä otteella mennä, että tarkkailen omaa toimintaani ja omaa tekemistä, että varmaan tiedostaminen omaa identiteettiä kasvattaa. Et jotenkin olis hereillä sen asian kanssa, mutta en oo mitään ylös kirjoittanut, et minun ohjaajan identiteetti on tällainen ja olen sitä muokannut tähän suuntaan, et niin aktiivisesti en ole tehny. Vois kyllä olla ihan mielenkiintoista muokata ja tehdä ja miettiä, että millainen mää nyt sit oon ja onko tässä nyt tullu mitään puseroon tartuttua matkan varrella, mut kyllä se varmaan vaikuttaa, et tietää, että tää on nyt tämmöinen määräaikainen duuni. (H)

Ohjaavan opettajan työtä kuvaavat metaforat

Ohjaavan opettajan työtä kuvattiin 41 metaforalla, joista 37 oli aloittelevien ja vain 4 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Aloittelevat ohjaavat opettajat peilasivat ohjaavan opettajan työtä tavallisen opettajan työhön. Ohjaavan opettajan työn piirteitä kuvaavat metaforat muodostivat kolme alateemaa. Ohjaavan opettajan työtä kuvattiin monipuoliseksi ”monipuolinen paletti”, omaa opettajuutta kehittäväksi ”rikastuttava kokemus” ja hektiseksi ”monta rautaa tullessa”.

Rikastuttava kokemus. Ohjaavat opettajat kuvasivat saavansa ohjauksesta ja harjoittelijoilta paljon myös oman opettajuuden kehittämiseen 20 metaforalla, joista 18 aloittelevien ja 2 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Aloittelevat ohjaavat opettajat odottivat, että pääsevät seuraamaan harjoittelijoiden pitämiä tunteja ja sen myötä reflektoimaan omaa opettajuuttaan. He kokivat saavansa

harjoittelijoilta ”raikkaita ajatuksia” ja paljon ideoita omaan opetukseensa sekä ”tuoretta näkökulmaa”. Erityisesti odotettiin harjoittelijoiden kanssa käytäviä keskusteluja, joissa opettajuutta pohdittiin yhdessä, koska koettiin, että harjoittelijoiden kanssa käydyt keskustelut tukivat myös omaa opettajuuden kehittymistä. Opetusharjoittelun ohjauksen koettiin myös haastavan tarkastelemaan omaa työtä kriittisesti ja perustelevaan omia pedagogisia ja didaktisia valintojaan ja niiden taustalla olevaa arvomaailmaa. Ohjauksen kautta odotettiin saatavan paljon erilaisia näkökulmia omaan työhön ja havahduttavan sellaisiin asioihin, joita ei ehkä muuten olisi tullut ajatelleeksi.

Ohjaustilanteet ovat rikastuttavia kokemuksia. Harjoittelijat ovat motivoituneita satsumaamaan paljon tunteihin ja oikeesti pohtimaan asioita ja ne joutuu teoreettisesti niitä miettimään OKL:n puolella ja se kaiku kuuluu tänne saakka (norssille). Opiskelijat tuovat värikkyyttä omaan ajatteluun ja opettajuuteen, et sieltäkin voi saada niitä ideoita, mitä voi työstää eteenpäin ja tehdä oman näköseks. Sillä tavalla rikastuttaa myös sitä omaa työtä, pysyy vireenä. (I)

Olemme molemmat siinä oppimassa ja molemmat saamassa irti yhteisestä hetkestä. -
- Ihmisten kohtaaminen on se helmi, että aina siitä oppii ja viisastuu itseki joka kerta ja ne uudet ihmiset tuo jotain uutta. (H)

Monta rautaa tulella. Ohjaavan opettajan työn hektisyyttä kuvattiin 14 metaforalla, joista 13 oli aloittelevien ja 1 kokeneen ohjaavan opettajan käyttämä. Työpäivän hektisyyttä kuvaavat metaforat olivat hyvin voimakkaita, kuten melkein ”hullunmylly” eli sekava tai kaoottinen tilanne, ”tahti yltyy” eli vauhti kiihtyy, ”monta rautaa tulella yhtä aikaa” eli on monessa asiassa mukana samaan aikaan, mennään ”hiki päässä juosten” eli on kiire, ”ei oo aikaa miettiä syntyjä syviä” eli ei ole aikaa pohtia asioita syvällisemmin ja ”tulee nopeita väläyksiä” eli tulee nopeita ajatuksia. Kokeneilla ohjaavilla opettajilla kiire tuli esiin toiveessa, että ohjaukselle olisi ollut riittävästi ja rauhallista aikaa. He kokivat, että aina ei pystynyt niin laajaan ja syvälliseen ohjauskeskusteluun, kun olisi halunnut. Kiireen ja hektisyyden esiin tulo erityisesti aloittelevilla ohjaajilla saattoi johtua siitä, että he olivat olleet harjoittelukoulun ohjaavia opettajia vasta vähän aikaa ja vertasivat ohjaavan opettajan työtä tavallisen koulun opettajan työhön. Aloittelevien ohjaavien opettajien mielestä harjoittelua ohjaavalla opettajalla oli enemmän sekä yksittäisiä työtehtäviä että muistettavia asioita kuin tavallisen koulun opettajalla. Kokeneet ohjaajat olivat ehkä jo tottuneet siihen, että työ harjoittelukoululla oli kiireistä. Vaikka ohjaavan opettajan työ nähtiin hyvin kiireisenä ja kovatahtisena, ohjaavat opettajat kuvasivat harjoittelukoulun opettajan luokkatyöskentelyä ja olemista oppilaiden kanssa ihan tavalliseksi koulun arjeksi, joka ei ole mitään ”sirkusta” eli eksoottista huvittelua.

Jos ei nyt ihan hullunmylly päällä, niin kuitenkin miljoona asiaa tapahtuu yhtä aikaa. (J)

Ei oo yhtään samanlaista päivää ja välillä se tahti yltyy sellaseks, että välillä ei tiedä, miten niitten aikataulujensa kanssa selviää, mutta ko menee päivä kerrallaan, ni sitte se menee ja huomaa, että kuinka nauttii, kun on monta rautaa tulella yhtä aikaa ja selvis tästäkin viikosta. (F)

Jatkuvaa prosessia ja toivoo siihen itekin tukea vielä, mut kiireistä tää homma on, et aina ei repeä kaikkialle. (I)

Kiireen kuvattiin vaikuttavan myös työn tekemiseen, esimerkiksi käyttöteorian ”karahtavan kiville”, mikä tarkoittaa epäonnistumista, pysähtymistä. Ohjaavat opettajat eivät halunneet kiireen vuoksi ”ohjata vasurilla” eli eivät halunneet ohjata huonosti eivätkä olla välinpitämättömiä ohjausta ja ohjattavaa kohtaan, vaan halusivat tehdä työnsä hyvin. Aloittelevien ohjaavien opettajien mielestä kiire oli yksi syy siihen, että ohjauksesta keskusteltiin yhteisesti hyvin vähän ja melkein puolet toivoi yhteistä keskustelua ohjauksesta lisää.

Meen täällä hiki päässä juoksen, että ei oo kauheesti ollu aikaa reflektoida tai miettiä syntyjä syviä. (K)

Olen huomannut, että käyttöteoriani karahtaa kiville välillä kiireen takia. (G)

Silloin täytyy pitää itseään niskasta pystyssä, ettei ohjauksen taso ala laskea. Vasurilla heitetyn palautekeskustelun jälkeen kellään ei ole hyvä mieli. (ö)

Monipuolinen paletti. Ohjaavan opettajan työn monipuolisuutta kuvattiin seitsemällä eri metaforalla, joista kuusi oli aloittelevien ohjaavien opettajien ja yksi kokeneen ohjaavan opettajan käyttämä metafora. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaavan opettajan työtä harjoittelukoulussa esimerkiksi ”monipuoliseksi paletiksi” ja harjoittelun ohjaamisen ”rikastuttavan”, ”tuovan värikkyyttä”, olevan ”suola” ja ”positiivinen noidankehä”. Monipuolinen paletti tarkoittaa monipuolista, paljon erilaisia asioita sisältävää. Ohjaavan opettajan työ oli siis monipuolista, paljon asioita sisältävää. Rikastuttaa ja tuoda värikkyyttä tarkoittavat samaa kuin monipuolistaa. Harjoittelun ohjauksen koettiin olevan se, joka monipuolistaa tavallista opetustyötä. Suolana olemisen tarkoittaa sisällön tai merkityksen tuomista. Ohjaaminen toi opettajan työhön lisää sisältöä ja merkitystä. Erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat, että harjoittelun ohjaus toi monipuolisuutta opettajan työhön. Tätä he perustelivat sillä, että saivat työskennellä paitsi lasten ja nuorten kanssa, myös aikuisten (harjoittelijoiden) kanssa ja sillä, että harjoittelijat olivat luovia ja antoivat uusia ideoita ohjaavan opettajan omaan opettajan työhön. Positiivinen noidankehä tarkoittaa itsestään jatkuvaa ja paranevaa tilaa, kierrettä. Ohjaavan opettajan työn monipuolisuus nähtiin myönteisenä ja motivaatiota lisäävänä asiana. Ohjaamisen koettiin tuovan verrattuna tavalliseen koulutyöhön lisää vastuuta, vaihtelua ja monipuolisuutta sekä ”pitävän virkeänä”. Myös aikuisten kanssa työskentely koettiin mukavaksi. Kaikki metaforat olivat yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien käyttämiä. Tämä voi selittyä sillä, että alakoulun opettajien työ on monipuolista, sillä he opettavat kaikkia tai lähes kaikkia alakoulussa opetettavia aineita. Yläkoulun ja lukion opettajat opettavat yleensä yhtä tai kahta, joskus useampaa oppiainetta ja työ voidaan siinä mielessä kokea yksipuolisemmaksi.

Se (ohjaaminen) antaa niin paljon, että ei osaa tällä hetkellä ajatellakaan, että mitä jos harjoittelua ei olis ja tekis vaan tavallista työtä opettajana, että se on kyllä tämän työn suola, niin se koko paletti on sellanen, mistä ei kyllä haluais luopua. (F)

5.2.2 Pääteema 2: Ohjaavien opettajien käsityksiä ohjaamisesta

Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaamista sadalla eri metaforalla (112 mainintaa), joista 85 oli aloittelevien ja 27 kokeneiden ohjaavien opettajien. Ohjaavien opettajien ohjaamisesta käyttämät metaforat jakautuivat kahteen teemaan, ohjausta opiskelijan oppimisen näkökulmasta kuvaaviin metaforiin ja ohjauksen vuorovaikutusta kuvaaviin metaforiin. Ohjausta harjoittelijan oppimisen näkökulmasta kuvaavat metaforat jakautuivat kuuteen alateemaan ja ohjausvuorovaikutusta kuvaavat metaforat seitsemään alateemaan. Teemat ja alateemat on esitetty kuviossa 13.

Ohjaaminen	
Ohjausta harjoittelijan oppimisen näkökulmasta kuvaavat metaforat	Ohjausvuorovaikutusta kuvaavat metaforat
<ul style="list-style-type: none"> • Antaa vapaat kädet • Valaistumisen paikka • Pientä viilaamista • Työstäminen • Ei läpihuutojuttu • Samassa veneessä oleminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaiken a ja o • Kemat kohtaavat tai eivät kohtaa • Ei päällepäsmäröintiä • Ei noottien antamista • Ei kermavaahdotettua • Ei yli hilseen

KUVIO 13 Ohjaavien opettajien ohjaamista kuvaavien metaforien teemoittelu

Ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia ohjaamisesta

Ohjaavat opettajat käyttivät 58 eri metaforaa ja 61 mainintaa kuvatessaan ohjaamista, joista 45 oli aloittelevien ja 16 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Aloittelevat ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaamisen olevan harjoittelijan ammatillisen kehittymisen tueksi valaistumisen paikka (10), pientä viilaamista (10), vapaiden käsien antamista (9), työstämistä (8), ei läpihuutojuttu (5), samassa veneessä olemista (3) ja kokeneet ohjaavat opettajat vapaiden käsien antamista (8), valaistumisen paikka (4), pientä viilaamista (2), ei läpihuutojuttu (1), samassa veneessä olemista (1). Ohjaamista kuvaavat metaforat olivat siis suurimmaksi osaksi ja yhdessä alateemassa pelkästään aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä. Poikkeuksen tekevät metaforat alateemassa ”antaa vapaat kädet”, jotka olivat yhtä lailla sekä aloittelevien että kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia.

Antaa vapaat kädet. Ohjaavat opettajat kuvasivat 15 metaforalla ja 17 maininnalla, että ohjauksen ei ole tarkoitus ohjata harjoittelijaa kopioimaan ohjaavan

opettajan opettajuutta, vaan ohjauksen avulla harjoittelija voi löytää oman tansa olla opettaja. Ohjaavat opettajat kuvasivat tätä esimerkiksi metaforilla "ei monistaa opettajia" ja "ei tulis kopioo". Ohjaavat opettajat korostivat, että ohjaajan pitää antaa antaa harjoittelijalle tilaa ja vapautta esimerkiksi metaforilla "antaa vapaat kädet", "vapaus on ohjauksen punainen lanka", "antaa tilaa hengittää", "putoaa oikein opettamisen painolasti" ja "vastuunantaminen poikii hyvää". Ilmaisuu "antaa vapaat kädet" tarkoittaa sitä, että antaa toiselle vapauden tehdä, niin kuin hän itse haluaa tai parhaaksi näkee. "Vapaus on ohjauksen punainen lanka" korostaa sitä, että vapauden antaminen harjoittelijalle on ohjauksessa keskeinen asia, johtava ajatus. Harjoittelijalle pitää antaa "tilaa hengittää" eli antaa harjoittelijalle tilaa olla oma itsensä, sellainen kuin on. Painolasti tarkoittaa tarpeettomasti mielessä pidettävää. "Oikein opettamisen painolastin putoaminen" tarkoittaa sitä, että harjoittelija ymmärtää, että ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa olla opettaja ja on helpottunut, että saa tehdä asiat omalla tavallaan. "Vastuunantaminen poikii hyvää" taas tarkoittaa sitä, että vastuunantaminen ja harjoittelijaan luottaminen tuottaa, saa aikaan hyvää.

Ohjaavien opettajien mukaan ohjaus ei saa olla autoritääristä eikä määräävää. Ohjaavat opettajat korostivatkin, että ohjauksen tulee olla dialogista, toista kunnioittavaa ja kuuntelevaa ja itsereflektioon ohjaavaa. Ohjaajan tulee kuunnella harjoittelijaa ja ottaa huomioon, mitä asioita harjoittelija halusi reflektoida, mutta myös auttaa näkemään ja pohtimaan sellaisia asioita, joita harjoittelija ei ehkä itse olisi tullut ajatelleeksi. Ohjaus auttoi harjoittelijaa näkemään ja analysoimaan omia vahvuuksiaan ja onnistumisiaan sekä mahdollisia epäonnistumisia ja harjoitusta tarvitsevia asioita. Metaforista yhdeksän oli aloittelevien ja kahdeksan kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä.

Uskon ohjauksen mielekkyyteen vain, jos keskustelukumppanit kokevat olevansa "kollegoita". Heillä on yhteiset oppilaat ja yhteiset tavoitteet opetuksen suhteen. Uskon ohjauksen olevan tärkeää vain, jos opiskelija kokee voivansa olla opetus-/tuntitilannekokemuksensa pohjalta eri mieltä ja hänen mielipiteitään kuullaan sekä arvostetaan. Minulle on tärkeää opetustyössä, että oppilaani kokevat voivansa vaikuttaa koulutyöskentelyyn. Siksi on luonnollista, että ohjaustyössäni haluan opiskelijoiden tuntevan samaa. Uskon, että toisen huomioiminen ja vastuunantaminen poikivat pelkästään hyvää. Jos opiskelija tuntee voivansa vaikuttaa harjoittelun toteuttamiseen, siihen liittyviin valintoihin sekä tulevana kuulluksi ohjaustilanteissa, ottavat he myös parhaalla mahdollisella tavalla vastuuta oman harjoittelunsa tavoitteiden saavuttamisesta. (o)

Hyvä ohjaaja ja ohjaus siis kouluttaa osaavia ammattilaisia. Toivottavasti teemme sen kannustavasti, apua ja tukea sopivasti tarjoten, mukavassa ilmapiirissä ja ohjattavan oman tyylin ja opettajapersoonan sallivasti. Ohjaus ei saisi olla liian sanelevaa tai kahlitsevaa. (z)

Mää toivon, että en päällepäsmää, että en liikaa tyrkytä omia ajatuksiani ja omia stereotyyppioitani siitä, miten sitä tuntia pitäis pitää, että kyllä mä koitan antaa sille opiskelijalle tilaa hengittää ja tehdä niitä omia kokeiluja ja ratkasuja, et se on ainakin sellanen punanen lanka, mitä mä yritän koko ajan pitää mielessäni. (H)

Valaistumisen paikka. Ohjaavat opettajat kuvasivat sitä, että harjoittelijalla tulee olla mahdollisuus oppia ohjauksessa 14 metaforalla, joista 10 oli aloittelevien ja 4 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Ohjaavat opettajat näkivät ohjatun

harjoittelun olevan tärkeä osa harjoittelijan ammatillisen kehittymisen prosessissa. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjauksen merkitystä esimerkiksi metaforalla ”hedelmällinen kasvuympäristö” ja ohjauskeskustelujen olevan harjoittelijalle ”valaistumisen paikkoja”. Ohjauksen lähtökohta oli, että harjoittelijalle ”jää käteen” jotain jokaisesta ohjauskerrasta. Ohjauksen kuvattiin olevan ”työkalu” eli apuväline, jonka avulla voi tehdä tai saavuttaa jotain. Kuten ilman työkalua ei voi työskennellä tai jos voi, työskentely on huomattavasti hitaampaa ja vaivalloisempaa, samoin ilman ohjausta opettajaksi oppiminen itse opittuna on hitaampaa ja vaivalloisempaa. Ilman ohjausta harjoittelija joutuisi harjoittelemaan yrittämisen ja erehtymisen kautta ja kantamaan vastuun valinnoistaan ja niiden seurauksista yksin. Ohjatussa harjoittelussa harjoitellaan sekä rakenteellisesti että emotionaalisesti turvallisissa ja tuetuissa olosuhteissa, jossa on lupa kokeilla ja välillä myös epäonnistua.

Ohjaavat opettajat kuvasivat, että ohjatussa harjoittelussa harjoittelija saa ”kipinän” eli innostuu, ”lamppu syttyy” eli harjoittelija keksii, ymmärtää tai oivaltaa jonkun asian ja ”kolahtaa” eli joku tekee syvän vaikutuksen, koskettaa tai menee perille. Onnistuneen ohjauksen tuloksena harjoittelija on siis innostunut opettajuudesta ja oppinut ja ymmärtänyt harjoittelussa asioita, joita ei aiemmin ollut osannut tai jotka hän oli kokenut vaikeaksi omalla kohdallaan. Ohjaavat opettajat toivoivat löytävänsä jotain, joka ”raastaisi”. Raastaminen on rikki repimistä. Ohjaavien opettajien kerronnan kontekstissa raastamisen merkitys oli menemistä pintaan syvemmälle asian ytimeen niin, että se tuntuu vaikealta. Ohjauksen kuvattiin olevan ”pureutumista” ihmisenä olemiseen ja toimimiseen eli tarttumista, tarrautumista, kiinnittymistä, asettumista lujasti johonkin. Ohjaavat opettajat näkivät, että ohjauksessa pääsee käsiksi asioihin, joihin ei välttämättä kirjoja lukemalla pääsee. Harjoittelussa harjoittelija pääsee yhdessä ohjaajan kanssa pohtimaan todellisen koulumaailman konkreettisia tilanteita.

Pedagogisten opintojen jälkeen opiskelijalla tulisi olla selkeä näkemys omista vahvuuksistaan ja kehittämälalueistaan, kipinää kehittää omaa työtään ja olla innostunut tulevasta. (t)

On kiva nähdä, kun opiskelijalla lamppu syttyy ja huomata, että sitte joku juttu kolahtaa ja nähä se siellä käytännössä, kun se opiskelija saa sen homman toimimaan, et on ehkä ollu epävarma jonkun suunnitelman kohdan kanssa tai että kokenu vielä siellä alotusfilosofiassa jonkun jutun pohjalta, jota on sitte koitettu siinä harjoittelun aikana työstää ja sit jos hän jonku jutun hoksaa tai että kokee niitä onnistumisia siellä tunnilla, saa ne koululaiset hoksaamaan jonkun jutun ja ite kokee, että ite saa sen jutun onnistumaan ja toimimaan, niin onhan se kiva kattoo, on se hienoa. (H)

Kokeneet ohjaavat mainitsivat ohjauksessa vaikeaa olevan, että siinä joudutaan hyvin lähelle harjoittelijan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja persoonallisuuden puolia. Hyvää ohjaajaa kuvattiinkin, että hänen antamansa palaute ei kohdistu harjoittelijan persoonallisuuden puoliin, vaan tekemiseen ja hyvä ohjaaja osaa antaa konkreettisia ohjeita, joita ohjattava voi tulevassa opetuksessaan hyödyntää.

Pientä viilaamista. Ohjaavat opettajat kuvasivat 12 eri metaforalla sitä, että ohjaus on kuin pientä viilaamista. He kuvasivat, että ohjauksen lähtökohta ei ole harjoittelijan epäonnistumisissa eikä edes kehityskohteissa esimerkiksi metaforilla "ei epäonnistumisten ruotimista" eli tutkimista tai käsittelyä yksityiskohtaisen kriittisesti, erittelemistä ja "ei rikosrekisterin tekemistä" eli virheiden listamista eikä "pilkunviilaamista" eli ei halventavaa, liian pikkutarkkoihin asioihin puuttumista, vaan ohjaus on pikemminkin "pienstä viilausta" eli tasoittamista tai terottamista, viimeistelyä, jossa vähän "säädetään". Ohjaajan tehtäväksi nähtiin antaa käytännön vinkkejä ja auttaa harjoittelijaa huomaamaan etukäteen mahdolliset "sudenkuopat" ja "karsimaan vaaran paikat". Sudenkuoppien huomamisella ja vaaran paikkojen karsimisella tarkoitettiin paitsi konkreettisia turvallisuuteen liittyvien asioiden ennakkointia ja huomioimista, myös omasta toiminnasta mahdollisesti tai todennäköisesti seuraavien ongelmien tai vaikeuksien ennakkointia ja huomioimista. 12 metaforasta 10 oli aloittelevien ja 2 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia. Kaikki metaforat yhtä lukuun ottamatta olivat yläkoulun ja lukion opettajien käyttämiä.

Annan aika vapaat kädet harjoittelijoille suunnitella tai esimerkiksi tuntisuunnitelmia kun katotaan, niin en yleensä puutu niihin tai ainakaan mitenkään radikaalisti, vaan lähinnä pientä viilausta ja annan aika vapaat kädet siinä tunnin suunnittelussa ja mitä materiaalia haluaa käyttää ja muuta. Oon keskustelevainen, että ei oo vaan nii, että minä puhun ja annan palautteen, vaan myös se harjoittelija, joka on pitänyt sen tunnin ja ne harjoittelijat, jotka on ollu seuraamassa sitä tuntia osallistua mahdollisimman paljon siihen keskusteluun. (D)

Työstäminen. Aloittelevat ohjaavat opettajat kuvasivat seitsemällä eri metaforalla (kahdeksan mainintaa) ohjauksen tarkoituksena olevan ohjata harjoittelijaa itseään tarkastelemaan omaa opettajuuttaan. Kaikki maininnat olivat yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien. Hyvän ohjaajan nähtiin ohjaavan harjoittelijaa oma-aloitteisuuteen ja itseohjautuvuuteen ja auttavan harjoittelijaa itse reflektoidaan omaa toimintaansa ja omaa opettajuuttaan esimerkiksi kysymysten avulla. Ohjaavat opettajat korostivat, että ohjauksen tehtävä ei ole kertoa, miten asiat oli tarkoitus tehdä eikä antaa valmiita vastauksia, vaan auttaa harjoittelijaa itse muodostamaan käsitystä omasta opettajuudestaan. Ohjaavien opettajien mukaan ohjaus ei saa olla tiedon "niskaan kaatamista" eli suuren tietomäärän jakamista, vaan dialogista yhdessä pohtimista. Ohjauksen merkitys nähtiin harjoittelijan reflektion tukijana, jossa tarkastellaan käsitteellisesti konkreettisia opetustilanteita yhdessä harjoittelijan kanssa. Ohjaaja auttaa harjoittelijaa yhdistämään teorian käytäntöön ja liittämään käytännön teoriaan ja ohjaa harjoittelijan oman opetusfilosofian ja pedagogisen ja didaktisen ajattelun kehittymistä harjoittelijan persoonallisuuden ja yksilöllisyyden mukaan. Hyvä ohjaus nähtiin kokonaisvaltaisena, ei vain keskittymisenä yhteen opetustapahtumaan.

No mä yritän ainakin päästä semmoseen kokonaisvaltaiseen ohjaukseen, että ei pelkästään keskittyy siihen yhteen opetushetkeen tai tapahtumaan, vaan mitä siellä tunnissa on ja yrittää sitte myöski ohjata sitä tulevan opettajan opetusfilosofian kehittymistä ja sen opettajan ajattelun kehittymistä kokonaisuudessaan, että pääsis kiinni siihen ohjattavan persoonallisuuteen ja siihen sen tyyliin tehdä töitä ja tukea sitä eikä pelkästään sen opetustilanteen ruotimista. (C)

Haluan saada sellasta tasavertasta dialogia aikaseks. Et koen sen tosi tärkeenä, että harjoittelija itse pohtii ja työstää, et jos mä itse kaadan sen päälle, se ei välttämättä mee perille, vaan menee kuin vesi hanhen selästä, mutta että harjoittelija itse joutuu työstämään omakohtaisesti ja sitä kautta työstämään sen helmen sieltä. (I)

Ei läpihuutojuttu. Ohjaavat opettajat kuvasivat kuudella eri metaforalla ohjauksen huomioivan harjoittelijan yksilöllisyyden. Metaforista viisi oli aloittelevien ja yksi kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Ohjaavat opettajat näkivät, että ohjaus ei ole ”läpihuutojuttu” eli se ei ole helppo juttu, pelkkä muodollisuus. Ohjaavat opettajat näkivät, että ohjaajalla pitää olla hyvä ihmistuntemus ja ohjauksen tulee olla aina yksilöllistä ja henkilökohtaista riippumatta siitä, oliko ohjaus yksilö- tai ryhmäohjausta. Ohjaavilla opettajilla on yhden lukuvuoden aikana keskimäärin noin 20–25 harjoittelijaa aineenopettajakoulutuksen aineryhmästä ja luokanopettajakoulutuksessa luokkatasosta riippuen. Voisi olettaa, että ohjaavalle opettajalle harjoittelun ohjaamisesta saattaisi tulla vuosien myötä rutiinia ja harjoittelijoista yhtenäistä massaa. Ohjaavien opettajien kerronnasta päätellen samoin kuin he opettajina näkivät oppilaansa yksilöinä ja pyrkivät toimimaan kunkin oppilaan parhaaksi, ohjaavat opettajat näkivät jokaisen harjoittelijan yksilönä ja ainutlaatuisena ihmisenä, jonka henkilökohtaista kehittymistä he halusivat tukea. Harjoittelijalle ohjattu harjoittelu on ainutkertainen ja erityinen ja tärkeäksi koettu vaihe opintoja. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että osa harjoittelijoista oli vasta alkuvaiheessa opettajuuteen kehittämisessä ja heille ohjaavan opettajan täytyi antaa selkeät ja rajatut ohjeet. Toiset taas olivat pidemmällä opettajuuteen kasvussa ja heidän kanssaan kuvattiin toimittavan ”kryptisemmin”. Kryptisemmin tarkoittaa arvoituksellista, mutta kerronnan kontekstista voi päätellä, että tässä kryptisemmällä toiminnalla tarkoitettiin toimimista monimutkaisemmin, syvällisemmin. Ohjauksessa otettiin huomioon harjoittelijoiden persoonallisuus sekä se, missä vaiheessa harjoittelija oli opettajaksi kehittämisessä. Ohjausta kuvattiin johdonmukaiseksi ja pitkäjänteiseksi, mikä voidaan myös määritellä ohjattavalähtöiseksi ohjaukseksi vastakohtana sille, että ohjaus olisi täysin samalaista kaikille harjoittelijoille riippumatta siitä, mitä harjoittelija itse toivoo tai mitkä ovat kunkin harjoittelijan tiedot ja taidot ja mahdolliset yksilölliset kehitystarpeet. Ohjaajan kuvattiin huomioivan harjoittelijan yksilöllisen kehityksen kohti opettajuutta ja ohjaavan ja haastavan harjoittelijaa hänen kehitysvaiheensa mukaisesti, jolloin opettajuuden reflektointi syvenee ja siihen liittyvät vaatimukset kasvavat harjoittelujen edetessä. Ohjaavat opettajat korostivat, että hyvä ohjaaja on läsnäoleva, aidosti kiinnostunut harjoittelijan halusta kehittyä ja hänen tarpeistaan. Hyvä ohjaaja pyrkii ottamaan selvälle sen, mitä harjoittelija haluaa ja pyrkii kuuntelemaan harjoittelijan toiveita, esimerkiksi, mitä tämä haluaisi harjoitella ja minkälaisissa asioissa kehittyä. Hyvä ohjaaja auttaa opiskelijaa itseään asettamaan tavoitteita harjoittelulle.

Erilaiset harjoittelijat vaativat erilaista ohjausta. Jos harjoittelija on hukassa tai epävarma, mielestäni tuen häntä parhaiten antamalla selkeitä tehtäviä, raameja ja selkeää palautetta. Varman ja näkemyksellisen harjoittelijan kanssa voi toimia kryptisemminkin: keskustellaan kasvatustavoitteista, opetusfilosofiasta tai arvojen näkymisestä opetuksessa. (ö)

Ohjaaja osaa ottaa opiskelijan sen hetkisen taitotason ja tarpeet huomioon, että ei voi kerralla kaataa kaikkea tietoa niskaan ja et se opiskelija kertoo ite niistä. (E)

Hyvä ohjaus ei oo liian yksityiskohtaista, on ihmisenä sinut huomioivaa, semmosta, että sä puhut just mulle, että tulee semmonen olo, että se ei oo vaan joku läpihuutojuttu, että on aikaa just minulle. (A)

Samassa veneessä oleminen. Ohjaavat opettajat kuvasivat neljällä metaforalla harjoittelijan saavan kokonaiskuvan opettajan työstä ohjauksen avulla. Ohjaavat opettajat kuvasivat harjoittelijoiden ”sukkuloivan” koko koulun sisällä eli liikkuvan tiheään eri paikkojen välillä ja olevan ”varjoja” ja ”ihan iholla” eli seuraavan ohjaavan opettajan lähellä tutustuen opettajan työhön kokonaisuudessaan, ei vain oppituntien suunnitteluun ja pitämiseen. Ohjaavat opettajat näkivät, että sekä harjoittelija että ohjaaja ovat ”samassa veneessä” eli samassa tilanteessa ja oppilaisiin ja opiskelijoihin nähden samassa auktoriteettiasemassa opettamassa ja kasvattamassa oppilaita tai opiskelijoita yhdessä ja pohtimassa kasvatustilanteita.

Ohjausvuorovaikutusta kuvaavat metaforat

Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjauksen vuorovaikutusta 42:lla eri metaforalla ja 51 maininnalla, joista aloittelevien ohjaavien opettajien mainintoja oli 40 ja kokeneiden ohjaavien opettajien mainintoja 11. Aloittelevilla ohjaavilla opettajilla vuorovaikutuksen kuvaus painottui kuvaamaan erityisesti sitä, mitä ohjauksen vuorovaikutuksen ei pitäisi olla ja he kuvasivat sitä merkitykseltään hyvin vahvoilla metaforilla, esimerkiksi ”ohjaus ei saa olla päälle paukuttamista”. Kokeneiden ohjaavien opettajien vuorovaikutusta kuvaavat metaforat keskittyivät kuvaamaan vuorovaikutuksen keskeisyyttä ohjauksessa.

Kaiken a ja o. Ohjaavat opettajat kuvasivat vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä neljällä eri metaforalla ja viidellä maininnalla, joista kaksi oli aloittelevien ja kolme kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia. Alakoulun ohjaavien opettajien mainintoja oli suhteessa selvästi enemmän kuin yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien. Ohjaavat opettajat korostivat vuorovaikutuksen olevan ohjauksen ”ydin” eli keskeisin asia ja ”a ja o” eli alku ja loppu. Ohjaavien opettajien puheessa korostui ohjauksen vuorovaikutuksellisuuden merkitys myös ilmauksissa ”olemme tuomittu olemaan vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa” ja ”ohjaus kilpistyy vuorovaikutukseen”. Tuomitseminen on yleensä arvioimista, arvostelua tai paheksumista. Ohjaavan opettajan kerronnassa tuomitseminen sai kontekstista merkityksen määrätty olemaan vuorovaikutuksessa. Ohjaavat opettajat on määrätty olemaan vuorovaikutuksessa paitsi harjoittelijan kanssa myös ohjauskontekstin kanssa. Ohjauskontekstiin kuuluu paitsi koulu, sen oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta sekä opetussuunnitelma, myös opettajankoulutuslaitos, sen opiskelijat, henkilökunta ja opetussuunnitelma sekä aineopettajakoulutuksessa ainelaitos, sen opiskelijat, henkilökunta ja opetussuunnitelma. Ohjaavat opettajat toivat esiin, että vuorovaikutuksessa ollessa vaikutamme itse ja olemme itse vaikutuksen kohteena, halusimmepa sitä

tai emme. Aina emme edes tiedosta, miten ohjauskonteksti meihin vaikuttaa. Kilpistyminen on takaisin kimpoamista, tehonsa menettämistä johonkin esteeseen osumisen jälkeen. Ohjaavat opettajat korostivat, että ohjaavalla opettajalla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutustaitojen ja kohtaamisen nähtiin olevan ohjaussuhteen keskiössä ja ohjauksen saattavan joskus vaikeutua heikkojen vuorovaikutustaitojen vuoksi.

Jos mennään aivan ohjauksen ytimeen, siihen, mikä on kaikkein oleellisinta, niin sitten ei mielestäni paljon tarvita. Tärkeät asiat ovat yksinkertaisia. Kun kyseessä on ihmisen ohjaaminen, niin mielestäni asia kilpistyy olemiseen vuorovaikutuksessa. Siitä emme pääse eroon. Kun meidät on tähän maailmaan heitetty, niin olemme siinä jo "tuomittu" olemaan vuorovaikutuksessa ympärillä olevan todellisuuden kanssa. Ympäröivä todellisuus vaikuttaa meihin tahdoimmepa sitä tai emme - emme pääse sitä pakoon; emme ole yksin maailmassa. Hyvä ohjaaja puhuu vähän, mutta kuuntelee huolellisesti ja ymmärtää paljon. (v)

Kemiat kohtaavat tai eivät kohtaa. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjauksen vuorovaikutussuhdetta viidellä eri metaforalla ja kuudella maininnalla, joista kaksi oli aloittelevien ja neljä kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Ohjaavat opettajat näkivät erilaisten ihmisten kohtaamisen arvokkaana ja parhaimmillaan ohjauksen sujuneen hyvin. Ohjauksen vuorovaikutuksen toimivuutta kuvattiin esimerkiksi metaforalla ohjaus "sujuu kuin unelma" eli erinomaisen hyvin tai parhaalla mahdollisella tavalla. He kuvasivat kuitenkin, että joskus ohjaajan ja harjoittelijan "kemiat eivät kohdanneet" eli koettiin haasteita persoonallisuuksien, luonteenpiirteiden tai temperamenttien yhteensopivuudessa ja että joskus "ei löytynyt yhteistä säveltä" eli ei päästy yhteisymmärrykseen, sopuun tai ratkaisuun ja silloin ohjaus oli "vaivalloista kivirekeä" eli tuntui raskaalta ja kuormittavalta. Mainittiin myös, että harjoittelijoiden lisääntyneet mielenterveysongelmat toivat haastetta ohjaukseen. Ohjaavalla opettajalla koettiin olevan vastuu toimia ohjaajana ammattimaisesti ja ohjata kaikkia harjoittelijoita yhtä laadukkaasti.

Mutta fakta myös on, että kaikesta kokemuksesta ja "ammattimaisuudesta" huolimatta joskus jonkun harjoittelijan ja ohjaajan "kemiat" eivät vain kohtaa, ja ohjaaminen on vaivalloista kivirekeä molemmiin puolin. Ja sitten taas toisinaan kemiat kohtavat, ja ohjaus sujuu kuin unelma. (z)

Ei päällepäsmäröintiä. Ohjauksen vuorovaikutusta kuvattiin useilla eri metaforilla ja suurimmaksi osaksi kuvaten, mitä ohjaus ei ole. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että ohjaus ei saa olla ohjaajan väärää vallankäyttöä 11:llä eri metaforalla ja 17 maininnalla, joista 15 oli aloittelevien ja 2 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Tätä kuvattiin esimerkiksi metaforilla "ei sörkkimistä", "ei päällepäsmäröintiä", "ei päälle paukuttamista", "ei tyrkyttämistä", "ei tuputtamista" eikä "määräyksien antamista ylhäältä päin". Metaforat ilmaisevat hyvin vahvaa yksisuuntaista vuorovaikutusta: päällepäsmäröinti on määräilyä, komentamista, päälle paukuttaminen takomista, tyrkyttäminen ja tuputtaminen tarkoittavat pakkosyöttämistä. Hyvään ohjaukseen kuuluu dialoginen vuorovaikutus, jolloin sekä ohjaaja että ohjattava ovat yhdessä opettajan työhön liittyvien asioiden ää-

rellä. Vuorovaikutuksen dialogisuudessa aloittelevat ohjaajat korostivat vasta-vuoroisuutta ohjauskeskusteluissa. Ohjauskeskustelut eivät ole kummankaan osapuolen monologeja. Ne eivät siis ole ohjaajalta tulevaa etukäteisohjeistusta, miten tulee toimia eikä yksisuuntaista palautetta siitä, mikä meni hyvin ja mitä pitäisi parantaa. Ne eivät myöskään ole vain harjoittelijan tilitystä siitä, mitä on tehnyt ja miksi. Ohjauksen vuorovaikutus ei saa olla "ylhäältä päin" pätemistä kasvatustieteellisillä teorioilla ja käsitteillä, mutta ei myöskään vain arkikielistä toiminnan tason analysointia. Teoria ja käytäntö tulee yhdistää ymmärrettävästi. Ja ohjaava opettaja itsekin on yhtä lailla pohtimassa asioita ja oppimassa itse eikä tarjoamassa oikeita vastauksia tai näkemyksiä.

Et jos ohjaaja rupee vaan paukuttamaan päälle, niin silloin ei tiedä, että onko opiskelijalla joku tarve, et se lähtee just siitä itsereflektiosta ja siihen voi liittää niitä nousseita kysymyksiä. (E)

Pystyn itseeni refleктоimaan, että oopas nyt tarkkana tossa, ettet (epäonnistumisen jälkeen) pamauta heti, et miten tää meni. (G)

Ei noottien antamista. Ohjaavat opettajat kuvasivat sitä, että ohjaus ei saa olla alistavaa eikä ylipäätään epäonnistumisiin keskittyvää yhdeksällä eri metaforalla, joista kahdeksan oli aloittelevien ja yksi kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Tätä kuvattiin metaforilla "ei näykkivää", "ei lyttäämistä", "ei nujertamista", "ei tyrmäämistä". Näykkiminen on kiusaamista, lyttäminen väheksymistä, haukkumista, matalaksi panemista, ankarasti arvostelemista tai löylyttämistä, nujertaminen vastustuskyvyttömäksi saattamista, voittamista, lyömistä, nitistämistä, lannistamista, murtamista tai tukahduttamista ja tyrmääminen murskaamista tai musertamista. Vaikka ohjaavat opettajat kertoivat pyrkivänsä antamaan monipuolista palautetta, lähtemään harjoittelijan vahvuuksista ja onnistumisista ja nostamaan esiin harjoittelijan kehityskohteita, he korostivat, että ohjauksessa ei keskitytä "epäonnistumisten ruotimiseen" eikä "noottien antamiseen".

Yritän olla rohkaiseva ja kannustava silläkin hetkellä, kun joudun puhumaan tunnin puutteista tai kehitettävistä asioista. Pyrin siihen, että sekä harjoittelija että ohjaaja voisivat lähteä ohjaustilanteesta hyvin mielin. Parasta palautetta omasta ohjauksesta ovat olleet ne hetket, jolloin harjoittelija on todennut, että on saanut minulta sopivasti kriittikkä ja ohjausta ilman, että olen lyttänyt tai masentanut. (u)

Positiivisen kautta yritän päästä eteenpäin. Mä en oikein usko sellaseen nujertamismentaliteettiin, että vaikka se ei ois musta ehkä niin toteuttamiskelponen se opiskelijan ajatus tai suunnitelma, niin kyllä mä yritän sieltä löytää niitä hyviä juttuja ja lähtee sitä kautta rakentaa sitä eteenpäin, enkä tyrmätä, että ei tämmöstä voi tuolla, että se on se kantava ajatus. (H)

Ei kermavaahdotettua. Aloittelevat ohjaavat opettajat kuvasivat ohjausvuorovaikutuksen rehellisyyttä kahdeksalla eri metaforalla ja yhdeksällä maininnalla. Ohjaajan ja harjoittelijan välistä vuorovaikutusta luonnehdittiin avoimeksi, dialogiseksi, haasteelliseksi ja luontevaksi. Todettiin myös, että aito vuorovaikutus vaatii aikaa ja rauhaa kuunnella ja kohdata toinen, sitä, että kummallakaan ei ole kiireen tunne ja tarve katsoa koko ajan kelloa. Hyvään ohjaussuhteeseen kuuluu

myös se, että asiat pitää voida ”punnita ja keskustella” ja asioista voidaan ”sanoa suoraan, mutta niin, ettei toinen ota nokkiinsa”. Myös harjoittelija voi sanoa, ”mikä mättää” eli sanoa, mikä harmittaa tai mikä tuntuu pahalta. Ohjaavien opettajien kokemuksen mukaan vapautuneessa ilmapiirissä harjoittelija uskalsi puhua avoimesti ohjaajan kanssa mielen päällä olevista asioista, omista ideoista, ehdotuksista ja tunteista ja uskalsi puolin ja toisin sanoa, jos joku asia mietitytti, ärsytti tai suututti eli uskalsi olla eri mieltä toisen kanssa. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että välillä joutuivat ”kiertämään” ja ”pehmentämään” asioita. Ohjaus ei saa kuitenkaan olla ”siloittelevaa” eli kaunistelevaa tai ei-realistista eikä ”kermavaahdotettua” eli ylikaunistelevaa. Ohjauksen tulee olla rehellistä. Se ei saa olla miellyttämään pyrkivää, mutta ei myöskään kömpelösti ilmaistua tai loukkaavaa.

Hyvä ohjaus on kuuntelevaa ja vuorovaikutteista, että sais luotua sellaisen suhteen ohjattavaan, että pystyis ihan rehellisesti sanomaan, että mikä mättää tai mikä tuntuu vaikeelta. (J)

Hyvä ohjaus on rehellistä, että ei turhaan silottele asioita, mutta ei turhaan näykikään epäolennaisia juttuja ja hehkuttaa ja sanoo, mitkä on mennyt hyvin ja mitkä on näytännyt toimivilta ja sais sen opiskelijan itse näkemään, missä kohtaa siinä tunnilla on ollut joku helmitilanne ja sit niitä kehitettäviä asioita, ni ne osais sanoa riittävän lempeästi, mutta ei olis kuitenkaan kermavaahdotettu, vaan että se tulee selväksi sille opiskelijalle. (K)

Ei yli hilseen. Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjauksen vuorovaikutuksen selkeyttä ja ymmärrettävyyttä viidellä eri metaforalla, joista neljä oli aloittelevien ja yksi kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Alakoulun ohjaavien opettajien mainintoja oli suhteessa selvästi enemmän kuin yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien. Ohjauksen vuorovaikutus ei saa olla ”korulauseita”, ei ”korkealentoisia ajatuksia”, ei ”kosketella koko loppuelämää” eikä ”yli hilseen” menevää. Korulause on merkitykseltään tyhjänpäiväinen lause ja korusana tarkoittaa virallista, muodollista, vertauskuvallista, kuvaannollista, koristeellista, hienoa ja hienostunutta. Korkealentoinen tarkoittaa lennokasta, vauhdikasta, mahtipontista. Koko loppuelämää kosketteleva tarkoittaa (liian) laajaa ja ehkä abstraktiakin. Yli hilseen meneminen tarkoittaa yli ymmärryksen menemistä, jossa kuulija ei ymmärrä, mitä toinen tarkoittaa. Ohjauksen kielen tulee olla selkeää ja selväsanaista, sellaista, että toinen ymmärtää, mitä tarkoitetaan.

Hyvä ohjaus on selkeää ja johdonmukaista ja semmosta, että tietenkin pitää nostaa ne kehittämiskohdat esille, mutta semmosessa hengessä, että se henkilö pystyy niitä oikeesti toteuttamaan, ettei ne ihan jotain yli hilseen meneviä korkealentoisia ajatuksia, vaan että ne voi olla jotain ihan konkreettisia ohjeita, et mitä sä voisit tehdä seuraavalla tunnilla eikä niin, että kosketellaan koko sitä loppuelämää, et miten susta voi tulla parempi opettaja ja ihminen, vaan ihan semmoisia konkreettisia juttuja. (M)

5.2.3 Pääteema 3: Ohjaavien opettajien käsityksiä harjoittelijoista

Ohjaavat opettajat käyttivät harjoittelijoihin liittyen 46 erilaista metaforaa (50 mainintaa), joista oli 29 aloittelevien ja 21 kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Harjoittelijoita kuvaavat metaforat jakautuvat kolmeen teemaan. Teemojen tarkastelussa ensimmäisen teeman kohdalla ei ollut eroavaisuutta ohjaavien

opettajien opetusasteen (alakoulu vs yläkoulu ja lukio) eikä ohjaajakokemuksen (aloitteleva vs kokenut ohjaava opettaja) kautta tarkasteltuna. Sen sijaan toisessa teemassa painottui alakoulun opettajien metaforat ja kolmannessa teemassa yläkoulun ja lukion opettajien metaforat. Toisen ja kolmannen teeman metaforista enemmistö oli aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä. Ohjaavien opettajien harjoittelijoita kuvaavien metaforien teemat ja alateemat on esitetty kuviossa 14.

Harjoittelijat		
Ammatillisen uran alussa olemista kuvaavat metaforat	Harjoittelun keskiössä olemista kuvaavat metaforat	Harjoittelijoiden heterogeenistä joukkoa kuvaavat metaforat
		Erilaisia persoonallisuuksia Erilaisia haasteita <ul style="list-style-type: none"> • Hukassa • Riman alta menijä • Teflon • Itsensä ruuskija • Poteroitunut • Valmiita vastauksia haluava

KUVIO 14 Ohjaavien opettajien harjoittelijoita kuvaavien metaforien teemoittelu

Harjoittelija on ammatillisen uransa alussa

Harjoittelijaa ammatillisen urassa olevana kuvattiin kuudella eri metaforalla (seitsemän mainintaa), joista neljä oli aloittelevien ja kolme kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Ohjaavat opettajat kuvasivat opettajaksi opiskeluvaihetta ”matkan alkutaipaleeksi”, harjoittelijoita ”opettajan aluiksi” ja ensimmäistä harjoitteluaan aloittavia harjoittelijoita ”pikkuharkoiksi”. Ohjaavat opettajat näkivät harjoittelijan olevan matkalla kohti opettajuutta eli opettajaksi kehittymisen ja oppimisen olevan prosessi ja harjoittelijoiden olevan tämän kehitymisprosessin alussa. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että harjoittelijalle täytyy ”antaa mahdollisuus kehittyä askel askeleelta” eli antaa mahdollisuus kehittyä vähitellen. Ohjaavat opettajat kertoivat antaneensa harjoittelijoille vastuuta sen mukaan, missä vaiheessa harjoittelija oli omassa opettajaksi kehittymisen prosessissaan. Harjoittelussa harjoittelija opettelee tulevan ammattinsa sisältöjä ja vaatimia taitoja käytännössä. Ohjaavat opettajat kertoivat ohjaavansa opettajuuden kehittymiseen esittämällä kysymyksiä, pyytämällä perusteluja tehdyille valinnoille ja johdattamalla oman toiminnan kriittiseen ja analyttiseen tarkasteluun. Niiden nähtiin johdattavan harjoittelijaa oman toiminnan perusteiden pohtimiseen ja syvällisempään analyysiin.

Totta kai se motivoi, jos pystyy jeesaamaan toista opettajan uran alkutaipaleella. (H)

On hyvä oppia uimaan lämpimässä vedessä. (s)

Varaan aikaa ohjaukselle ja olen mukana opetuksen suunnitteluprosessissa kunkin opiskelijan toivomalla tavalla. Lukemalla opiskelijoiden kirjoittamia toiveita pystyn kartoittamaan sitä, missä määrin he tarvitsevat ohjausta opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. Haasteellisia ovat arat opiskelijat, joiden on vaikea myöntää olevansa vasta opettajuuden alkutaipaleella. Siksi kirjoitetut omat tavoitteet ovat minulle ohjaajina tärkeä väylä saada tietooni ohjattavieni lähtötavoitteet harjoittelun alussa. Toki ne saattavat muuttua harjoittelun edetessä. (o)

Harjoittelija on harjoittelun keskiössä

Ohjaavat opettajat korostivat harjoittelijan olevan harjoittelun keskiössä, ”näyttelevän pääroolia” ja ohjaavan opettajan olevan harjoittelijaa varten viidellä eri metaforalla (seitsemän mainintaa), joista aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia oli viisi ja kokeneiden kaksi. Alakoulun ohjaavien opettajien mainintoja oli suhteessa selvästi enemmän kuin yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien. Harjoittelijan keskiössä olemisen pitäisi ohjaavien opettajien mukaan näkyä konkreettisesti harjoittelun aikana siinä, että ohjaus lähtee paitsi harjoittelujaksolle opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteista, myös harjoittelijan omista tavoitteista. Ohjaavat opettajat näkivät myös, että harjoittelun edetessä ja harjoittelijan opettajuuden kehittyessä, hänelle tulee antaa enemmän vastuuta ja itse ohjaajana on oltava tarkkailijana. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että harjoittelijat laittavat ”itsensä likoon” muiden edessä ja osa harjoittelijoista ”on tullessa”, jännittävässä tilanteessa muiden arvioitavana. Itsensä likoon laittaminen kuvaa kaikkensa antamista, jonkun tosissaan tekemistä. Harjoittelussa itsensä likoon laittamisen kokemus tulee siitä, että opettajan työtä tehdään oman persoonan kautta. Tullessa oleminen tarkoittaa yleensä samaa kuin liekeissä oleminen eli olla täysillä hommassa mukana ja onnistua. Tässä yhteydessä ohjaavan opettajan kerroinnasta kävi ilmi, että tullessa oleminen tarkoitti haasteellisessa ja epämurkussa tilanteessa olemista.

Ensinnäkin ohjattava on pääroolissa. Ohjaus on häntä varten, hänen kasvun tukemiseksi. (v)

Vetäydyn asteittain taustalle, kun toiminta näyttää sujuvan. Astun taka-alalle ja annan ohjattavan näytellä pääroolia. (y)

Harjoittelijat ovat heterogeeninen joukko

Harjoittelijoiden erilaisuutta kuvattiin 35 eri metaforalla (36 mainintaa). Kahdeksan metaforaa kuvasi harjoittelijoiden erilaisuutta heidän persoonallisuudestaan tai taustastaan johtuen, kuten ”kuilu ja haitari harjoittelijoiden välillä”. Näistä aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia oli seitsemän ja kokeneiden yksi. Kaikki kahdeksan metaforaa olivat yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien käyttämiä. Loput 28 metaforaa kuvasivat erilaisia haasteita, joita osalla harjoittelijoista oli. Metaforista aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä oli 13 ja kokeneiden 15. Myös tässä painottui yläkoulun ja lukion opettajien käyttämät metaforat (yhteensä 25).

Ohjaavat opettajat kuvasivat uusien ja erilaisten (aikuisten) ihmisten kohtaamisen, heidän opettajaksi kehittymiseen vaikuttamisen ja erilaisten kehittyneen opettajana opetusharjoittelun aikana lisäävän motivaatiota ohjaukseen. Osan harjoittelijoista ohjaavat opettajat kuvasivat olevan ”kuin kala vedessä”, kuin luotu johonkin. Ohjaavien opettajien näkemyksen mukaan jotkut harjoittelijat näyttävät olevan kuin luotuja opettajiksi. Ohjaavat opettajat näkivät ohjaavan opettajan tärkeäksi tehtäväksi kannustuksen ja positiivisen palautteen, jotka auttavat harjoittelijaa löytämään hänen oman tapansa tehdä opettajan työtä. Ohjaavat opettajat sanoivat, että opettajan oma persoona on opettajan työssä tärkeä ”työkalu”. Työkalu tarkoittaa välinettä, hyödykettä, hyötytavaraa tai apuvälinettä. Harjoittelija käyttää oma persoonaansa ”työkaluna” eli välineenä harjoittelutunteja pitäessään.

No se, että määhän haluan nähdä harjoittelijan kehityksen, että ihannetilanne on se, että ensimmäisillä syksyn tunneilla on harjoittelija ja sit se sama harjoittelija tulee vielä keväällä ja näkee, mikä huima kehitys siinä on. Joskus jopa saman harjoittelujakson, sen seitsemän tunnin aikana huomaa, että harjoittelija kehittyy ihan hirveesti ja se on mun mielestä ihana huomata ja sitte se, että jotkut vaa on semmosia persoonia, että ne on ku kala vedessä siellä luokassa. (N)

Ohjaavat opettajat odottivat saavansa harjoittelijasta aikuisen työparin, jonka kanssa yhdessä tiiminä työskentelisivät lasten oppimisen hyväksi. Välillä ohjaavat opettajat olivat huomanneet, että harjoittelija ei ollut itsekään kasvanut vielä vastuulliseksi ja oman elämänsä hallitsevaksi aikuiseksi. Suurin osa ohjaavien opettajien harjoittelijoita kuvaavista metaforista liittyi joidenkin harjoittelijoiden haasteisiin ja olivat kielteissävytteisiä. Tämä selittyy mahdollisesti sillä, että usein kuvallista kieltä käytetään paitsi kuvaamaan asiaa rikkaammin myös puhuttaessa jollain tapaa vaikeista tai kielteisistä asioista. Metaforan avulla vaikeaksi tai kielteiseksi koettu asia on helpompi ilmaista kuin suoraan.

Hukassa. Ohjaavat opettajat kuvasivat kahdeksalla eri metaforalla joidenkin harjoittelijoiden olevan ”välillä ihan pihalla” eli he ovat pudonneet kärryiltä, eivät ymmärrä tai eivät tiedä ja tuntuvat olevan ”hukassa” eli ymmällään, hämmentyneitä, poissa pelistä olevia. Joskus harjoittelijoiden tuntuunnielmat ovat ”umpikujassa” tai tunnit ”kaoottisia” ja ”lähtee käsistä” eikä harjoittelija saa tuntiin ”tolkkua”. Metaforista aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä oli seitsemän ja kokeneiden yksi.

Aloittelevilla harjoittelijoilla oli tunnit aika kaoottisia välillä, niin en hirveesti niitä käynyt läpi enkä ruotinu, vaan yritin sanoa niille kauheen positiivisia ja kannustavia asioita, koska määhän tajusin, että se on siinä vaiheessa varmaan aika tärkeitä. (A)

Riman alta menijä. Ohjaavat opettajat kuvasivat riman alta menemistä seitsemällä eri metaforalla, joista yksi oli aloittelevien ja kuusi kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä. Ohjaavat opettajat kuvailivat harjoittelijoiden olleen usein kovin kiireisiä, joko muiden opintojen, harrastusten tai töiden vuoksi, jolloin aikaa rauhalliselle ja syvälliselle ohjauskeskustelulle oli vaikea löytää. Ohjaajat ko-

kivat, että tällaiset harjoittelijat ovat ”riman alta menijöitä”. Riman alta meneminen tarkoittaa epäonnistumista eli harjoitteluun liittyen sitä, että ei saavutettu harjoittelulle asetettuja tavoitteita. Silloin harjoittelijan harjoittelu ei ollut ollut niin laadukasta kuin olisi voinut olla, vaan harjoittelijat jäivät ”opettajatorsoiksi”, keskeneräisiksi, vaillinaisiksi.

Opiskelijoiden monenlaiset kiireet kuitenkin joskus turhauttavat. Aikaa rauhalliselle ja vähän syvemmälle ohjaukselle on vaikea löytää. Samoin liian lyhyet harjoittelujaksot turhauttavat. Harjoittelu loppuu, kun opiskelija oli juuri päässyt hyvään työyhteyteen oppilaiden kanssa ja ohjauksessa olisi voitu keskittyä muuhunkin kuin vain opettamisen perusasioihin. Ohjaus kohtaamaan todellisen työelämän haasteita jää liian vähälle. Se, mitä itse pidän tärkeänä eli mahdollisimman vahvan opettajaidentiteetin rakentaminen, jää vähälle. Koen, että ohjaan vain tuntien pitämiseen ja koulupäivästä selviämiseen, mutta opiskelijan oman opettajapersoonan kasvun tukeminen jää kokonaan. Kasvatan opettajatorsoja. Tällainen ristiriita kuluttaa – toivottavasti ei kyynistytä. (v)

Teflon. Ohjaavat opettajat kuvasivat neljällä metaforalla (kaksi aloittelevien ja kaksi kokeneiden ohjaavien opettajien käyttämiä) joitakin harjoittelijoita ”tefloniksi” ja ”herkästi lipsuviiksi”, jotka eivät sitoudu harjoitteluun ja harjoittelun tavoitteisiin tai jotka eivät pidä kiinni yhteisesti sovituista periaatteista tai ”jos ohjaaja antaa palautetta, se menee kuin vesi hanhen selästä” eli he eivät huomioi ohjauskeskusteluissa käytyä toimintaa korjaavia keskusteluja. Ohjaavat opettajat kertoivat vaativansa harjoittelijalta harjoitteluun sitoutumista ja harjoittelulle osoitettuja tavoitteita kohden pyrkimistä. Kokeneet ohjaavat opettajat uskoivat antavansa harjoittelijalle enemmän sillä, että vaativat sitoutumaan harjoitteluun ja edellyttivät harjoittelulle asetettujen tavoitteiden mukaista työskentelyä kuin sillä, että olisivat antaneet harjoittelijan työskennellä sillä antaumuksella kuin hän itse halusi. Ohjaavien opettajien mukaan jotkut harjoittelijat kokivat, että ohjaaja vaati liikaa. Ohjaava opettaja z selitti tätä sillä, että hän ohjaajana kysyy paljon miksi-kysymyksiä, joilla haluaa perusteluja harjoittelijan ratkaisuille. Hänen kokemuksensa mukaan osa harjoittelijoista myös olisi halunnut vain lyhyen palautteen eikä olisi halunnut nähdä vaivaa lähteä itse refleктоimaan. Vaikka kokeneet ohjaavat opettajat näkivät itsensä vaativina ohjaajina, he kokivat olevansa myös turvallisia, empaattisia ja helposti lähestyttäviä ohjaajia.

Pyrin siihen, että harjoittelija refleктоi itse toimintaansa ja näkee oman opettajuutensa realistisesti. Ohjaustilanteissa keskustelen harjoittelijan kanssa ja esitän kysymyksiä. En niinkään kerro, että näin minusta meni. Tyypillisiä kysymyksiä palautekeskustelussa ovat: kysyn, mikä on fiilis tunnista, joka jää päällimmäiseksi, mihin hän on tyytyväinen, entä tekisikö jotain toisin? Mitä mieltä ajankäytöstä, työtavoista, aikataulusta, kysymystekniikasta, ilmapiiristä, havaitsiko mitä luokassa tapahtui, kykenikö eriyttämään jne... Näihin harjoittelijat vastaavat, osa on todella taitavia refleктоimaan ja minun puhe jää vähäiseksi, nyökyttelen ja heitän jonkun kommentin. Toisista saan irti vain, et ihan hyvin meni tai et siihen ja siihen en tyytyväinen. Silloin minun puhetta on mielestäni liikaa. Ohjauksessa vaikeinta on sellaiset harjoittelijat, joiden kanssa ei yhteistä säveltä löydy, mielessäni nimitän heitä tefloniksi, joihin mikään ei tartu, vaan kaikki on ihan kivaa... (r)

Tiedän, että joidenkin harjoittelijoiden mielestä vaadin paljon (ja turhaa(n)), kun vaadin mm. perustelemaan omia tekemisiä (siis kaikki eivät pidä miksi-kysymyksistä) ja myös jos vaadin miettimään, miksi jokin asia ei onnistunut. Osa harjoittelijoista tuntuu

haluavan vain lyhyen, toteavan palautteen, ja sitten pääsevän pois. Suurin osa harjoittelijoista osaa ottaa sekä positiivisen että kriittisemmän palautteen vastaan hienosti, mutta joka vuosi joukkoon mahtuu myös joku sellainen, joka ei oikeastaan haluaisi mitään muuta kuin saada harjoittelun suoritettua mahdollisimman helposti. He siis toivovat vain sitä "ihan kiva" -palautetta, eikä heillä ole oikeastaan paljon mitään halukaan tehdä töitä kehittyäkseen opettajaksi. Kuinka työskennellä heidän kanssaan? Kuinka antaa palautetta harjoittelijalle, joka teflonina pyyhkii kaiken palautteen pois? (z)

Itsensä ruoskija. Ohjaavat opettajat käyttivät alateemassa neljää eri metaforaa, joista aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia oli kolme ja kokeneiden yksi. Ohjaavien opettajien näkemyksen mukaan suurin osa harjoittelijoista kykeni ohjauskeskusteluissa itse analysoimaan ja reflektoimaan hyvin realistisesti omia valintojaan ja ratkaisujaan niin oppitunnin suunnittelussa kuin oppitunnin kulussa ja löysi onnistumiset ja epäonnistumiset sekä niihin johtaneet syyt ja tapahtumat joko ohjaajan avulla tai itsenäisesti. Osa harjoittelijoista osasi iloita onnistumisistaan tai saattoi ensin harmitella jonkun asian epäonnistumista ja sitten ottaa opiksi epäonnistumisistaan. Ohjaavat opettajat olivat myös kohdanneet "kriittisiä voittajia", jotka olivat hyvin kriittisiä omaa tekemistään kohtaan, "ruoskivat itseään" eivätkä nähneet vahvuuksiaan, vaan vain heikkoudet ja keskittyivät niihin, esimerkiksi kokivat kokonaan epäonnistuneensa tai näkivät vain yhden epäonnistumisen eivätkä esimerkiksi niitä viittä onnistumista ja kokivat toiminnassaan aina olevan parantamisen varaa. Tällöin onnistumisen tunnistamiseen tarvittiin ohjaavan opettajan näkemystä, kannustusta ja tukea.

Annan ohjattavalle tilaisuuden arvioida ja analysoida itse pitämänsä tuntia heti palauttekeskustelun alussa. Suurin osa ohjattavista kykenee analysoimaan pitämiään tunteja todella hyvin - osa hieman liian kriittisesti. Tämä on erityisesti niiden ongelma, jotka kokevat, että koskaan ei ole riittävän hyvä. Vaikka olisikin "voittanut", siitä huolimatta aina löytyy parannettavaa. Olen pyrkinyt ohjauksessani korostamaan onnistumisia ja kehottanut nauttimaan niistä. (y)

Poteroitunut. Kokeneet ohjaavat opettajat kuvasivat joitakin harjoittelijoita "poteroituneiksi" tai "poikkiteloin" oleviksi kolmella eri metaforalla. Poteroitunut tarkoittaa suojautumista, poikkiteloin oleminen vastustavalla kannalla olemista. Ohjaavien opettajien näkemyksen mukaan suurin osa harjoittelijoista osasi ottaa sekä myönteisen että kriittisen palautteen vastaan kypsästi ja palautteesta omaan opettajuuteensa ammentaen. Osa harjoittelijoista koki onnistuneensa, vaikka ei olisi niinkään onnistunut tai olisi suorastaan epäonnistunut. Ohjaavien opettajien mielestä heidän saattoi olla vaikea ottaa vastaan ohjaajan rakentavaa palautetta joko siksi, että he eivät ylipäätään pystyneet ottamaan rakentavaa palautetta vastaan (ohjaajat kuvaavat heitä tefloniksi, johon mikään ei tartu) tai siksi, että heillä oli niin vahva näkemys omasta tekemisestään, eivätkä he olleet valmiita tai kypsiä kyseenalaistamaan sitä (ohjaajat kuvasivat heitä sanalla poteroitunut) eivätkä pystyneet ajattelemaan asioita uusista näkökulmista, koska olivat valinneet jo yhden näkökulman, joka riitti heille. Asiat, joista ohjauskeskusteluissa oli keskusteltu, eivät millään tavalla näkyneet kehityksenä tällaisen harjoittelijan ajattelussa tai toiminnassa harjoittelun edetessä.

Kun antaa kriittistä palautetta, saa myöhemmin haukut niskaan. - - Kuinka antaa palautetta harjoittelijalle, joka on täysin poteroitunut joihinkin näkemyksiinsä eikä edes halua keskustella niistä? (z)

Joskus opiskelija asettuu poikkiteloin. Ohjaajan on hyvä muistaa olevansa ohjaustilanteessa aikuisempi ja suhtautua asioihin ammattimaisesti. (o)

Valmiita vastauksia haluava. Kokeneet ohjaavat opettajat käyttivät kahta metaforaa ja kuvasivat harjoittelijoita ”reseptinälkäisiksi”, millä he tarkoittivat sitä, että harjoittelijat saattavat kohdistaa ohjaajaan liikaa johtajaodotuksia. Esimerkiksi he saattoivat odottaa ohjaavan opettajan kertovan, mitä ja miten asiat pitää tehdä tai halusivat miellyttää ohjaajaa pitämällä sellaisia tunteja kuin kuvittelevat ohjaajan opettajan haluavan heidän pitävän. Jotkut harjoittelijat tyytyivät ohjauskeskustelussa analysoimaan pitämänsä tuntia vain sanomalla ”hyvin meni” ja halusivat ohjaavalta opettajalta valmiita vastauksia tai pyysivät ohjaajaa analysoimaan toimintaansa sen sijaan, että analysoisivat ja pohtisivat itse. Ohjaavat opettajat arvioivat, että tämä saattaisi johtua siitä, että harjoittelija kokee jonkun harjoitteluun liittyvän asian vaikeana eikä osaa tai halua tai viitsi lähteä ratkaisemaan sitä itse. Esimerkiksi harjoittelutunnin jälkeisessä ohjauskeskustelussa harjoittelija saattoi kokea vaikeaksi oman toiminnan ja tunnilla tapahtuneiden asioiden analysoinnin ja pyytää ohjaavaa opettajaa kertomaan, miten tunti meni ja mitä olisi pitänyt tehdä toisin, kuten ohjaava opettaja y asiaa kuvasi.

Osa harjoittelijoista pitää oman tuntinsa analysointia vaikeana ja haluavat minulta listattuna asioita, mitä olisi pitänyt tehdä toisin tunnin aikana. Jyrhämä (2002) puhuu opiskelijoiden reseptinälkäisyydestä. Olisi tärkeää rakentaa omaa opettajuuttaan omien vahvuuksien ympärille, jotta opettajan arkipäivästä selviää. Sen jälkeen voi ryhtyä peilaamaan ja analysoimaan omaa opettajuuttaan ja kehittämään itseään. Alussa on tärkeä karsia selkeät epätoimivuudet ja vaaran paikat ajatellen opettajanuraa pitkällä tähtäimellä. Esimerkkinä tästä voisivat olla äänenkäyttöön, vuorovaikutukseen ja tuntien suunnitteluun liittyvät tekijät. (y)

5.2.4 Yhteenvedo ohjaavien opettajien työtään kuvaavista metaforista

Tutkimusaineistossa esiintyneistä metaforista piirtyi kuva ohjaavien opettajien käsityksistä ohjaavan opettajan työstä, ohjaamisesta ja harjoittelijoista. Työhön liittyvien käsitysten pohtiminen, sanoittaminen, tarkastelu ja arvioiminen auttavat neuvottelemaan omaa ammatillista identiteettiä. Metaforien kautta tarkasteltuna ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu näyttäytyi narratiivisena, kun ohjaavat opettajat kertoivat metaforien avulla itselleen tarinaa siitä, keitä ovat ammatillisina toimijoina. Metaforien sanallistamisen avulla ohjaavat opettajat jäsensivät ohjaamiseen liittyviä käsityksiään sekä vahvistivat ja vakiinnuttivat itselleen työhönsä liittyviä merkityksiä ja mielikuvia. Metaforien käyttö oli melko runsasta molempien ohjaavien opettajien aineistossa, mikä kertoo tarpeesta kuvata kielikuvien avulla hankalasti avautuvaa ja monimutkaista asiaa. Tulosten perusteella metaforia voikin pitää eräänlaisina merkitysten tiivistyminä, jotka auttavat konkretisoimaan abstraktin, moniulotteisen työnkuvan tuttuihin ja arkikielenkäytössä oleviin kielikuviin. Siten ne voidaan tulkita ammatilliseen identiteettiin liittyviksi kannanotoiksi, jotka selventävät sekä kertojalle itselleen

että kuulijalle kuka ja millainen hän on ammatillisena toimijana tai mikä on hänen suhteensa työn eri puoliin (kuten ohjaamiseen tai harjoittelijoihin). Metaforat kuvasivat yhtäältä sitä, millaisia ohjaavia opettajia he olivat ja kuinka he näkivät ohjaamisen ja toisaalta sitä, miten he haluaisivat asioiden olevan ja millaista ohjaajuutta kohti pyrkiä, ja mitä instituution mielestä ohjauksen pitäisi olla.

Ohjaajan roolit kuvasivat ohjaajan rooleja pääasiassa suhteessa harjoitteliin. Poikkeuksena tästä oli kehittyjän rooli, joka kuvasi ohjaavan opettajan roolia harjoittelukoulun opettajana. Ohjaajan rooleista kehittyjän rooli muodostui suurimmaksi osaksi ja neuvojan rooli pelkästään aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämisestä metaforista. Peilinä, varustajana ja esimerkkinä olemisen rooleissa ei ollut eroa aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien välillä. Ohjaavat opettajat suhtautuivat ohjaukseen vakavasti ja halusivat tehdä työnsä tunnollisesti, mikä joskus saattoi tarkoittaa sitä, että harjoittelija saattoi kokea ohjaajan tiukkana ja vaativana. Tätä kuvaava metafora piiskuri erottuu muista metaforista siinä, että se on negatiivissävytteinen. Kielteisten metaforien puuttuminen on mahdollista tulkita pyrkimykseksi tuottaa myönteistä kuvaa itsestä ohjaajana. Metaforien on todettu tekevän näkyväksi puheen kohteena olevaa ilmiötä, mutta vain tietystä näkökulmasta häivyttäen muut näkökulmat. Ohjaavat opettajat kuvasivat itseään vastuullisuutta vaativiksi, mutta helposti lähestyttäviksi, empaattisiksi ja kannustaviksi ohjaajiksi.

Ohjaajana kehittymistä kuvaavat metaforat olivat lähes kaikki aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia, mikä ilmentää ammatillisen identiteetin neuvottelua uudessa uravaiheessa. Kokeneet ohjaavat opettajat kyllä muistelivat ohjaajana aloittamistaan ja kertoivat oman ohjaajuuden työstämisestä, mutta eivät käyttäneet siinä metaforia. Ohjaavien opettajien käyttämissä metaforissa korostui voimakkaasti työyhteisön perehdytyksen ja tuen merkitys ohjaajuuden alkuvaiheessa, mikä kuvaa aloittelevan ohjaavan opettajan epävarmuutta uudessa työtehtävässä ja toisaalta työyhteisön tuen tärkeyttä ammatillisen identiteetin neuvottelussa. Aloittelevat ohjaavat opettajat odottivat omaa kehittymistään ohjaajina ja tunnistivat kokevansa ohjaamisessa vielä uutuudenviehätystä ja pohtivat, säilyykö viehätys vai häviääkö ajan myötä.

Myös ohjaavan opettajan työtä kuvaavat metaforat olivat lähes pelkästään aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiä metaforia. Ohjaavan opettajan työtä kuvaavien metaforien perusteella ohjaavat opettajat sanoittivat työnsä merkityksellisyyttä. He pitivät harjoittelun ohjaamista monipuolisena ja antoisana osana omaa työtään ja erittäin tärkeänä harjoittelun tavoitteiden toteutumisen sekä harjoittelijan opettajuuden kehittymisen kannalta. Ohjaavan opettajan arjen kiireinen työtahti nousi esille negatiivisena asiana. Ajan puute, työmäärän paljous ja työnkuvan pirstaleisuus tuli esille myös tutkittaessa harjoittelukoulujen opettajien ammatillista kehittymistä (Byman, Jyrhämä, Kynäslähti, Maaranen, Stenberg, & Sintonen 2019).

Ohjaamisessa tärkeänä pidettiin vuorovaikutuksellisuutta, aitoa kohtaaamista ja harjoittelijan omaan vastuuseen ja ammatilliseen kehittymiseen ohjaamista. Ohjaavat opettajat näkivät, että ohjattu harjoittelu tarjoaa mahdollisuuden

ohjaajan ja harjoittelijoiden väliseen kollegiaaliseen yhteistyöhön, jossa opettajuutta reflektoidaan yhdessä ja jossa harjoittelija pääsee havainnoimaan, kysymään, kokeilemaan, harjoittelemaan, refleктоimaan, kritisoimaan, pettymään ja iloitsemaan yhdessä ohjaajan kanssa. Tyypillistä aloittelevien ohjaavien opettajien ohjaamista kuvaavissa metaforissa oli se, että ohjaamista kuvattiin vastakoh-tien kautta, esimerkiksi ”ei päällepäsmärointiä”, ”ei päälle paukuttamista”, ”ei yllhäältä sanelemista”. Se saattaa kertoa siitä, että ohjaavat opettajat ovat asemoi-neet itseään ohjaajana suhteessa harjoittelijaan erityisesti sen kautta, millaisia oh-jaajia he eivät halua olla ja miten he eivät halua ohjata. Se voi myös juontua hei-dän omista negatiivisista harjoittelukokemuksistaan ja he itse haluavat tietoisesti olla erilaisia ohjaajia kuin miten heitä itseään on ohjattu. Kolmas selitys voi olla, että he ovat nähneet jonkun toisen ohjaavan opettajan ohjaavan niin tai yllätyk-sekseen huomanneet itse toimineensa niin ja päättäneet, että jatkossa eivät halua olla ”päällepäsmääjiä”.

Ohjaavat opettajat kuvasivat harjoittelijoita metaforilla niistä näkökulmista, joita he pitivät ohjaamisen kannalta keskeisinä. Harjoittelija on ammatillisen uran alussa, minkä vuoksi hän tarvitsee paljon kannustusta eikä häneltä voi odottaa ammattiin valmistuneen osaamista. Harjoittelija on harjoittelun keskiössä ja tär-keää on, mitä hän haluaa ja tarvitsee. Harjoittelijat ovat hyvin erilaisia, joten heitä on ohjattava yksilöllisesti. Ohjaavat opettajat kuvasivat metaforien avulla myös niitä harjoittelijoiden moninaisia haasteita, joita he olivat harjoittelijoita ohjates-saan kohdanneet ja jotka he olivat myös itse kokeneet haasteellisiksi ohjauksessa. Metaforien avulla voi ilmaista helpommin negatiivisia tunteita herättäviä ja haas-teelliseksi koettuja asioita kuin suoralla kerronnalla. Tässä painottui yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien käyttämät metaforat, mikä voi selittyä sillä, että ylä-koulun ja lukion ohjaavat opettajat olisivat kohdanneet enemmän harjoittelijoi-den haasteita kuin alakoulun ohjaavat opettajat tai sillä että harjoittelijoiden haasteet näyttäytyvät selvästi suurempina yläkoulun ja lukion opetuksessa kuin alakoulussa. Muussa kuin ohjaavien opettajien metaforisessa kerronnassa har-joittelijoita kuvattiin hyvin myönteisillä ilmaisuilla.

Metaforat sisältävät vahvoja ja mieleenpainuvia merkityksiä ja tuottavat ammatillisen identiteetin neuvottelua. Ne voivat myös vaikuttaa ammatillisen identiteetin neuvottelun suuntaan. Jos kutsuu itseään rinnallakulkijaksi, tulee pohtineeksi, mitä rinnallakulkijana oleminen tarkoittaa oman toiminnan tasolla. Jos kutsuu harjoittelijaa tefloniksi, voi olla, että seuraavan kerran, kun jonkun harjoittelijan toiminnasta tulee mieleen metafora teflon, tavallaan myös odottaa, että ”mikään ei tartu”. Metaforien on huomattu ohjaavan omaa toimintaa (Martínez ym. 2001). Metaforat ja niiden tarkastelu voivat avata itsestä ja työstä uusia piirteitä ja siten lisätä ymmärrystä omasta ammatillisesta identiteetistä. Työyhteisön tasolla metaforien kautta voidaan ylläpitää ja vahvistaa vallitsevaa käsitteistöä ja keskustelukulttuuria, mikä voi auttaa ammatillisen identiteetin neuvottelussa. Metaforat jäävät mieleen ja aloitteleva ohjaava opettaja sisäistää ohjaavan opettajan työtä ja määrittelee itseään ohjaavana opettajana metaforien kautta. Samalla hän omaksuu tavan keskustella ohjaamisesta.

5.3 Miten ohjaavat opettajat kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua?

Ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvotteluun liittyen tutkimusaineistossa kuvattiin ammatillista kehittymistä. Ohjaavien opettajien kokemukset ohjaavana opettajana kehittymisestä kuvaavat ammatillisen identiteetin neuvottelua läpi uran jatkuvana prosessina, joka edellyttää aktiivista toimijuutta. Myös ohjaajana kehittyminen nähtiin läpi uran jatkuvana prosessina, jossa keskeisenä nähtiin yhtäältä ohjaavan opettajan oma aktiivinen rooli itsensä kehittäjänä ja toisaalta työyhteisön rooli kehittymisen tukijana ja mahdollistajana. Ammatillisessa kehittämisessä nähtiin tärkeänä ohjaajaksi oppiminen ohjausuran alkuvaiheessa sekä jatkuva opettajana ja ohjaajana kehittyminen myöhemmin uralla. Analyysin tuloksena ohjaavien opettajien puhe ammatillisesta kehittämisestä jakautui kahteen pääteemaan: ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukeviin tekijöihin ja ohjaavan opettajan ammatillisiin kehittymistarpeisiin. Ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden pohdinnassa ohjaavat opettajat muistelivat, mitkä tekijät olivat auttaneet heitä ohjaamisen haltuunotossa aloittaessaan ohjaavana opettajana ja kuinka he parhaillaan jatkuvasti kehittivät itseään ohjaajina. Ohjaavan opettajan ammatilliset kehittymistarpeet kuvaavat niitä asioita, joissa ohjaavat opettajat halusivat kehittyä. Seuraavaksi tarkastelen pääteemoja tarkemmin.

5.3.1 Ohjaavan opettajan ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät

Ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät kuvaavat niitä asioita, joiden ohjaajat arvioivat kehittäneen ja kehittävän omaa ohjaajuuttaan. Osa ohjaajana kehittymistä tukevista tekijöistä oli sellaisia, jotka olivat toteutuneet ja osa sellaisia, joita toivottiin. Ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden maininnat teemoiteltiin yhteensä yhdeksään teemaan. Ohjaavan opettajan ohjaajana kehittymistä tukevissa tekijöissä ei ollut isoa eroa aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien välillä. Ohjaavien opettajien ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät ja niiden esiintyminen tutkimusaineistossa on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8 Ohjaajaksi ja ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat

Ammatillista kehittymistä tukevat tekijät	Aloittelevat ohjaajat (N = 14)	Kokeneet ohjaajat (N = 15)	Yhteensä
Työyhteisön tuki	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N	p, q, r, s, t, u, v, x, z, å, ä	24
Kirjallisuuden ja tutkimusten lukeminen	A, B, D, E, F, H, I, K, L, N	o, q, s, t, u, v, x, z	21
Työssä oppiminen	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N	o, t, u, x, z, ö	20
Ammatillinen reflektointi	A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N	q, r, t, u, v, z	19
Täydennyskoulutus	B, F, G, H, N	o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z, å, ä	18
Ammatillisen osaamisen kehittäminen	C, D, E, J, H, L, M	o, q, s, t, u, ö	13
Harjoittelupalaute	C, E, J	p, q, r, s, t, y, ö	10
Muiden ohjauksen seuraaminen	A	v, y	3
Ulkomaaisessa koulussa vieraileminen		q, z	2

Työyhteisön tuki. Työyhteisön tuki ja erityisesti lähikollegoiden merkitys ohjaajana kehittymisessä tuli esille ohjaavien opettajien kerronnassa monin tavoin. Lähes kaikki ohjaavat opettajat mainitsivat muiden ohjaavien opettajien antaman tuen, avun ja yhteistyön merkittäväksi paitsi ohjaajana kehittymisen myös työssä viihtymisen kannalta. Työyhteisön tuki ja apu oli ollut hyvin monenlaista, kuten perehdytystä, epävirallisia kahvipöytäkeskusteluja, kysymyksiin vastaamista, virallisia luottamuksellisia keskusteluja ja yhteissuunnitteluajalla tehtyjä suunnitelmia, linjauksia, yhteistyötä ja keskusteluja. Lähes kaikki ohjaavat opettajat toivat esiin työkavereiden antaman perehdytyksen ohjaukseen sekä ohjaamisen alussa että työuran edetessä sekä tuen haasteellisten ohjaustilanteiden kohtaamisessa. Kuitenkin aloittelevista ohjaavista opettajista kolme ja kokeneista ohjaavista opettajista kuusi kokivat, että eivät olleet juurikaan saaneet perehdytystä eivätkä tukea ohjauksen aloittamiseen, vaan he olivat joutuneet aloittamaan ohjaamisen hyvin itsenäisesti ja he olivat kokeneet, että he olivat jääneet selviämään työssään yksin. Tähän vaikutti se, kuinka aktiivisesti työyhteisö ja kollegat olivat auttaneet ohjaamisen alkuun ja kuinka helposti tukea koettiin olleen saatavilla.

No määhän koen, että määhän en oo hirveesti tukea saanu. Jos määhän aattelen nyt itseeni, että kyllä pitää olla ite aktiivinen. (N)

Ja myös semmonen aktiivinen työ kollegoiden kesken, että ei yksin tekis sitä työtä, vaan muistaa yhteistyön siinäkin, että miten me ollaan viime vuonna tehty tämä asia ja miten meidän kannattaa tänä vuonna nostaa tää asia eteen harjoittelijoiden kanssa. Se, että ei tee yksin sitä työtä. Vaikka monesta asiasta joutuu päättämään itsekin, silti yhteistyö muitten kanssa auttaa siinä aika paljon. (F)

Ohjaavat opettajat olivat sitä mieltä, että ohjauksen aloittaminen vaatii perehdytyksen. Suurin osa aloittelevista ohjaavista opettajista toi esille, että ohjaajaksi opitaan muiden ohjaavien opettajien antaman perehdytyksen, tuen ja neuvojen

avulla. Omaa ohjaajuutta kehittäviksi ohjaaviksi opettajiksi nimettiin paitsi ylipäättään oman koulun ohjaavat opettajat, erityisesti oma aineryhmä yläkoulussa ja lukiossa ja oman luokkatason muut opettajat (esim. 1A-, 1B- ja 1C-luokkien ohjaavat opettajat) alakoulussa. Näiden lisäksi mainittiin muiden harjoittelukoulujen opettajat, joiden kanssa ohjaamisesta keskusteltiin alueellisesti tai valtakunnallisesti toteutetuissa ohjaajakoulutuksissa ja eNorssin syys- ja keväteseminaareissa sekä opettajankoulutuslaitoksen lehtorit. Erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat, että keskusteluissa muiden ohjaavien opettajien kanssa oli ollut helpottavaa huomata muiden aloittelevien ohjaavien opettajien pohtivan samoja ohjaajuuteen liittyviä kysymyksiä, minkä koettiin helpottavan haasteellisten työasioiden kohtaamista.

Kyllä se ehtomasti perehdytyksen vaatii. - - Kyllä se on ihan kokoaikaista ja jokapäiväistä se oma ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen. - - Pohdiskelen asioita koko ajan ja kyllä mä näitä työhuonekollegoita käytän hyväksi, että vähän väliä kyseen. (M)

Aloittelevat ohjaavat opettajat toivoivat lisää koko opettajakunnan välistä yhteistyötä ja keskustelua ohjaamisesta. Heidän mielestään ohjauksesta keskusteltiin yhteisesti hyvin vähän ja lähes puolet aloittelevista ohjaavista opettajista toivoi yhteistä keskustelua ohjauksesta lisää. Reilu kolmasosa yläkoulun ja lukion aloittelevista ohjaavista opettajista mainitsi, että yhteistyö toimi omassa aineryhmässä ja siellä sai myös apua ja tukea, jos sellaista tarvitsi, mutta koko koulun tasolla yhteistyö koettiin vähäisenä. Tosin yhteistyötä oman aineryhmänkin sisällä toivottiin lisää. Esimerkkeinä mainittiin, että keskusteltaisiin harjoittelijoista, minkälaisia harjoittelussa parhaillaan olevat harjoittelijat ovat ja minkälaisia ohjauskeskusteluja heidän kanssaan on käyty ja siten autettaisiin toinen toisiaan harjoittelijoiden tuntemisessa. Aloittelevat ohjaavat opettajat olivat ensimmäisen ohjausvuotensa aikana huomanneet, että yläkoulussa ja lukiossa eri aineryhmät saivat harjoittelun opetussuunnitelman puitteissa valita suhteellisen vapaasti, mitä ja miten ohjasivat ja että alakoulussa kukin luokanopettaja ohjasi tavallaan. Alakoululla aloittelevat ohjaavat opettajat valmistelivat ja tekivät ohjaustyötä varsin itsenäisesti ja oli paljon opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni, kuinka paljon yhteistyötä harjoittelun ohjaamisessa muiden opettajien kanssa oli. Yhteiset raamit ohjaukselle antoi harjoittelusuunnitelma. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista odotti, että he olisivat saaneet selkeämmät ohjeet ja materiaalia, mitä ja kuinka ohjata, ja hämmentyivät, kun huomasivat saavansa vapaasti itse suunnitella omaa ohjaustaan, mikä koettiin jossain määrin epäselväksi työnkuvaksi. He kokivat epäselväksi esimerkiksi sen, mitä ohjaukselta odotettiin, oliko ohjaukseen olemassa jotain standardeja ja antoivatko he riittävästi ohjausta. Lisäksi pohdittiin, oliko omassa koulussa eri aineryhmissä kovinkin erilaisia käytänteitä ja tapoja ohjata. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista toivoikin, että selkeämmin keskusteltaisiin ja suunniteltaisiin ohjausta yhdessä koko opettajakunnan kanssa ja että opetussuunnitelman lisäksi olisi yhteiset raamit, joiden mukaan kaikki suunnittelisivat omaa ohjaustaan ja ohjasivat. Mainittiin myös, että tukea, valmista materiaalia ja koulutusta olisi voinut olla enemmän tarjolla. Aloittelevat

ohjaavat opettajat toivoivat myös laajempaa ja aktiivisempaa yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Toisaalta jatkuva kiire koettiin yhteistyön esteeksi, sillä koettiin, että siihen ei ollut aikaa.

Myös mentorin merkitys ohjaajana kehittymiselle nähtiin mahdollisuutena saada palautetta omasta ohjauksesta ja omista ajatuksista. Erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat toivoivat, että olisivat voineet saada kokeneesta ohjaajasta mentorin ainakin ensimmäisen ohjausvuoden ajaksi tukemaan, ohjaamaan ja auttamaan oman ohjaajuuden kehittämisessä ja neuvomaan konkreettisissa tilanteissa, joissa aloittelevilla ohjaavilla opettajilla oli paljon kysymyksiä. Osa ohjaajista toivoi edelleen, että olisi vieläkin mahdollisuus saada mentori, että voisi kehittyä ohjaajana. He toivoivat, että mentorin kanssa olisi säännölliset tapaamiset kuukausittain, jolloin mentori voisi tulla seuraamaan ohjaamista ja jolloin ohjaamisesta ja siinä esiin nousseista kysymyksistä voitaisiin keskustella. Aloittelevat ohjaavat opettajat toivoivat, että olisi joku nimetty henkilö, esimerkiksi mentori, jolta voisi kysyä aina, kun on jotain, mikä ohjaamisen suhteen mietityttä.

Kirjallisuuden ja tutkimusten lukeminen. Ohjauksen teoreettisesta tietämyksestä ja kirjallisuudesta katsottiin olleen ohjaajan kehittymiselle paljon hyötyä. Suurin osa aloittelevista ohjaavista opettajista kertoi, että ohjaajaksi opitaan lukemalla kirjallisuutta ja osallistumalla ohjaajakoulutukseen. Ajankohtaiseen ammattikirjallisuuteen perehtyminen koettiin tärkeänä ammatillisen kehittymisen välineenä. Uusiin tai esillä oleviin pedagogisiin ajatuksiin ja virtauksiin perehtymisen nähtiin tuovan tuoreita, raikkaita ajatuksia, joista voi ottaa vaikutteita omaan ohjaukseen tai ainakin kokeilla, miten joku toimii tai miltä se tuntuu. Tutkimustietoon perehtymisen nähtiin tuovan sekä ohjaukseen että opettajuuteen teoreettista perustaa. Viidesosa aloittelevista ohjaavista opettajista kertoi perehtyneensä tutkimustietoon tai toivoi voivansa perehtyä tutkimustietoon. Kokeneista ohjaajista vähän yli puolet kertoi lukeneensa tutkimuksia kehittyäkseen ohjaajana. Toisaalta osa aloittelevista ohjaavista opettajista ei kaivannut niinkään teoreettista tietoa ohjauksesta, vaan käytännön ohjeita ja esimerkkejä.

Ohjaaja kehittyä ajan virrassa eli ihmissuhdetaitoja pitää kehittää, mutta tietenkin seurata myös koulumaailman, opetusalan sekä psykologisen, kasvatuspsykologisen, sosiaalipsykologisen sekä sosiaalisen tiedon... eli eri tieteenalojen kehitystä. (o)

Työssä oppiminen. Aloittelevat ohjaavat opettajat odottivat erityisesti opettaja- ja ohjaajakokemuksen lisääntymistä ja ammatillista kehittymistä työkokemuksen myötä. Aloittelevien ohjaavien opettajien vastauksissa korostui työssä oppiminen ja hyvin käytännöllinen ja konkreettinen suhtautuminen ohjaukseen. Kaikki aloittelevat ohjaavat opettajat näkivät, että ohjaajaksi opitaan kaikkein eniten ohjaamalla. Kokeneiden ohjaavien opettajien kerronnassa vähän alle puolella oli suora maininta ohjauskokemuksen lisääntymisen tuomasta ohjaajana kehittymisestä.

No ohjaamalla. Kyllä mun mielestä tää työ opettaa tosi paljon. Et voihan ohjaamisesta lukea paljon teoriaa, kirjoja tai käydä kuuntelemassa luentoo, mutt kyllä se tekemällä oppiminen on kuitenkin se suuri juttu. Tekemällä oppiminen ei mun mielestä tarkoita

pelkästään sitä, että mä ohjaan yksikseni sitä harjoittelijaa, vaan että mä keskustelen muiden ohjaajien kanssa tai muitten opettajien kanssa niistä asioista. Mutta kyllä mä koen ite oppineeni eniten ollessani täällä norssilla ja ohjatessa ja jutellessa täällä olevien opettajien kanssa enemmän kun, että mä oisin jossain ulkopuolella kuuntelemassa luentoo tai lukemassa kirjaa. Että kasvaa siihen samalla tavalla, ku kasvaa opettajuuteen tosi paljon, kun opettaa, kohtaa niitä ihmisiä. (D)

No totta kai kokemuksen kautta, mutta ei tietenkään pelkästään, että ihan vastaavasti siihen on kokeneita opettajia, joilla on paljon sitä hiljasta tietoo ja viisautta annettavana. Ja varmasti teoreettisestiki tutustumalla oppaisiin ja tämmösiin, ni voi voi kartottaa tietoo ja taitoo. Kaikki tavat, mitkä missä tahansa muussakin oppimisessa on, ni uskon, et toimii tässä. (E)

Ammatillinen reflektointi. Yhtä lukuun ottamatta kaikki aloittelevista ohjaavista opettajista näkivät omaan työhön ja toimintatapoihin kohdistuvan refleksion tärkeänä välineenä ohjaajaksi oppimisessa ja kaikki aloittelevat ohjaajat kertoivat reflektoivansa ohjaamista joko yksin tai yhdessä kollegan tai kollegoiden kanssa. Reflektoinnin avulla ohjaavat opettajat kertoivat tarkastelevansa ohjaamista eri näkökulmista. Reflektointi oli oman toiminnan havainnointia ja tunnistamista ja sen peilaamista esimerkiksi omaan harjoittelu-aikaan, harjoittelijan antamaan palautteeseen, omiin käsityksiin ja uskomuksiin, kollegan toimintaan tai näkemykseen, ammattikirjallisuuteen tai koulutuksen sisältöön. Ohjaavien opettajien mielestä ohjaajaksi oppiminen edellyttää itsenäistä ohjaamisen teorioiden ja oman ohjaamisen (käytännön) reflektointia ja työstämistä omaksi ohjaamisen käyttöteoriaksi. Kokeneet ohjaavat opettajat mainitsivat ohjauksen käyttöteorian ja sen työstämisen merkityksen ohjaajana kehittymiselle oma-aloitteisesti. Aloitteleville ohjaaville opettajille oli ensisijaista saada harjoittelun ohjauksen käytännöt toimiviksi ja he puhuivat enemmänkin ohjaukokemuksen lisääntymisestä ja ohjaajana kehittymisestä sitä kautta. Vasta kysyttäessä ohjauksen käyttöteoriasta aloittelevat ohjaavat opettajat alkoivat pohtia, mikä käyttöteoria on, mitä he ajattelevat ohjaamisesta ja mikä on käyttöteorian rakentamisen merkitys ohjaajana kehittymiselle.

Teorian ja käytännön yhdistäminen. Oman työn tarkastelu, se, että on jotenkin hereillä sen asian kanssa ja että hoksaa kiinnittää asioihin huomiota, kuinka mä siellä toimin ja kuinka mä niitä asioita käsittelen. Utelias, tiedostava ote. Kokeneemmilta kollegoilta saa tietysti vinkkejä ja apuja ja kyllä tietysti ne keskustelut toisten opettajien kanssa, ni kyllä niistä saa aika paljon irti. (H)

Työstämällä sitä omaa opettajuutta, mistä se nousee. - - Ja koulutus olis hirveen hyvä. Se auttas varmaan just siihen jäsenyteen palautteen antamiseen. (L)

Aloittelevat ohjaavat opettajat reflektoivat omaa ohjaamistaan myös suhteessa omaan harjoittelu-aikaan, mikä tuli esille vain yhdessä kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelmissa. Aloittelevat ohjaavat opettajat muistelivat, millainen heidän harjoittelukokemuksensa oli ollut, mitä siellä oli tehty ja keskusteltu sekä millaisia ohjaajia heillä oli ollut ja mitä asioita he halusivat omaksua omien harjoittelujen aikaisilta ohjaajilta itselleen. Yhden kokeneen ohjaavan opettajan kokemukset saamastaan ohjauksesta omana opiskeluaikanaan eivät olleet olleet positiivisia. Hänelle omien harjoittelun ohjaajien antama esimerkki ohjaamisesta

toimi käänteisesti ja miettiessään aloittelevana ohjaavana opettajana omaa ohjaamistaan, hän lähti saamansa ohjauksen kautta siitä, miten ei halua ohjata.

Aloittelevat ja kokeneet ohjaavat opettajat peilasivat ohjaamistaan eri tavoin käsityksiin ohjaamisesta. Aloittelevat ohjaavat opettajat reflektoivat omaa ohjaamistaan hyvin käytännönläheisesti pohtien ohjauskeskustelun jälkeen, mikä meni hyvin, mitä pitäisi muuttaa, oliko ohjannut omien ohjausperiaatteidensa mukaisesti. Kokeneet ohjaavat opettajat taas sanoittivat omaa ohjaamistaan selvästi enemmän ohjauksen teorioiden kautta, kuten ”ohjauksessani on sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä” tai mainitsivat joitain ohjausteorioita tai henkilöitä, joiden näkemyksiin pohjaavat ohjausajattelunsa. Yhteistä sekä aloitteleville että kokeneille ohjaajille oli, että monet heistä kuvasivat itseään hyvin kriittisiksi ja itseltään vaativiksi.

Tänäänkin kun ohjasin opiskelijaa, siinä pohdin ääneen, että mä tartun nyt tämmöseen asiaan, et mieti, onko tää sulle tarpeellinen ja sit opiskelija vastas siihen, mut sit myös jälkeen päin saatan pohdiskella kotimatalla tai kotona, et näitä asioita sanoin ja miten oisin voinu toisin sanoo tai et miten meni hienosti, et mä osasin sanoo hänelle. (L)

Haluaa reflektoida omaa työtä ja ettiä, miten sitä vois kehittää ja ne kehityksen suunnat. (G)

No se, että osaa olla kriittinen omaa tekemistä kohtaan. Myöntää itselleen sen, että mä en ole vielä valmis, mä voin kehittyä koko ajan. - - Avoin asenne ja se, että mä kuuntelen hyvin mielellään, mitä ympärillä tapahtuu, koska aina voi kaikesta oppia. (N)

Ohjaavien opettajien kerronnassa nousi esiin, että ammatillinen reflektointi innosti oman työn tutkimiseen. Ohjaavat opettajat kertoivat, että tutkiva ote voi saada alkunsa siitä, että opettaja jäi päivän päätteeksi pohtimaan jotain työpäivän aikana esiin tullutta asiaa ja alkoi kehittää ja tutkia sitä mielenkiinnosta ilmiötä kohtaan. Ohjaavat opettajat korostivat myös sitä, että eivät halua tehdä asioita niin kuin on aina tehty, vaan haluavat olla kokeilemassa ja kehittämässä uutta. Kokeneet ohjaavat opettajat kirjoittivat tutkivasta otteesta osana omaa työtään ja sen merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle oma-aloitteisesti. Aloittelevat ohjaavat opettajat puolestaan kertoivat innokkuudestaan kehittyä työssään ohjaamisen myötä eivätkä puhuneet oma-aloitteisesti tutkivasta otteesta. Vasta kysyttäessä tutkivasta otteesta omaa työtä kohtaan, aloittelevat ohjaavat opettajat alkoivat pohtia tutkivaa otetta, mitä se tarkoittaa, miten he tutkivat omaa työtään ja mikä on tutkivan otteen merkitys ammatilliselle kehitymiselle.

Semmonen tutkiva ote on menossa tässä, että onko mun oppiaine suuntautunu tytöille ja sitä mä oon yrittäny pohtia viime vuodet. Musta tuntuu, että tää oppiaine on pojille välillä aika kaukanen. Et mä ymmärrän, että se ei kiinnosta joitakin poikia, mutta mikä on se tapa, että sitä opettais niin, että se tavoittais pojatkin. Se on se, mikä mua nyt kiinnostaa ja mietityttää erityisesti. Tietenkin siitä vois myös harjoittelijan kanssa keskustella. (F)

Uutta ohjauksessa aineryhmässämme on tuntisuunnitelmien palauttaminen ohjaajalle sähköisesti ennen kuin tuntisuunnitelma käydään läpi. Tämä on mielestäni parantanut paitsi harjoitustuntien myös tuntisuunnitelmasta antamani palautteen tasoa. (p)

Täydennyskoulutus. Ohjaavat opettajat kertoivat erilaisiin koulutuksiin ja seminaareihin osallistumisen kehittäneen ohjaamista. Koulutukset käsittivät ohjaajakoulutuksen, tutkintoa täydentävät opinnot, erilliset arvosanaan tai tutkintoon johtavat koulutukset ja jatko-opinnot. Erityisesti ohjaajakoulutusta toivottiin lisää ja se nähtiin hyödylliseksi, jos se kohdistui omaan viiteryhmään. Esimerkiksi aineenopettajat kokivat luokanopettajille kohdistetut koulutukset hyödyltään vähäisiksi. Samoin kokeneet ohjaavat opettajat eivät nähneet aloittaville suunnattuja koulutuksia erityisen hyödyllisinä itselleen, sillä koulutuksen ei koettu antavan paljoakaan, vaan pikemminkin vahvistavan sitä, mitä oli jo aiemmin ajatellut ja miten oli toiminut. Ohjaajakoulutuksen hyödyistä mainittiin koulutukseen sisältyvä kirjallisuus ja tehtävät, luennoilla esiin tuleva ajankohtainen ohjaukseen liittyvä tutkimustieto sekä erityisesti kokemusten jakaminen ja niistä keskusteleminen muiden ohjaavien opettajien kanssa. Ohjaukskirjallisuuden koettiin herätelleen omia ajatuksia paitsi ohjauksesta myös opettajuudesta. Ohjaajakoulutusten yhteisten keskustelujen koettiin antavan rohkeutta nostaa esiin haasteellisia ohjaustilanteita. Ohjauksen pohtimisesta yhdessä koettiin oppivan paljon ohjaukseen liittyviä käytännöllisiä asioita, mutta myös arvoja ja niitä asioita, jotka ohjaava opettaja koki tärkeäksi ohjauksessa. Myös muiden opintojen ja muun koulutuksen ja seminaareihin osallistumisen katsottiin tukevan ohjaajana kehittymistä.

Olin ohjaajakoulutuksessa keväällä 2007. Sitä ennen en ollut saanut minkäänlaista koulutusta ohjaukseen enkä sen jälkeenkään. Olin ainoastaan kuullut yhteisissä palautteenannoissa harjoittelijoille, mitä kokeneemmat kollegat tai didaktikot puhuvat harjoittelijoille. Imin itseeni heidän palautteenantotavoista niitä itselleni sopivia asioita – saatoin jopa kokeillakin, mikä olisi mielestäni toimivin ja istuvin minun ohjaajuteeni. (y)

Mää teen väitöskirjaa oman aineen opettamisesta ja kun mää saan tämän ikuisuusprojektini tästä valmiiksi, niin sit seuraava puoli, jota haluan lähteä tarkastelemaan, on et miten se ohjaaminen, se oma opettaminen, sitten toisaalta se harjoittelun ohjaamisen näkökulma, miten ne linkittyy toisiinsa. Et miten ne opiskelijat ymmärtää, et miten itse toimin luokassa, et onko meillä samanlainen ymmärrys siitä vai kokeeko opiskelija, että siinä tapahtuukin jotain ihan muuta. (B)

Opettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen. Aloittelevista ohjaavista opettajista puolet mainitsi kehittäneensä omaa opettajan ammatillista osaamistaan, minkä he kokivat tuoneen varmuutta ja pätevyyttä myös ohjaamiseen. Opettajan ammatillinen osaaminen käsittää sekä pedagogisen osaamisen että opetettavan aineen hallinnan ja niitä kehitettiin lukemalla ammattikirjallisuutta, osallistumalla koulutuksiin, opiskelemalla, verkostoitumalla, aineryhmän tai solun palavereissa ja tutkimus-, kokeilu- ja kehityshankkeiden avulla. Erityisesti aineenopettajat kokivat aineenhallinnan kehittymisen jatkuvana prosessina ja haasteena. Yläkoulussa ja lukiossa oman aineen ja alakoulussa opetettavien aineiden kehityksen seuraaminen nähtiin tärkeänä ohjaajana kehittymisen kannalta. Tiedoissa haluttiin olla mahdollisimman hyvin ajan tasalla eikä haluttu ohjata harjoittelijaa opettamaan mahdollisesti jo vanhentunutta tietoa. Sitä vastoin melkein puolet aloittelevista ohjaavista opettajista mainitsi työpäivien olleen niin

kiireisiä, että he eivät olleet kokeneet voivansa kehittää omaa opettajan tai ohjaajan ammatillista osaamistaan juuri lainkaan. Kokeneilla ohjaavilla opettajilla opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvä puhe oli pikemminkin ammatillisen osaamisen ylläpitämistä ja päivittämistä kuin kehittämistä. Yksi kokeneista ohjaavista opettajista kertoi opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen olleen kaikkein merkittävin ohjausta kehittävä tekijä. Aloittelevien ohjaajien painotusta oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen selittää todennäköisesti juuri heidän aloittelijuutensa. Koska he olivat nuoria opettajia eikä heillä ollut vuosien opettajakokemusta, he halusivat vahvistaa omaa opettajuuttaan ja näkivät sen vahvistaneen ja tuoneen varmuutta myös ohjaajuuteen.

Oman aineen hallinta auttaa asiaa, että ei tarvii miettiä sitä enää siinä ohjatessa, vaan että se hoituu. Koulutuksissa tietysti käyn ja omaa ainetta tulee harrastettua myös vapaa-ajalla. Seuraan ajankohtaisia uutisia oman aineen osalta ja kollegat on hyvä apu joka asiaan. Ja kyllä opiskelijoiltakin aina tarttuu jotakin. (H)

Just tällä hetkellä ihan tätä leipätyötä on kyllä niin paljon, että ihan semmosta aktiivista kehittämistä ei kyllä juurikaan ehdi tekemään. Oma aineenhallintaa ja siihen liittyvää kehitän, mutta sitten opetus- ja pedagogiikkapuolella ehtii aika vähän tekee, kun kaikki energia menee ihan tähän tekemiseen. (J)

Harjoittelijapalaute. Sekä aloittelevat että kokeneet ohjaavat opettajat tarkastelivat omaa ohjaamistaan harjoittelijoilta saadun palautteen valossa. Aloitteleville ohjaaville opettajille harjoittelijoiden myönteinen palaute ohjauksesta oli erityisen tärkeää ja he kokivat sen vahvistaneen omaa ohjaajuuttaan. Ohjaavat opettajat kertoivat myös muuttaneensa omaa ohjaustaan harjoittelijoiden palautteen perusteella. Kokeneet ohjaavat opettajat taas tarkastelivat harjoittelijoiden antamaa palautetta suhteessa omaan ohjauksen käyttöteoriaan ja siihen, millainen harjoittelija oli harjoittelijana ollut. Esimerkiksi jos harjoittelija kirjoitti palautteessaan, että ohjaaja oli liian vaativa, kokeneet ohjaajat pohtivat, oliko heidän vaativuutensa ollut perusteltua ja millainen oli ollut harjoittelijan oma suhtautuminen ja sitoutuminen harjoitteluun. Harjoittelijoiden antaman palautteen koettiin kehittävänsä omaa ohjaajuutta ja erityisesti herättävän pohtimaan sitä, mitä harjoittelija odottaa ohjaajalta, kuinka harjoittelija kokee ohjauksen ja millaisena opettajana harjoittelija näkee itsensä.

Omaksii kehittämishaasteeksi nousee opiskelijapalautteissa kriittisempi palautteen anto ohjattavalle pidetystä tunnista. Muutama ohjattava on kokenut, että he olisivat halunneet selkeämmin tietää, mitä olisivat voineet tehdä toisin tunnin aikana. Olen yrittänyt kiinnittää huomiota kriittisempään palautteen antoon sekä hiukan sivuta palauttekeskusteluissa sitä, mitä olisin itse tehnyt toisin tunnin aikana, jos siihen on aihetta. Lisäksi itse haluaisin edelleen kehittää dialogia ohjattavan kanssa. Haluaisin kiinnittää vielä enemmän huomiota siihen mitä sanon ja miten. Tähän liittyy olennaisesti teorian tiedon niveltäminen käytäntöön. Katson, että en hallitse ohjauksen teoreettista puolta niin hyvin, jotta voisin tuoda sitä ohjattavan kanssa käytävissä keskusteluissa luontevasti esille. Tässä on minulla oppimisen paikka. (y)

Ja sitte tietysti se palaute, minkä sää saat niiltä ohjattavilta. Sitä kuiteski kerätään ja sitä haluan. Et se on sit hyvä mahdollisuus tarkistaa, että oonko miten onnistunu työssäni ja sitte toisaalta, että näkeekö ne mun työn samalla tavalla, ku mitä ite ajattelee. (C)

Muiden ohjauksen seuraaminen. Yksi aloittelevista ja kaksi kokeneista ohjaavista opettajista kertoi opetelleensa ohjaamista seuraamalla muiden ohjaavien opettajien ohjausta. Aloitteleva ohjaava opettaja kertoi, että hänelle tarjottiin mahdollisuutta mentoriin ensimmäisenä ohjausvuonna, mutta hän ei kokenut sitä silloin tarpeelliseksi, vaan perehdytyksen jälkeen opetteli ohjausta omatoimisesti seuraamalla kokeneiden ohjaavien opettajien ohjausta. Kokeneet ohjaavat opettajat taas kertoivat seuranneensa kokeneiden ohjaavien opettajien ohjausta, koska mitään perehdytystä, tukea tai koulutusta ei ollut tarjolla heidän aloittaessaan ohjaavina opettajina. Kaksi aloittelevista ohjaavista opettajista toivoi, että ohjaajana kehittymistä tuettaisiin esimerkiksi järjestämällä ja organisoimalla muiden ohjaavien opettajien ohjauksen seuraamista ja sen jälkeen yhteistä keskustelua.

Mitä odottaa ohjaukselta ni, kun oot nuori vielä ite, ni siinä on sekin näkökulma, että on vielä odotuksia sen suhteen, mitä jotkut vanhemmat ohjaajat vois ehkä minulle tarjota nuorena ohjaajana, että kaipaisin ehkä vielä enempi jotain sellasta omaa mentorisuhdetta sitte, et joku vois auttaa mua vielä tästä eteenpäin, et nyt kun oon päässy alulle, niin vois saada siihen vielä eväitä. Toki tää on nyt ollu hyvä tää ohjaajakoulutus, et se on ollu hyvä foorumi, missä on voinu jakaa ajatuksia kokeneempien kollegoitten kanssa ja aina pysähtyä jonkun teeman äärelle ja kuulla siitä lisää. (I)

Ulkomaisessa koulussa vieraileminen. Lisäksi kokeneet ohjaavat opettajat kertoivat kehittäneensä ohjaamistaan vieraillemalla ulkomaisissa kouluissa. Vierailujen ja muiden maiden kouluihin ja opettajankoulutussysteemeihin tutustumisen nähtiin tuoneen uutta näkökulmaa suomalaiseen kouluun, opettajan työhön, opettajankoulutusjärjestelmään, harjoitteluun ja harjoittelun ohjaamiseen. Muiden maiden kouluihin ja opettajankoulutukseen tutustumisen merkitys ohjaajana kehittymiselle ei tullut esille aloittelevilla ohjaavilla opettajilla lainkaan, mikä on ymmärrettävää, kun huomioi, että aloittelevat ohjaavat opettajat olivat vasta aloittaneet ohjaamisen ja muodostamassa kuvaa suomalaisesta opettajankoulutussysteemistä ja harjoittelun ohjaamisesta.

Se, että olen päässyt vierailemaan kouluissa muutaman kerran ulkomailla seuraamassa oppitunteja, on antanut jonkinlaista perspektiiviä opetusmenetelmiin, opetuksen tavoitteisiin ja ennen kaikkea siihen, mitä missäkin maassa pidetään jotenkin itsestään selvästi kouluun ja opetukseen kuuluvana, eli mikä on siis se opetuksen ethos kussakin paikassa. Se auttaa tarkastelemaan myös suomalaista koulua ja omaakin opetusta ja sen aatosta ja eetosta. (z)

5.3.2 Ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet

Ohjaavat opettajat kertoivat myös, missä asioissa he halusivat ja kokivat tarvetta kehittyä ohjaavina opettajina. Ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet liittyivät pääasiassa harjoittelun ohjaamiseen. Aineistoista muodostuneista kuudesta ohjaavien opettajien ammatillisia kehittymistarpeita kuvaavasta teemasta neljä teemaa liittyi ohjaajana kehittymiseen, yksi opettajana kehittymiseen ja yksi työn parempaan organisointiin. Ohjaavien opettajien ammatillisissa kehittymistarpeissa ei ollut isoa eroa aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opetta-

jien välillä muissa teemoissa, paitsi organisointitaitojen kehittymistarvetta kokivat vain aloittelevat ohjaavat opettajat. Alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun ja lukion opettajien välillä eroa tuli kolmessa kehittymistarpeessa, kun alakoulun ohjaavat opettajat kokivat suhteessa enemmän tarvetta kehittyä palautteenannossa ja ja erilaisissa ohjauskäytänteissä ja yläkoulun ja lukion ohjaavat opettajat suhteessa enemmän vuorovaikutustaidoissa ja ihmistuntemuksessa sekä organisointitaidoissa. Tutkittujen opettajien vähäisen lukumäärän vuoksi opetusasteen vertailua koskevat tulokset ovat kuvailevia ja vain suuntaa antavia. Ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet kumpusivat suurimmaksi osaksi ohjaavien opettajien työssään kokemista jännitteistä. Ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet ja niiden esiintyminen tutkimusaineistossa on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9 Ohjaavien opettajien ammatillisia kehittymistarpeita kuvaavat teemat

Ohjaavien opettajien ammatilliset kehittymistarpeet	Aloittelevat ohjaajat	Kokeneet ohjaajat	Yhteensä
Ohjaustiedoissa ja -taidoissa kehittyminen	B, D, E, F, I, K, L, M	p, q, t, u, v, x, y, å, ä	17
Vuorovaikutustaidoissa ja ihmistuntemuksessa kehittyminen	A, B, C, G, H	o, u, y	8
Palautteen antamisessa ja erilaisissa ohjauskäytänteissä kehittyminen	D, L	r, v, y, ä	6
Riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle	B, I, K, N	s, t	6
Opettajana kehittyminen	C, D, I, J	o, q, s, t, u, ö	10
Työn organisointitaidoissa kehittyminen	A, B, D		3

Ohjaustiedoissa ja -taidoissa kehittyminen. Sekä aloittelevista että kokeneista ohjaavista opettajista yli puolet mainitsi haluavansa kehittyä yleisesti ohjaustiedoissa ja -taidoissa. Tämän lisäksi osa ohjaavista opettajista kuvasi eritellymminkin, missä asioissa ohjaamiseen liittyen he olivat jossain vaiheessa ohjausuraansa huomanneet tarvetta kehittyä ja missä he haluaisivat tällä hetkellä ohjaajina kehittyä.

Hyvä ohjaaja pyrkii aina uudistumaan, vaikka osaakin monia asioita aivan hyvin. (s)

Vuorovaikutustaidoissa ja ihmistuntemuksessa kehittyminen. Sekä aloittelevat että kokeneet ohjaavat opettajat korostivat sekä vuorovaikutustaitojen että ihmistuntemuksen tärkeyttä ohjaavan opettajan työssä. He näkivät erilaisten harjoittelijoiden kohtaamisen vaativan sekä hyvää ihmistuntemusta että monipuolisia vuorovaikutustaitoja. He kertoivat haluavansa tutustua jokaiseen harjoittelijaan henkilökohtaisesti ja oppia kohtaamaan kukin harjoittelija yksilöllisesti harjoittelijan persoonaan sopivalla tavalla. Haasteelliseksi koettiin erityisesti vuorovaikutus sellaisten harjoittelijoiden kanssa, joiden kanssa ei jostain syystä synny helposti rakentavaa yhteyttä tai joiden koetaan olevan vaikea ottaa vastaan rakentavaa palautetta.

Ohjaussuhteessa ohjaavat opettajat painottivat dialogisuuden ja kuuntelemisen merkitystä. Ohjaavat opettajat halusivat kehittää vuorovaikutustaitojaan erityisesti toisen aidossa kuuntelemisessa ja ammatillisissa vuorovaikutustaidoissa sekä dialogista vuorovaikutuksellisuutta ohjaustilanteissa. Ohjaavat opettajat halusivat oppia ymmärtämään harjoittelijaa, kuuntelemaan ja kuulemaan, mitä harjoittelija oikeasti haluaa ja yrittää sanoa. He kuvasivat ohjaajan kuuntelevan ja pyrkivän ymmärtämään harjoittelijan näkemyksiä ja kokemuksia opettajuudesta, ja kokivat, että mitä paremmin ohjaaja oikeasti pystyi ymmärtämään harjoittelijaa ja mitä tarkemmin ohjaaja pystyi tunnistamaan harjoittelijan vahvuuksia ja kehitysalueita, sitä yksilöllisempää ohjausta hän kykeni antamaan. Ohjaavat opettajat toivoivat, että oppisivat kuuntelemaan harjoittelijaa, mutta epäilivät, että vaikka halusivat olla kuuntelevia ohjaajia, silti puhuivat itse liikaa. Osa erityisesti aloittelevista ohjaavista opettajista koki ohjaajan ja harjoittelijan välisen vuorovaikutuksen haasteelliseksi. He toivoivat voivansa opiskella ja kehittää omia keskustelutaitojaan ja saavansa uusia ajatuksia aikuinen-aikuinen-vuorovaikutussuhteeseen. He eivät halunneet, että ohjaussuhde olisi samanlaista tai samalla tasolla olevaa vuorovaikutusta kuin opettajan ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Osa aloittelevista ohjaavista opettajista oli ohjaavana opettajana aloittaessaan jännittänyt harjoittelijoiden kohtaamista, erityisesti sitä, kuinka harjoittelijat suhtautuisivat heihin, kun he olivat niin nuoria, mutta kokivatkin vuorovaikutuksen harjoittelijoiden kanssa luontevaksi ja helpoksi.

Haluaisin oppia kuuntelemaan enempi, et kuulee sen, mitä ne oikeesti haluaa sanoa eikä sen, mitä luulee kuulleensa ja että saa ihmisistä irti jollain tavalla sen, mitä ne oikeesti tuntee ja mikä se on se niitten kokemus, että niille jäis semmonen kehitysfiilis siitä, että tästä nyt jäi jotain käteenki. (A)

Ohjaavat opettajat halusivat oppia tuntemaan ja ymmärtämään harjoittelijan persoonallisuutta ja yksilöllisiä vahvuuksia sekä oppia enemmän olemaan vuorovaikutuksessa kaikenlaisien ihmisten kanssa luontevasti ja avoimesti. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että toisten harjoittelijoiden kanssa yhteistyö sujuu alusta alkaen helposti ja joidenkin kanssa se tuntuu haasteelliselta, vaikka kuinka yrittää mukauttaa omaa toimintaansa tilanteeseen sopivaksi. Iältään nuoremmat ohjaavat opettajat kertoivatkin haluavansa kehittää ihmistuntemustaan ja sen myötä sitä, kuinka kohdata, toimia ja ohjata erilaisia harjoittelijoita. Iältään vanhemmat ohjaajat näkivät omalla kohdallaan toisaalta haasteena sen, että kokeneen ohjaajan ikävuodet saattavat etäännyttää heidät nuoren opettajan maailmasta, toisaalta rikkautena, mikäli pystyvät ylläpitämään taitoa toimia nuorten kanssa. He kokivat ohjauskeskustelun antoisaksi, kun ”elämystoriitit ovat aivan erilaiset”.

Mä huomaan, että mulle on tietyn tyyppisiä opiskelijoita erittäin helppo lähestyä, et pystyisi ite muuttumaan jotenkin sosiaalisemmaks ja helposti lähestyttävämmäks myös semmosille ei mun tyylisille harjoittelijoille. (G)

Haluaisin kehittyä ohjaajana siten, että osaan ohjata parhaalla mahdollisella tavalla hyvinkin erilaisia opiskelijoita. Lisäksi oman haasteensa tuovat lisääntyneet mielen-terveysongelmat - niiden kohtaamiseen oma ammattitaito ei oikein riitä. (u)

Palautteen antamisessa ja erilaisissa ohjauskäytännöissä kehittyminen. Ohjaavat opettajat halusivat oppia antamaan jäsentynyttä palautetta ja erityisesti rakentavaa palautetta ja kritiikkiä niin, että harjoittelija ei koe olleensa arvostelun kohteena, vaan kokee palautteen häntä kehittävänä. Ohjaavat opettajat kertoivat antavansa paljon kannustavaa ja myönteistä palautetta ja sen tuntuvan helpolta myös niissä tilanteissa, kun harjoittelutunti ei ole ollut oppilaiden kasvatuksen tai opetuksen näkökulmasta onnistunut. Ohjaavat opettajat kertoivat, että erityisesti aloittaessaan ohjaavana opettajana he olivat olleet epävarmoja antamaan kriittistä palautetta, mikä tarkoitti sitä, että heidän harjoittelijalle antamansa palaute ei ollut täysin realistista ja palautteista saattoi jäädä harjoittelijalle liian positiivinen kuva omasta toiminnastaan. Ohjaavat opettajat kertoivat kiinnittäneensä tähän huomiota ja alkaneensa harjoitella kriittisen palautteen antamista. Yksi kokenut ohjaava opettaja kertoi kehittyneensä ohjaajana siinä, että sen sijaan että olisi antanut itse ohjaajana palautetta ja vielä liian positiivista palautetta, hän osasi auttaa harjoittelijaa itse refleктоimaan omaa toimintaansa ja näkemään opettajuutensa realistisesti.

Jäsentynyt palautteenanto on se, mitä mää haluaisin oppia lisää. Mun mielestä vaikeeta aina on se, jos täytyy antaa negatiivista palautetta tai harjoittelijassa on vielä hirveesti kehitettävää, ni jotenkin sen sanallistaminen, et miten sen sanoo nätisti, miten sen sanoo niin, että se oikeesti kehittää sitä harjoittelijaa. Ja me on myös työhuoneessa puhuttu siitä, että mitä sanoo sellaselle harjoittelijalle, jonka tunnit on menny huonosti, mut joka ei ite sitä ole edes huomannu, vaan aattelee, että onpas hyvät tunnit, että ei loukkaa ketään ja mä oon saanu joskus siitä palautetta, että olisit voinu antaa enemmän negatiivista palautetta, et ehkä sitä sit vaan pitäis rohkeemmin sanoo niitäkin puolia. (D)

Ja haluan kehittyä palautteenannossa, ett siitä tulis semmonen kollegiaalinen nimenomaan eikä semmonen saneleva, et mitä olisi pitäny tehdä, et sitä mää oon pyrkiny tekemään ja kyllä mää uskon, et mää oon siinä aika hyvin onnistunu, mutta kyllä siinä on aina parantamisen varaa. (B)

Kokeneet ohjaavat opettajat kertoivat haluavansa kehittyä erilaisissa ohjauskäytännöissä. Tätä mainintaa ei ollut aloittelevilla ohjaavilla opettajilla. Tämä selittynee sillä, että kokeneilla ohjaavilla opettajilla on ohjauskokemuksen myötä kehittyneitä ohjauskäytännöitä ja he toivoisivat löytävänsä uusia. Aloittelevilla ohjaavilla opettajilla ohjauskokemusta ei ollut vielä paljoakaan tai ei lainkaan ja he odottivat enemmänkin löytävänsä oman tapansa ohjata. Puolet aloittelevista ohjaavista opettajista koki olevansa ohjaamisessa vielä niin ”alkutaipaleella” ja ”ihmettelyvaiheessa”, etteivät he olleet ehtineet eivätkä pystyneet ainakaan tietoisesti työstämään omaa ohjaamisen käyttöteoriaa. Lähes puolet aloittelevista ohjaavista opettajista mainitsi ohjaamisen olevan keskittynyt vielä käytännön ja konkretian tasolle. Aloittelevista ohjaavista opettajista kaksi kertoi kirjanneensa ja kolme miettineensä ajatuksiaan ohjaamisesta ennen ohjaamisen aloittamista. Kaksi aloittelevista ohjaavista opettajista sanoi, että vaikka he eivät olleet vielä aktiivisesti tai tietoisesti työstäneet omaa ohjauksen käyttöteoriaa, he pystyisivät kuvailemaan sitä sanallisesti, jos hetken mieltisivät. Puolet aloittelevista ohjaavista opettajista osasi kuitenkin sanoa, että oma ohjaus oli ohjattavalähtöistä, jol-

loin he lähtivät ohjauskeskusteluissa harjoittelijan tarpeista, tavoitteista, kokemuksista ja näkemyksistä. Kolme sanoi ohjaamisen käyttöteorian nousevan omasta opettajuudesta.

Riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle. Ohjaavat opettajat halusivat antaa harjoittelijoille toisaalta riittävästi, mutta toisaalta sopivasti haasteita. Aloittelevat ja kokeneet ohjaavat opettajat näkivät monipuolisten haasteiden tarjoamisen harjoittelijalle eri tavoin. Aloittelevat ohjaavat opettajat pohtivat, että oliko heillä riittävä asiantuntijuus tiedoissa ja taidoissa ja osasivatko he ohjata harjoittelijoita riittävän monipuolisesti ja tarjota riittävästi haasteita. Kokeneista ohjaavista opettajista ikänsä ja työvuosiensa perusteella erittäin kokeneilla taas monipuolisuus ja riittävien haasteiden tarjoaminen kehityskohteena liittyivät enemmän siihen, että heillä tavoitteena oli pysyä sekä yhteiskunnan että koulun kehityksen ja muutoksen mukana ja sen myötä osata tarjota harjoittelijoille riittävästi ja monipuolisesti haasteita.

Mä haluisin oppia tarjoamaan opiskelijoille vielä enemmän haasteita ja virikkeitä, miten sitä opetusta vois kehittää ja monipuolistaa ja ottaa jotain uusia toimintatapoja käyttöön, ett voi tavallaan se oma ammattitaito laajentua. Ja ohjaajudessa sit vielä sitä teoreettista tietotaitoa vois vielä ehkä hallita paremmin, että sais linkitettyä sen teorian ja käytännön vielä tiiviimmin yhteen. (I)

Opettajana kehittyminen. Erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat, mutta myös kokeneet ohjaavat opettajat halusivat kehittyä opettajina. Useat aloittelevat ohjaavat opettajat kertoivat, että näkivät harjoittelukoulun paikkana, jossa kehitetään ja kehitytään ja hakeutuivat harjoittelukoulun opettajaksi nimenomaan kehittyäkseen opettajina. Aloittelevat ohjaavat opettajat halusivat kehittyä itse opettajina ja kasvattajina sekä aineenhallinnassa, ja he näkivät samalla kehittyvänsä myös ohjaajana, kun olisi enemmän annettavaa harjoittelijoille. Kokeneet ohjaavat opettajat puhuivat enemmänkin ammatillisten tietojen ylläpitämisestä ja päivittämisestä.

Kaikista parhaiten mä kehittyisin ohjaajana ihan vaan sillä, että mä kehittyisin itse opettajana. Jos saisi siihen enemmän työkaluja ja näkemystä, olis enemmän harjoittelijoille annettavana. Ja sitte yleensä varmaan työssä koko ajan pitää ittensä ajan tasalla ja media ja nuorten maailma ja kaikki semmonen. (J)

Odotan saavani ohjaamiselta itekin uusia ideoita ja vinkkejä ja niitä on tullutkin ihan mielettömän paljon ja ihan mahtava tilaisuus päästä istumaan luokkaan tarkkailijan asemassa. Koen, että nyt on aivan ihana tilaisuus siihen, että kehittää itseään samalla, kun yrittää ohjata harjoittelijoita. (M)

Työn organisointitaidoissa kehittyminen. Kolme aloittelevaa ohjaavaa opettajaa kertoivat, että ensimmäisenä harjoittelunohjausvuonna oli ollut haasteellista pitää kaikki ohjaukseen liittyvät asiat ja aikataulut hallinnassa omien heikkojen organisointitaitojen vuoksi. He kertoivatkin ottaneensa lukuvuoden kehitystehäväkseen omien organisointitaitojen kehittämisen ja oman harjoittelun ohjauksen organisoimisen. Kokeneet ohjaavat opettajat eivät kirjoittaneet organisoimisen

haasteista, joten oletettavasti heillä oli kokemuksen myötä muodostuneet toimivat käytänteet harjoittelujen järjestelyille ja toteutukselle.

Semmonen ennakoiminen ja miettiminen, itselle semmosen harjoittelusuunnitelman rakentaminen vielä selkeemmin, et mitä mä tässä vaiheessa odotan opiskelijoilta ja mitä sit kun ne on sen ensimmäiset kolme-neljä tuntia pitäny ja ne tulee seuravaan ryhmään, että siinä vaiheessa, että mitä sitten, kun seuraavat harjoittelijat tulee, kun niillä on yks ohjaaja jo takana ja et pikkuhiljaa, et siinä ois joku semmonen punainen viiva ja jatkumo siinä omassakin toiminnassa, et miten se palautteenanto, et minkäläisiin asioihin se keskittyy, et tavallaan se laajeneminen siihen siihen työn moninaisuuden tulis paremmin esille siinä ohjauksessa. (B)

5.3.3 Yhteenveto ohjaavien opettajien ammatillisesta kehittämisestä

Ammatillisen identiteetin neuvottelulla tarkoitetaan muun muassa elämäntilanteen ja työhistoriaan perustuvan käsityksen muodostamista itsestä ammatillisena toimijana sekä pohdintaa siitä, millaiseksi työssä ja ammatissa haluaa tulla. Tässä tutkimuksessa näitä ammatillisen identiteetin neuvottelun puolia tutkittiin tarkastelemalla opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta kehittämisestä sekä siitä millaisia ammatillisia kehittämistarpeita heillä oman arvionsa mukaan vielä oli. Aikaisemman tutkimuksen perusteella ammatillinen identiteetti tulee haastetuksi ja siihen kohdistuu uudistumisen paineita erityisesti ammatillisissa siirtymissä, mikä tässä tutkimuksessa koskee erityisesti aloittelevia ohjaavia opettajia, jotka olivat aloittaneet työssään hiljattain. Ammatillisen identiteetin neuvottelun kautta tavoitellaan tietoisuutta omasta osaamisesta ja näiden käsitysten uudistamista käydään nykykäsityksen mukaan läpi koko työuran ajan, sillä esimerkiksi koulumaailmaan kohdistuu jatkuvia uudistuspaineita. Siten ammatillisen neuvottelun prosessit koskevat myös kokeneita ohjaavia opettajia.

Ohjaavien opettajien ammatillista kehittämistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua tarkasteltiin eri uravaiheissa olevien ohjaavien opettajien näkökulmasta, aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien. Aloittelevat ohjaajat tarkastelivat ohjaajana kehittämistä enemmänkin ohjaajaksi kehittymisen näkökulmasta sekä pohtivat, kuinka ohjaajana aloittamista olisi voinut tukea paremmin. Lisäksi he tarkastelivat omaa sen hetkistä osaamistaan hyvin avoimesti ja nimesivät omia kehittämisalueitaan. Kokeneet ohjaajat opettajat muistelivat ohjaajana aloittamista, vuosien varrella tapahtunutta ohjaajana kehittämistä sekä sen hetkistä tilannetta, mitä asioita heidän ammatilliseen kehittämiseensä kuului tutkimushetkellä. Ohjaajat opettajat rakensivat tarinaa itsestään ammatillisena toimijana, kun he arvioivat asioita ja ihmisiä, jotka olivat vaikuttaneet heidän ohjaajaksi ja ohjaajana kehittämiseensä. Ohjaajana kehittämistä tukevista tekijöistä tärkeimmäksi koettiin työyhteisön tuki, erityisesti muiden ohjaavien opettajien tuki ja apu ohjaajana aloittaessa ja haasteellisia ohjaustilanteita kohdattaessa. Aloittelevat ohjaajat opettajat lähestyivät ohjaajana kehittämistä enemmän käytännön kautta ja puhuivat työssä oppimisen merkityksestä. Myös ammatillisesta reflektiosta puhuttaessa aloittelevat ohjaajat opettajat painottivat enemmän käytännön ohjaustilanteiden reflektointia, kun taas kokeneet ohjaajat opettajat reflektoivat enemmän teoreettisella tasolla. Ammatillisuuden ja tutkimusten lukemisen nähtiin auttavan teorian ja käytännön yhdistämisessä

sekä tuovan uusia näkökulmia ja menetelmiä ohjaamiseen. Kaikenlaisen koulutuksen, niin muodollisen kuin epämuodollisen, nähtiin hyödyttävän ohjaamista. Eniten kuitenkin kaivattiin ohjaajakoulutusta. Pedagogisen osaamisen ja aineenhallinnan kehittymisen nähtiin lisäävän asiantuntijuutta ja siten kehittävän myös ohjaamista. Harjoittelijoilta saatu palaute koettiin myös hyödyllisenä. Muutamat ohjaavat opettajat mainitsivat myös muiden ohjaavien opettajien ohjaamisen seuraamisen ja ulkomaisissa kouluissa vierailamisen hyödyllisinä ja omaa ohjaamista kehittävinä. Ohjaavat opettajat näkivät myös puutteita ohjaajana kehittymisen tukemisessa ja esittivät toiveita ohjaavina opettajina aloittavien paremmasta perehdytyksestä, selkeästä ohjeistuksesta, mentorista ja laajemmasta ohjaukseen liittyvän yhteistyön tekemisestä. Ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden kautta tarkasteltuna ammatillisen identiteetin neuvottelu näyttäytyi vahvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi, sillä lähes kaikki ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät liittyivät vuorovaikutuksessa muiden kanssa olemiin.

Ohjaavien opettajien kehitystarpeet olivat suurimmaksi osaksi yhteydessä heidän kokemuksiinsa ammatillisen identiteetin jännitteisiin. Ohjaajana kehittyminen ja monipuolinen ohjaus olivat yhteydessä ohjausmotivaatiossa koettuun jännitteeseen. Kun omista ohjaustaidoista oltiin epävarmoja, koettiin tarvetta kehittyä ohjaajana ja siten ratkaista jännite. Ihmistuntemuksessa ja palauteenannossa kehittyminen oli yhteydessä jännitteeseen vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä. Kun ohjaavat opettajat kokivat ristiriitaa vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä, he halusivat kehittyä ihmistuntemuksessa ja oppia antamaan palautetta niin, että se sopii harjoittelijan persoonaan eikä loukkaa. Vuorovaikutustaidoissa kehittyminen oli yhteydessä ohjausvuorovaikutuksen dialogisuuteen liittyvään jännitteeseen. Kun ohjaavat opettajat kokivat jännitettä siinä, että pitivät ohjauksen dialogista vuorovaikutusta tärkeänä, mutta huomasivat ohjauksen olevan toisinaan yksisuuntaista palautteenantoa, he halusivat kehittää omia vuorovaikutustaitojaan niin, että oppisivat kuuntelemaan ja osaisivat luoda dialogisen suhteen riippumatta harjoittelijan persoonallisuudesta. Opettajana kehittyminen oli yhteydessä jännitteeseen, jota aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat omassa asemassaan suhteessa harjoittelijaan. Opettajana kehittymisen kautta haluttiin lisätä omaa asiantuntijuutta, että pystyttäisiin ohjaamaan harjoittelijoita asiantuntevasti ja tarjoamaan harjoittelijalle riittäviä haasteita ja opettamaan monipuolisia taitoja. Organisoitaitojen kehittyminen liittyi organisointijännitteeseen, jota koettiin omista heikoista organisointitaidoista.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset tutkimustuloksista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta tarkastelemalla, millaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä harjoittelun ohjaamiseen liittyi ohjaavien opettajien kokemana, millaisena heidän ammatillinen identiteettinsä näyttäytyi ohjaavien opettajien kuvatessa työtään metaforien avulla sekä miten he kuvasivat ammatillista kehittymistä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua. Ohjaavien opettajien työnkuvassa opetusharjoittelun ohjaus on keskeinen, ehkä jopa kaikkein keskeisin toimenkuva, koska harjoittelukoulut ovat olemassa opetusharjoittelua varten. Opetusharjoittelun ohjaus on myös erityislaatuinen toimenkuva, koska se eroaa paitsi opettajan toimenkuvasta, johon harjoittelukoulun ohjaavat opettajat ovat saaneet koulutuksen, myös muissa kuin harjoittelukouluissa yksittäisiä harjoittelijoita ohjaavien opettajien toimenkuvasta. Ehkä juuri tästä syystä ohjaavilla opettajilla oli tarve mahdollisuuteen pysähtyä pohtimaan opetusharjoittelun ohjaamista (ks. Maaranen & Stenberg 2020). Narratiivit ja elämäntarinat auttavat tulemaan tietoiseksi ammatillisen identiteetin neuvottelusta ja kirjoitetut tarinat auttavat analysoimaan toimintaa elämäntarinan näkökulmasta (Allen 2005). Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelun näkökulmasta opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvien ristiriitojen, tunteiden, käsityksien ja tarpeiden näkyväksi sanoittaminen, tarkasteleminen ja sen pohtiminen, mitä ohjaavana opettajana oleminen oikein on, auttaa tarvittaessa muuttamaan omaa toimintaansa (Murtonen 2017). Kun ohjaavat opettajat ovat tietoisia käsityksistään, arvoistaan ja ylipäätään itsestään ammatillisina toimijoina, heillä on todennäköisesti paremmat mahdollisuudet opettaa ja ohjata perustellusti ja toisaalta myös haastaa vallitsevat käytänteet, jotka heidän mielestään on ristiriidassa laadukkaan ohjauksen kanssa (Levin ym. 2013).

6.1.1 Ammatillisen identiteetin jännitteet

Tutkimustulokset osoittivat, että ohjaavien opettajien ammatilliseen identiteettiin liittyi jännitteitä, joita ohjaavat opettajat eivät olleet pystyneet täysin ratkaisemaan. Jännitteet ovat vastakkaisia elementtejä sisältäviä puolia ohjaajuudessa ja niitä tarkastelemalla tässä tutkimuksessa pyrittiin lisäämään ymmärrystä siitä, millaiset identiteetin neuvottelun prosessit ovat ohjaaville opettajille keskeisiä ja samalla erityisen haastavia. Tulosten mukaan lähes kaikki ohjaavat opettajat kokivat yhtä tai useampaa ammatillisen identiteetin jännitettä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut esimerkiksi Pillen ym. (2013b) tutkiessaan aloittelevien opettajien kokemia jännitteitä. Tässä tutkimuksessa kahdeksan ohjaavan opettajan haastattelussa tai kirjoitelmassa ei esiintynyt jännitteisyyttä, mikä ei välttämättä tarkoita sitä, että he eivät kokisi jännitteitä työssään. Voi olla, että heidän kohdallaan työhön liittyvät ristiriitaiset kokemukset eivät tulleet aineistossa esille tai ne jätettiin tietoisesti kertomatta. Jännitteet voivat olla hyvin henkilökohtaisia eivätkä ne siksi tule aina esiin (Pillen ym. 2013a). Jännitteiden puuttuminen voi kertoa myös siitä, että ohjaavilla opettajilla on ollut tukea, joka on auttanut heitä ammatillisen identiteetin neuvottelussa ja jännitteiden ratkaisemisessa. Toisaalta myöskään Pillenin ym. (2013b) tutkimuksessa 135 opettajaa 373:sta ei kokenut ammatillisen identiteetin jännitteitä.

Jännitteiden kokeminen ei ollut yhdenmukaista. Mikä yhdelle oli jännite, ei ollut sitä toiselle ja kolmas saattoi kokea saman asian vahvuutena. Tässä tutkimuksessa ohjaavien opettajien kokemat jännitteet liittyivät ohjaussuhteeseen ja ohjaavan opettajan työhön. Ohjaussuhteessa jännitettä koettiin asiantuntijuuden ja tasavertaisuuden välillä, dialogisuuden ja yksisuuntaisen palautteen antamisen välillä sekä vaativuuden ja ymmärtävyyden välillä. Työhön liittyen jännitteitä koettiin vahvan ja heikkenevän ohjausmotivaation välillä, ohjaukseen tarvittavan ja käytettävissä olevan ajan välillä ja työn tehokkaan ja heikon organisoinnin välillä.

Ohjaavien opettajien kokemat ammatillisen identiteetin jännitteet suhteessa aiempaan tutkimukseen

Samansuuntaisia jännitteitä on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksissa aloittelevien opettajien ja opettajankouluttajien kokemista jännitteistä. Esimerkiksi aloittelevat opettajat ovat kokeneet jännitettä siinä, että olivat tunteneet olevansa edelleen opiskelijoita, mutta työssä heidän oli odotettu käyttäytyvän kuin opettaja (aikuinen) sekä siinä, että heidän olisi pitänyt olla opettavien aineiden asiantuntijoita, mutta he kokivat, että heillä oli vielä paljon opittavaa (Pillen 2013a). Aloittelevat opettajankouluttajat olivat huolissaan siitä, olivatko he tarpeeksi päteviä, siitä, olivatko he liian nuoria opettajankouluttajiksi ja siitä, että he olivat juuri valmistuneet ja että heillä ei ollut opettajankokemusta (Maaranen, Kynäslähti, Byman, Jyrhämä & Sintonen 2019). Tässä tutkimuksessa jännitettä suhteessa harjoittelijaan asiantuntijuuden ja tasavertaisuuden välillä kokivat aloittelevista ohjaavista opettajista paitsi osa juuri valmistumassa olevista ja vastavalmistuneista opettajista, myös osa heistä, joilla oli opettajakokemusta usealta vuo-

delta. Koska kaikki valmistumassa olevat tai vasta valmistuneet ohjaavat opettajat eivät kokeneet jännitettä asiantuntijuuden ja tasavertaisuuden välillä, näyttäisi siltä, että he asemoivat itseään ohjaajana eri tavoin, ilman asiantuntijuusodotusta tai että he olivat päässeet neuvottelemalla tasapainoon oman opettajakokemuksen vähäisyyden kanssa. Se, että useamman vuoden opettajakokemuksen jälkeen muutamat aloittelevat ohjaavat opettajat epäilivät omaa asiantuntijuuttaan opettajina, voi kertoa joko oman ammatillisen osaamisen epävarmuudesta tai siitä, että harjoittelukoulun opettajan asiantuntijuusvaatimus nähtiin korkeana. Aiemmassa tutkimuksessa myös joidenkin luonteenpiirteiden, kuten epävarmuuden, ujouden tai suostuvaisuuden on havaittu aiheuttavan jännitteisyyttä opettajanuran alkuvaiheissa (Schmidt & Knowles 1995).

Toinen ohjaavien opettajien kokema jännite liittyi vuorovaikutukseen, jossa koettiin jännitettä pääsemisessä aitoon dialogiin ohjauskeskusteluissa harjoittelijoiden kanssa. Myös aloittelevat opettajat ovat kokeneet haasteita liittyen luokahuonevuorovaikutukseen (Husu & Toom 2016) ja ovat arvioineet vuorovaikutustaidot opettajankouluttajan tärkeimmäksi taidoksi (Smith 2005, 186). Syvänen ja Ropo (2015, 107) näkevät, että ammatillinen identiteettineuvottelu mahdollistaa vuorovaikutustaitojen kehittämisen; kun on määritellyt, kuka on ammatillisena toimijana, voi paremmin joustaa ja tarvittaessa toimia vuorovaikutustilanteissa vastoin omaa tyypillistä tapaa toimia ilman, että menettää käsityksen itsestään ammatillisena toimijana. Ohjaavien opettajien vuorovaikutuksen dialogisuuteen liittyvä jännite oli kytköksissä myös neljänteen koettuun jännitteeseen, kun jännitettä koettiin siinä, kuinka paljon ohjaukseen oli käyttää aikaa. Nähtiin, että hyvä ohjaus vaatii aikaa ja rauhaa ja kuitenkin koettiin jatkuvaa kiirettä. Muutenkin harjoittelukoulun arkea luonnehdittiin hyvin aikataulutetuksi ja joustamattomaksi. Tämän nähtiin saavan aikaan sen, että kiireessä dialoginen ohjauskeskustelu saattoi muuttua enemmän yksisuuntaiseksi palautteenannoksi. Ajan puute on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksissa jännitettä aiheuttavana (Anspal ym. 2019; Maaranen ym. 2019) ja sen on nähty vaikuttavan opettajien työhön monella tapaa negatiivisesti: ei ole riittävästi aikaa valmistella tunteja kunnolla eikä sosiaaliin suhteisiin työssä, koetaan syvää pettymystä ja tyytymättömyyttä vallitsevaan tilanteeseen sekä turhautumista, stressiä, painetta ja hämmennystä (Pappa ym. 2017a).

Kolmanneksi ohjaavat opettajat halusivat olla sekä vastuullisia ja vastuullisuutta vaativia ja samalla empaattisia ja helposti lähestyttäviä ohjaajia. Väisänen (2005) on todennut, että opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ohjauksessa ilmenneiden eri roolien välillä voi olla jännitteitä ja ristiriitoja. Identiteettiristiriitoja voi syntyä silloin, kun yksilö kuuluu useampaan eri ryhmään, joiden arvot ja normit ovat keskenään ristiriidassa (esim. McHardy & Ratcliffe 2017; Georgiadis & Manning 2013) tai kun yksilön henkilökohtaiset arvot tai ammatillinen identiteetti ovat ristiriidassa ulkoisten odotusten kanssa (esim. Bolívar, Domingo & Pérez-García 2014; McDougall 2010). Vaativuuden ja toisaalta ymmärtävyyden ja helposti lähestyttävyyden välisessä jännitteessä ei voida tulkita olleen kyse identiteettiristiriidasta, mutta ratkaisemattomana eri roolien ristiriitaiseksi kokeminen voinee synnyttää identiteettiristiriidan. Samanlaisia jännitteitä ovat kokeneet

myös opettajat, kun he kokivat olevansa vastuussa oppilaiden oppimisesta, mutta samaan aikaan heidän tuli olla sensitiivisiä (Simon 1995b) ja aloittelevat opettajat, kun he halusivat olla oppilaista välittäviä opettajia, mutta samaan aikaan heidän piti olla tiukkoja (Fuller & Brown 1975; Shapira-Liehchinsky 2011; Volkmann & Anderson 1998). Myös ohjaavat opettajat olivat oletettavasti työstäneet tätä jännitettä suhteessa oppilaisiin ja lukio-opiskelijoihin ollessaan tavallisia opettajia ennen ohjaavana opettajana aloittamista. Lähtökohta on kuitenkin erilainen, sillä oppilaat ovat lukion viimeisen vuoden opiskelijoita lukuun ottamatta alaikäisiä ja erityisesti perusopetuksessa opettajan tehtävä on paitsi opettaa, myös kasvattaa oppilaita. Harjoittelijat taas ovat aikuisia, jotka ovat opiskelemassa itse valitsemaansa ammattiin, jossa he ovat vastuullisia alaikäisistä, ja heiltä odotetaan vastuullisuutta. Toisaalta molemmissa suhteissa on kyse siitä, että suhteen myönteinen ilmapiiri nähdään tärkeäksi oppimisen kannalta ja vaahtuuden tai tiukkana olemisen koetaan uhkaavan myönteistä ilmapiiriä.

Viidenneksi epävarmuus omista ohjaustaidoista heikensi ohjausmotivaatiota. Samanlaisia tuloksia on saatu aiemmin, kun ohjaavan opettajan kokemiksi haasteiksi on nähty oppilaiden oppimisen ja harjoittelijan ohjauksen dilemma, epävarmuus omasta ohjausnäkemyksestä, itsensä kehittämisen tarve, epävarmuus harjoittelijoiden kohtaamisesta ja erilaisten persoonallisuuksien tunnistamisesta sekä epävarmuus harjoittelijoiden motiiveista (Kiviniemi 2005). Käsitysten omasta osaamisesta ja pystyvyydestä on todettu vaikuttavan motivaatioon (Berger & Lê Van 2019; Bong & Skaalvik 2003). Epävarmuuden tunne viestii toisaalta siitä, että ohjaukseen perehdyttäminen ei ole onnistunut ja tukea erityisesti ohjauksen alkuvuosina ei ole ollut riittävästi tarjolla ja toisaalta siitä, että ohjaavalla opettajalla itsellään ei ole ollut keinoja kehittää omia ohjaustaitojaan. Monet ohjaavat opettajat olivat joutuneet aloittamaan ohjaamisen hyvin itsenäisesti (myös Komulainen 2010). Myönteisen, joustavan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen on nähty vaikuttavan keskeisimmin koulun johdon tuki, kollegat ja perhe, kun taas merkitseviä negatiivisia tekijöitä ovat oppilaiden käytös ja työkuorma (Day ym. 2006). Ammatillisen identiteetin neuvottelua voidaan tukea rakenteellisesti järjestämällä mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin neuvotteludialogeille, joissa pyritään ymmärtämään ja antamaan merkityksiä ammatillista identiteettiä koskettaville ilmiöille (Gejsel & Meijers 2005). Kollegoiden vertaistuen on huomattu olevan tärkeä aloitteleville opettajille (Kutsyuruba, Walker & Godden 2019). Ohjaajana kehittyemisessä kouluyhteisön tuella on suuri merkitys ohjaamisen yhteisölliselle ja yksilölliselle oppimiselle eikä sitä voi koskaan olla liikaa. Yhteisöllisessä oppimisessä haasteena on koko koulun työyhteisön tai kunkin aineryhmän hiljaisen tiedon sanallistaminen ja rakentaminen sekä saattaminen kaikkien, erityisesti aloittelevien ohjaavien opettajien, saataville. Penttinen, Skaniakos, Valkonen ja Plihtari (2013, 9) ovat todenneet opettajien ja ohjaajien vertaistuen hyödyntämisen ja mahdollistamisen olevan vähäistä, mikä on ristiriidassa useiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen käsitysten kanssa. Yksilöllisissä prosesseissa korostuvat ohjaavan opettajan oma aktiivisuus, ajattelu ja toiminta. Parhaimmillaan koko ohjauskontekstin ja ohjaavan opettajan henkilökohtaisten intressien kokoaminen yhteen on vaikuttamassa

siihen, millaisia lähestymistapoja ohjaajana kehittymiseen otetaan ja millaista ohjaajuutta ja ohjausta tulevaisuudessa halutaan (Clemans 2007, 72).

Kuudennessa jännitteessä oli kyse työn organisoinnin onnistumisesta. Ohjaavat opettajat kuvasivat organisoinnin haasteita liittyen päivän kiireiseen tahtiin, työtehtävien moninaisuuteen ja lukuisiin muistettaviin asioihin. Osa ohjaavista opettajista koki, että heillä on heikot organisointitaidot ja näkivät sen selkeänä kehityskohteenä. Aloittelevilla opettajilla on ollut samankaltaisia jännitteitä suhteessa siihen, kuinka organisoida elämää: kuinka paljon käyttää aikaa työhön (haluaa tehdä työnsä hyvin) ja kuinka paljon käyttää aikaa perhe-elämään ja vapaa-aikaan (Pillen ym. 2013a).

Ammatillisen identiteetin jännitteet osana ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua

Jännitteisiin on huomattu liittyvän usein epämukavuutta aiheuttavia tunteita (Pillen 2013a), mitä tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat, sillä jännitteiden kokemiseen liittyi epävarmuutta, paineen kokemista, jännitystä, turhautuneisuutta, motivaation heikkenemistä, stressiä ja ahdistusta. Epämukavuutta herättävinä ne vaativat käsittelemistä, synnyttävät ammatillisen identiteetin neuvottelua ja voivat olla oppimiskokemuksia. Jännitteiden on nähty olevan ammatillisen kehittymisen keskiössä (Maaranen ym. 2019). Jännitteiden ratkaisupyrkimysten kautta ohjaavat opettajat asemoivat itseään uudelleen ohjaavina opettajina ja loivat uusia ammatillisia käytänteitä. Jännitteet voidaankin nähdä yhtenä edellytyksenä omien ammatillisten käsitysten muuttumiselle ja ammatilliselle kehitymiselle (Gaudelli & Ousley 2009). Huomionarvoista on, että jännitteiden kokemisen voimakkuudessa oli suuria vaihteluita ohjaavien opettajien välillä. Jännitteet voivat olla myös stressaavia ja vaikuttaa työssä suoriutumiseen (Pillen ym. 2012). Myönteisenä asiana tässä tutkimuksessa havaittiin, että osa ohjaavista opettajista oli saanut ratkaistua jännitteet onnistuneesti tai oli päässyt tasapainoon jännitettä aiheuttavan asian kanssa.

Jännitteiden ratkaisupyrkimykset olivat sidoksissa siihen, millaisesta jännitteestä oli kyse ja toisaalta henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Osa jännitteistä liittyi ohjaavan opettajan henkilökohtaisiin puoliin, kuten kokemattomuuteen tai organisointitaitoihin ja osa opetusharjoittelun rakenteellisiin puoliin, kuten jatkuva kiire tai harjoittelijoiden suuri määrä. Yksi jännite kumpusi joidenkin harjoittelijoiden harjoitteluun sitoutumattomuudesta. Jännitteiden ratkaisupyrkimyksissä ohjaavat opettajat tarkastelivat jännitteen syytä ja pohtivat, voivatko itse vaikuttaa asiaan. Esimerkiksi asiantuntijuus vs tasavertaisuus -jännitteelle ei nähty voitavan tehdä mitään, vaan sen odotettiin ratkeavan opettaja- ja ohjauskokemuksen lisääntymisen myötä. Vaikka aiemmat tutkimukset osoittavat, että aloittelevien opettajien kokemat jännitteet eivät useinkaan ratkea (Pillen ym. 2013b) ja erityisesti henkilökohtaisen ja ammatillisen puolen väliset jännitteet ovat vaikeita ratkaista (Volkman & Anderson 1998), kokeneiden ohjaavien opettajien kokemukset osoittavat osin päinvastaista. Esimerkiksi osa kokeneista ohjaavista opettajista kertoi kokeneensa itsensä hyvin tasavertaiseksi harjoittelijan

kanssa aloittaessaan ohjaavana opettajana, mutta kokeneensa itsensä asiantuntijaksi työkokemuksen lisääntyttyä. Samoin ajan puute ja jatkuva kiire nähtiin rakenteellisina eikä niille nähty voitavan tehdä itse mitään. Kuitenkin osa kokeneista ohjaavista opettajista kertoi onnistuneensa vuosien myötä sopeuttamaan oman ajankäyttönsä niin, että ei koe kiireen aiheuttamaa jännitettä. Toisaalta yksi kokenut ohjaava opettaja kamppaili vielä vuosien ohjaajakokemuksen jälkeenkin omien heikoksi kokemiensa ohjaustaitojen kanssa.

Tässä tutkimuksessa aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat jännitteitä enemmän (31/45) kuin kokeneet ohjaavat opettajat (14/45). Tämä osoittaisi, että on tärkeää, että uusien ohjaavien opettajien työhön perehdytys sisältää myös perehdytyksen ohjaukseen ja että työyhteisö tarjoaa tukea erityisesti ensimmäisinä ohjausvuosina (myös Pillen 2013a). Myös Leshem (2014) havaitsi, että siirtymä tavallisesta opettajasta mentoriopettajaksi ei tapahdu itsestään eikä mentorina aloittamiseen pitäisi suhtautua liian kevyesti, vaan se pitäisi tunnistaa ammatilliseksi rooliksi, johon koulutetaan ja johon valmistautumiseen käytetään aikaa. Ohjaavien opettajien kokemien ammatillisen identiteetin jännitteiden nimeäminen ja näkyväksi tekeminen voi auttaa aloittelevia ohjaavia opettajia heidän omassa ammatillisen identiteetin neuvottelussaan monella tapaa. Ensinnäkin tietäessään jo ohjaavana opettajana aloittaessa ohjaavan opettajan työssä kokemista jännitteistä, he pystyvät ennakoimaan haasteellisia tilanteita, joita he voivat työssään kohdata. Toiseksi heillä on paremmat edellytykset tunnistaa ja nimetä mahdollisia omia jännitteitä. Kolmanneksi jännitteiden kanssa ei jää yksin, sillä niistä voi keskustella muiden kanssa ja on helpottavaa huomata, että ei ole ainoa, joka kokee jännitteitä työssään (Pillen ym. 2012). Ihmissuhteiden on todettu voivan lievittää ammatillisen identiteetin jännitteitä (Ye & Chao 2018). Esimerkiksi omista ohjaustaidoista epävarmat ohjaavat opettajat eivät kokeneet saaneensa työyhteisöstä tukea jännitteen ratkaisemiseen ja kokivat muutenkin jääneensä yksin ohjaamisen kanssa. Myös jännitteiden ratkaisukeinoista kertominen voi auttaa erityisesti aloittelevia ohjaavia opettajia käsittelemään jännitettä ja kääntämään jännitteen kokemisen oppimistilanteeksi (Pillen 2013a).

Korthagenin (2014) ydinreflektion malli sopii jännitteiden tarkasteluun hyvin, sillä jännitteet ovat sisäisiä ristiriitoja, joiden ratkaisemisen avain ei ole ulkoisissa olosuhteissa tai toisissa ihmisissä aikaan saatu muutos, vaan pikemminkin sisäisesti löydetty tasapaino tai ratkaisu ristiriitaa aiheuttavan asian suhteen. Ydinreflektion mallissa prosessi lähtee jännitettä aiheuttavan ristiriidan kuvaamisesta ja etenee toivotun tilan tunnistamiseen ja määrittelyyn. Ydinreflektion tarkoitus on edistää tietoisuutta omista ihanteista ja ydinominaisuuksista, jotka liittyvät koettuun jännitteeseen. Seuraavaksi pyritään tunnistamaan asiat, jotka estävät jännitteen ratkaisemisen eli pääsemästä toivottuun tilaan. Tämän jälkeen pyritään löytämään ratkaisu esteen yli ja yritetään uutta lähestymistapaa. Ydinreflektio edistää kognitiivista ja emotionaalista tietoisuutta jännitteestä sekä tietoisuutta ihanteisiin, ydinominaisuuksiin ja esteisiin sisältyvistä kognitiivisista, emotionaalisisista ja motivationaalisisista näkökulmista. Ydinreflektiomallin

tarkoitus on rakentaa luottamusta yksilön sisältä lähtevään prosessiin, tukea sisäisen potentiaalin toteuttamista jännitteen ratkaisemiseksi ja edistää autonomiaa ydinmallin käyttämisessä (Korthagen & Vasalos 2005; Meijer ym. 2009).

6.1.2 Ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti metaforien kautta ilmaistuna

Ohjaavien opettajien käsitykset työstään ja itsestään ammatillisina toimijoina olivat laaja, mutta varsin yhtenäinen kudelma pääosin metaforien muodossa ilmaistuja käsityksiä liittyen ohjaajan työhön, ohjaukseen ja harjoittelijoihin. Tutkimuksessa esitetyt ohjaavien opettajien käsitykset antavat tietoa siitä, millaisia käsityksiä ohjaavilla opettajilla oli noin kymmenen vuotta sitten omaan työhön liittyen ja samalla vertailupohjaa nykytilanteeseen. Koska rajauduin tutkimuskysymyksessä tarkastelemaan ohjaavien opettajien käsityksiä heidän käyttämiensä metaforien kautta, tulokset ja johtopäätökset kertovat nimenomaan käytettyjen metaforien välittämistä käsityksistä, eivät ohjaavien opettajien käsityksistä kokonaisuudessaan. Aineistonkeruussa ohjaavia opettajia ei ohjattu käyttämään metaforia eikä heitä erikseen pyydetty kuvaamaan ohjausta metaforien avulla, vaan ohjaavat opettajat käyttivät metaforia oma-aloitteisesti. Tehtäessä päätelmiä ohjaavien opettajien käsityksistä ohjaajan työstä, ohjaamisesta ja harjoittelijoista on huomioitava, että ohjaavien opettajien käsitykset tulevat esiin metaforien kautta osittain. Kokonaiskäsityksen ohjaavien opettajien ammatilliseen identiteettiin liittyvistä käsityksistä saisi tarkastelemalla koko aineistoa.

Kuvatessaan ohjaavan opettajan työtä ohjaavat opettajat sanallistivat ohjaamiseen ja itseensä ohjaavina opettajina liittämää tärkeänä pitämää käsityksiä, uskomuksia, arvoja ja haasteita ja kertoivat tarinaa siitä, keitä ovat ammatillisina toimijoina (myös Pereira, Lopes & Marta 2015). Oman työn kuvaaminen metaforien avulla paitsi ilmentää ammatillista identiteettiä, myös vaikuttaa siihen (Liu 2009). Metaforien avulla ohjaavat opettajat toisaalta vahvistivat ja vakiinnuttivat itselleen työhönsä liittämää merkityksiä ja mielikuvia ja toisaalta nostivat esille työssään kokemia haasteellisia tilanteita. Metaforien kautta omaa työtä voi pohdita henkilökohtaisemmalla ja syvällisemmällä tasolla (Thomas & Beauchamp 2011). Metaforien kautta piirtyi kokonaiskuva ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta prosessina, jossa he yhtäältä pyrkivät vastavuoroisen, turvallisen ja yhteistyöhön perustuvan dialogisen ohjaussuhteen kautta tukemaan opiskelijoita ammatillisessa kehitymisessä ja toisaalta pyrkivät samanaikaisesti rakentamaan ymmärrystä itsestä ammatillisena toimijana, mikä mahdollistaa edellä kuvatun ohjaussuhteen syntymisen, mutta samalla pyrkii jatkuvasti pysymään avoimena ja kehittymään ohjaajana. Metaforien kautta ilmaistuna harjoittelijoiden rooli ohjaussuhteessa oli aktiivisen toimijuuden avulla rakentaa ammatillista osaamista omien yksilöllisten polkujen kautta. Samalla tunnistettiin opettajaksi kehittymisen haasteet ja vaikeudet, kuten joidenkin opiskelijoiden vaikeus sitoutua harjoitteluun. Tulokset auttavat tarkastelemaan ammatillisen identiteetin neuvottelua työhön liitettyjen käsitysten kautta. Työelämän käytännöt osoittavat, että työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työhön ja ammattiin

ovat entistä tärkeämpiä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Kulttuuri ja vallitsevat käytännöt siirtyvät eteenpäin sosiaalisissa suhteissa ja ammatillinen identiteetti rakentuu ja sitä neuvotellaan paitsi suhteessa itseen ja työhön, myös työyhteisöön ja koko opetusharjoittelun kontekstiin. Sen vuoksi sillä, minkälaisia käsityksiä ohjaajan työstä, ohjauksesta ja harjoittelijoista pidetään työyhteisön sisäisissä keskusteluissa yllä, on suora yhteys erityisesti aloittelevien ohjaavien opettajien, mutta myös kokeneiden ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvotteluun ja sen myötä harjoittelun ohjaamiseen (ks. myös Murtonen 2017).

Aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien ammatillinen identiteetti metaforien kautta ilmaistuna

Ohjaavien opettajien käyttämät metaforat ohjaajan työhön liittyen kuvasivat ohjaavan opettajan rooleja, ohjaajana kehittymistä ja ohjaavan opettajan työtä. Ohjaajan roolit (kannustaja, kehittyjä, peili, varustaja, neuvoja ja esimerkki) ilmensivät ohjaajan rooleja suhteessa harjoittelijaan, pois lukien kehittyjän rooli, joka kuvasi ohjaavan opettajan roolia harjoittelukoulun opettajana, mikä eroaa aiemmasta tutkimuksesta (vrt. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Kannustajan rooli oli yleisin, jota on korostettu myös aiemmissa tutkimuksissa ohjaavan opettajan rooleista (esim. Väisäsen 2005). Aloittelevilla ohjaavilla opettajilla painottui ohjaajana ja opettajana kehittyjän rooli, mikä kuvaa heidän ammatillista uravaihettaan, jossa ohjaavan opettajan työtä opetellaan. Kehittyjän rooli puuttui kokonaan kokeneilta ohjaavilta opettajilta. Aloittelevien ja kokeneiden ohjaavien opettajien näkemysten yhteneväisyyttä ohjaajan rooleista kuvaa se, että muut ohjaavan opettajan roolit olivat lähes samassa yleisyysjärjestyksessä sekä aloittelevilla että kokeneilla ohjaavilla opettajilla.

Ohjaajan työhön liittyen aloittelevat ohjaavat opettajat kuvasivat ohjaajana kehittymistä runsaasti (87 metaforalla), kun taas kokeneet ohjaavat opettajat niukasti (5 metaforalla), mikä ilmentää aloittelevien ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua uudessa uravaiheessa. Kokeneet ohjaavat opettajat kyllä muistelivat ohjaajana aloittamistaan ja kertoivat oman ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelustaan, mutta eivät käyttäneet siinä metaforia. Aloittelevien ohjaavien opettajien ohjaajana kehittymisen pohdinta keskittyi kahteen teemaan, työyhteisön tuen merkitykseen ohjaajana aloittaessa ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun reflektoinnin avulla. Metaforien kautta tarkasteltuna oman ammatillisen identiteetin neuvottelu uran alkuvaiheessa ei näyttäytynyt aina myönteisiä käsityksiä herättävänä, vaan metaforat nostivat esiin myös kielteisiä kokemuksia (myös Thomas & Beauchamp 2011). Esimerkiksi muistellessaan ohjaavana opettajana aloittamista moni koki, että oli jäänyt ilman tukea ja joutunut oppimaan ohjaamisen itsenäisesti ”kantapäähän kautta” ja kokenut, että ”ilman ohjaukseen perehdytystä heitetään susille”. Esille tuli myös ohjauksessa koettuja negatiivisia kokemuksia, kuten ”harjoittelijan kanssa kemia ei aina kohtaa” ja omia epävarmuuksia ja kehittymiskohteita, kuten ”olen hataralla pohjalla”, ”olen heikoilla jäillä”. Ohjaavien opettajien käyttämissä metaforissa korostui voimakkaasti työyhteisön perehdytyksen ja tuen merkitys ohjaajuuden alkuvaiheessa, mikä kuvaa aloittelevan ohjaavan opettajan

epävarmuutta uudessa työtehtävässä ja toisaalta työyhteisön tuen tärkeyttä ammatillisen identiteetin neuvottelussa, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (esim. Bullough 2005; Pappa ym. 2017a). Ohjaajan työtä kuvaavat metaforat painottuivat myös aloittelevien ohjaavien opettajien käyttämiin metaforiin (aloittelevat 37, kokeneet 4). Ohjaavan opettajan työtä kuvaavien metaforien perusteella ohjaavat opettajat sanoittivat työnsä merkityksellisyyttä. Ohjaavan opettajan työ koettiin motivoivana ja he pitivät harjoittelun ohjaamista monipuolisena ”monipuolinen paletti” ja antoisana ”rikastuttava kokemus” osana omaa työtään ja erittäin tärkeänä harjoittelun tavoitteiden toteutumisen sekä harjoittelijan opettajuuden kehittymisen kannalta, mutta työpäivien koettiin olevan kiireisiä ”monta rautaa tulessa”, mikä nousi esille negatiivisena asiana.

Ohjaamista kuvaavat metaforat jakautuivat ohjaamista harjoittelijan oppimisen näkökulmasta kuvaaviin metaforiin ja ohjausvuorovaikutusta kuvaaviin metaforiin. Aloittelevilla ohjaavilla opettajilla korostui ohjaamisen kuvaamisessa ohjatun harjoittelun näkeminen harjoittelijan ammatillisen kehittymisen välineenä ”valaistumisen paikkana”, ohjaamisen johdonmukaisuus ja asteittain eteneminen ”ohjaus on pientä viilaamista”, ohjaamisen ei-autoritäärinen luonne ”antaa vapaat kädet” ja ohjatun harjoittelun olevan aktiivinen ammatillista kehittymistä edistävä prosessi ”työstäminen”. Ohjaajan keskeinen tehtävä on harjoittelijan opettajaksi oppimisen tukeminen (Korthagen, Loughran & Lunenberg 2005). Kokeneilla ohjaavilla opettajilla ohjaamisen kuvaamisessa esiin nousi ”antaa vapaat kädet”. Myös ohjausvuorovaikutuksen kuvaamisessa aloittelevilla ohjaavilla opettajilla korostui ohjauksen ei-autoritäärinen luonne, ”ohjaus ei ole päällepäsmäröintiä”. Vuorovaikutuksen kuvaamiselle oli tyypillistä kuvata sitä sen kautta, mitä ohjauksen vuorovaikutus ei ole. Ammatillista identiteettiä neuvotellessa neuvotellaan, paitsi kuka on ja millaiseksi haluaa tulla, myös sen kautta, millainen ei halua olla (Poom-Valickis & Löfström 2019).

Ohjaavat opettajat kuvasivat harjoittelijoita ammatillisen uran alussa oleviksi, harjoittelun keskiössä oleviksi ja heterogeeniseksi joukoksi. Joidenkin harjoittelijoiden haasteita kuvaavat metaforat olivat pääosin kielteisiä tai kielteisesti sävyttyneitä. Harjoittelijoiden haasteita kuvaavia metaforia ei voi yleistää koskemaan ohjaavien opettajien käsityksiä yleisesti kaikista harjoittelijoista eikä voi vetää johtopäätöstä, että ohjaavat opettajat näkisivät harjoittelijat kielteisesti, puhuisivat harjoittelijoista kielteisesti tai pitäisivät yllä kielteistä keskusteluilmapiiriä puhuttaessa harjoittelijoista. Muussa kuin ohjaavien opettajien metaforisessa kerronnassa harjoittelijoita kuvattiin hyvin myönteisillä ilmaisuilla. Tulokset siis osoittavat ohjaavien opettajien kohdanneen myös sellaisia harjoittelijoita, joiden kohdalla harjoittelun minimitalvoitteet eivät välttämättä toteutuneet tai joilla oli sellaisia henkilökohtaisen elämän tai terveydellisiä haasteita, että harjoittelun suorittaminen oli haasteellista. Harjoittelijoita kuvaavien kielteiset metaforat selittynevät ensinnäkin sillä, että kielteisenä koettuja asioita on helpompi kuvata kuvainnollisella kielellä kuin suoralla kerronnalla. Toiseksi haasteellisena koetut ohjaustilanteet koettiin mahdollisesti haasteina, joihin haluttiin tarttua ja jotka haluttiin ratkaista ja siksi niitä tuotiin esiin. Ohjaavat opettajat kokivat opetusharjoittelujen ohjaamisen hyvin vastuullisena tehtävänä ja he kokivat vastuuta

myös siitä, minkälaisia opettajia tulevaisuudessa on. Erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat pohtivat, kehen ottaa yhteyttä ja mitä tehdä, jos kokee tilanteen haasteelliseksi. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan harjoittelut arvioidaan hyväksytyksi tai hylätty. Käytännössä harjoittelun arvioiminen hylätyksi on erittäin harvinaista ja hylätyn arvioinnin perustelemine vaikeaa.

Haasteellisiksi koettujen harjoittelijoiden tai ohjaustilanteiden kuvaaminen metaforien avulla tekee näkyväksi ammatillisen identiteetin neuvotteluprosessia. Kun harjoittelijoiden ohjaaminen koettiin pääasiassa merkityksellisenä, innostavana ja sekä harjoittelijaa että itseä voimaannuttavana, haasteelliseksi koetut tilanteet ja ohjaussuhteet nousivat esiin metaforien kautta ja tilanteeseen etsittiin ratkaisua. Vaikka haasteelliset ohjaustilanteet ovat yksilöllisiä ja vaativat yksilöllistä toimintatapaa, on selvää, että niihin etukäteen valmistautuminen lisää ohjaavan opettajan ammatillista kompetenssia ja antaa paremmat valmiudet toimia tilanteessa, jos ja kun sellainen eteen tulee. Jo erilaisten haasteiden olemassaolon tunnistaminen ja selkeiden toimintaohjeiden olemassaolo auttaisivat ohjaavaa opettajaa toimimaan haasteellisissa tilanteissa. Haasteellisten tilanteiden kohtaaminen ja niiden hoitaminen liittyivät myös ohjaavien opettajien kokemista kehitystarpeista ihmistuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen tarpeisiin.

Ohjaavien opettajien käyttämät metaforat olivat kuvausta toisaalta yleisesti ohjaajan työstä ja ohjaamisesta sekä hyvästä ohjaajasta ja ohjauksesta ja toisaalta itsestä ohjaajana. Ohjaavista opettajista ne ohjaavat opettajat, jotka olivat aloittaneet ohjaavina opettajina joko juuri ennen valmistumistaan opettajiksi tai pian valmistumisen jälkeen, siis joko ilman opettajakokemusta tai hyvin vähäisellä kokemuksella, peilasivat näkemyksiään jonkin verran omana harjoitteluaikanaan saamaansa ohjaukseen. Useamman vuoden opettajakokemuksen jälkeen ohjaavana opettajana aloittaneet tarkastelivat ohjaajuutta ja ohjaamista enemmänkin omasta opettajakokemuksesta käsin. Oman työn määrittely ja peilaaminen kontekstiin tuo esiin ammatillisen identiteetin neuvotteluun kuuluvaa reflektointia. Ohjaavien opettajien käyttämien metaforien kautta tarkasteltuna ohjaavat opettajat kokivat ohjaavan opettajan työn pääsääntöisesti erittäin myönteisenä, motivoivana ja antoisana. Ohjaavilla opettajilla oli halu kehittää itseään jatkuvasti ja halu tehdä työnsä hyvin.

Metaforat osana ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua

Ohjaavat opettajat jäsensivät omaa ohjaajuuttaan reflektoimalla käsityksiään, uskomuksiaan, toimintaansa, tunteitaan, arvojaan, tietojaan ja taitojaan metaforien avulla. Omaan työhön liittyvillä käsityksillä on vaikutusta siihen, kuinka työtä tehdään (Furu & Salo 2005). Metaforien avulla voidaan tutkia, ymmärtää ja muokata käsityksiä itsestä ammatillisena toimijana, kun metaforien tuottamisen kautta tullaan tietoisiksi omista käsityksistä ja kokemusten tulkinnoista ja neuvotellaan ne uudelleen (Saban 2010). Ammatillisen identiteetin neuvottelussa metaforien kautta ilmaistuja ammatillisen identiteetin käsityksiä voisi olla hyödyllistä tarkastella Geijselin ja Meijersin (2005) esittämän identiteetin kehällisen oppimisprosessin kautta. Siinä ohjaavien opettajien metaforien kautta ilmaistuja

kokemuksia ja käsityksiä työstään ja itsestään ammatillisina toimijoina tarkastellaan ensin niiden herättämien mielleyhtymien pohjalta annetun intuitiivisen selityksen ja koettujen tunteiden kautta, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan ja analysoimaan metaforan merkitystä ja metaforan herättämiä tunteita tarkemmin. Prosessin seurauksena tullaan tietoiseksi omasta ammatillisesta identiteetistä ja siihen vaikuttavista käsityksistä, kokemuksista, henkilöistä, instituutioista ja arvoista niille annetun henkilökohtaisen merkityksen kautta, ja ne voidaan tulkita uudelleen (Geijssels & Meijers 2005). Käytetyt metaforat voivat olla toimiva lähtökohta oman ammatillisen identiteetin neuvottelulle (Mahlios, Massengill-Shaw & Barry 2010), sillä metaforien tarkastelun kautta omia käsityksiä, toimintaa ja omaa ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella kriittisesti (Leavy ym. 2007). Metaforien käyttö oman työn diskursseissa ilman niiden kriittistä tarkastelua ja reflektointia voi olla myös haitallista, sillä metafora voi herättää mielleyhtymiä, ohittaa loogisen ajattelun ja tiedostamatta saada toimimaan kielteisellä tavalla. Esimerkiksi joidenkin harjoittelijoiden kutsuminen poikkiteloin olevaksi saattaa saada näkemään harjoittelijat herkästi ”poikkiteloin” olevina ja vaikuttaa tapaan ohjata vieden ohjausta pois dialogisesta sosiodynaamisesta ohjauksesta autoritäärisempään suuntaan. Kun omista tai työyhteisön käsityksistä on tullut tietoiseksi, voi valita uuden metaforan ja saada aikaan muutosta käsityksissä sen avulla (Furu & Salo 2005; Saban 2010). Metaforien tuottamisen ja tarkastelemisen kautta voi tukea erityisesti aloittelevia ohjaavia opettajia heidän ammatillisen identiteetin neuvottelussaan (Leavy ym. 2007; Saban 2010), mutta saada aikaan uudistumista myös kokeneiden ohjaavien opettajien työhön.

6.1.3 Ammatillinen kehittyminen osana ammatillisen identiteetin neuvottelua

Ammatillisen identiteetin neuvottelu on jatkuvaa reflektointia siitä, kuka minä olen ammatillisena toimijana. Erityisesti työhön liittyvät muutokset edellyttävät ammatillisen identiteetin neuvottelua, mutta myös itsensä kehittäminen ammatillisesti. Collin (2009) on liittänyt ammatilliseen osaamiseen kiinnostuksen ja asenteen, opinnot, tutkinnot ja asiantuntemuksen, harjaantumisen, käytännössä toteuttamisen ja tekemisen, työkokemukset, harrastukset ja elämäkokemukset sekä yhteydet, yhdistykset, asiantuntijaverkostot ja asioiden seuraamisen. Opetusharjoittelun ohjaaminen tarjoaa mahdollisuuden ei vain opetusharjoittelijan ammatilliselle kehittymiselle, vaan myös ohjaavan opettajan ammatilliselle kehittymiselle (Nuttal, Doecke, Berry, Illesca & Itchell 2007, 37). Tämä tutkimus osoitti, että ohjaavilla opettajilla oli halu tehdä työnsä hyvin, ei rutinoituneesti sekä halu kehittyä ja kehittää itseään jatkuvasti, mikä on yhdenmukainen Bymanin ym. (2020) tulosten kanssa. Siinä missä opettajankouluttajat identifioituvat hyvin vahvasti tutkimukseen ammatillisessa kehittämisessä (Maaranen, Kynäslähti, Byman, Sintonen & Jyrhämä 2020), ohjaavat opettajat halusivat kehittyä enemmänkin käytännön opettajan ja ohjaajan työhön liittyvissä asioissa (myös Byman ym. 2020). Motivaatio ohjaamiseen toimi ammatillisen identiteetin neuvottelun ja ohjaajana kehittymisen promoottorina. Erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat kertoivat olevansa avoimia ja vastaanottavaisia ja odottivat, että

heille selkiytyy, mitä ohjaaminen on ja että kehittyvät ohjaajina. Tutkimustulokset antavat myös tietoa siitä, mitkä olivat ohjaavien opettajien itsensä mielestä ohjaajana kehittymistä tukevia tekijöitä ja millaisia ammatillisia kehittymistarpeita ohjaavilla opettajilla oli sekä niiden pohjalta mahdollisuuden tarkastella kriittisesti tämänhetkistä ohjaamiseen perehdyttämistä ja ohjaajana kehittymisen mahdollistamista. Ohjaajana kehittymistä tukeviksi tekijöiksi koettiin työyhteisön tuki, kirjallisuuden ja tutkimusten lukeminen, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelupalautte, muiden ohjauksen seuraaminen ja ulkomaisissa kouluissa vieraileminen. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät lisäävät Komulaisen (2010) tutkimuksessa esiin nousseisiin tärkeimpiin ohjauskompetenssin kehittymiseen vaikuttaneisiin tekijöihin (käytännön ohjauskokemus, itseopiskelu, reflektiivinen asenne ja vapaamuotoinen kollegiaalinen keskustelu) harjoittelupalautteen hyödyntämisen, muiden ohjaavien opettajien ohjauksen seuraamisen ja ulkomaisissa kouluissa vierailamisen ja Bymanin ym. (2020) tuloksiin harjoittelupalautteen hyödyntämisen. Tuloksissa ei tullut esiin taas Bymanin ym. (2020) tutkimuksessa mainittuja muissa opettajankoulutuslaitoksissa vierailua, työkaverin opettamisen seuraamista, innovatiivisiin kasvatuksellisiin projekteihin osallistumista eikä koulun todellisuuteen tutustumista. Ohjaavien opettajien kokemat kehittymistarpeet liittyivät ohjaustiedoissa ja -taidoissa kehittymiseen, opettajana kehittymiseen ja työn organisointitaidoissa kehittymiseen. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Byman ym. (2020) sillä erotuksella, että heillä ei esiintynyt kehittymistarpeena organisointitaitoja, mutta sen sijaan kehittymistarpeeksi koettiin teknologian hyödyntäminen opetuksessa. Ero selittynee sillä, että heidän aineistonsa on kerätty yhdeksän vuotta tämän tutkimuksen aineiston keräämisen jälkeen. Tänä aikana teknologian hyödyntäminen opetuksessa on lisääntynyt merkittävästi ja uusia teknologioita apuvälineitä tulee joka vuosi.

Lähes kaikki ohjaavat opettajat mainitsivat työyhteisön tuen ja avun merkityksen ohjaajana kehittymisessä. Kasvu mahdollistuu dialogissa toisten kanssa, muiden ihmisten tukemana (Ojanen 2003). Tähän tutkimukseen osallistuneiden aloittelevien ohjaavien aineenopettajien oli mahdollisuus saada perehdytystä sekä yleisesti opettajan työhön harjoittelukoululla että harjoittelun ohjaukseen viisi tuntia. Työkaverin antama perehdytys ei ollut automaatio eikä aina kaikkien uusien ohjaavien opettajien tiedossa, vaan yläkoulussa ja lukiossa eri aineryhmissä ja alakoulussa eri luokka-astesoluissa oli vaihtelevia käytänteitä. Osassa perehdytystä annettiin automaattisesti, osassa sitä tarjottiin, osassa sitä sai, jos itse pyysi. Virtasen ja Tynjälän (2008) ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen tutkimuksessa opiskelijat kokivat saaneensa eniten ohjausta työpaikan työntekijöiden kanssa keskustelemalla. Kollegiaalisen tuen ja yhteisön on nähty olevan avaintekijä ammatillisessa kehittymisessä (Deppeler 2007; Tudball 2007, 124–125).

Aloittelevat ohjaajat odottivat erityisesti työssä oppimista ohjauskokemuksen myötä. Kaikki aloittelevat ohjaajat sanoivat, että ohjaajaksi opitaan ohjaamalla. Työssä oppimisen on katsottu olevan satunnaista ja epämuodollista työn

tekemisen lomassa tapahtuvaa hetkittäistä ja työn tekemisen käytäntöjen oppimista (Collin 2005, 2007a, 2007b; Hager 2011; Marsick, Watkins, Callahan & Volpe 2006; Tikkamäki 2006). Aloittelevien ohjaajien vastauksissa kuitenkin korostui jatkuva reflektointi, oma-aloitteinen ja aktiivinen ohjaamiseen perehtyminen ja ohjaamisesta keskustelu muiden ohjaavien opettajien kanssa. Reflektio nähtiin tärkeänä ammatillisen identiteetin neuvottelemisen välineenä. Reflektiivisyys tähtää ammatillisen toiminnan tietoiseen tutkimiseen ja kehittämiseen ja sen avulla pyritään ymmärtämään toiminnan perusteluja ja seurauksia (Tiuraniemi 2002). Tutkimuskirjallisuuteen ja ohjauskirjallisuuteen perehtymättömyyden on nähty voivan hidastaa ohjaajaksi kasvamista ja kehittymistä ja toisaalta estää näkemästä ja tekemästä ohjaamista omalla ja mahdollisesti uudella tavalla (Zeichner 2005, 122). Zeichner (2005, 123) haastoi opettajankouluttajat miettimään rooliaan opettajankouluttajana ja refleктоimaan ohjaajuutta. Tässä tutkimuksessa aloittelevien ohjaajien mielestä ohjaajaksi oppiminen edellyttää itsenäistä ohjaamisen teorioiden ja oman ohjaamisen (käytännön) reflektointia ja työstämistä omaksi ohjaamisen käyttöteoriaksi (myös Komulainen 2010). Käyttöteoria on ohjaajan kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuva kokonaisuus, joka vaikuttaa omaan ohjaamiseen (Ojanen 2003). Ohjauksen käyttöteorian luominen auttaa tiedostamaan, millainen ohjaaja haluaisi olla tai ei haluaisi olla ja millä perusteella sekä millaisia arvoja haluaisi ohjauksessa edustaa ja välittää, mikä tuo tietoisuuteen oman ohjaajuuden tavoitteita ja perusteita ja haastaa kehittymään ammatillisesti. Itsearviointi vahvistaa kriittistä reflektiota ja kehittymisorientaatiota ja tukee oman osaamisen kehittymistä (Stenström, Laine & Kurvonen 2006). Vastaavasti ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisessa toiseksi merkittävin ohjauksellinen tekijä oli opiskelijan oma itsearviointikyky (Virtanen & Tynjälä 2008).

Tarpeeseen kehittyä ohjaustiedoissa ja -taidoissa voidaan vastata ohjauksen systemaattisella kehittämisellä, ohjausmateriaalin tuottamisella ja ohjaajakoulutuksella. Toive mahdollisuudesta osallistua ohjaajakoulutukseen tuli melkein kaikilta ohjaavilta opettajilta. Verrattuna aineistonkeruu-aikaan tässä on tapahtunut iso edistysaskel, kun eNorssin ohjaajakoulutuspalvelut tarjoavat monenlaista ja monentasoista systemaattista ohjaajakoulutusta joka vuosi. eNorssin ohjaajakoulutuspalveluiden systemaattiset moduuleittain etenevät ohjaajakoulutukset alkoivat syksyllä 2009, Jyväskylässä tammikuussa 2010. Sitä aiemmin eNorssin ohjaajakoulutukset olivat olleet yksittäisiä joko koulukohtaisia, alueellisia tai valtakunnallisia ohjaaja- tai mentorointikoulutuksia. Ohjaajakoulutuksen on nähty olevan ohjauskompetenssin keskeinen tuki (Komulainen 2010; Mouhu 2014). Ohjaajakoulutukset tarjoavat sekä käytännön ideoita että rakennusaineita ohjaamisen käyttöteorialle, kun niissä rakennetaan tietoa ohjaajuudesta ja ohjaamisesta yhdessä toisten ohjaajien kanssa (Crandall 2000, 36). Lisäksi ohjaajakoulutukseen osallistuneiden keskinäiset vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteet tukevat yhteisöön sitoutumista (Thomas 2002). Ohjaajakoulutus voidaan nähdä vertaisryhmänä, jossa jaetaan kokemuksia ohjaamisesta ja saadaan emotionaalista tukea, palautetta ja uusia näkökulmia ja jossa voi oppia uutta, kehittää sosiaalisia taitoja

sekä saada uskoa ja luottamusta omaan työhön (Coman, Evans & Burrows 2002; Symes 1998).

Oman ammatillisen kehittymisen tarpeeseen voidaan vastata paitsi osallistumalla koulutuksiin ja seminaareihin, jotka lisäävät ammatillista osaamista myös tietoisella tutkivalla asenteella omaa työtä kohtaan. Zeichner (2005) korostaa teorian ja käytännön vuoropuhelun merkitystä erityisesti uran alkuvaiheessa. Jatkuva oman työn tutkiminen ja kehittäminen ovat osa opettajan työtä. Tutkiva ote kohdistuu sekä opetettavaan aineeseen/aineisiin että ohjaavan opettajan omaan toimintaan. Tutkivaa otetta opettajan työssä on määritelty oman opetus-työn, opettajuuden ja opettajaidentiteetin tutkimiseksi (Ahteenmäki-Pelkonen 2003). Vastaavasti ohjaava opettaja tutkii myös omaa ohjaustaan, ohjaajuuttaan ja ohjaajan identiteettiään. Jo vuonna 2000 tehdyssä opetushallituksen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen selvityksessä todettiin, että opettajan kyky kohdata oppilaat, heidän huoltajansa ja omat kollegansa yhteistyökumppaneina ja aktiivisina kehittäjinä korostuu yhteiskunnallisen muutoksen uusien osaamistarpeiden seurauksena (Väljjarvi 2000). Listaan voisi lisätä myös harjoittelijat. Oman työn tutkiminen on nähty keskeisenä osana oman työn reflektointia sekä teoreettisesti että käytännöllisesti ja sen myötä merkittävänä prosessina omassa työssä kehittymisessä ja omaan työhön vaikuttamisessa (Zeichner 2005, 122; Maaranen & Krokfors 2007; ks. myös Berry & Scheele 2007, 200–203). Oman työn tutkimisen hyötyjiä ovat opettajan itsensä lisäksi myös oppilaat, vanhemmat, työyhteisö ja laajempi yhteisö tai yhteiskunta (Maaranen 2009).

Ohjaavat opettajat toivat esiin myös harjoittelupalautteen hyödyntämisen ohjaajana kehittymisessä. Kaikki Suomen harjoittelukoulut keräävät vuosittain harjoittelijoilta palautetta harjoittelusta ja saamastaan ohjauksesta yhdenmukaisella sähköisellä harjoittelun opiskelijapalautekyselyllä. Opiskelijapalautteen keräämisen tarkoitus on kehittää harjoitteluja ja harjoittelun ohjausta. Vuosittain kerättävän valtakunnallisen harjoittelukyselyn tulokset ovat saatavilla keväisin eli tutkimusaineiston keruun aikaan harjoittelukyselyn tulokset olivat saatavilla vasta keväällä 2011. eNorssin yhteistyöverkoston koordinoima vuosittain kerättävä valtakunnallinen opiskelijapalautte on tärkeä sekä ohjatun harjoittelun kehittämisen että ohjaajana kehittymisen väline (Eronen & Salo 2020). Opiskelijapalautteen hyödyntämistä ohjaavien opettajien ohjaajana kehittymisessä voisi hyödyntää laajemminkin. Ohjaavat opettajat ovat saattaneet pyytää harjoittelijoiltaan joko kirjallista tai suullista palautetta myös itsenäisesti.

Ulkomaisissa kouluissa vierailu mainittiin yhtenä ohjaajana kehittymistä tukevana tekijänä. Kansainvälisen yhteistyön ja ulkomaisiin kouluihin ja opettajiin tutustumisen on nähty vaikuttavan opettajan ammatilliseen identiteettiin myös aiemmassa tutkimuksessa (esim. Underwood 2014). Kansainvälisissä projekteissa voi oppia toisilta opettajilta ja toisenlaisesta koulusysteemistä ja saada reflektoinnin aiheita omaan työhön (Mouhu & Mitchell Garcia 2020). Koulun ja yksittäisten opettajien kansainvälisen toiminnan antia voisi hyödyntää koulun sisällä laajemminkin saavuttamaan kaikki opettajat.

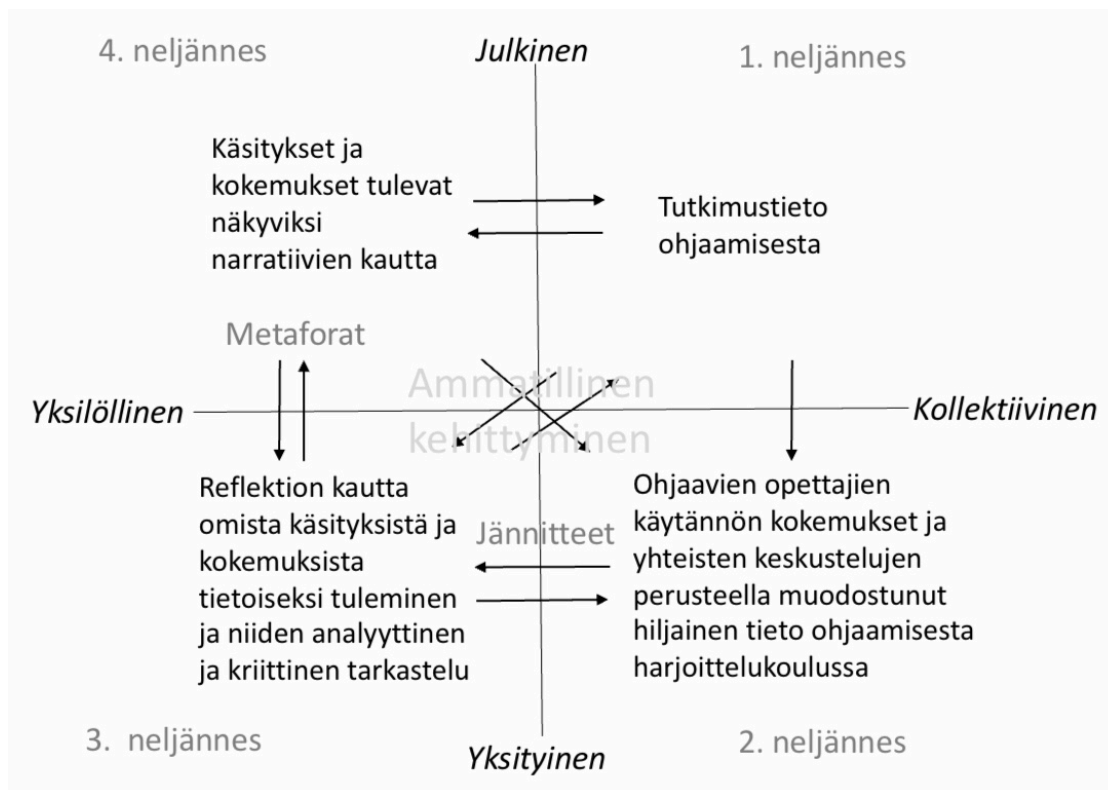
Tarkastelemalla omaa ohjaajana kehittymistään ohjaavat opettajat kertoivat tarinaa itsestään ammatillisena toimijana; siitä, kuinka ja minkä asioiden vaikutuksesta olivat silloisen ammatillisen identiteetin neuvotelleet sekä siitä, millaista ammatillista identiteettiä kohti olivat menossa. Korthagenin (2004) sipulimalli sopii ammatillisen kehittymisen tarkasteluun hyvin, sillä ohjaavan opettajan ammatillinen kehittyminen on moniulotteista ja sitä voi jäsentää sipulimallin eri tasojen avulla. Sipulimalli ohjaa pohtimaan, kuka olen ohjaavana opettajana, mitä asioita pidän tärkeänä ja mihin suuntaan haluan kehittyä. Kehittymistarpeiden ja ammatillista kehittymistä tukevien tekijöiden tunnistaminen antaa suuntaa omalle ammatilliselle kehitymiselle, kun voi itse hakeutua kehittämään itseään ja toisaalta työyhteisö osaa huomioida uusien työntekijöiden työhön perehdytyksessä ja kokeneiden työntekijöiden täydennyskoulutuksessa ne tekijät, jotka tukevat uuden työn tai muutosten haltuunottamista.

6.1.4 Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu

Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu on paitsi henkilökohtainen, myös sosiaalinen ja kontekstisidonnainen prosessi, jossa ohjaavat opettajat kohtaavat paitsi omat odotuksensa, uskomuksensa, käsityksensä ja vaatimuksensa, myös ohjausympäristön asettamat odotukset, uskomukset, käsitykset ja vaatimukset. Oman ammatillisen kehittymispolun tarkastelu auttaa näkemään, miten oma ammatillinen identiteetti on muotoutunut – mitkä asiat omaan ammatilliseen identiteettiin ovat vaikuttaneet ja toisaalta mitkä ovat kehityksen suunnat. Tämän tutkimuksen tulokset kertovatkin toisaalta siitä, millaisena ohjaavat opettajat jäsentävät oman työnsä ja itsensä ohjaajina ja toisaalta siitä, millaisia ohjaajia he haluaisivat olla ja miten he haluaisivat asioiden olevan. Ammatillisen identiteetin neuvottelu on keskeinen, sillä ohjaavan opettajan käsitykset itsestään ammatillisena toimijana vaikuttavat siihen, kuinka hän työtään tekee (Sanger 2017), kuinka hän tulkitsee kokemuksiaan ja määrittelee ristiriitoja (Fives & Buehl 2012, 478) sekä pyrkii ratkaisemaan niitä.

Tämän tutkimuksen tuloksia ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta voidaan tarkastella Beijaardin ym. (2004, 124) esittämän ammatillisen identiteetin muotoutumisen näkökulman kautta (kuvio 15). Beijaardin ym. (2004) mallissa ammatillisen identiteetin muotoutuminen perustuu ensisijaisesti tutkimustietoon (kuvion ensimmäinen neljännes). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelun lähtökohtana ei ensisijaisesti ollut tutkimustieto (ensimmäinen neljännes), sillä ohjaavilla opettajilla ei ollut muodollista koulutusta ohjaamiseen ennen ohjaajana aloittamista ja tulosten perusteella enemmistö ohjaavista opettajista oli aloittanut ohjauksen ilman teoreettista perehdytystä. Sen sijaan ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisen perustan muodostavat käytännön työstä nousseet kokemukset, käsitykset ja uskomukset (toinen neljännes), jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa ohjauskontekstin kanssa ja liittyvät sekä omaan että yleisesti ohjaavan opettajan työhön. Osa kokemuksista, käsityksistä ja uskomuksista aiheuttaa ristiriitaisia ajatuksia ja epämurkavuuden tunnetta ja synnyttää jännitteen sen välille, mikä on toivottu tila ja mikä koetaan todelliseksi tilaksi. Jännitteitä ei

usein tiedosteta. Vasta kun omia kokemuksia, käsityksiä ja uskomuksia reflektoidaan (kolmas neljännes), niistä voi tulla tietoiseksi. Jännitteiden tunnistaminen ja ratkaisupyrkimykset edesauttavat ammatillisen identiteetin neuvottelua ja ne ovat mahdollisuus muutokselle ja ammatilliselle kehitymiselle (Maaranen ym. 2020, 213). Voimakkaina ja ratkaisemattomina ne voivat olla haitallisia. Ammatillisen identiteetin neuvottelussa on keskeistä määritellä tietoisesti omia käsityksiään liittyen omaan ammattiin ja työhön sekä omien käsitystensä perustaa, jotta voi kokea työssään toimijuutta ja pystyvyyttä (Day ym. 2006). Tiedostetut kokemukset, käsitykset ja uskomukset tulevat näkyviksi, kun ohjaavat opettajat kertovat itselleen ja muille metaforien avulla tarinaa siitä, mitä ohjaavan opettajan työ on (neljäs neljännes). Työhön liitettyjen metaforien tarkastelu syventää ymmärrystä itsestä ammatillisena toimijana ja auttaa nostamaan esiin myös vaikeaksi koettuja aiheita. Metaforien kautta ammatillisen identiteetin neuvottelu tulee näkyväksi, jolloin niitä voi hyödyntää ammatillisen identiteetin neuvottelun työkaluna. Reflektoituja kokemuksia ja käsityksiä sekä metaforien avulla ilmennettyä ammatillista identiteettiä peilataan tutkimustietoon ohjaamisesta, mikä taas vahvistaa tai muuttaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatillinen kehittyminen on läsnä kuvion kaikissa neljänneksissä. Ohjauskokemuksen lisääntymisen myötä käsitys harjoittelusta kokonaisuutena selkiytyy ja ohjauksen käytännöt muotoutuvat (toinen neljännes). Oman toiminnan reflektion kautta muodostetaan oma ohjauksen käyttöteoria ja tiedostetaan omat vahvuudet. Jännitteiden kokemisen ja ratkaisupyrkimysten avulla tunnistetaan kehittymistarpeet (kolmas neljännes). Oman työn ja toiminnan sanoittaminen esimerkiksi metaforien kautta tekee ammatillisen kehittymisen näkyväksi, esimerkiksi "alussa ohjaus oli jyyntämistä" (kolmas neljännes). Omien käsitysten ja oman toiminnan peilaaminen tutkimustietoon ja toisaalta oman työn tarkastelu tutkimustiedon valossa sekä tuo esiin ammatillisen kehittymisen tarpeet että toimii ammatillisen kehittymisen välineenä (neljäs neljännes).



KUVIO 15 Ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu (mukaillen Beijaard ym. 2004, 124)

Ohjaavien opettajien kertomana harjoittelun ohjaus on joustavaa ohjaajuutta, sillä ohjaavien opettajien käsitykset eivät edustaneet vain yhtä tai kahta lähestymistapaa ohjaukseen tai ohjauksen muotoa, vaan linkittyivät useaan ohjauksen taustateoriaan ja ohjausmuotoon. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi, että ei ole olemassa yhtä ainoa tapaa ohjata, vaan ohjaavat opettajat mukauttivat ohjaustaan sekä eri tilanteiden että erilaisten harjoittelijoiden mukaan. Ohjausteorioiden avulla tarkasteltuna ohjaavien opettajien käsityksissä korostui erityisesti dialoginen ohjaus ja sosiodynaaminen ohjaus. Dialogisuuden korostuminen on yhteneväinen suomalaisen opetusharjoittelun ohjauskirjallisuuden kanssa, joka korostaa ohjauksen dialogisuutta (esim. Jyrhämä, Syrjäläinen & Haverinen 2008; Ojanen 2003; Sarja 2000; Silkelä & Väisänen 2005; Soininen 2005). Vahvuuskeskeisen pedagogiikan myötä harjoittelijan vahvuuksien huomioiminen ohjauksen lähtökohtana on vahvistunut ohjauksessa. Ohjaavien opettajien käsityksistä heijastui myös situationaalisen ohjauksen piirteitä, kun he näkivät harjoittelijan työparina. Situationaaliseen ohjaukseen kuuluu harjoittelijan näkeminen osana työyhteisöä harjoittelun ajan, jolloin harjoittelijalle on mahdollista osallistua ja harjoitella opettajana olemista todellisissa tilanteissa harjoittelukoulussa. Aloittelevien ohjaavien opettajien käsityksistä välittyi myös konstruktivismi, joka tulee esille myös Ojansen (2000) mallissa ohjauksen taustateoriasta (ks. kuvio 11 luku 4.2). Ohjaavien opettajien kuvatessa omaa työtään aloittelevat ohjaavat opettajat keskittyivät enemmän ohjaavan opettajan työn ja ohjauksen käytännön konkreet-

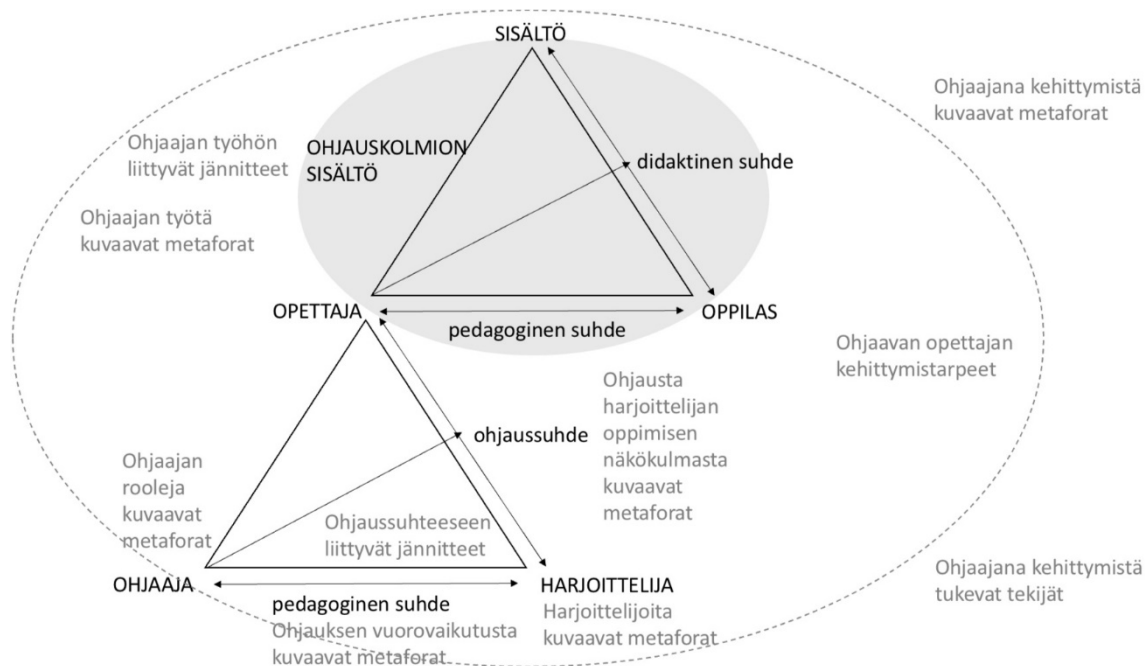
tisiin tilanteisiin sekä pyrkivät hahmottamaan ohjaajan työhön kuuluvia työtehtäviä. Kokeneet ohjaavat opettajat nostivat esiin käytännön tilanteita, mutta pohivat ohjauksen filosofiaa ja sisältöjä myös teoreettisella tasolla. Kansasen (1993) pedagogisen tasomallin kautta tarkasteltuna aloittelevien ohjaavien opettajien ohjaus sijoittui pääasiassa sekä toiminnan tasolle että käsitteelliselle tasolle ja kokeneiden ohjaavien opettajien myös metateorioiden tasolle.

Ohjaavat opettajat näkivät harjoittelun tavoitteiksi ohjauksen näkökulmasta, että harjoittelun lähtökohtana on turvallinen ympäristö, ohjaus on väline opettajaksi kasvun tukemiseen, harjoittelijalle on annettava vapaus kokeilla ja mahdollisuus harjoitella, ohjaus ei saa olla autoritääristä ja että ohjaaja auttaa harjoittelijaa kehittymään johdonmukaisesti pikkuhiljaa. Opetussuunnitelmassa määriteltyjen harjoittelun tavoitteiden lisäksi harjoittelulla nähtiin voivan olla myös muita, harjoittelijasta itsestään tai harjoittelijan tarpeesta (jota hän ei itse näe, mutta jonka ohjaaja näkee) lähteviä tavoitteita. Pohtiessaan harjoittelua harjoittelijan näkökulmasta ohjaavat opettajat näkivät ohjauksen tavoitteeksi, että harjoittelija oivaltaa tai oppii jotain, minkä on kokenut vaikeaksi ja innostuu opettajuudesta. Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksesta olivat yhteneväisiä suomalaisen ohjauskirjallisuuden kanssa (esim. Atjonen 2005; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Silkelä 2003a; 2003b; Väisänen 2005).

Sijoittamalla tutkimuksen tulokset ohjausta kuvaavaan kolmioon (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009) saadaan kokonaiskuva siitä, mille alueille ohjaavan opettajan työssä ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu tässä tutkimuksessa keskittyi (kuvio 16). Se osoittaa, että tutkimusaineiston kautta oli mahdollista tavoittaa laajasti ohjaukseen liittyviä ilmiöitä ja niiden kytkeytymistä ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Kuvion alemman kolmion kautta kuva ohjaavan opettajan suhteesta harjoittelijaan tarkentui ja asettui yhdeksi ohjaavan opettajan työtä vahvasti määrittäväksi tekijäksi. Ohjaussuhteen vuorovaikutukseen ja harjoittelijoihin liitettiin laaja kirjo erilaisia metaforia ja lisäksi ohjaussuhteessa tunnistettiin jännitteitä ja kehittymisen tarpeita, mikä ilmentää sen keskeistä roolia ohjaavan opettajan työssä. Tulokset lisäävät myös ymmärrystä ohjaussuhteesta, jossa ohjaava opettaja tukee harjoittelijan opettajuutta. Ohjausta harjoittelijan oppimisen näkökulmasta kuvaavien metaforien kautta siinä korostui harjoittelijalähtöisyys, jossa ohjaava opettaja muun muassa antoi harjoittelijalle paljon omaa päätäntävaltaa ja vastuuta harjoitteluun liittyvien opetusten toteuttamisessa. Ohjaajan rooleja kuvaavien metaforien kautta ohjaavat opettajat sanallistivat itsellään olevan erilaisia, paljolti harjoittelijan oppimisprosessia myönteisellä ja rakentavalla tavalla tukevia rooleja.

Tutkimuksen tulokset kertovat myös kuvion ylemmässä kolmiossa kuvasta ohjaajan ja koko ohjauksen sisällön välisestä suhteesta. Ohjaajan työtä kuvaavien metaforien kautta tarkasteltuna ohjaavat opettajat kokivat ohjaamisen myönteisenä, monipuolisena, omaa ammatillista kehittymistä tukevana ja edistävänä työn sisältönä. Ohjaajuuteen liittyi myös jännitteitä, jotka ilmentävät ohjaavan opettajan työhön liittyviä ristiriitoja ja paineisuutta. Esimerkiksi asiantuntijuuden ja tasavertaisuuden välille syntyneen jännitteen sisältöä kuvaa se, kuinka hyvin ohjaava opettaja kokee hallitsevansa ohjauskolmion sisällön.

Ohjaajana kehittymistä kuvaavat metaforat liittyivät työyhteisön tuen merkitykseen ja oman toiminnan reflektointiin. Ohjaajana kehittymistä tukevista tekijöistä työssä oppiminen käsittää kuvion molemmat kolmiot. Muita ohjaajana kehittymistä tukevia tekijöitä olivat työyhteisön tuki, kirjallisuuden ja tutkimusten lukeminen, ammatillinen reflektointi, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen, muiden ohjauksen seuraaminen ja ulkomaisissa kouluissa vieraileminen ja ne sijoittuvat kuvion ulkopuolelle.



KUVIO 16 Ohjausta kuvaava kolmio ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelussa (mukaillen Jyrhämä & Syrjäläinen 2009)

Ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelun tarkastelu subjekti-keskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta auttoi ymmärtämään ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelun sekä henkilökohtaista puolta että ohjauksen kontekstia, joihin vuorovaikutuksessa ohjaavat opettajat tarkastelivat itseään ammatillisina toimijoina. Ammatillisen identiteetin neuvottelussa ohjaavat opettajat ottivat pääsääntöisesti aktiivisen toimijan roolin, mutta kokivat silti tarvitsevansa enemmän tukea työyhteisöltä. Vähäsantasen (2015) mukaan ammatillisen identiteetin neuvottelua voidaan tukea toimijuuden kautta. Aktiivista toimijuutta kuvasi esimerkiksi ohjaavien opettajien omatoiminen valmistautuminen ohjaajan tehtäviin, asioiden selvittäminen ja jatkuva pyrkimys ammatilliseen kehittymiseen (ks. Eteläpelto ym. 2014, 645). Vaikka osa ohjaavista opettajista kertoi, ettei valmistautunut ohjaamiseen millään tavalla, vaan pikemminkin odotti työn itsensä kertovan ja opettavan, mitä ohjaajan työ on, he kuitenkin kuvasivat itseään aktiivisesti omaa työtään reflektoivina. Tuloksista piirtyi kuva ohjaavan opettajan työstä ohjaavien opettajien kokemana sen riemuineen ja haas-

teineen sekä kehityskohteineen. Ohjaavat opettajat näyttäytyivät aktiivisina toimijoina, joilla oli into kehittää itseään ammatillisesti ja halu vaikuttaa siihen, millaisia opettajia tulevaisuudessa on.

6.2 Tutkimustulosten hyödyntäminen

Ohjaavia opettajia suomalaisessa harjoittelukoulukontekstissa on tutkittu vähän ja tämän tutkimuksen tarkoitus oli vastata tähän puutteeseen. Tutkimuksen tulokset kuvaavat ammatillisen identiteetin neuvottelua harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavan opettajan kokemana. Kuten laadullisen tutkimuksen tulokset yleensä, erityisesti tapaustutkimuksen tulokset ovat hyvin kontekstisidonnaisia, minkä vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää suoraan isompaa joukkoa koskevaksi (Miles ym. 2014). Tämän tutkimuksen tuloksia ei siis voi suoraan yleistää koskevaksi kaikkien Suomen harjoittelukoulujen opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillista identiteettineuvottelua koskeviksi, koska harjoittelukoulut ovat erilaisia, toteuttavat erilaista opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmaa ja harjoittelut ovat sekä rakenteeltaan, sisällöltään että toteutukseltaan erilaisia, vaikka kokonaisuudet vastaavatkin hyvin toisiaan. Tutkimus antaa kuitenkin hyvän kuvan yhden harjoittelukoulun ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta, johon muiden harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat voivat peilata omaa ammatillisen identiteetin neuvotteluaan. Vaikka harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien joukko on suhteellisen pieni, se ei vähennä tutkimuksen merkityksellisyyttä. Ohjaavan opettajan professio on omanlaisensa ja poikkeaa opettajan professiosta, kuten teoriaosassa on kuvattu. Yliopistot yksityistettiin ja irrotettiin valtiosta vuonna 2010 ja yksityistämisen myötä yliopistoista tuli itsenäisiä julkisoikeudellisia laitoksia tai säätiöitä. Yksityistämisen jälkeen oli riski, että yksittäinen harjoittelukoulun ohjaava opettaja kokisi olevansa osa hyvin pientä ammattiryhmää, mikä ei ainakaan edistä ammatillisen identiteetin selkeyttä. Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi on ollut erittäin tärkeä paitsi harjoittelukoulujen välisen yhteistyön, opettajankoulutuksen kehittämisen, myös ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin vahvistajana. Tämän lisäksi tarvitaan myös tutkimusta ohjaamisesta ja ohjaajista.

Tämä tutkimus kuvaa niitä haasteita, joita harjoittelukoululla opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ohjaustyössä kohdataan ja tutkimuksen suurimpana hyötynä voisikin pitää haasteiden näkyväksi tekemistä, mikä luo mahdollisuuksia tarttua niihin. Harjoittelukoulun jatkuva kiire ja aikapula sekä harjoittelijoiden opiskelu-, työ- ja vapaa-ajan kiireet tulivat uudestaan ja uudestaan esiin monessa kohtaa ohjaavien opettajien aineistoja. Harjoittelukoulun kiire ja aikapula on rakenteellinen asia, johon yksittäinen ohjaava opettaja voi vaikuttaa vain vähän. Toki työn hyvä suunnittelu ja organisointi auttavat, mutta jos työn hyvästä suunnittelusta ja organisoinnista huolimatta työpäivät ovat jatkuvasti kiireisiä ja työpäivät pitkiä, asialle pitäisi voida tehdä jotain. Eteläpellon (2010) mukaan jatkuva kiire ja työn kasvavat vaatimukset sekä ajan ja tilan puuttuminen oman

työn reflektoinnille ja yhteiselle pohdinnalle rajoittavat oppimista ja ammatillisen identiteetin neuvottelua. Verrattaessa harjoittelukoulun ohjaavan opettajan tehtäviä ja vastuita opettajan tehtäviin ja vastuisiin, ohjaavalla opettajalla on enemmän vastuita ja velvollisuuksia (myös Koç 2012). Tilastokeskuksen (2017) tietojen mukaan aineenopettajista 11% tekee keskimäärin kahdeksan tuntia viikossa ylityitä ja luokanopettajista 10% keskimäärin neljä tuntia viikossa. Sen perusteella, että harjoittelukoulun ohjaavilla opettajilla on enemmän tehtäviä ja vastuita, voisi päätellä, että he tekevät myös enemmän ylityitä. Jatkuvassa kiiressä työskennellessä tarjoutuu entistä vähemmän mahdollisuuksia osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentamiselle. Jos vielä mahdollisuus refleктоivaan oppimiseen ja sosiaalinen ja yhteisöllinen tuki puuttuvat, koetaan voimattomuutta, vieraantumista ja uupumista sekä sosiaalista pahoinvointia. Tässä olisi ehkä laajemman keskustelun paikka. Työyhteisön tuloksellisuuden kapea-alaiset mittarit, kuten valmistuneiden ja julkaistujen tutkimusten määrään perustuvat tilastot, jotka eivät sovellu työn perimmäisiin arvoihin tai työn eetokseen, kuten ohjaavan opettajan vastuuseen oppilaista, opiskelijoista ja harjoittelijoista ja heidän oppimisestaan, kasvustaan ja kehityksestään, alentavat työn mielekkyyttä ja uhkaavat ammatillista ydinidentiteettiä (Eteläpelto 2010). Billettin ja Pavlovan (2005) mukaan elinikäiseen oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaa yhtä paljon sekä yksilön intentiot että hallituksen ja työnantajan intentiot.

Ammatillisen identiteetin neuvottelua voidaan tukea. Tutkimus osoittaa ne haasteet, joita aloittelevat ohjaavat opettajat kohtaavat ohjausuransa alussa ja haastaa tarkastelemaan uusien ohjaavien opettajien työhön perehdyttämistä rakenteellisesti. Hyvä opettaja ei ole automaattisesti hyvä ohjaaja. Uusi ohjaava opettaja kyllä toimii ohjaustehtävässä heti työsuhteen alusta lähtien, mutta ohjaajuuteen kasvuun tarvitaan perehdytystä ja tukea. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa aloitteleville ohjaaville opettajille perehdytystä, koulutusta ja tukea ohjausuran alkuvuosiin. Työyhteisön tulisi pohtia tapoja, joilla ohjaavat opettajat voisivat itse luoda merkityksen ammatillisen kehittymisen sisällölle ja joiden avulla nykyiset ammatilliset käsitykset ja käytänteet voidaan haastaa sekä rakentaa identiteetin neuvottelustrategioita jännitteiden käsittelyyn (Garner & Kaplan 2019).

Vastauksena edellisiin ehdotan ensimmäisen ohjausvuoden ajalle aloittelevien ohjaajien ryhmäkokoontumisia, joissa uudet ohjaavat opettajat saisivat jakaa ajatuksia, kokemuksia ja tuntemuksia ja reflektoida yhdessä muiden aloittelevien ohjaajien kanssa omaa ohjaajuutta. Tätä tukee Tudballin (2007, 128–129) näkemys jaetun käytännön tiedon ja kokemusten ja reflektiivisen dialogin merkityksestä. Koska tutkimukseen osallistuneet aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat, että kyselemällä jatkuvasti kollegalta ohjaamiseen liittyviä asioita he veivät hänen työaikaansa, ehdotan myös mentorointia, jossa kokenut ohjaava opettaja mentoroisi uutta ohjaavaa opettajaa ensimmäisen lukuvuoden ajan. Kuten aloittelevien opettajien on huomattu kokevan tarvitsevansa monenlaista tukea monissa opettajan työn käytännön asioissa (esim. Heikkinen, Aho & Korhonen 2015; Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2016; Niemi & Siljander 2013), myös aloittelevat ohjaavat opettajat kaipaavat enemmän tukea ohjaamisen aloittamiseen.

Mentorointi pedagogisissa, didaktisissa ja ohjaukseen liittyvissä asioissa, ohjaus-kontekstin määrittämät raamit ja palaute auttavat ammatin haltuunottamisessa (Corrigan 2007, 96). Aloittelevat opettajat ovat kokeneet mentoroinnin tärkeänä (Kutsyuruba ym. 2019). Mentoroinnista hyötyisivät sekä aloittelevat ohjaavat opettajat että mentori(t), jotka joutuvat miettimään omia perusteitaan ohjaukselle ja tarkastelemaan omia ohjauskäytäntöjään kriittisesti. Mentorointi”ohjelma” vaatii koordinoinnin koko harjoittelukoululle eikä vain periaatteella ”jos haluat”. Mentorointi voi sisältää esimerkiksi ohjauksen observointia, keskustelua ja päiväkirjan kirjoittamista (Moss 2010). Ohjaamista voisi kehittää myös organisoimalla toisten ohjaavien opettajien ohjaamisen observoimista ja mahdollisesti yhteistä keskustelua observoinnin jälkeen. Tähän on toki ollut ja on mahdollisuus jatkuvasti jokaisella ohjaavalla opettajalla oma-aloitteisesti, kun vaan pyytää luvan sekä ohjaavalta opettajalta että harjoittelijalta.

Aloittelevia ohjaavia opettajia voisi hyödyttää myös jonkinlainen ”Opetusharjoittelun ohjaus” -käsikirja, jossa olisi sekä ohjauksen teoriaa, harjoittelujen opetussuunnitelmat ja käytännön toteutukset että ohjeistettaisiin yhteisesti sovitusta linjauksista ja käytännöistä. Esimerkkinä käytännön ohjeista voisi olla yksityiskohtainen vaihe vaiheelta etenevä ohje, kuinka pitää uuden harjoittelun ensimmäinen ohjaustapaaminen. Yhteisesti sovittuja linjauksia ovat esimerkiksi, kuinka monta harjoittelutuntia harjoittelija voi saada osallistumalla esimerkiksi koulun liikuntapäivään ja montako ohjattua tuokiota vaaditaan yhden ja montako kahden harjoittelutunnin saamiseen. Käsikirjasta voitaisiin siis etsiä vastauksia moniin käytännön kysymyksiin sen sijaan, että jouduttaisiin ”häiritsemään” kollegaa jatkuvilla ja lukuisilla kysymyksillä. Ja koska harjoittelun ohjaaminen on harjoittelukoulun keskeisin ja tärkein tehtävä, harjoittelun ohjaus voisi olla useammin opettajankokousten ja koko opettajakunnan yhteisten yhteissuunniteluaikojen aiheena.

Ohjattuun harjoitteluun liittyy niin kutsuttu kolmikantayhteistyö, jossa osallisina ovat harjoittelukoulun lisäksi ainelaitos ja opettajankoulutuslaitos. Koulun ja yliopiston yhteistyön on nähty vaikuttavan opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja ammatilliseen identiteettiin (Trent & Lim 2010). Viimeaikaisessa keskustelussa on noussut esille, että kolmikantayhteistyötä olisi kehitettävä ja lisättävä (esim. Opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen seminaari 2019). Harjoittelijoilta saadun palautteen perusteella harjoittelijat kokevat kolmikantaa eri ”kulmat” erillisinä maailmoina (Jyrkiäinen 2019). Yhteistyö lähtee paitsi yhteisestä suunnittelusta, myös siitä, että jokainen osapuoli on selvillä opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta ja harjoittelusuunnitelmasta sekä eri osapuolten vastuista opetusharjoitteluun liittyen. Harjoittelijan kannalta ei ole hyvä, jos ohjaava opettaja joutuu toteamaan harjoittelijalle, että ei tiedä, mitkä opinnot opettajankoulutuslaitoksen puolella liittyvät harjoitteluun tai kysymään, mitä harjoitteluun liittyviin opintoihin sisältyy ja vastaavasti jos opettajankoulutuslaitoksen lehtorit eivät tiedä, mitä harjoittelijat tekevät harjoittelukoulun puolella. Opetusharjoittelijan, ohjaavan opettajan ja opettajankoulutuslaitoksen lehtorin välinen yhteistyö mahdollistaa käytännön tiedon jakamisen (van Velzen,

Volman, Brekelmans & White 2012; Nilsson & Van Driel 2010) ja sen myötä paremman harjoittelijan opettajuuteen ohjaamisen.

Opetusharjoittelua ohjaavien opettajien kokemusta ohjaajakoulutusten tarpeellisuudesta ja hyödyntä omalle ohjaamiselle voisi hyödyntää myös laajentamalla ohjaajakoulutusta muiden ammattialojen työharjoittelujen tai työssäoppimisjaksojen ohjaajille. Ohjaajakoulutus kehittää esimerkiksi ohjaajien valmiuksia kohdata ja ohjata erilaisia harjoittelijoita, kykyä tehdä harjoittelijan ammatillisen kehittymisen edistymisen kannalta oleellisia havaintoja, taitoja käsitteellistä ammattiin liittyviä ilmiöitä harjoittelijan kanssa ja kykyä auttaa harjoittelijaa reflektoimaan omaa toimintaansa ja sen seurauksia. Ammatillisen identiteetin neuvottelu nähdään ajankohtaisena ja keskeisenä, koska työelämässä tarvitaan tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta ja vaaditaan oman osaamisen tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja markkinointia (Collin 2009; Ete-läpelto 2010). Vaikka ammatillinen identiteetti ei ole koskaan valmis, sen selkiytyminen uuden työnkuvan, tässä tapauksessa ohjaajuuden kohdalla, tuo tasapainoa, varmuutta ja sitoutumista suhteessa työhön, kun tietää, mitä on tekemässä ja miksi ja kun löytää oman tavan olla ohjaaja. Arkikielen ilmaisu ”olla sinut itsensä ja työnsä kanssa” kuvaa tätä hyvin. Tämä tutkimus antaa uutta tietoa, jonka avulla voidaan ymmärtää ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua ja siihen sisältyviä kasvu- ja kehitysprosesseja sekä niitä yhteisöllisiä prosesseja, jotka edistävät tai rajoittavat ammatillisen identiteetin neuvottelua. Tutkimus tarjoaa myös mahdollisuuden kehittää sellaisia metodologisia lähestymistapoja, jotka tukevat ohjaavien opettajien osallisuutta, ammatillista identiteettiä ja aktiivista toimijuutta ja auttavat rakentamaan yhteisöllistä osaamista.

6.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arvioidaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta – tutkimuksen laatimista, toteutusta ja raportointia (Miles ym. 2014). Keskeisessä asemassa on tutkijan toiminnan arviointi ja tutkijan subjektiivisuuden vaikutuksen ymmärrys ja läpinäkyvyys tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen laatimisvaiheessa olin työskennellyt vuoden harjoittelukoulun ohjaavana opettajana ja olin siis aloitteleva ohjaava opettaja. Artikkelin kirjoittaminen uusien ohjaavien opettajien ajatuksista ja kokemuksista ennen tämän tutkimuksen aloittamista antoi hyvän pohjan tämän tutkimuksen suunnittelulle (Mouhu 2010). Kymmenen tutkimusprosessivuoden aikana kasvoin itse ohjaavana opettajana ohjauskokemuksen karttumisen, ohjaajakoulutuksiin osallistumisen, eNorssi ohjaajakouluttajatyöryhmän työskentelyyn osallistumisen, ohjaajakoulutusten pitämisen ja tämän tutkimuksen tekemisen mukana aloittelevasta ohjaavasta opettajasta kokeneeksi ohjaavaksi opettajaksi. Kaikki edellä mainitut ja varsinkin tutkimusprosessin työstäminen ovat pitäneet koko ajan omaa ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluni aktiivisena. Omakohtainen kokemukseni sekä ohjaavan opettajan työstä, ohjauskontekstista että ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelusta on vahva. Hyvän

laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu myös tutkijan hyvä tietämys tutkittavasta aiheesta ja tutkittavassa aiheessa sisällä oleminen (Miles ym. 2014). Teema-haastattelun pätevyys edellyttää hyvää tutkittavan aiheen ja haastateltavien tilanteen tuntemusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kontekstin tunteminen auttaa aineiston validissa tulkinnaissa ja pätevien johtopäätösten tekemisessä (Creswell 2009). Olen pyrkinyt hyvin tietoisesti tiedostamaan oman tutkijan ja tutkittavan työyhteisön jäsenen kaksoisroolini sekä ennakoimaan ja arvioimaan kontekstissa sisällä olemisen ja tutkittavien kanssa jatkuvasti tekemisissä olemisen vaikutusta erityisesti aineiston analysointiin.

Tutkimusasetelma. Tutkittaessa ammatillisen identiteetin neuvottelua tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset eivät olleet kaikkein tyypillisimpiä. Tutkimuskysymyksistä ohjaajana kehittyminen osana ammatillisen identiteetin neuvottelua oli jo alun perin kiinnostuksen kohteeni, koska ohjaavat opettajat joutuivat aloittamaan ohjaamisen yleensä ilmaan minkäänlaista koulutusta ohjaamiseen. Oli oleellista selvittää, kuinka ohjaavat opettajat kasvoivat ja kehittyivät ohjaajiksi, minkä asioiden he kokivat tukeneen ja tukevan ohjaajana kehittymistä ja millaisia kehittymistarpeita ohjaavilla opettajilla oli. Jännitteet ja metaforat valikoituivat tutkimuskysymyksiksi aineistoon perehtymisen jälkeen. Vaikka ohjaavat opettajat olivat erittäin motivoituneita ja innostuneita ohjaamisesta, aineistossa ilmeni ristiriitaisia kokemuksia ja ammatillisen identiteetin neuvottelu tulee näkyville näissä särökohdissa. Aineistossa esiintyi runsaasti kuvaannollista kieltä ilman, että osallistujia oli pyydetty kuvailemaan omaa työtään metaforien avulla. Tuntui tärkeältä nostaa metaforat tutkimuksen kohteeksi. Metaforat laajentavat ymmärryksen rajapintoja ja tavoittavat jotain oleellista ammatillisen identiteetin neuvottelusta. Identiteetti tulee näkyväksi metaforien kautta.

Tutkimukseen osallistujat. Tutkimukseen osallistuminen oli ohjaaville opettajille vapaaehtoista koko tutkimusprosessin ajan. Aloitteleville ohjaaville opettajille olin kertonut tutkimuksesta ja tutkimuksen tarkoituksesta opettajienkokouksessa ja erikseen lähettämissäni yksityisissä sähköpostiviesteissä ja toistin ne vielä haastattelun alussa. En pyytänyt suostumusta tutkimukseen osallistumisesta kirjallisena haastatteluvaiheessa, vaan vasta tutkimusprosessin loppuvaiheessa, kun lähetin osallistujille henkilökohtaiset sähköpostiviestit, joissa toistin tutkimuksen tarkoituksen ja he saivat tutkimuksen tulokset luettavikseen ja antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen ja tutkimustulosten julkaisemiseen vastaamalla sähköpostiin. Kokeneiden ohjaavien opettajien kohdalla toimin samoin. Heille tuli tieto tutkimuksesta ja tutkimuksen tarkoituksesta sekä opettajienkokouksessa että ryhmäsähköpostiviestinä. Myös heiltä pyysin kirjallisen luvan vasta tutkimusprosessin lopussa ja samoin kuin aloittelevat ohjaavat opettajat, myös kokeneet ohjaavat opettajat saivat tutkimuksen tulokset sähköpostitse luettavaksi ja vastaamalla sähköpostiin he antoivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen ja luvan tulosten julkaisemiselle. Tutkimukseen osallistujat siis saivat tietoa tutkimuksesta sekä suullisesti että kirjallisesti ja heillä oli mahdollisuus esittää tutkimusta koskevia kysymyksiä henkilökohtaisesti, mikä lisää tutkimuksen luottamuksellisuutta ja eettisyyttä (Tuomi & Sarajarvi 2018).

Tutkimukseen osallistuneiden aloittelevien ohjaavien opettajien aineisto edusti kattavasti aloittelevia ohjaavia opettajia. Sen sijaan kokeneiden ohjaavien opettajien aineisto käsittää viidesosan ohjaavista opettajista. On mahdollista, että mikäli osallistujia olisi ollut enemmän, kokeneiden ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelusta olisi saattanut ilmetä jotain uusia puolia. Kokeneista ohjaavista opettajista yläkoulun ja lukion ohjaavien opettajien osallistumisprosentti oli 23% ja alakoulun ohjaavien opettajien 14%. Kokeneiden ohjaavien opettajien aineisto edustaa siis paremmin yläkoulun ja lukion kuin alakoulun ohjaavia opettajia. Kokeneista ohjaavista opettajista vain kolme oli miehiä, jotka kaikki olivat yläkoulun ja lukion ohjaavia opettajia, mikä on 16% kaikista yläkoulun ja lukion ohjaavista miesopettajista. Yläkoulun ja lukion miesten ääni ei siis kuulu aineistossa yhtä lailla kuin naisten ja alakoulun miesopettajien ääni ei lainkaan.

Tutkimukseen osallistujien kohdalla on huomioitava osallistuneiden heterogeenisuus. Aloittelevista ohjaavista opettajista osa oli juuri aloittamassa ohjaamista ja osa ohjannut lähes kolme vuotta ja osa ei ollut vielä valmistunut opettajaksi ja osalla oli jo usean vuoden opettajakokemus. Kokeneista ohjaavista opettajista osalla oli ohjauskokemusta vähän yli kolme vuotta ja osalla yli kolmekymmentä vuotta. Vaikka ohjaavat opettajat oli jaettu kahteen ryhmään, aloitteleviin ja kokeneisiin ohjaaviin opettajiin, ei silti voida puhua ryhmistä, jolla olisi yhtenäinen ammatillinen tausta.

Aineiston keruu. Yksi kysymys tämän tutkimuksen kohdalla on aineistojen erilaisuus, toisin sanoen voiko haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoa yhdistää aineiston analysoinnissa? Ensinnäkin aloittelevilta ohjaavilta opettajilta kerättävä aineisto kerättiin haastattelemalla, koska aloittelevien ohjaavien opettajien ollessa kyseessä ajattelin, että heidän on helpompi jäsentää ja sanallistaa ajatuksiinsa ohjaajuudesta ja ohjaamisesta, kun heitä haastatellaan, verrattuna kirjoitelmaan. Edellisenä lukuvuonna olin pyytänyt sinä lukuvuonna yläkoulussa ja lukiossa ohjaamisen aloittaneita uusia ohjaavia opettajia kirjoittamaan ohjaajuudestaan ja sain lyhyet kirjoitelmat viideltä aloittelevalta ohjaavalta opettajalta 11 mahdollisesta. Vastausten vähäinen lukumäärä johtui siitä, että aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat kirjoittamisen haasteellisena ja jotenkin työläänä ja olisivat mielummin olleet haastateltavana. Heille harjoittelun ohjaukseen käytettävä suuri aika ja harjoittelukoulun kiireinen työtahti oli tullut yllätyksenä (Mouhu 2010). Tämän kokemuksen jälkeen oletin tähän tutkimukseen osallistumaan pyydettyjen aloittelevien ohjaavien opettajien kokevan haastatteluun osallistumisen helpompana ja nopeampana kuin kirjoitelman kirjoittamisen ja toivoin siis haastattelemalla saavani mahdollisimman monen aloittelevan ohjaavan opettajan mukaan tutkimukseen. Kokeneilta ohjaavilta opettajilta kerätty aineisto on kirjoitelma-aineisto. Aineistoja verrattaessa on otettava huomioon se, että haastattellessa pystyi kysymään tarkentavia lisäkysymyksiä tai pyytämään kertomaan lisää, kun taas kirjoitelma-aineistossa se ei ollut mahdollista. Olenkin pyrkinyt tuomaan tulososiossa esiin tämän seikan niissä kohtaa, joissa se on selkeästi vaikuttanut aineistojen eroavaisuuteen.

Haastattelututkimuksessa luotettavuuden ja eettisyyden kannalta oleellista on tutkijan vuorovaikutustaidot ja kielitietoisuus eli tutkittavien kanssa samojen käsitteiden ymmärtäminen samalla tavalla. Oma kokemukseni harjoittelun ohjaavana opettajana työskentelystä ja tutkimusta edeltävän lukuvuoden aikana tekemäni pienimuotoinen tutkimus uusien ohjaavien opettajien ajatuksista ja kokemuksista auttoivat minua olemaan sisällä haastateltavien maailmassa ja tavassa kommunikoida. Se, että olin tutkimukseen osallistuneiden aloittelevien ohjaavien opettajien työkaveri, on voinut vaikuttaa haastateltavien vastaamiseen sekä tutkimuksen pätevyyttä lisäävästi että heikentävästi. Se, että olimme työkavereita, tuttuja ja siinä mielessä samassa tilanteessa olevia ja että myös minä tutkijana olin aloitteleva ohjaava opettaja, vähensi tutkimukseen osallistuneiden jännitystä haastattelutilanteissa ja haastattelut olivat pikemminkin samanlaisia kahvipöytäkeskusteluja kuin muutoinkin ohjaajuudesta kävimme, paitsi nyt ne olivat ohjattuja, tallennettiin ja minä oli enimmäkseen kuunteleva osapuoli. Työkaveruusasetelma antaa kuitenkin myös sen mahdollisuuden, että jotkut ohjaavat opettajat ovat saattaneet kokea, että heidän täytyy antaa itsestään hyvä ja pätevä kuva eivätkä siksi ole uskaltaneet tuoda mahdollisia ohjaamiseen liittyviä kielteisiä näkemyksiä ja kokemuksia esiin. On siis mahdollista, että joihinkin teemoihin olisi voinut tulla erilainen vastaus, jos haastattelijana olisi ollut työyhteisön ulkopuolinen tutkija. Aineistoa analysoidessa huomasin myös, että en ollut aina huomannut kysyä tarpeellisia lisäkysymyksiä, jotka olisivat tarkentaneet, mitä aloitteleva ohjaava opettaja tarkoitti, koska asia oli käynyt ilmi muussa tilanteessa vapaamuotoisessa keskustelussa. Pyrin esittämään tulokset vain tutkimusaineiston perusteella ja jätin huomiotta vapaamuotoiset tutkimuksen ulkopuoliset keskustelut.

Haastatteluissa tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään käsittelemällä samoja asioita useamman kerran haastattelun aikana eri teemojen alla ja vähän eri muodoissa (Patton 2002), esittämällä varmistavia kysymyksiä, kuten ”ymmärsinkö oikein, että tarkoittit...”, ”tarkoitatko, että...” ja pyytämällä tarkennusta joko ”kerrotko vielä tarkemmin...” tai uusilla tarkentavilla kysymyksillä. Myös haastateltavilla on ollut mahdollisuus kysyä tarkennusta, jos he eivät olleet varmoja, ovatko ymmärtäneet haastattelijan kysymyksen oikein sekä palata jo ohitettuun asiaan uudestaan, jos heillä tuli samasta aiheesta vielä jotain lisättävää mieleen. Haastattelun lopuksi kysyin vielä, haluaako haastateltava lisätä jotain tai palata johonkin aiempaan tai onko hänellä jotain kysymyksiä. Kirjoitelmien ohjeistuksessa pyrin myös saman teeman toistumiseen hieman eri näkökulmasta. Esimerkiksi ohjaajana kehittymiseen liittyen ohjeistin kertomaan, kuinka kokenut ohjaava opettaja kehittää ohjaustaitojaan nyt, kun on jo kokenut ohjaaja ja kuinka haluaisi kehittyä ohjaajana, kuinka ohjauskoulutuksiin (tai muihin koulutuksiin) osallistuminen on vaikuttanut ohjaustaitojen kehittymiselle ja mitkä asiat ja ketkä ihmiset vaikuttavat ohjaustaitojen ja ohjauksen kehittymiseen? Ohjaajuuteen liittyen pyysin kuvaamaan, millainen ohjaaja on itse, miksi ohjaus on tärkeää, millainen on hyvä ohjaaja ja millaista on hyvä ohjaus sekä millainen motivaatio on ohjaukseen. Osa kokeneista ohjaajista kirjoitti vastaukset

suoraan ohjeistuksen kysymyksiin, joten heidän kirjoitelmiensa kohdalla näkemysten pysyvyyttä voi arvioida. Osa taas kirjoitti hyvin vapaamuotoisesti ja tiiviisti aiheita yhdistellen ja osa saattoi jättää kokonaan kirjoittamatta joihinkin teemoihin. Tällöin jotain olennaista on saattanut jäädä tulematta esiin. Tuloksissa ei ei tuotu esille eikä otettu kantaa millään tavalla joidenkin teemojen puuttumiseen joidenkin osallistujien kohdalla. Osa sekä haastatteluista että kirjoitelmista oli selvästi lyhyempiä kuin muut. Aloittelevien ohjaavien opettajien kohdalla tämä on ymmärrettävää, sillä jos on vasta aloittamassa ohjaamista, ei aiheesta välttämättä ole niin paljon sanottavaa kuin sellaisella, jolla ohjaamisesta on kokemusta. Aineistoja olisi voinut täydentää osallistuneiden ohjaavien opettajien ohjauskustelujen havainnoinnilla. Havainnointi olisi toisaalta havainnollistanut ohjaavien opettajien näkemyksiä ja toisaalta mahdollistanut haastatteluissa ja kirjoitelmissa esiin tulleiden asioiden peilaamisen konkreettisiin ohjaustilanteisiin.

Aineiston analyysi. Aineisto on analysoitu kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla käyttämällä temaattista analyysiä tarkoituksena tunnistaa ohjaavien opettajien haastattelu- ja kirjoitelma-aineistosta keskeisimmät asiat. Toisenlaiset analyysimenetelmät, kuten diskurssianalyysi, narratiiviset menetelmät tai grounded theory eri tutkimuskysymysten kohdalla olisivat saattaneet tuottaa erilaisia painotuksia. Tutkimuksen tulokset ovat tutkijan tulkintoja siitä, mitä tutkija pitää osallistujan todellisuutena. Esimerkiksi osallistujien kerronta paljastaa ristiriitaisuuksia, mutta jännitteet ovat tutkijan tulkintoja. Tunteiden tulkinta on vaikeaa haastattelun ja erityisesti kirjoitelmien kohdalla. Toisaalta osallistujat ovat saaneet lukea ja kommentoida tuloksia ennen niiden julkaisua, mikä lisää tutkijan tekemien tulkintojen luotettavuutta. Tutkimusaineiston analyysin luotettavuutta on pyritty lisäämään myös tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä useasta eri näkökulmasta, vertailemalla eri kohdissa yksittäisen osallistujan kerronnassa ilmeneviä samaa aihetta koskevia näkemyksiä ja kokemuksia, etsimällä yksittäisen osallistujan kerronnasta mahdollisia ristiriitaisuuksia sekä toistamalla analyysiä yhden teeman ja koko aineiston kautta useamman kerran. Analyysin luotettavuutta lisää tulosten toistuvuus aineiston eri osissa (Miles ym. 2014). Esimerkiksi ohjaavien opettajien kehitystarpeet nousivat jännitteistä. Olen selittänyt analyysin vaiheet metodiluvussa mahdollisimman tarkasti ja antanut esimerkkejä analyysin etenemisestä. Analyysin ja tulkinnan läpinäkyvyyden lisäämiseksi tulososiossa on esitetty runsaasti suoria lainauksia aineistosta. Näin tutkija voi itse arvioida analyysin luotettavuutta ja tulosten paikkansapitävyyttä.

Osallistujien persoonallisuus ja luonne ovat vaikuttaneet aineistoon, mikä pitää ottaa huomioon arvioitaessa, voiko tuloksia yleistää koskemaan muita kuin osallistujia. Myös haastattelujen ja kirjoitelmien ajankohta ja osallistujien sen hetkinen tunnetila ja mielentila ovat voineet vaikuttaa siihen, millaisia asioita on kerrottu tai kirjoitettu. Toisena ajankohtana olisi saattanut tulla toisenlaisia vastauksia.

Aineiston hallinta. Tutkimusaineiston hallinta käsittää tutkimusaineiston käsittelyn koko tutkimusprosessin ajan aineistonhallinnan suunnittelusta aineiston järjestämiseen ja kuvailuun, käsittelyyn, säilyttämiseen, suojaamiseen ja ai-

neiston julkaisemiseen. Tutkimukseen osallistujien anonymiteetin varmistamiseksi aloittelevien ohjaavien opettajien litteroidut haastattelut ja kokeneiden ohjaavien opettajien kirjoitelmat koodattiin kirjaimilla satunnaisessa järjestyksessä eikä esimerkiksi aakkosjärjestyksessä. Jätin raportoimatta taustatietoihin perustuvan analyysin tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi. Raporttiin liitettävistä aineistolainauksista poistin sellaiset kohdat, joista voisi päätellä osallistujan henkilöllisyyden tai osallistujan aineryhmän. Tutkimusaineistosta on mahdollisimman vähän kopioita sen kaikissa muodoissa. Aloittelevien ohjaajien haastattelutallenteet ovat yhdellä muistitikulla ja litteroinnit yhdessä tiedostossa yliopiston henkilökohtaisella asemallani ja yhtenä tulosteena. Kokeneiden ohjaajien kirjoitelmat ovat samoin yhtenä tiedostona yliopiston henkilökohtaisella verkkoasemallani ja yhtenä tulosteena. Muistitikkua ja tulosteita säilytin ja säilytän paikassa, johon vain minulla on pääsy. Säilyttämisvelvollisuuden jälkeen poistan sähköisessä muodossa olevan aineiston ja tuhoan paperisen aineiston silppurissa.

6.4 Jatkotutkimuskysymyksiä

Tämä tutkimus on ollut kurkistus harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavan opettajan ammatilliseen identiteetin neuvotteluun ohjaavien opettajien kokemien ammatillisen identiteetin jännitteiden, metaforien kautta ilmaistujen käsitysten ja ohjaajana kehittymisen näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty kymmenen vuotta sitten ja voisi olla hyödyllistä selvittää, ovatko ohjaavien opettajien käsitykset edelleen samanlaisia vai ovatko ne muuttuneet sekä perusopetuksen ja lukion että opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmauudistusten ja uusien pedagogisten virtausten myötä. Koetaanko edelleen samanlaisia ammatillisen identiteetin jännitteitä vai onko ohjaavia opettajia pystytty tukemaan ja mahdollisesti rakenteita muuttamaan kymmenen vuoden aikana ja eNorssin ohjaajakoulutuksien vakiinnuttua? Onko samojen metaforien käyttö siirtynyt työyhteisön keskusteluissa myös nykyisille aloitteleville ohjaaville opettajille? Millaisia kehittymisen tarpeita ohjaavilla opettajilla on nyt? Näkyykö esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan yleistyminen ja vaatimus tekniikan käytön haltuunotosta ja tekniikan käyttöön ohjaamisesta harjoitteluissa ohjaavien opettajien kehittymistarpeissa? Millaista ammatillisen identiteetin neuvottelun tarinaa ohjaavat opettajat nyt kertovat?

Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelun tutkiminen auttaa ymmärtämään, kuinka ohjaavat opettajat neuvottelevat ammatillista identiteettiään. Lisää tietoa tarvitaan tekijöistä, joiden avulla aloittelevat ohjaavat opettajat sisäistävät ja oppivat uutta työnkuvaa ohjaavana opettajana tai kokeneet ohjaavat opettajat mukautuvat kasvatuksellisen ja sosiokulttuurisen kontekstin tuomiin työelämän haasteisiin ja muutoksiin (ks. esim. Beauchamp & Thomas 2009; Day ym. 2006). Koska tämän tutkimuksen näkökulma ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluun on rajallinen, jatkossa ohjaavan opettajan

ammattillisen identiteetin neuvottelua olisi syytä tutkia näkökulmista, kuten tunteiden tai toimijuuden näkökulmasta, joita tässä tutkimuksessa vain sivuttiin. Tässä tutkimuksessa erityisesti aloittelevat ohjaavat opettajat kokivat, että heidän ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelunsa on vasta alussa ja että he eivät olleet mitenkään tietoisesti ammatillisen identiteetin neuvottelua käyneet. Toimintatutkimus tutkimusotteena toisi aiheeseen kehityksellisen näkökulman, esimerkiksi missä määrin rakenteellisesti järjestetyn ja tuetun ammatillisen identiteetin neuvottelun interventioilla voidaan vaikuttaa aktiiviseen toimijuuteen ammatillisen identiteetin neuvottelussa. Esimerkiksi tunteiden näkökulmasta olisi kiinnostavaa selvittää, auttavatko interventiot ammatillisen identiteetin neuvotteluun mahdollisesti sisältyvien negatiivisten tunteiden tunnistamisessa, sanoittamisessa ja käsittelyssä ja sitä kautta uuden ammatillisen identiteetin omaksumisessa. Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelun ja erityisesti jännitteiden ja metaforien tarkastelu identiteetti-positioiden kautta voisi tarjota ehkä jopa paremmat lähtökohdat tarkastella ja tulkita ohjaavien opettajien positioitumista vaihtelevissa ohjaustilanteissa ja kuvata ohjauksen joustavuutta ja mukautuvuutta (Stenberg & Maaranen 2021).

Tämä tutkimus kohdistui vain yhden harjoittelukoulun ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelun tutkimiseen. Mielenkiintoista olisi laajentaa tutkimusta kaikkiin Suomen harjoittelukouluihin ja vertailla eri harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua sekä tarkastella sitä, kuinka ammatillisen identiteetin neuvottelua tuetaan niin ohjaajuuden alkuvaiheissa kuin myöhemminkin eri yksiköissä. Kiinnostavaa olisi myös selvittää, voidaanko ohjaavista opettajista muodostaa ohjaavan opettajan identiteettityyppejä tai tyypppejä sen mukaan, kuinka he käyvät ammatillisen identiteetin neuvottelua tai minkälaisia identiteetti-positioita ohjaavat opettajat ottavat osana ammatillisen identiteetin neuvottelua. Ja koska Suomen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmä on ainutlaatuinen, selvityksen ansaitsisi myös ohjaavan opettajan profession muodostuminen ja kehittyminen nykyiseen muotoonsa.

Ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelun tutkimusta voisi rikastaa myös erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä, kuten laajemmalle joukolle tehtävällä kyselyllä tai konkreettisten ohjaustilanteiden tallentamisella. Laajemmalle joukolle tehtävä kysely mahdollistaisi erilaisten kvantitatiivisten analysointimenetelmien käytön, joita ei tässä tutkimuksessa tutkittavien pienen joukon vuoksi voitu hyödyntää. Konkreettisten ohjaustilanteiden tallentaminen taas tarjoaa lukemattomia näkökulmia ammatillisen identiteetin neuvottelun tutkimiseen. Esimerkiksi tutkittavien ohjaustilanteiden tallentaminen ja tutkittavan oma ohjaustallenteen kommentointi antaisi näkökulmaa ammatillisen identiteetin neuvottelun sisältöön. Mihän asioihin tutkittava itse kiinnittää omassa ohjaamisessaan ja ohjaajuudessaan huomiota ja miten tutkittava itse analysoi omaa ohjaamistaan. Tutkittavan ohjaajaksi tai ohjaajana kehittymiselle asetettujen tavoitteiden vertaaminen ohjaustallenteeseen sekä tutkittavan itsensä että tutkija tekemänä olisi myös mielenkiintoista. Ohjaavan opettajan ohjauksen vertaaminen

kyseessä olevan harjoittelun tavoitteisiin ja sisältöihin ja toisaalta ohjattavana olevan opetusharjoittelijan opettajaksikehittymisvaiheeseen ja miksei myös ihmisenä kasvuvaiheeseen toisi tietoa siitä, missä määrin ohjaava opettaja kykenee muuttuvaan ohjaukseen, siis missä määrin ohjaava opettaja on omaksunut ohjaavan opettajan profession.

Harjoittelukoulujen ohjaus on jatkuvan kehityksen alla ja toisaalta myös ajan pedagogisten virtausten mukana muuttuvaa. Jos vertaa opetusharjoittelun ohjauksesta kolmekymmentä vuotta sitten kirjoitettua nykypäivän ohjauksen teoretisointiin, voi huomata kehityksen ohjauksesta palautteenantona vuorovaikutukselliseen, dialogiseen ohjaukseen. Ja toisaalta kuinka edelleen ohjaavien opettajien puhuessa ohjauksesta käytetään sana palautteenanto, vaikka ohjauskeskustelua ei enää nähdäkään yksisuuntaisena palautteenantona, vaan dialogisena ohjauskeskusteluna. Pitkittäistutkimus tarjoaisi mahdollisuuden seurata ohjaavan opettajan profession kehittymistä ja muuttumista sekä ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua muutoksissa.

Myös opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmien ja sen myötä harjoittelusuunnitelmien muuttuminen sekä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien uudistuminen vaikuttavat ohjaavan opettajan ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kymmenen vuotta sitten. Jo kymmenen vuoden aikana opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma on ehtinyt muuttua muutamaan kertaan, sekä perusopetuksen että lukion vanhoja opetussuunnitelmia täydennetty, uudet opetussuunnitelmat tulleet sekä perusopetukseen että lukioon, pian uusien opetussuunnitelmien jälkeen otettu uusia opetussuunnitelmakokeiluja lukioon ja lukion uusin opetussuunnitelma otetaan käyttöön 2021. Kuinka ohjaavat opettajat ottavat uudet opetussuunnitelmat haltuun ja miten uudet opetussuunnitelmat vaikuttavat ohjaukseen? Esimerkiksi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman aiempaa enemmän korostamat oppilaslähtöisyys, vahvuuskeskeisyys, motivaatio ja kestävä elämäntapa haastavat myös ohjauksen olemaan harjoittelijälähtöistä, harjoittelijan vahvuuksista lähtevää, harjoittelijan motivaatiota tukevaa ja oppituntien suunnittelussa kestävän elämäntavan huomioiseen ohjaavaa. Uudet pedagogiset virtaukset, kuten yhteisopettajuus ja etäopetus teknologiaa hyväksi käyttäen näkyvät myös ohjauksessa yhteisohjauksena ja etäohjauksena.

Opetusharjoittelun ohjausta ja opetusharjoittelun ohjaajuutta on tutkittu Suomessa vasta vähän. Niinpä kaikki opetusharjoittelun ohjausta ja ohjaajuutta koskevat tutkimukset ovat tukemassa opetusharjoittelun ohjaajan ammatillisen identiteetin neuvottelua, opetusharjoittelun ja harjoittelun ohjauksen kehittämistä ja sitä myötä sekä parempaa ohjausta että laadukkaampaa opettajankoulutusta.

SUMMARY

The dissertation explores the professional identity negotiation of the supervising teachers in the University Teacher Training Schools. The aims of this study were to investigate 1) what kind of professional identity tensions did the supervising teachers experience in relation to their work, 2) what did the professional identity of the supervising teachers look like when they described their work using metaphors, and 3) how did the supervising teachers describe their professional development as supervisors as a part of the negotiation of professional identity. The topic of the research is significant, as the professional identity of the Teacher Training Schools' supervising teachers has not been studied before. The dissertation is based on interviews of 14 novice supervising teachers and essays of 15 experienced supervising teachers. The qualitative data were thematically analysed.

The supervising teachers are typically experienced teachers who work in Teacher Training Schools. Their main tasks are to teach and educate pupils and students in Teacher Training School, to supervise student teachers during their teaching practice in Teacher Training School and to explore, experiment and develop teaching and education. At the time of data collection for this study in 2010, the participating Teacher Training School supervising teachers started teaching practice supervision without any supervisor education. Some of them were introduced to the duties of a supervising teacher or received mentoring from their colleagues and the rest tried to figure out for themselves what supervision is with the help of literature and their own prior experience of being supervised as a student teacher. There is not much research on supervising teachers at all in the Finnish context or internationally. This could be explained by the uniqueness of Finnish teacher education system with its supervised teaching practice. This dissertation increases the understanding of the professional identity negotiation of supervising teachers ten years ago.

The professional identity has been approached in different ways in different research traditions and it has been defined in various ways. Generally researchers agree that 1) identity includes both personal and social identity which operate the identity negotiation together, 2) the professional identity is not stable but rather a changing, continuous and ongoing process, and 3) it is affected not only by one's character, history, previous experiences and beliefs, but also socio-cultural factors, like professional context and colleagues, as well as one's knowledge, skills, attitudes and emotions (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard et al. 2004; Flores & Day 2006; Hong 2010; Schepens et al. 2009). In defining the professional identity, I followed Eteläpelto et al.'s (2014) view of identity, which is included in the subject-centered socio-cultural approach. According to that the professional development is a bi-directional process, which includes professional identity negotiation and development of work practices in the socio-cultural environment of the work community. The professional identity consists of individuals' concepts of themselves as professional agents and it includes for example professional commitments, job description definition, relationships with colleagues,

ideals, interests, experiences, conceptions, beliefs, values, ethical standards, responsibilities, and obligations. Socio-cultural approaches emphasize the interaction between the identity and social contexts and see that identity is formed in the interaction of the individual with social and cultural practices.

The findings of this dissertation showed, first, that the professional identity of the supervising teachers was accompanied by tensions that the supervising teachers had not been able to fully resolve. Tensions are opposing elements in the supervisorhood and they reflect the contradiction between external conditions and requirements and the internal state and perceptions of doing the work. The supervising teachers experienced tensions related to the supervising relationship and the supervising teachers' work. By looking at professional identity tensions, this study sought to increase understanding of which identity negotiation processes are essential to supervising teachers and, at the same time, particularly challenging ones. Experiencing tensions can promote professional identity negotiation and lead to professional development. Tensions are often accompanied with negative feelings and if unsolved they can cause stress. The identification of tensions and finding coping strategies will help to negotiate the professional identity. An examination of tensions showed that almost all supervising teachers acted under cross-pressure from internal expectations and external conditions, which put pressure on professional identity renewal and negotiation.

Second, the metaphors in the data gave a rich but congruent picture of supervising teachers' professional identity describing the supervising teachers' perceptions of the supervising teachers' work, the supervision and student teachers. Through metaphors used by the supervising teachers the professional identity negotiation of the supervising teachers was portrayed as a process, in which, on one hand they sought to support the student teachers in professional development through a reciprocal, safe and collaborative dialogic relationship. On the other hand, they strove to build an understanding of themselves as a professional actor, which enabled the emergence of the relationship described above, but at the same time they constantly strove to remain open and develop as a supervisor. Expressed through metaphors, the role of student teachers in the supervising relationship was to build professional skills by using active agency through their own individual paths. At the same time, the challenges and difficulties of becoming a teacher were identified, such as the difficulty of some students' engagement in teaching practice. It seems that it is essential to define very consciously one's own perceptions of the profession and work and to establish one's own perceptions in professional identity negotiation, in order to be able to experience agency and capability. The perceptions of what roles does a supervisor play, what is a supervising teachers' work and supervision like, and what is the effective relationship between the supervisor and the student teacher like affect the professional identity negotiation of the supervising teacher and adopting the skills of supervision. They give a possibility to reflect on the supervisorhood and define at least partly the direction towards where to go.

Third, the professional development of supervising teachers as part of the professional identity negotiation was examined from the perspective of what the

supervising teachers themselves felt were the driving factors that support their professional development and what were the supervising teachers' developmental needs. This study showed that the supervising teachers had the desire to do their job well, not just routinely, and the desire to develop themselves constantly which were promoters of professional identity negotiation and professional development. In particular, the novice supervising teachers said that they were open and receptive and expected to clarify what supervision is as well as their own development as a supervisor. The paths of development as a supervisor and future-oriented needs emerged as cross-cutting theme in the data of both novice and experienced supervising teachers, which can be interpreted as a continuation of professional development throughout the career. The novice supervising teachers looked at development as a supervisor more from the perspective of developing into a supervisor. The experienced supervising teachers recalled starting as a supervisor, developing as a supervisor over the years and the current situation of their professional development at the time of research.

The research results increase understanding of what kind of professional identity negotiation processes are essential for the supervising teachers, and at the same time, particularly challenging ones. The results also draw a picture of the culture and practices related to the work of Teacher Training Schools' supervising teacher and provide an indication of the multifaceted theoretical approaches underlying the supervision, with emphasis on the principles of dialogical and socio-dynamic supervision particularly. The research provided significant new information on professional identity negotiation of the Teacher Training Schools' supervising teachers and the growth and development processes involved in it. In these processes the supervising teachers constantly strive to define and renew their perception of themselves as a professional agent. There were similarities in the professional identity negotiation of novice and experienced supervising teachers, but also in particular the specific features of identity negotiation of novice supervising teachers – such as uncertainty associated with constructing expertise – which reflected the recent career transition. On the base of the results, there is an opportunity to examine critically the current orientation to supervision and to enable the development as a supervisor. In identifying developmental needs and factors supporting professional development, firstly, one can strive to develop him/herself and, secondly, the work community can take into account these factors in the training of new workers in the orientation and support in the in-service training experienced workers who experience job changes.

The professional identity negotiation is seen as topical and essential because working life requires awareness of one's own professional identity and competence and requires the identification and visibility of one's own competence (Collin 2009; Eteläpelto 2010). Above all the professional identity negotiation helps in job learning, adapting to job changes, and the professional development. Even though the professional identity is never complete, its clarification in the case of a new job task, in this case supervisorhood, brings balance, security and commitment to the job, when one knows what one is doing and why, and when one finds

one's own way to be a supervisor. This dissertation brings new information that can be used to understand the professional identity negotiation of supervising teachers and the development processes involved in it as well as those processes that promote or limit the professional identity negotiation. The research results can be used to support the professional development of supervising teachers and to develop teacher training and supervising practices. Based on the results, some means are presented that support the involvement, professional identity and active agency of supervising teachers and help building community competence.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 2003. Tutkiva opettajuus korkea-asteella. www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewArticle/710/559 (Luettu 10.11.2016)
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308–319.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. 1991. Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research* 61 (3), 315–343.
- Alger, C. L. 2009. Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 743–751.
- Allen, S. 2005. The missing link in alternative certification: Teacher identity formation. *An Interdisciplinary Journal for the Study of Language, Literacy & Culture* 5 (1), 3–30.
- Ambrosetti, A. 2011. Mentoring relationships, roles and responsibilities in pre-service teacher professional placements. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Research in Education Conference. http://www.aare.edu.au/11pap/papers_pdf/aarefinal100324.pdf (Luettu 6.1.2017)
- Ambrosetti, A. 2012. The impact of preparing mentor teachers for mentoring. Joint AARE APERA International Conference, Sydney.
- Anspal, T., Leijen, Ä. & Löfström, E. 2019. Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research* 63 (5), 679–695.
- Archer, M. S. 2000. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aro, J. 1999. *Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.*
- Arvaja, M. 2018. Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education* 23 (3), 291–306.
- The Association of Teacher Educators. *Standards for Teacher Educators*. www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstdsD308.pdf (Luettu 3.3.2011)
- Atjonen, P. 2003a. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 101–111.
- Atjonen, P. 2003b. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 112–118.

- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 57–82.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssimista – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Väitöskirja, Joensuun yliopisto.
- Avalos, B. 2011. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27 (1), 10–20.
- Avidov-Ungar, O. & Forkosh-Baruch, A. 2018. Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education* 73, 183–191.
- Bakhtin, M. M. 1981. The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. M. Holquist (toim.) University of Texas Press.
- Bathey, D. & Franke, M. L. 2008. Transforming identities: Understanding teachers across professional development and classroom practice. *Teacher Education Quarterly* 35 (3), 127–149.
- Beauchamp, C. 2015. Reflection in teacher education: issues emerging from review of current literature. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives* 16 (1), 123–141.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D. 2019. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching* 25 (1), 1–6.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Berger, J.-L. & Lê Van, K. 2019. Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies* 45 (2), 163–181.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berlak, A. & Berlak, H. 1981. *Dilemmas of schooling*. London: Methuen.
- Berry, A. & Scheele, S. 2007. Professional learning together. Teoksessa A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (toim.) *Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity*. Rotterdam: Sense Publishers, 191–205.
- Billett, S. 2006a. Work, subjectivity and learning. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer, 1–20.
- Billett, S. 2006b. Relational independence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity* 13 (1), 53–69.
- Billett, S. 2007. Exercising self through working life: Learning, work and identity. Teoksessa A. Brown, S. Kirpal & F. Raumer (toim.) *Identities at work*. Springer: Dordrecht, 183–210.

- Billett, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195–211.
- Billett, S. & Somerville, M. 2004. Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 309–326.
- Black, M. 1955. Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series* 55, 273–294.
- Black, M. 1993. More about metaphor. *Teoksessa A. Ortony (toim.) Metaphor and Thought. 2. painos.* Cambridge: Cambridge University Press, 19–41.
- Blay, J. A. & Ireson, J. 2009. Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25 (8), 1105–1116.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Berkeley: University of California Press.
- Bokeno, R. & Gannt, V. 2000. Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management and Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. & Pérez-García, P. 2014. Crisis and reconstruction on teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal* 7 (1), 106–112.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they? *Educational Psychology Review* 15 (1), 1–40.
- Bosse, M. & Törner, G. 2015. Teacher identity as a theoretical framework for researching out-of-field teaching mathematics teachers. *Teoksessa Views and beliefs in mathematics education: Results of the 19th MAVI Conference*, 1–13.
https://www.researchgate.net/publication/300897028_Teacher_Identity_as_a_Theoretical-Framework_for_Researching_Out-of-Field_Teaching_Mathematics_Teachers (Luettu 11.3.2019)
- Botha, M. & Onwu, G. 2013. Beginning teachers' professional identity formation in early science mathematics and technology teaching: what develops? *Journal of International Cooperation in Education* 15 (3), 3–19.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brownell, S. E. & Tanner K. D. 2012. Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and... tensions with professional identity. *CBE – Life Sciences Education* 11 (4), 339–346.
- Buber, M. 1937. *I and Thou.* Transl. R. G. Smith. Edinburgh: T & T Clark.
- Bukor, E. 2015. Exploring teacher identity from holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching* 21 (3), 305–327.
- Bullough Jr., R. W. 2005. Being and becoming a mentor: school-based educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 143–155.

- Bunting, C. 2002. Driving your own professional growth. *The Education Digest* 67 (7), 52–55.
- Burns, E. & Bell, S. 2011. Narrative construction of professional identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 952–960.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Byman, R., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Maaranen, K., Stenberg, K. & Sintonen, S. 2019. Opettajankouluttajien käsityksiä omasta ammatillisesta kehittymisestään. Teoksessa J. Lavonen & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.) *Opettajankoulutusfoorumi - toimintamalleja ja menetelmiä opettajankoulutukseen*. Abstraktit paperiesityksistä Kasvatustieteen päivillä Joensuussa 21.–22.11.2019, 7–8.
- Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Sintonen, S. & Kynäslähti, H. 2020. Finnish teacher educators' preferences for their professional development - quantitative exploration. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793952>
- Caspersen, J. 2013. The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 30, 109–119.
- Chen, J., Brown, G. T. L., Hattie, J. A. C. & Millward, P. 2012. Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationships to self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 936–947.
- Clemans, A. 2007. Communal sites and dimensions of professional learning practice. Teoksessa A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (toim.) *Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–72.
- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), 711–726.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. University of Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261.
- Collin, K. 2007a. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteina. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 198–215.
- Collin, K. 2007b. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–154.
- Collin, K. 2009. Asiantuntijaksi oppiminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen ja moniammatillinen työ -luento 22.3.2009. https://koppa.jyu.fi/kurssit/65050/luento/luentokaijacollin/at_download/file (Luettu 13.4.2019)
- Coman, G. J., Evans, B. J. & Burrows, G. D. 2002. Group counselling for problem gambling. *British Journal of Guidance and Counselling* 30 (2), 145–158.

- Corrigan, D. 2007. Mentoring a process for engaging in professional learning. Teoksessa A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (toim.) Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity. Rotterdam: Sense Publishers, 89–103.
- Côtè, J. E. & Levine, C. G. 2002. Identity formation, agency and culture: A social psychological synthesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crandall, J. J. 2000. Language teacher education. Annual Review of Applied Linguistics 20, 34–55.
- Crasborn, F. J. A. J. & Hennissen, P. P. M. 2010. The skilled mentor: mentor teacher's use and acquisition of supervisory skills. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Creswell, J. W. 2009. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Czerniawski, G. 2011. Emerging teachers-emerging identities: Trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany, and England. European Journal of Teacher Education 34 (4), 431–447.
- Dang, T. K. A. 2013. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. Teaching and Teacher Education 30, 47–59.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. 2005. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. Teaching and Teacher Education 21 (5), 563–577.
- Day, C. & Kington, A. 2008. Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. Pedagogy, Culture & Society 16 (1), 7–23.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. 2006. Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Research report 743. School of Education, University of Nottingham and London Institute of Education.
- Deal, T. E. & Chatman, R. M. 1989. Learning the ropes alone: Socializing new teachers. Action in Teacher Education 11 (1), 21–29.
- Deppeler, J. 2007. Collaborative inquiry for professional learning. Teoksessa A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (toim.) Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity. Rotterdam: Sense Publishers, 73–87.
- Desimone, L. M. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher 38 (3), 181–199.
- Devos, A. 2010. New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. Teaching and Teacher Education 26 (5), 1219–1223.
- Dinkelman, T. 2011. Forming a teacher educator identity: uncertain standards, practice and relationships. Journal of Education for Teaching 37 (3), 309–323.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) Beliefs about SLA: New research approaches. Dordrecht: Kluwer, 131–151.

- Edwards, A. 2007. Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *An International Journal of Human Activity Theory* 1, 1–17.
- Edwards, R. 1997. *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Erikson, E. H. 1959. *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Eronen, L. & Salo, O-P. 2020. Raportti harjoittelukoulujen valtakunnallisesta ohjauskyselystä 2016–2019. Teoksessa O-P. Salo (toim.) *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen*. eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto, 31–56.
- Eteläpelto, A. 2010. Ammatillisten identiteettien haasteet – erityisesti opettajien työssä -luento 15.3.2010.
- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. 2006. Developing subjective identities through collective participation. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht: Springer, 157–177.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6), 660–680.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 645–672.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D. & Kahn, C. 2000. The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 51 (2), 102–112.
- Farrell, T. S. C. 2006. “The teacher is an octopus”: Uncovering preservice English language teachers’ prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal* 37 (2), 236–248.
- Fives, H. & Buehl, M. M. 2012. Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? Teoksessa K. R. Harris, S. Graham, T. Urden, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeichner (toim.) *APA Educational Psychology Handbook Vol 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington, DC: American Psychological Association, 471–499.
- Flores, M. A. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 219–232.

- Fogel, A. 1993. *Developing through relationships. Origins of communication, self, and culture.* New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. 1979. *Discipline and punish: The birth of the prison.* New York: Vintage Books.
- Freire, P. 2005. *Pedagogy of the oppressed.* 30. painos. New York: Continuum.
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. 2013. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education* 36, 23–32.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. 1975. *Becoming a teacher.* Teoksessa K. Ryan (toim.) *Teacher Education, 74th yearbook of the national society for the study of education. Part II.* Chicago: University Press, 25–52.
- Furu, E. & Salo, P. 2005. The importance of language and the teachers' metaphors. NERA Oslo 10.-12.3.2005. Symposium 20: Knowledge, tools and the role of the researcher in action research.
www.vasa.abo.fi/users/psalo/Web/Eli&Petrispaper.pdf (Luettu 8.7.2020)
- Ganser, T. 2000. An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin* 84 (618), 6–12.
- Garner, J. K. & Kaplan, A. 2019. A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 25 (1), 7–33.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. 2009. From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education* 25 (6), 931–939.
- Gay, P du. 1996. *Consumption and identity at work.* London: Sage.
- Gee, J. P. 2001. Identity as an analytic lens for research in education. Teoksessa W. Secada (toim.) *Review of Research in Education* 25. Washington DC: American Educational Research Association, 99–125.
- Geijsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies* 31 (4), 419–430.
<https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Georgiadis, A. & Manning, A. 2013. One nation under a groove? Understanding national identity. *Journal of Economic Behavior & Organization* 93, 166–185.
- Gergen, J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40 (3), 266–275.
- Gergen, J. 1998. *Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein: Eine Sozialkonstruktionistische Darstellung.* Teoksessa J. Straub (toim.) *Identität und historisches Bewußtsein.* Frankfurt: Suhrkamp, 170–202.
- Gerlander, M. & Kostainen, E. (2005). *Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005.*
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.
- Glucksberg, S. & Keysar, B. 1990. Understanding metaphorical comparisons: beyond similarity. *Psychological Review* 97 (1), 3–18.

- Glucksberg, S. & Keysar, B. 1993. How metaphors work. Teoksessa A. Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 401–424.
- Graham, A. & Phelps, R. 2003. Being a teacher: Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education* 27 (2), 1–14.
- Green, T. F. 1971. *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Grootenboer, P., Lowrie, T. & Smith, T. 2006. Researching identity in mathematics education: The lay of the land. Teoksessa P. Grootenboer, R., Zevenbergen & M. Chinnappan (toim.) *Identities cultures and learning paces*. Proceedings of the 29th annual conference of the mathematics education research group of Australasia 2. Canberra: MERGA, 612–615.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.
- Hager, P. 2011. Theories of workplace learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.) *The SAGE handbook of workplace learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 17–31.
- Haigh, M. & Ell, F. 2014. Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education* 40, 10–21.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. 2010. Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education* 26 (7), 1349–1361.
- Haniford, L. C. 2010. Tracing one teacher candidate's discursive identity work. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 987–996.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. H. 2019. Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation* 61 (2), 21–33.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14 (8), 835–854.
- Hargreaves, A. 2005. Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 967–983.
- Hebert, E. & Worthy, T. 2001. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education* 17 (8), 897–911.
- Heikkilä, M., Iiskala, T. & Mikkilä-Erdmann, M. 2020. Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction* 25.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with

- turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45 (3), 250–266.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 169.
- Hellsten, I. 2003. Focus on metaphors: The case of "Frankenfood" on the web. *Journal of Computer-mediated Communication* 8 (4).
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00218.x>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. 2011. Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1049–1058.
- Hong, J. Y. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1530–1543.
- Hoxha, M. 2016. The mentor and the student-teacher: An important and delicate relationship. *Journal of Educational and Social Research* 6 (3), 87–92.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 33.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1), 37–51.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2013. Seeking new perspectives on the development of teacher education. *Journal of Teacher Education* 65 (1), 39–52.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 38 (1), 83–102.
- Ivanova, I. & Skara-Mincăne, R. 2016. Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, 529–536.
- Izadinia, M. 2014. Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education* 37 (4), 426–441.
- Izadinia, M. 2015. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 52, 1–10.
- Izadinia, M. 2016. Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 5 (2), 127–143.
- Izadinia, M. 2018. Mentor teachers. Contributions to the development of preservice teachers' identity. *Teoksessa P. Schutz, J. Hong, D. Cross Francis (toim.) Research on Teacher Identity*. Dordrecht: Springer, 109–119.
- Jiang, Y. 2017. A study of professional development of teachers of English as a foreign language in institutions of higher education in Western China. Dordrecht: Springer.

- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators*. *Research in Educational Sciences* 25, 89–101.
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. 2018. Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education* 71, 120–133.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
<https://oa.doria.fi/handle/10024/3622> (Luettu 13.2.2012)
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 19–28.
- Jyrhämä, R. 2006. The function on practical studies in teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators*. *Research in Educational Sciences* 25, 51–69.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 5, 417–431.
- Jyrhämä, R., Syrjäläinen, E. & Haverinen, L. 2008. *Praktikumikäsikirja*. *Studia Pedagogica*.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/etusivu.htm> (Luettu 12.12.2016)
- Jyrkiäinen, A. 2019. Opetusharjoittelun ohjauksen tutkimus. Luento 5.2.2019 Tampereen normaalikoulu.
- Jyväskylän normaalikoulun johtosääntö 2009/2016.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some educational issues IV*. *Research Reports* 121. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 51–55.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications* 2 (1), 107–116.
- Kao, Y-S. R. & Lin, S-P. 2015. Constructing structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education* 4 (1), 69–81.
- Karosiou, C., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. 2019. Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 25 (2), 240–258.
- Katz, L. G. & Raths, J. 1992. Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education* 43 (5), 376–385.

- Kelchtermans, G. 2009. Who am I in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching* 15 (2), 257–272.
- Kember, D. & Kwan, K. P. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469–490.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshwizen, H. P. A. & Den Brok, P. J. 2012. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 273–282.
- Kim, C. M., Kim, M. K., Lee, C. Spector, J. M. & Meester, K. de 2013. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education* 29, 76–85.
- Kiviniemi, K. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen tulkintakehykset. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja* 3, 139–152.
- Koç, E. M. 2012. Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in preservice distance teacher education. *Teaching and Teacher Education* 28 (6), 818–826.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Korthagen, F. A. 1985. Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* 36 (5), 317–326.
- Korthagen, F. A. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F. A. 2014. Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Teoksessa L. Orland-Barak & C. J. Craig (toim.) *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)*. Bigley, UK: Emerald, 73–89.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Lunenberg, M. 2005. Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 107–115.
- Korthagen, F. A. & Vasalos A. 2005. Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 11 (1), 47–71.
- Koski, K. & Pollari, P. 2011. Teacher training schools – the Finnish way of organizing teacher training. Teoksessa M. Kontoniemi & O-P. Salo (toim.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish University*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12, 13–18.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. 2005. Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 157–176.

- Krokfors, L. 1991. Opetusharjoittelun ohjauksen filosofisia ja teoreettisia taustoja. *Lisensiaattityö*, Helsingin yliopisto.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 47–62.
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 171.
- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja* 1, 23–26.
- Krzyeacki, H. 2009. Heräävä opettajuus – opettajaidentiteetin muotoutuminen matematiikan opettajankoulutuksen aikana. *Väitöskirja*, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 308.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D. & Godden, L. 2019. Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research* 31 (21), 85–123.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science* 4 (2), 195–208.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 899–916.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lawson, H. A. 1983. Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education* 3 (1), 3–15.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Boté, L. A. 2007. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23 (7), 1217–1233.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. *Tutor: itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Jyväskylä: Atena.
- Leshem, S. 2014. How do teacher mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42 (3), 261–274.
- Levin, B. B., He, Y. & Allen, M. H. 2013. Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator* 48 (3), 201–217.
- Lindgren, U. 2005. Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies* 31 (3), 251–263.

- Liu, Y. 2009. Teachers' identities in personal narratives. Teoksessa J. L. Bianco, J. Orton & G. Yihong (toim.) *China and English. Globalisation and the dilemmas of identity. Critical language and literacy studies*. Bristol: Multilingual Matters, 255–267.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. 2007. The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 586–601.
- Maaranen, K. 2009. *Widening Perspectives of Teacher Education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. University of Helsinki 305.
- Maaranen, K. & Krokfors, L. 2007. Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research process. *Reflective Practice* 8 (3), 359–373.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. 2019. Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education* 42 (2), 211–227.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Sintonen & S. Jyrhämä, R. 2020. "Do you mean besides researching and studying?" Finnish teacher educators' views on their professional development. *Professional Development in Education* 46 (1), 35–48.
- Maaranen, K. & Stenberg, K. 2020. Making beliefs explicit - student teachers' identity development through personal practical theories. *Journal of Education for Teaching* 46 (3), 336–350.
- Mahlios, M., Massengill-Shaw, D. & Barry, A. 2010. Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teacher and Teaching: theory and practice* 16 (1), 49–71.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W. & Volpe, M. 2006. *Reviewing theory and research on informal and incidental learning*. Online submission, 2006.
- Marso, R. N. & Pigge, F. L. 1987. Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teacher Education* 38 (6), 53–56.
- Martínez, M. A., Sauleda, N. & Huber, G. L. 2001. Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 17 (8), 965–977.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. 2. painos. New York: Harper & Row.
- McDougall, J. 2010. A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy. *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 679–687.
- McHardy, J. & Ratcliffe, A. 2017. *Identity conflict: A framework and empirical investigation*. Sheffield Economic Research Paper Series. The University of Sheffield, Department of Economics.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. & Vasalos, A. 2009. Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25 (2), 297–308.
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997 (74), 5–12.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. London: Routledge, 90–105.
- Mifsud, D. 2018. Professional identities in initial teacher education. The narratives and questions of teacher agency. London: Palgrave MacMillan.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Oppiminen käsitteellisenä muutoksena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Mockler, N. 2011. Beyond "What works": Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 17 (5), 1–14.
- Morgan, J. L. 1993. Observations on the pragmatics of metaphor. Teoksessa A. Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 124–134.
- Moss, J. 2010. A partnership in induction and mentoring: noticing how we improve our practice. *Australian Journal of Teacher Education* 37 (7), 43–53.
- Mouhu, H. 2010. Harjoittelun ohjaajaksi kasvamassa – uusien ohjaavien opettajien ajatuksia ja kokemuksia ohjaamisesta. Teoksessa H. Mouhu, A. Murtorinne & K. Nukarinen (toim.) *Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2010*. Jyväskylän yliopisto.
- Mouhu, H. 2014. eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehtinen-Suviranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu*. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu normaalikoulu, 72–89.
- Mouhu, H. & Mitchell Garcia, M. L. 2020. Jyväskylän normaalikoulun ja Rubín Escola Rivo Rubeon kansainvälinen yhteistyöprojekti. Teoksessa A. Veijola, O.-P. Salo & S. Roos (toim.) *Merkityksellistä oppimista etsimässä. Oppimisympäristöjen moninaisuus nyt ja tulevaisuudessa. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 16*. Jyväskylän yliopisto, 117–134.
- Murray, J. & Male, T. 2005. Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 125–142.
- Murtonen, M. 2017. Käsitykset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Nagamine, T. 2012. A metaphor analysis of preservice EFL teachers' beliefs regarding professional identity. *Asian EFL Journal* 14 (2), 141–171.

- Nagatomo, D. H. 2016. *Identity, Gender and Teaching English in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Niemi, H. & Siljander, A. 2013. *Uuden opettajan mentorointi*. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Nilsson, P. & Van Driel, J. 2010. Teaching together and learning together – primary science student teachers’ and their mentors joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education* 26 (6), 1309–1318.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 43–55.
- Nuttal, J., Doecke, B., Berry, A., Illesca, B. & Itchell, J. 2007. *Fieldwork supervision*. Teoksessa A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (toim.) *Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ojanen, S. 1990. *Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Helsinki: Palmenia.
- Ojanen, S. 2003. *Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä*. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 11–22.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. 2006. Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practice. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher education*. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Finnish Educational Research Association, 71–87.
- Olsen, B. 2008. How reasons for entry in the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly* 35 (3), 23–40.
- Olson, M. R. & Osborne J. W. 1991. Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education* 7 (4), 331–343.
- Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2020–2023. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjelmat> (Luettu 13.6.2020)
- Opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen seminaari 2019. Helsinki 8.10.2019.
- Ortony, A. 1993. *Metaphor, language, and thought*. Teoksessa A. Ortony (toim.) *Metaphor and thought*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.

- Pappa, S. 2018. "You've got the color, but you don't have the shades". Primary education CLIL teachers' identity negotiation within Finnish context. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 619. University of Jyväskylä.
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. 2017a. CLIL teachers in Finland: The role of emotions in professional identity negotiation. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 11 (4), 79–99.
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. 2017b. Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context. *Teaching and Teacher Education* 65, 61–70.
- Pasanen, H. 2007. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä – identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. Väitöskirja, Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 121.
- Pataniczek, D. & Isaacson, N. 1981. The relationship of socialization and the concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education* 32 (3), 14–17.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pavlov, I. 1904. Physiology of digestion. Nobel lecture. <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1904/pavlov/lecture/> (Luettu 19.3.2019)
- Peavy, R. V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Helsinki: Tammi.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen L. & Plihtari, E. 2013. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. Jyväskylän yliopisto, 4–13.
- Pereira, F., Lopes, A. & Marta, M. 2015. Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57 (4), 451–469.
- Perunka, S. 2015. "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella": ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. 2012. Tensions in beginning teachers' professional identity development accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education* 36 (3), 240–260.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. 2013a. Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching* 19 (6), 660–678.
- Pillen, M.T., Beijaard, D. & Den Brok, P. J. 2013b. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education* 34, 86–97.
- Polkinghorne, D. E. 1996. Explorations of narrative identity. *Psychological Inquiry* 7 (4), 363–367.

- Poom-Valickis, K. & Löfström, E. 2019. "Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?": The ideals and experiences shaping teacher's professional identity. *Educational Studies* 45 (2), 145–162.
- Popescu, D. M., Bulei, I. & Mihalcioiu, V. 2014. The impact of professional identity factors on employee motivation. Proceedings of the 8th international management conference "Management challenges for sustainable development" 6.–7.8.2014 Bukarest, Romania.
- Postholm, M. B. 2012. Teachers' professional development: A theoretical view. *Educational Research* 54 (4), 405–429.
- Purzer, Ş. & Fila, N. D. 2000. Multiple means through which design identities are communicated during design reviews. Teoksessa R. S. Adams & J. A. Siddiqui (toim.) *Analyzing design review conversations*. Purdue University Press, 373–392.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The role of cooperating teacher: Bridging the gap between the perceptions of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring* 15 (3), 223–242.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. von & Soini, T. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Richardson, V. 1997. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: Falmer Press, 3–14.
- Richardson, V. 2003. Preservice teachers' beliefs. Teoksessa J. Raths & A. McAninch (toim.) *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Advances in teacher education 6. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 1–22.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Bauers, J. 2013. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education* 36, 166–177.
- Rickards, T., Brok, den P. & Fisher, D. 2005. The Australian science teacher: a typology of teacher–student interpersonal behaviour in Australian science classes. *Learning Environments Research* 8 (3), 267–287.
- Rienties, B., Brouwer, N. & Lygo-Baker, S. 2013. The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education* 29, 122–131.
- Rike C. J. & Sharp L. K. 2008. Assessing preservice teachers' dispositions: a critical dimension of professional preparation. *Childhood Education* 84 (3), 150–153.
- Robinson, S. 2012. Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation. *The Curriculum Journal* 23 (2), 231–235.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, J. 2012. *Coaching skills: A handbook*. 3. painos. Maidenhead: Open University Press.

- Ropo, E. 2015a. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 19–25.
- Ropo, E. 2015b. Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 26–47.
- Rumelhart, D. E. 1993. Some problems with the notion of literal meanings. Teoksessa A. Ortony (toim.) Metaphor and thought. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press 71–82.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education* 30, 120–129.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. 2015. Proactive and reactive dimensions of life-course agency: mapping student teachers' language learning experiences. *Language and Education*, 29 (1), 46–61.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. 2016. Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education* 55, 318–327.
- Rus, C. L., Tomsa, A. R., Rebeaga, O. L. & Apostol, L. 2013. Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 78, 315–319.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 769–801.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 20.3.2020)
- Saban, A. 2010. Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education* 26 (2), 290–305.
- Saban, A., Kocbeker, B. N. & Saban, A. 2007. Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction* 17 (2), 123–139.
- Sadock, J. M. 1993. Figurative and linguistics. Teoksessa A. Ortony (toim.) Metaphor and thought. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 42–57.
- Sanger, M. N. 2017. Teacher beliefs and the moral work of teaching in teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) The SAGE Handbook of Research on Teacher Education Vol 1–2. London: Sage, 239–353.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. 2013. Modeling moral education: Documenting, analysing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 29, 167–176.

- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311–321.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.
- Sawyer, R. D. 2002. Situating teacher development: the view from two teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research* 37 (8), 733–753.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. 2009. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies* 35 (4), 361–378.
- Schmidt, M. & Knowles, J. G. 1995. Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 11 (5), 429–444.
- Schwandt, T. A. 1998. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousands Oaks: Sage, 221–259.
- Scotland, J. 2012. Exploring the philosophical underpinnings of research: Relative ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching* 5 (9), 9–16.
- Searle, J. R. 1993. *Metaphor*. Teoksessa A. Ortony (toim.) *Metaphor and thought*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 83–111.
- Shapira-Lishchinsky, O. 2011. Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education* 27 (3), 648–656.
- Shilling, L. N. 2010. An exploration of pre-service elementary teachers' mathematical beliefs. Dissertation, University of Pittsburgh.
- Silkelä, R. 2003a. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Suomen harjoittelukoulut, 79–84.
- Silkelä, R. 2003b. Diskussio. Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 163–167.
- Silkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 248–260.
- Silkelä, R. & Väisänen, P. 2005. Pedagogisen dialogin rakentuminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 111–129.
- Simon, R. I. 1995a. Face to face with alterity: Postmodern Jewish identity and the eros of pedagogy. Teoksessa J. Gallop (toim.) *Pedagogy: The question of impersonation*. Bloomington: Indiana University Press, 90–105.
- Simon, M. A. 1995b. Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal of Research in Mathematics Education* 26 (2), 114–145.

- Sivan, A. & Chan, D. W. K. 2003. Supervised teaching practice as a partnership process: novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring and Tutoring* 11 (2), 183–193.
- Skinner, B. F. 1938. *The behavior of organisms. An experimental analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B., Leavey, G. & Rothi, D. 2019. Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 1–17.
- Slick, S. K. 1998. The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education* 14 (8), 821–834.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. & Fry, P. G. 2004. Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education* 55, 8–24.
- Smith, K. 2005. Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 177–192.
- Smylie, M. A. 1988. The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal* 25 (1), 1–30.
- Soininen, M. 2005. Palaute opetusharjoittelussa – dialogia vai monologia? Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä.* Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 130–138.
- Steinmann, N. 2017. *Crucial mentoring conversations: Guiding and leading.* KR Publishing.
- Stenberg, K. 2011. *Working with identities – promoting student teachers' professional development.* Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Stenberg, K. & Maaranen, K. 2021. A novice teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from dialogical self perspective. *Learning, Culture and Social Interaction* 28.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- Stenström, M-L, Laine, K. & Kurvonen, L. 2006. Practice-oriented assessment – towards quality assurance through vocational skills demonstrations. Teoksessa M. L. Stenström & K. Laine (toim.) *Quality and practice in assessment. New approaches in work-related learning.* University of Jyväskylä. Institute of Educational Research, 89–120.
- Stimson, P., Lopez-Real, F., Bunton, D., Wai-Keung Chan, D., Sivan, A. & Williams, M. 2000. *Better supervision better teaching: A handbook for teaching practice supervisors.* Hong Kong University Press.
- Suomisanakirja 2020. <https://suomisanakirja.fi> (Luettu 26.3.2020)
- Suoranta, J. 2008. *Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Suositukses ohjatulle opetusharjoittelulle. Suomen opiskelijaksi opiskelevien liitto SOOL ry. www.sool.fi/vaikuttaminen/harjoittelut/ (Luettu 1.12.2020)

- Symes, B. A. 1998. Group counselling for vocational decidedness. *Guidance & Counselling* 13 (2).
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Pedagogica* 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/> (Luettu 15.3.2014)
- Syvänen, A. & Ropo, E. 2015. Identiteetti, autobiografinen muisti ja yhteisöllinen media opettajankoulutuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 105–118.
- Søreide, G. E. 2006. Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (5), 527–547.
- Tajfel, H. E. 1987. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Thomas, L. 2002. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy* 17 (4), 423–442.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27 (4), 762–769.
- Thorndike, E. L. 1931. *Human learning*. New York: Century.
- Tieteen termipankki 2020. Kirjallisuudentutkimus: metafora. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:metafora> (Luettu 17.3.2020)
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. 2012. Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education* 28 (8), 1163–1174.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*; 534. Tampere University Press.
- Tilastokeskus 2017. Ylitöitä tekevät ammattiryhmät ja ylitöiden määrät. <https://yle.fi/uutiset/3-10198032> (Luettu 24.3.2020)
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) *Taitavan toiminnan psykologia*. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 165–195.
- Toomar, J., Salo, O-P. & Pollari, P. 2011. What are Finnish language teachers made of? Teoksessa M. Kontoniemi & O-P. Salo (toim.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish University*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12, 105–121.
- Trent, J. & Lim, J. 2010. Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1609–1618.
- Tudball, L. 2007. Professional learning communities. Teoksessa A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (toim.) *Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity*. Rotterdam: Sense Publishers, 121–135.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2013. Toward 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36.
- Uden, J. M. van, Ritzen, H. & Pieters, J. M. 2013. I think I can change my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education* 32, 43–54.
- Underwood, J. 2014. The impact on teacher identity of international connections. A paper presented within the symposium Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond at ECER 2014.
- Underwood, P. R. 2012. Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A theory of planned behaviour perspective. *Teaching and Teacher Education* 28 (6), 911–925.
- Valerio, P. & Adamo, M. G. 1995. Psychodynamic counselling in a university setting: A space for thinking together over emotional problems. *Psychodynamic counselling* 1 (4), 576–590.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. 2005. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4 (1), 21–44.
- Veen, K. van, Slegers, P. & Ven, P. van de 2005. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 917–934.
- Velzen, C. van, Volman, M., Brekelmans, M. & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 229–239.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 473.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training* 44, 199–213.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2008. Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. *Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–34.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. 1998. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education* 82 (3), 293–310.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological process*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman (toim.) Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12.

- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning* 1 (2), 131-148.
- Väisänen, P. 2002a. Malleja ja empatiaa - käsityksiä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237-251.
- Väisänen, P. 2002b. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132-146. <https://sokl.joensuu.fi/juhlakirja> (Luettu 13.2.2012)
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 31-46.
- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 155-179.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 7-16.
- Väljärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa - maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tuevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Wal, M. M. van der, Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H. & Meijer, P. C. 2019. Impact on early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education* 80, 59-70.
- Watanabe, A. 2017. Reflective practice as professional development. Experiences of teachers of English in Japan. *New perspectives on language and education* 52. Bristol: Multilingual matters.
- Watson, J. B. 1930. Behaviorism. London: Routledge.
- Weinstein, C. S. 1988. Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education* 4 (1), 31-40.
- Wenger, E. 1998. Community and practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Whitehead, J. & Fitzgerald, B. 2007. Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education* 23 (1), 1-12.

- Wiggins, R. 1994. Beyond pragmatic skepticism: supporting the continued professional growth of teachers. Report: ED382566 25 pp. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED382566.pdf> (Luettu 21.2.2012)
- Williams, J. & Ritter, J. 2010. Constructing new professional identities through self-study: From teacher to teacher educator. *Professional Development in Education* 36 (1-2), 77-92.
- Williams, J., Ritter, J. & Bullock, S. 2012. Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education* 8 (3), 245-260.
- Wubbels, T. 1992. Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 8 (2), 137-149.
- Xu, H. 2013. From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education* 31, 79-86.
- Ye, J. & Zhao, D. 2019. Developing different identity trajectories: lessons from the Chinese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25 (1), 34-53.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., & Van Driel, J. H. 1998. Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education* 21 (1), 11-27.
- Zeichner, K. 2005. Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 117-124.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (3), 213-238.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelukysymykset aloitteleville ohjaajille

Taustakysymykset

1. Mies/ nainen
2. Koulutus?
3. Minkä aineen opettaja?
4. Työhistoria?
5. Muuta mainittavaa ennen Norssille tuloa?
6. Miksi halusit Norssille?
7. Onko aiempaa ohjauskoulutusta/ -kokemusta? Mitä?

Ohjaamiseen valmistautuminen ja ohjaajana kehittyminen

8. Miten valmistauduit ohjaukseen?
9. Millainen ohjaaja olet?
10. Mitä odotat?

Kehitysnäkymiä

11. Miten haluat kehittyä?
12. Miten ohjaajaksi opitaan?
13. Miten oppimista tuetaan?
14. Miten kehität ammatinhallintaasi? (oppisisällöt, pedagogiikka, didaktiikka, ohjaaminen)
15. Oman käyttöteorian luominen?

Käsityksiä ohjaajuudesta ja ohjaamisesta

16. Millainen on hyvä ohjaaja?

17. Millaista on hyvä ohjaus?
18. Millainen on tutkiva ote?
19. Ohjaaminen ja työyhteisöosaaminen?
20. Motivaatio ohjaamiseen?
21. Reflektiivinen ajattelu ja toiminta? Toiminnan aikainen/ jälkeinen reflektio?
22. Millaista on/ millaisena näet ohjauksen dialogisuuden?
23. Millaisena näet/ koet yhteistyön? (ohjattavan/ OKL:n lehtorin/ oman aineryhmän kanssa)
24. Millaisena näet/ koet ohjaussuhteen? (toisaalta ekspertti – noviisi, toisaalta vertais-suhde)
25. Millaisia rooleja ohjaajalla on?

Ammatillinen identiteetti

26. Ohjaajan identiteetti ja sen kehittyminen?
27. Onko vielä jotain, mihin haluaisit palata tai mistä haluaisit sanoa jotain tai haluaisitko kysyä jotain?

Liite 2 Kirjoitelmapyyntö kokeneille ohjaajille

Jyväskylän normaalikoulun kokeneen ohjaajan kriteerit täyttäneille ohjaaville opettajille lähetetty sähköposti syksyllä 2010:

Hei!

Norssilla on käynnistynyt muutaman vuoden kestävä toimintatutkimus opetusharjoittelun ohjaamisesta ohjaajan näkökulmasta. Tutkimuksen teema on ”minä ohjaajana”. Novii-siohjaajien haastattelut on tehty ja nyt vaivaan teitä kokeneita eksperttiohjaajia. Tutkimuksen kohteena on eksperttiohjaajien ammatillista itsereflektiota ja ohjaajuuden kehittämistä eksperttivaiheessa. Eksperttiohjaajia ovat yli kolme vuotta opetusharjoittelua ohjanneet opettajat ja teiltä pyydän kirjoitelmia omasta ohjaajuudesta.

Ohje kirjoitelmaan löytyy liitteestä tai paperiversiona opettajanhuoneiden pöydältä. Huomaathan vastata myös lopussa oleviin taustakysymyksiin.

Kiitän antamastanne ajasta jo etukäteen!

Sähköpostin liitteenä ollut tarkempi ohjeistus kirjoitelmaan:

OHJEISTUS KIRJOITELMAAN ”MINÄ OHJAAJANA”/ EKSPERTTIOHJAAJAT (= yli 3 vuotta ohjauskokemusta Norssilla)

Teen toimintatutkimusta Jyväskylän normaalikoulussa opetusharjoittelun ohjaamisesta ohjaajan näkökulmasta. Tässä tutkimuksen osassa haluan selvittää, kuinka kokeneet opetusharjoittelunohjaajat kehittävät ohjaustaitojaan ja millaisena näkevät itsensä ohjaajana sekä millaisena näkevät hyvän ohjaajan ja hyvän ohjauksen. Siksi pyydänkin Sinua kirjoittamaan minulle omasta ohjaajuudestasi.

Kirjoita millainen ohjaaja olet, miksi ohjaus on mielestäsi tärkeää, kuinka kehität ohjaustaitojasi nyt, kun olet jo kokenut ohjaaja ja kuinka haluaisit kehittyä ohjaajana. Kerro ohjauskoulutuksiin (tai muihin koulutuksiin) osallistumisestasi ja niiden vaikutuksesta ohjaustaitojen kehittymiselle. Mitkä asiat ja ketkä ihmiset vaikuttavat ohjaustaitojesi ja ohjauksesi kehittymiseen? Millaisena näet hyvän ohjaajan? Millaisena näet hyvän ohjauksen? Millainen on motivaatiosi ohjaukseen?

Lopuksi pyydän Sinua vielä kertomaan muutamia taustatietoja (ks. viimeinen sivu).

Kirjoitukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja voit kirjoittaa nimettömänä. Voit kirjoittaa kirjoitelmasi käsin tai koneella ja palauttaa sen minulle joko s-postitse tai sisäisessä postissa viimeistään syysloman jälkeen (viikolla 43). Ota myös yhteyttä, jos on kysyttävää tai kommentoitavaa.

Kiitos arvokkaasta vastauksestasi jo etukäteen!

Liite 3 Jännitteiden analyysi

Koetut jännitteet ja taustatekijät

aloitteleva ohjaava opettaja	31	kokenut ohjaava opettaja	14
nainen	39	mies	4
alakoulu	11	yläkoulu ja lukio	34

OHJAAVAN OPETTAJAN JA HARJOITTELIJAN OHJAUSSUHTEESEEN LIITTYVÄT JÄNNITTEET

Jännite 1: Asiantuntijuus vs tasavertaisuus (8)

YDIN: Kokee, että odotetaan olevan asiantuntija vs kokee olevansa tasavertaisessa suhteessa harjoittelijoiden kanssa (tyypillisesti ohjaavana opettajana aloittaessa nuorena, kokemattomana opettajana)

(A, C, F, J, K, L, N, o)

Jännite 2: Dialogisuus vs yksisuuntainen palautteen antaminen (4)

YDIN: Halu hyödyntää dialogisia ohjauksen lähestymistapoja vs kokee vuorovaikutuksen yksisuuntaiseksi ohjaavan opettaja yksinpuheluksi tai palautteen annoksi

(A, N, r, y)

Jännite 3: Vaativuus vs ymmärtäväisyys (7)

YDIN: Halu olla samanaikaisesti sekä vaativa että ymmärtäväinen ja empaattinen ohjaaja

(D, G, L, N, r, u, z)

OHJAAVAN OPETTAJAN TYÖHÖN LIITTYVÄT JÄNNITTEET

Jännite 4: Vahva vs heikentävä motivaatio ohjaukseen (11)

YDIN: Vahva halu toimia ohjaajana vs kokee vaikeuksia ylläpitää motivaatiota ohjaajan työhön

1) Opiskelijoiden suuri määrä (A, F, r, y, ö)

2) Epäily omia ohjaajataitoja kohtaan (A, G, K, L, M, N, x)

3) Alun perin ei tiennyt, voiko sitoutua ohjaajuuteen, koska ei voinut sitoutua norssin arkeen (L)

Jännite 5: Ohjaukseen käytettävissä oleva vs tarvittava aika (12)

YDIN: Halu tehdä työnsä tunnollisesti ja hyvin vs työajan riittämättömyys

1) Halu käyttää riittävästi kiireetöntä aikaa ohjaukseen vs kiire, joka estää ajan löytymistä (A, G, o, v, w, y)

2) Kiire ylipäätään työssä, ei ehdi kaikkia niitä asioita, joita haluaisi (A, H, I, J, K, L, N)

Jännite 6: Työn tehokas organisointi vs puutteet siinä (3)

YDIN: Halu selviytyä hyvin työn moninaisista järjestelytehtävistä tehokkaasti organisoiden vs puutteet organisointitaidoissa, tunne, että säheltää eikä muista ottaa kaikkea huomioon

(A, D, F)

Yksittäisten ohjaavien opettajien kokemat jännitteet (yhteensä 45)

A 1, 2, 4, 5, 6

B -

C 1

D 3, 6

E -

F 1, 4, 6

G 3, 4, 5

H 5

I 5

J 1 (aloittaessaan ohjaavana opettajana), 5

K 1, 4, 5

L 1, 3, 4, 5

M 4

N 1 (aloittaessaan ohjaavana opettajana), 2, 3, 4, 5

o 1 (aloittaessaan ohjaavana opettajana), 5

p -

q -

r 2, 3, 4

s -

t -

u 3

v 5

w 5
x 4
y 2, 4, 5
z 3
å -
ä -
ö 4

Liite 4 Ohjaavien opettajien käyttämät metaforat aakkosjärjestyksessä

vuorovaikutus on kaiken **a ja o** (F, L)

aikuinen (K)

kun puhutaan hallinnollisista asioista, **aivot alkavat kääntyä** ihan toiseen asiaan (D)

ajaa harjoittelija **sisälle** työhön (L)

kehittyy **ajan virrassa** (o)

olla **ajan hermolla** (K, L)

ohjatessa ei **ajatukset harhaile** (I)

koen olevani ohjausuran **alkutaipaleella** (ä)

opettajan **alkutaival** (o)

antaa eväitä (D)

antaa hivenaineita, lannoitteita, valoa ja lämpöä riittävästi, suojattava tuulelta ja tuholaisilta, poistettava tukahduttavat rikkaruohot (v)

antaa selkeitä tehtäviä, **raameja** ja palautetta (ö)

antaa raamit (y)

antaa ruusuja risuja (N)

antaa siemeniä (L)

antaa tavaraa (J)

antaa tilaa hengittää (H)

antaa vapaat kädet (D, v)

asettua harjoittelijan **nahkoihin** (M)

olla **asian juurella** (t)

kehittyä **askel askeleelta** (N)

aukes silmät, kun kuuli toisen ohjaajan kertovan ohjauksestaan (L)

vuorovaikutuson toiminut hyvin ja ilmapiiri on ollu vapautunu, et harjoittelija uskaltaa puhua mun kanssa asioista avoimesti, ei nyt **avoin** kirja ole (N)

ohjaaja on **back up** (K)

mulla ei ollu **back up** suunnitelmaa, jos en pääsis OKL:een (K)

pitäisi olla **automaatio**, että kokenut ohjaaja on mentori uudelle ohjaajalle (E)

kiire ei ole **avain** (G)

yhteistyö harjoittelijoiden kanssa on tosi **avartavaa** (G)

avoimilla ovilla pelataan (konteksti: huomioidaan harjoittelijan toiveet) (G)

yhteisö tukee uuden ohjaajan **ensiaskelissa** (F)

kokeneena opettajana osaa katsoa **erilaisessa valossa** (B)

itse on itselleen **este tai ovi** (v)

norssille tuleminen oli oman ammatinhallinnan kannalta iso **eteenpäinvievä askel** (A)

kaipaisin mentoria, jolta saisin **eväitä** (I)

yhteistyön kautta vois saada uusia **eväitä** (I)

ei vaan **fiilistelyä** (A)

ohjaaja ei ole mikään **guru** (A)

ohjaajan identiteetti **hataralla pohjalla** vielä (N)

ohjaajuus on **hataralla pohjalla**, jos ei pysty näyttämään esimerkkiä (J)

kun antaa kriittistä palautetta, saa myöhemmin **haukut** niskaan (z)

hautoa sängyssä yöllä (ohjaajuutta) (A)

ohjaajien yhteistyö voi olla **hedelmällistä** (J)

kokeneen ohjaajan tuki ja neuvot **hedelmällisiä** (K)

harjoittelu ohjaajan ohjauksessa **hedelmällinen kasvuympäristö** (I)

reflektointi harjoittelijan kanssa on **hedelmällistä** (v)

onnistumisten **hehkuttamista** (K)

olla **heikoilla jäillä** (A)

heitetään yhdessä **salapoliisiratkaisuja** (K)

ilman ohjaukseen perehdytystä ohjaava opettaja **heitetään susille** (K)
 harjoittelija **heittää** ihan toisenlaisen jaksosuunnitelman (K)
 ihmisten kohtaaminen on **helmi** (H)
 keskitytään siihen, mikä tunnilla oli se **helmi** (K)
 kun harjoittelija itse työstää, löytää **helmen** (I)
 olla **hereillä** (H)
 harjoittelija on **herkästi lipsuva** (G)
 yhteisessä keskustelussa **herää uusia ideoita** (I)
hiki päässä juoksen (K)
 kun harjoittelija tekee jotain, se on **historian niitten selkäyttimeen kaatamaa** asiaa (kon-
 teksti: opettajan työtä tehdään omista vahvuuksista käsin ja siihen ohjataan) (J)
 ohjaajan tuen avulla **hoidetaan homma kotiin** (K)
homeessa ohjauksetänteet (A)
 alko olla **homma hanskassa**, niin kaipas haastetta (M)
 harjoittelijalla **homma pyörii** hyvin (B)
hullunmylly (J)
 ohjaaja **häseltaa** aikatauluissa (D)
 olla **idulla** (K)
 opiskelija on välillä **ihan pihalla** (G)
 harjoittelijat ovat ihan **iholla** (G)
 norssi on **imaissut** (K)
imin itseeni kokoneiden ohjaajien palautteenannosta (y)
istuu kuin tauti tää ammatti (K)
janosi enemmän näkemystä ohjaamiseen (H)
 vähän pitää itseä **jarruttaa** (N)
 ohjaus ei **junnaa paikallaan** (G)
 ohjaus alussa **jjyystämistä** (A)
 ei **jämähda** (I)
 ei voi **jämähtää paikoilleen** (J)
 ohjauksesta tulee aina **jäädä** jotain **käteen** (A)
 ohjauksen jälkeen **jää siemen kytemään** (o)
 ohjaus ei saa olla **kahlitsevaa** (z)
 harjoittelijat panostavat tunteihin ja miettivät niitä teoreettisesti OKL:n puolella → **kaiku kuuluu** norssille (I)
 ohjausta iso **kakku** (J)
 jotkut harjoittelijat ovat kuin **kala vedessä** (N)
 joutunut oppimaan ohjauksen **kantapään kautta** (A)
kaottisia tunteja (A)
 harjoittelijalle vapaus toimia niin, ettei oma persoona **kapinoi** vastaan (M)
 käyttöteoria **karahtaa kiville** välillä kiireen takia (G)
karsia vaaranpaikat (y)
kasvojen menetys, jos ohjaaja puuttuu tuntiin kesken kaiken (A)
 tukea **kasvun alkumetreillä** (I)
 ohjata **kasvun suuntaa** (L)
 ei oo **katastrofi** (jos ohjaaja sanoo kesken tunnin jotain) (A)
 pikkulisät ovat **katsojan silmässä** olevia hienouksia (y)
kelaan sen jonkun tapahtuman ja mietin, meniköhän se niin kuin piti (K)
 tulini ihan **keltanokkana** tänne (I)
 harjoittelijan kanssa **kemiat** eivät kohtaa (z)
 harjoittelijan kanssa **kemiat** kohtaavat (L)
 ohjaavan opettajan työ on monipuolinen **kenttä** (G)
 ei **kermavaahdotettua** (K)

joutuu vähän **kiertämään** asioita (A)
 antaa omalla esimerkillä harjoittelijalle **kiintopiste**, jota kohti kehittyä (I)
 ohjaus **kilpistyy** vuorovaikutukseen (v)
 vaatii **kimmokkeen** (A)
 saa **kipinän** (t)
 haluaisi oppia löytämään harjoittelijan **kipu- tai polttopisteet** (I)
 tärkeimmät asiat tulis **kirkkaammaks** (L)
 vahvuudet kuin **kivijalka** (y)
 vaivalloista **kivirekeä** molemmin puolin (z)
 ohjaaja ottaa vastuuta, jos harjoittelijalla tulee oppilaiden kanssa **klikkejä** (I)
 nuoren ohjaajan **kohtalo** aloittaa ilman ohjaukseen perehdytystä (z)
 kannustaa opiskelijaa **kokeilemaan siipiään** (w)
 ei ole valtavia **kokemus- ja tietolähteitä**, mistä **ammentaa** (L)
 harjoittelijalla **kolahtaa** (H)
kolikon kaksi kääntöpuolta (I)
 ohjaajan omalla **kontolla** pitää yllä ammattitaitoa ja kehittyä (I)
 en **kopioi** harjoittelijan tunteja (J)
 ei ole tarkoitus **kopioida** minun tunteja (I)
 harjoittelijasta ei tulis **kopioo** (G)
 ei **korkealentoisia** ajatuksia (M)
 en nää itteeni **korkeammalla olevana** kuin se harjoittelija (K)
 ei **korulauseita** (o)
 toimia **kryptisemmin** (ö)
kuilu ja **haitari** harjoittelijoiden välillä (ovat hyvin erilaisista lähtökohdista) (G)
 ohjattava pääsee **kukoistamaan** (v)
 ohjaajan identiteetissä on jo **kuori** olemassa (L)
 koulusta löytyy hyvin kollegiaalista yhteistyötä, jos olen jonkun harjoittelijan kanssa **kädetön** (G)
 reflektointi kulkee opetuksen suunnittelun ja valmistelun kanssa **käsi kädessä** (J)
 ohjaajalla on **kättilön** rooli (E)
 harjoittelun **käyntiinpolkaisukokous** (H)
laajeneeko vai **suppeneeko** omat kehityksen suunnat (esimerkki reflektiosta) (G)
 otan opiskelijat annettuna **lahjana** (L)
 kun **laitettiin panoksia** paljon siihen perehdytykseen, niin olisi siinä voinut olla myös ohjaamisesta (H)
 harjoittelija **laittaa itsensä likoon** (I, K)
 ohjaaja **laittaa itsensä likoon** (I)
 harjoittelijalla **lamppu syttyy** (H)
 ei voi olla **lepsy** (D)
leuka ylös vaan (N)
 harjoittelijalla homma **levähtää** (N)
 joskus opiskelija suhtautuu harjoitteluun **leväperäisesti** (u)
 käyttöteoria on **liikkuva** ja **joustava** (B)
 ei ole **linjassa**, mitä haluais tehdä ja mitä tekee (B)
 ei oo ohjauksen käyttöteoriaa, mutta opettajuuden kautta **linkittyy** (C)
 ohjaus ei voi olla ei **loppuelämää koskettelevaa** (M)
loppupeleissä oppilaiden oppiminen on mun vastuulla, niin pitää olla myös vaativa (I)
 ohjaus ei ole **lyttämistä** (u)
 ohjaus ei ole **lyttyyn lyömistä** (B)
lähtee käsistä (K)
 päivän mittainen koulutus ohjaamisesta **lähtölaukaus** ohjaukseen (D)
 ei ole mikään **läpihuutojuttu** (A, G)

ei löydy yhteistä säveltä (A, r)
 olen maanläheinen (D)
 irtotunteja eli maistiaisia eri oppiaineista en anna valita (o)
 ei ole vain mallin antamista (M, w, v)
 matkan alkutaipaleella olija (H)
 ohjaajan identiteetti matkan varrella muovautunut (H)
 ohjauskeskustelut ovat mehukkaita (N)
 ei voi mennä autopilotilla (K)
 mennä herkällä otteella (H)
 ei oo aikaa miettiä syntyjä syviä (K)
 miljoona asiaa tapahtuu yhtä aikaa (J)
 ohjaavan opettajan työ on monipuolinen paletti (F)
 ei monistaa opettajia (z)
 tunnilla on monta rautaa tulella (F)
 norssille tuleminen oli oman ammatinhallinnan kannalta mullistus (A)
 tehdä mun näköisen tunnin (I)
 reflektio muokkaa ohjaajan identiteettiä (H)
 ohjaajan identiteetti muovautunut matkan varrella (H)
 harjoittelijan pelko mureni, kun ohjaaja jakoi itsestään (L)
 joissain asioissa olen mustavalkoinen (esim. aikatauluista kiinni pitäminen) (G)
 ei märehittäjä (joka kiinni vanhassa ja haikailee menneitä) (G)
 ei saa jäädä märehittämään, vaan pitää osata kääntää epäonnistumiset voimavaraksi ja opiksi (ä)
 voi sanoa, mikä mättää (I, J)
 nieltävissä sellaisenaan (F)
 ei nipottamista (N)
 ei vaan noottien antamista (N)
 ohjaaja ei nouse puolustuskannalle (o)
 olen noviisi opettajanakin (A)
 olen noviisi ohjaajana (H)
 ei nujertamista (H)
 ei näykkivää (K)
 kaipasin itse alussa ohjenuoria (A)
 pidän ohjenuorana, että osaisin antaa palautekeskusteluissa muutamia konkreettisia ohjeita (J)
 ohjaajan identiteetin lähtökohtana, että on omalla maalla vahva (G)
 toivon, että he suunnittelevat omannäköisiä tunteja (r)
 harjoittelija on hukassa (ö)
 ilman ohjausta opetella uimaan avannossa (t)
 opettajan alku (I)
 kasvatan opettajatorsoja (t)
 oppia uimaan lämpimässä vedessä (s)
 orastava ammatillinen identiteetti (A)
 ei ollut orpo olo aloittaa ohjaamista, kun aineryhmä tuki (H)
 sanoa asia ohjauksessa suoraan, mutta niin, ettei toinen ota nokkiinsa (K)
 jonkun ovenpielessä notkun (K)
 oikein opettamisen painolasti (o)
 palasittain saatua tietoa ohjauksesta ohjausuran alussa (A)
 teoriasta saa palasteltua itsellensä (G)
 ohjaaja on palvonnan kohde (ironia, puhui tasavertaisesta ohjaussuhteesta) (F)
 epäonnistumisten jälkeen ei pamauta heti, miten tää meni (G)
 harjoittelija on vastuussa panoksestaan (u)

välillä joutuu **pehmentämään** asioita (A)
 ohjaaja on **peili** (B, x)
 epäonnistumisen jälkeen ohjaa **pienin askelin** eteenpäin (J)
 ohjaus on **pientä viilausta** (D)
 ohjaaja joutuu olemaan välillä **piiskuri** (I)
pikkuharkat (A)
 ei **pilkunviilaamista** (B)
 kehittämisaalueet kuin **pilvet** (y)
 ei ole tullut sellainen olo, että joku neuvoo **pitkin hampain** (K)
 kun harjoittelijoita on paljon pitää **pitää itseä niskasta pystyssä** (ö)
 sekä ei kaikkien kanssa **pidä kutiaan** (harjoittelijat huomioitava yksilöinä) (ö)
pitää silmät auki ja olla vastuullinen (I)
 oman aineen harrastaminen **pitää silmälappuja auki** (J)
 opiskelijat **pitää hereillä** (H)
 pitäis pitää **vireänä** ajatuksia (I)
 ohjaus **pitää virkeänä** (J)
 yritän **pitää mielen virkeänä** (I)
 ohjaustyö on tämän työn **plus** (t)
 yhdessä on tullut tosi hyviä ideoita, niin se on ihan **plussaa** (J)
 kaameasti palavereita, mutta se on ihan **plussaa** (J)
 mulle on annettu **pohja** (F)
 vastuunantaminen **poikii** hyvää (o)
 joskus harjoitteli on **poikkiteloin** (o)
 ei **poljeta** kummankaan (oppilaiden eikä harjoittelijoiden) oikeuksia (I)
 ajatella asioita **positiivisessa valossa** (J)
positiivinen noidankehä (I)
 joskus harjoittelija on **poteroitunut** (z)
 ohjaus lähtee **puhtaalta pöydältä** (N)
 opiskelijalle annettu vapaus **punainen lanka** (H)
punainen viiva (B)
 asiat pitää **punnita** ja keskustella (F)
puolustetaan omaa reviiriä (I)
 ohjauksen tulee **pureutua** ihmisenä olemiseen ja toimimiseen (v)
 ohjaukseskusteluissa harjoittelija **purkaa** kokemuksia (o)
 kasvattaja **puskee läpi** (H)
 ohjaaja on kuin **puutarhuri** (v)
 jää vielä **pyörimään** päähän ne ajatukset (M)
 kun me yhdessä **pyöritetään** sit harjoittelua (J)
 et kyl mää niitä **pyöritän** (L)
 ei **pyörän uudelleen keksimistä** (E, F)
 ei **päälle paukuttamista** (E)
 ei **päällepäsmärointiä** (H)
 harjoittelijalla on **päärooli** (y, v)
 yhteisessä keskustelussa **pääsee syvemmälle** (I)
 harjoittelijoita **pörrää** ja on talo täynnä (H)
 ohjausfilosofiaa on turha yrittää vielä pistää paperille **raakileena** (E)
 ohjauksen avulla saavutetaan **raakileidea** (E)
 löytää jotain, joka **raastais** (K)
 en puutu **radikaalisti** (D)
 harjoittelijoilta saa **raikkaita ideoita** (F)
 saanut muilta opettajilta ohjaukseen **rakennuspalikat** (F)
 aina ei **repeä** kaikkialle (I)

reseptinälkäinen (y)

yhteistyö OKL:n kanssa **rikastuttaa, rikastuttavaa** (L)

rikastuttaa, ohjaustilanteet **rikastuttavia** kokemuksia (I)

ohjaus on tämän työn **rikkaus** (G)

tehtävä antaa realistinen kuva opettajuudesta haasteineen ja **rikkauksineen** (r)

tukea opettajaksi kehittymistä eikä **rikkoa** (r)

ei **rikosrekisterin** tekemistä (puutteisiin ja virheisiin keskittymistä) (N)

rima korkealla (D)

rimanalitus (ä)

jos on harjoittelijalla mennyt **alta riman** tunti, pitää ottaa tiukka ote (I)

ohjaaja on **rinnallakulkija** (I, å)

hyvä ohjaus on **rinnakulkemista** (å)

vaihdellaan ohjausmateriaaleja **ristiin rastiin** (I)

toivon, että mulle tulee myös niitä **risuja**, koska vaan silleen mulla on mahdollisuus kehittyä (N)

harjoitteijoiden palaute ei ole mitenkään merkittävässä **roolissa** (J)

kun ei ole valtavaa opekokemusta, lähdetään **ruohonjuuritasolta** (L)

aluksi **ruodin** liikaa teknisiä asioita (A)

ruoditaan yhdessä (t)

opiskelijat **ruoskii** itseään (B)

ei epäonnistumisten **ruotimista** (A)

ohjaus ei pelkää opetustilanteen **ruotimista** (C)

opetusfilosofiaa oon **ruotinu** (E)

en hirveesti **ruotinu** (A)

saa irti harjoittelijan tunnin seuraamisesta (M)

toisista harjoittelijoista **saa irti** vain "hyvin meni" (r)

saa irti keskusteluista toisten opettajien kanssa (H)

molemmat **saavat irti** yhteisestä hetkestä (H)

saikohan se opiskelija nyt **kiinni** siitä, mitä tarkotin (K)

ei voi mennä jokaisen harjoittelijan kanssa **saman kaavan mukaan** (F)

olemme **samassa veneessä** (w)

saa **siementä** eteenpäin (L)

ei **siloittelevaa** (K)

ohjaaja on **silta** (q)

ei mitään **sirkusta** (L)

sohvapsykologisoidaan yhdessä (K)

ohjata huomaamaan **sudenkuopat** (K)

harjoittelija **sukkuloi** koko koulun sisällä (G)

ohjaus on **suola** (F)

kaipasin itse alussa **suuntaviivoja** (A)

identiteetti kehittyy **sysäyksinä** (A)

sälöstä homma (kun paljon asiaa) (A)

vähän **säädetään** näitä juttuja (D)

ei **sörkkimistä** (K)

tahti yltyy (F)

olla pienellä **taimella** (K)

niillä on nää mun antamat ohjeet **takataskussa** (D)

jotain **on tarttunut puseroon** (konteksti: ohjaajan identiteetin muodostus) (H)

ohjaaja on **taustatuki** (o)

harjoittelija on kuin **teflon** (z, r)

palaute alussa **teknistä puolta** (A)

ei **tiedon niskan kaatamista** (E)

ei **tiedon päälle kaatamista** (I)
tipotellen porukka tulee taloon (M)
 reflektoidut asiat säilytyy **tietopankkiin** päähän (E)
 voi myös itse neuvoa oppilaita, jos joku **tippuu** (A)
 harjoittelija ei saa **tolkkua** (A)
 ei oo aikaa kysyä kollegalta, ootko **tolkuissas** vielä (K)
 ilman ohjausta ammattiin kasvu saattaa **tukahtua, näivettyä, rönseyillä** minne sattuu tai jopa **mädäntyä** (v)
 reflektoidessa **tulee väläyksiä** (K)
 olla **tulessa** (J)
 ohjaava opettaja on **tulkki** (q)
 olla **tuntosarvet höröllään** (K)
 olemme **tuomittu** olemaan vuorovaikutuksessa (v)
tuoreessa muistissa oma harjoittelu-aika (E)
 ei **tuputtamista** (H, K, L)
 ohjaava opettaja on **turvaverkko** (K)
 olemme **tuomittu** olemaan vuorovaikutuksessa (v)
 pidemmällä olevalle harjoittelijalle vastuuta **tyrkkää** (K)
 ei **tyrmäämistä** (H)
 ei **tyrkyttämistä** (H)
 oma persoona on **työkalu** (I)
 ohjaus on **työkalu** (u)
 pitäisi saada itse enemmän **työkaluja** (J)
 ohjaaja on **työkalujen antaja** (E)
 näkee **työn hedelmän** (I)
törmäillyt (kohdannut muita ohjaajia) (A)
 opiskelijat **uhraa** aikaansa ja vaivaansa (H)
ulkoisia puitteita ylläpitää (kun esim. laittaa s-postin, niin laittaa sen harjoittelijan nimellä, että olisi yksilöllinen) (A)
 harjoittelijalla on tuntuu suunnitelmat **umpikujassa** (F)
 sujuu kuin **unelma** (z)
 ei **urautua** ja **juurtua** (C, N)
 ohjaajan identiteetti seuraavaksi **vahvistua sisältä päin** (L)
 ohjauskeskustelut voi olla harjoittelijalle **valaistumisen** paikkoja (M)
 ohjaaja on **valmentaja** (I, x)
 ei **valmiin tien antamista** (N)
 annan opiskelijalle melko **vapaat kädet** (w)
 harjoittelijat on meidän **varjoja** (G)
 ei halua ohjata **vasurilla** (ö)
 enemmän yhteistyötä, että **vedettäis yhtä linjaa** (N)
 jos ohjaaja antaa palautetta, se menee kuin **vesi hanhen selästä** (I)
 hienon tunnin harjoittelija **veti** (N)
 ei tarvitse jokaista asiaa **viilata** (C)
 ohjaaja ei ole samalla **viivalla** harjoittelijan kanssa = ei samassa lähtötilanteessa
 kriittinen **voittaja** (vaikka olisi onnistunut), huomaa vain kehitettävät asiat (y)
 ohjaaminen tuo **värikkyyttä** (I)
 haluan kehittyä huomaamaan **ydinasiat** (L)
 löytää oppitunnilta **ydin** (L)
 vuorovaikutus on ohjauksen **ydin** (v)
 olla asian ytimessä (F)
 ei **yli hilseen** (M)
 ei voi sanella **yläpuolelta** (D, F, G, H)

mun opetusasiat on menneet norssille tulon jälkeen ihan **ympäri** (A)
ohjaaja on välillä kuin **äiti** (G, H, I, K, L)
olen **äitihahmo** (t, s)

Liite 5 Metaforien analyysi

kaiken **a ja o** = kaiken alku ja loppu

aikuinen = järjen ääni, vastuullinen

kehittyy **ajan virrassa** = ajan kuluessa kriittinen voittaja = näkee aina vain parantamisen varaa

aivot alkavat kääntyä ihan toiseen suuntaan = alkaa ajatella jotain ihan muuta

ajaa harjoittelija **sisälle** työhön = perehdyttää, opastaa

ohjatessa ei ajatukset **harhaile** = ei ajattele muuta

ohjausuran **alkutaival** = ensimmäiset kuukaudet tai vuodet ohjaavana opettajana

opettajan **alkutaival** = ensimmäiset kuukaudet tai vuodet opettajana

antaa eväitä/ saada eväitä = neuvo, oppi, keino

antaa hivenaineita, lannoitteita, valoa ja lämpöä riittävästi, suojattava tuulelta ja tuholaisilta, poistettava tukahduttavat rikkaruohot = ravita, tukea ja varjella kasvua

antaa selkeitä tehtäviä, **raameja** ja palautetta = antaa rajattuja ohjeita

antaa raamit = antaa rajatut ohjeet

antaa/saada ruusuja risuja = antaa/saada sekä positiivista että rakentavaa/negatiivista palautetta

antaa siemeniä = antaa jotain, josta lähteä liikkeelle

antaa tavaraa = antaa jotain esim. tietoa, joka on pääomaa tai josta on apua jonkun asian tekemisessä

antaa tilaa hengittää = antaa tilaa olla oma itsensä, sellainen kuin on

antaa vapaat kädet = antaa toiselle vapaus tehdä, niin kuin hän itse haluaa tai parhaaksi näkee

asettua toisen nahkoihin = asettua toisen asemaan

olla **asian juurella** = alkuperä, alkulähde

kehittyä **askel askeleelta** = pikkuhiljaa

aueta silmät = huomata tai ymmärtää

avoin kirja = täysin avoimesti

back up = vara

olla **automaatio** = olla itsestään selvää

olla **avain** = olla ratkaisu

avartavaa = laajentaa, suurentaa, väljentää, rikastuttaa

avoimet ovet = avoimuus, vapaa pääsy

ensiaskleet = tehdä jotain ensimmäistä kertaa

katsoa **erilaisessa valossa** = katsoa eri näkökulmasta

itse on itselleen **este tai ovi** = täysin omasta itsestä riippuu, tapahtuuko tai tekeekö jotain vai ei

eteenpäin vievä askel = teko, toimenpide, tapahtuma, vaihe

ei vaan **fiilistelyä** = miltä tuntuu

guru = tietäjä

olla **hataralla pohjalla** = olla heikolla perustalla

saada **haukut niskaan** = saada moitteita

hautoa = käydä läpi, pyöritellä asioita

yhteistyö on **hedelmällistä/ tuki ja neuvot ovat hedelmällisiä/ reflektointi on hedelmällistä** = hyödyllistä, antoisaa, tuottoisaa

hedelmällinen kasvuympäristö = hyvä kasvuympäristö, jossa on kasvuun tarvittavat asiat

hehkuttamista = esittää innostuneesti, paatoksellisesti, innota, vaahdota

heikoilla jäillä = epävarmalla pohjalla

heittää toisenlainen jaksosuunnitelma = esittää toisenlainen

heittää salapoliisiratkaisuja = arvailta päättelemällä tiedossa olevat asiat huomioon ottaen

heittää susille = jättää pulaan

ihmisten kohtaaminen on **helmi/tunnin helmi/löytää helmi** = arvokas, korvaamaton asia
olla **hereillä** = olla tarkkana, herkkänä
herkästi lipsuva = ei pidä kiinni sovitusta tai annetuista periaatteista, sopimuksista, ase-
tuksista, laeista
herätä uusia ideoita = syntyä uusia ideoita
hiki päässä juoksen = kiire
historian selkäyttimeen kaatamaa = menneisyydessä (joko tietoisesti tai tiedostamatta)
opittua
olla **homeessa** = pilaantunut, vanhentunut
homma hanskassa = hallinnassa
homma pyörii hyvin = asiat tai tekeminen sujuvat
hoitaa homma kotiin = onnistua
hullunmylly = sekava, kaoottinen tilanne
häseltaa aikatauluissa = mennä sekaisin aikatauluissa
olla **idulla** = olla aluillaan
olla **ihan pihalla** = ei ymmärtää yhtään
olla **iholla** = olla kiinni, lähellä
työ **imaisee** = työ itsessään on niin mielenkiintoista ja palkitsevaa, että vie mukanaan
imeä itseensä = painaa mieleen
istuu kuin tauti = pysyy tiukasti
janota enemmän näkemystä = haluta tietää lisää
jarruttaa itseään = pidätellä itseään
junnata paikoillaan = ei edetä
jyystää = jyrsiä, nakertaa, kalvaa, hangata
jämähtää paikalleen = juuttua, jähmettyä paikalleen, johonkin asentoon tai olotilaan
jäädä käteen = jäädä jäljelle
jää siemen kytämään = siemen = alku, aihe, itu → joku jää mietityttämään, työstettäväksi
ei **kahlitsevaa** = liian sitova tai rajoittava
kaiku kuuluu norssille = heijastus jostakin pinnasta, tässä: näkyy myös norssilla
iso **kakku** = iso osa
kala vedessä = olla luotu johonkin tai jotain varten
kantapään kautta = yrityksen ja erehdyksen kautta
kaoottinen = sekasortoinen
kapinoida vastaan = vastustaa
karahtaa kiville = epäonnistuu, pysähtyy
karsia vaaranpaikat = poistaa onnettomuuden, vahingon tai muun epäedullisen tapahtu-
man mahdollisuus
kasvojen menetys = epäonnistuminen, nolo tilanne
kasvun alkumetri = jonkun asian oppimisen aloitus
kasvun suunta = kehittymisen kohde
katastrofi = tuhoisa tapahtuma, onnettomuus, romahdus, tuho
katsojan silmässä = mielipide
kelata = miettiä uudestaan
keltanokka = aloittelija
kemiat eivät kohtaa/ kemiat kohtaavat = persoonallisuuksien, luonteenpiirteiden, tempe-
ramenttien yhteensopivuus
monipuolinen **kenttä** = työ-, toiminta-ala, työmaa, sarka
ei **kermavaahdotettua** = ylikaunistelevala
kiertää asioita = ei sanoa suoraan
antaa **kiintopiste** = kiinnekohta
ohjaus **kilpistyy** vuorovaikutukseen = kimmota takaisin, menettää tehonsa johonkin este-
seen osuttuaan

vaatii **kimmokkeen** = kiihoke, virike, heräte, yllyke
 saa **kipinän** = innostua
 löytää **kipu- tai polttopisteet**, kipupiste = se asia, joka tuntuu vaikealta tai joka tekee (henkisesti) kipeää, polttopiste = toiminnan keskus
 asiat tulisivat **kirkkaammaksi** = selvä, selkeä, terävä
 vahvuudet kuin **kivijalka** = perustus, jonka päälle muu rakentuu
 vaivalloista **kivirekeä** = raskasta
klikki = omaa etuaan ajava eristäytynyt joukko, nurkka-, kuppikunta, tässä: ristiriita, jumi-tilanne
kohtalo = väistämätön asia, joka tapahtuu
kokeilla siipiään = kyky selviytyä omin päin
kokemus- ja tietolähteitä, mistä **amentaa** = lähde = asia, josta jokin on peräisin, josta saadaan jotakin tai joka on aiheena johonkin, ammentaa = saada jostakin jotakin
kolahtaa = joku tekee syvän vaikutuksen, koskettaa tai menee perille
kolikon kaksi kääntöpuolta = asian toinen katsontakanta, asia katsottuna vastakkaisesta näkökulmasta, yleensä toinen puoli on nurja eli huono puoli
 omalla **kontolla** =
kopioida = jäljentää, tehdä samanlainen
 ei tulis **kopioo** = ei tulisi toista täysin samanlaista
korkealentoinen ajatus = mahtipontinen, pateettinen, paatoksellinen
 ei **korulauseita** = merkitykseltään tyhjänpäiväinen lause, korusana = virallinen, muodollinen, vertauskuvallinen, kuvaannollinen, koristeellinen, hieno, hienostunut
 toimia **kryptisemmin** = arvoituksellinen, tässä monimutkaisemmin, syvällisemmin
kuilu ja haitari = ero ja vaihtelu
kuori olemassa = koossa pitävä osa olemassa
kädetön = tunaroiva, hutiloiva, avuton, kankea, kömpelö
käsi kädessä = yhdessä
kätilö = auttaa syntymään jotain uutta
käyntiinpolkaisu = aloitus
laajeneeko vai suppeneeko kehityksen suunnat =
lahja = siunaus, onni
laittaa panoksia = satsata
laittaa itsensä likoon = antaa kaikkensa, tehdä jotain tosissaan
lamppu syttyy = keksii, ymmärtää, oivaltaa matkan alkutaipaleella olija = prosessin alussa, alkuvaiheessa oleva
lepsi = pehmeä, periksi antava, ponneton, saamaton, veltto, vetelä
leuka ylös = ryhdistäytyminen
levähtää = leviää, hajoaa
leväperäinen = tehtävistään huolehtimaton, piittaamaton, välinpitämätön, huolimaton, holtiton, veltto, lepsi
levätä luottamuksessa = olla jonkin varassa
liikkuva ja joustava = muuttuva ja mukautuva
 olla **linjassa** = päätetty periaate, suuntaviiva
linkittyä = liittyä
loppuelämää kosketteleva = pitkälle eteenpäin menevä
loppupeleissä = loppujen lopuksi, viime kädessä
lytätä/lyödä lyttyyn = väheksyä, haukkua, panna matalaksi, arvostella ankarasti, löylyttää
lähteä käsistä = lähtee hallinnasta
lähtölaukaus = alullepano, aloituksen aiheuttaja
läpihuutojuttu = helppo juttu, pelkkä muodollisuus
löytyä yhteinen sävel = päästä yhteisymmärrykseen, sopuun, ratkaisuun
maanläheinen = realistinen, todellisuudentajuinen

maistiainen = ennakkoarvioitavaksi annettu, kokeilu
 antaa **malli** = antaa esimerkki
 olla **matkan alkutaipaleella** =
mehukas = mehevä
mennä autopilotilla = automaattiohjaus, ajattelematta
mennä herkällä otteella = olla tarkkana, herkkänä
mieltä syntyjä syviä = pohtia syvällisemmin
miljoona asiaa = erittäin monta asiaa
monipuolinen paletti = monipuolinen, paljon erilaisia asioita sisältävä
monistaa = kopioida
monta rautaa tulella = monessa asiassa mukana
mullistus = iso muutos
mun näkönen oppitunti = samanlainen oppitunti, jonka minä olen pitänyt
 reflektio **muokkaa** ohjaajan identiteettiä = vaikuttaa
muovautua matkan varrella = muotoutua pikkuhiljaa ajan kuluessa
 pelko **mureni** = haihtui
mustavalkoinen = kaksijakoinen, joko-tai
märehtii = vatvoa, hautoa, (yhä uudelleen) pohtia
 sanoa, mikä **mättää** = harmittaa, tuntuu pahalta
niellä sellaisenaan = hyväksyä kritiikittä
nipottaminen = niuhottaa, saivarrella
 antaa **nootti** = kirjaimellisesti kirjallinen tiedonanto, kielikuvana yleensä negatiivinen palaute
notkia ovenpielessä = olla jonkun luona
noukkia = kerätä yksitellen, vähin erin
nousta puolustuskannalle = puolustautua
noviisi = kokelas, aloittelija
nujertaa = saattaa vastustuskyvyttömäksi, voittaa, lyödä, nitistää, lannistaa, murtaa, tukahduttaa
näykkivä = kiusaava
ohjenuora = elämänohje, periaate
 olla **hukassa** = ei tiedä, mitä tehdä tai miten toimia
 olla **korkeammalla** = olla parempi
 olla **oikeilla jäljillä** = edetä oikealla tavalla
omalla maalla vahva = vahvuus ne asiat, jotka tietää ja osaa
omannäköinen oppitunti = omaan persoonaan ja tyyliin sopiva oppitunti
 ilman ohjausta **opetella uimaan avannossa** = kylmä vesi kangistaa, tuntuu epämiellyttävälle, pelko, että avantoon voi hukkaa
opettajan alku = opettajan uran alussa oleva
opettajatorso = vaillinainen, keskeneräinen
oppia uimaan lämpimässä vedessä = uimaan oppiminen mukavaa, mielekästä ja helpompaa kuin kylmässä tai hyisessä vedessä uimaan opettelu
orastava = alussa, aluillaan oleva, nouseva
orpo olo = yksin jäänyt
ottaa nokkiin = loukkaantua, pahoittaa mieltä
painolasti = taakka, kuorma
palasittain saatu tieto = yksitellen tai tipottain
palastella = pieniä osiin
palvonnan kohde = arvostettu, ylöspäin katsottu (tässä ironia: tasaveroisuus)
pamauttaa = sanoa toisten tunteista piittaamatta jotain karkaa tai kärkevää
panos = satsaus
panostaminen = satsaaminen

pehmentää = muuttaa, seestyä, pehmentyä
peilata = tarjota heijastuspinta
peili = heijastava
pienin askelin eteenpäin = pikkuhiljaa
pientä viilausta = tasoittaa tai terottaa, viimeistellä
piiskuri = ankara työnjohtaja, esimies
pikkuharkat = opetusharjoittelua ensimmäistä kertaa aloittavat harjoittelijat
pilkunviilaaminen = halventava, liian pikkutarkkoihin asioihin puuttumista
 kehittämisalueet kuin **pilvet** = kuten pilvet olla ylhäällä, kehittämisalueet ovat edessäpäin
pitkin hampain = vastahakoisesti
pitää itseä niskasta pystyssä = skarpata
pitää kutinsa = pitää paikkansa
pitää silmät/silmälaput auki = olla tarkkana, tarkkailla
pitää hereillä = valppaana, tietoisena
pitää virkeänä = energisenä, vireessä olevana, eloisana, tarmokkaana, pirteänä
 työn **plus** = hyvä puoli
 antaa **pohja** = perusta, lähtökohta
poikia hyvää = tuottaa, saa aikaan
poikkiteloin = vastustaa
polkea = painaa alas
positiivinen noidankehä = itsestään jatkuva ja paraneva tila, kierre
positiivisessa valossa = näyttäytyä myönteisenä
poteroitunut = suojautunut
puhtaalta pöydältä = alusta
punainen lanka/viiva = keskeinen asia, johtava ajatus
punnita = harkita
puolustaa omaa reviiiriä = puolustaa omaa tapaa tehdä työtä tai omia oikeuksia
pureutua = tarttua, tarrautua, kiinnittyä, upota, asettua lujasti johonkin
purkaa = käydä läpi
puskea läpi = tunkeutua
puutarhuri = ammattilainen, joka istuttaa, hoitaa, kitkee, lannoittaa
pyörittää harjoittelua = pitää käynnissä, toiminnassa
pyörittää asioita = reflektoida
pyöriä päässä = miettiä
pyörän uudelleen keksiminen = asian keksiminen tai tekeminen uudestaan ja uudestaan
päälle paukuttaminen = toisen mielipiteiden huomiotta jättäminen ja oman näkemyksen jyrääminen
päällepäsmärointi = määrääminen
päärooli = keskiössä oleminen
pääsee kukoistamaan = täyteen oikeuteen, olemaan parhaimmillaan
päästä syvemmälle = pohtia syvällisemmin
raakile/ raakileidea = alustava
 löytää jotain, joka **raastais** = repiä rikki, tässä menee pintaa syvemmälle asian ytimeen ja tuntuu vaikealta
 puuttua **radikaalisti** = isosti
raikkaita ideoita = virkistäviä, piristäviä, uusia, tuoreita ajatuksia
reseptinälkäinen = haluaa jonkun asian valmiina
revetä kaikkialle = riittää moneen paikkaan yhtä aikaa tai jonain ajanjaksona
rikastuttaa = monipuolistaa
rikkaus = runsaus, monipuolisuus, monivivahteisuus
 tukea opettajaksi kehittymistä eikä **rikkoa** = murskata, hajottaa
rikosrekisteri = lista rikkomuksista, tässä luettelo virheistä ja puutteista

rima korkealla = tavoite- tai tekemisen taso korkealla
rimanalitus/mennä alta riman = epäonnistuminen
rinnallakulkija = empaattinen mukana eläjä
ristiin rastiin = moneen suuntaan
 merkittävä **rooli** = osa
ruohonjuuritaso = perusasiat
ruotia = tutkia tai käsitellä yksityiskohtaisen kriittisesti, eritellä
ruoskia = rankaista, olla ankara itselleen
rönsyillä minne sattuu = lähteä sivuraiteille, väärille urille
saada irti = jonkin käyttöön ottaminen tai saaminen, hyödyntäminen
saada kiinni = ymmärtää
saa kipinän = innostuu
 heitetään **salapoliisiratkaisuja** = tässä esitetään arvauksia, vaihtoehtoisia ratkaisuja
saman kaavan mukaan = samalla tavalla
 olla **samassa veneessä** = samassa tilanteessa, asemassa
 saada **siementä eteenpäin** = saada asioita, jotka opettavat tai vievät eteenpäin
siloitteleva = kaunisteleva, ei-realistinen
silta = välttäjä kahden asian välillä
 ei mitään **sirkusta** = ei eksoottista huvittelua
sohvapsykologisoida = arvailla arkitiedon varassa
sudenkuoppa = ansa
sukkuloida = liikkua joka paikassa
suola = sisältöä tai merkitystä tuova tahti yltyy = vauhti kiihtyy
suuntaviiva = hahmotelma, malli, luonnos
sysäys = impulssi
sälönen = paljon pikkuasioita
säätää = organisoida
sörkkiä = pistää, tökätä
tahti yltyy = vauhti kiihtyy, kiire lisääntyy
 olla **taimella** = olla aluillaan
 olla **takataskussa** = mukana
tarttua puseroon = oppia taustatuki = tukea antava, pystyssä pitävä
taustatuki = pystyssä pitäjä, tukija
teflon = tarttumaton, liukas
 palaute alussa **teknistä puolta** = ei sisällöllinen
tiedon niskaan kaataminen = suuren määrän tietoa jakaminen
tietopankkiin päähän = muistiin
tipotellen = yksitellen, pikkuhiljaa
tippua = ei pysy mukana
tolkku = ymmärrys, järki
 olla **tolkuissaan** = jaksaa
tukahtua, näivettyä, mädäntyä = loppua, päättyä
 olla **tulessa** = olla haasteellisessa ja epämukavassa tilanteessa
tulla väläyksiä = nopeita ajatuksia
 olla **tuntosarvet höröllään** = olla herkillä tai aistia herkästi
 olemme **tuomittu** olemaan vuorovaikutuksessa = arvioida, arvostella, paheksua, tässä pa-
 kotettu
 olla **tuoreessa muistissa** = muistaa hyvin, koska tapahtunut äskettäin
tuputtaa = tyrkyttää
turvaverkko = turva
tyrkyttää = ei itsepäisesti tarjoamista, ei väkisin antamista
tyrkätä = panna jotakin äkkiä johonkin, sysätä

tyrmätä = voittaa ylivoimaisesti, murskata, musertaa
työkalu = apuväline, jonka avulla voi tehdä tai saavuttaa jotain
työkalujen antaja = tietojen ja taitojen antaja
työn hedelmä = työn tulos
törmäillä = kohdata
uhrata aikaa = käyttää
 ylläpitää **ulkoisia puitteita** = rakenteelliset olosuhteet
umpikuja = este
 sujuu kuin **unelma** = sujuu erinomaisen hyvin, parhaalla mahdollisella tavalla
urautua ja **juurtua**, urautua = ohjautua vakiuomiin, kaavoittua, maneeristua, juurtua = saada luja jalansija, iskostua, syöpyä
vahvistua sisältä päin = ymmärrys tapahtuu tulkinnan ja valinnan kautta
valaistumisen paikka = ymmärryksen saavuttamisen tilanne
valmentaja = henkilö, joka harjoittaa tai ohjaa tavoitteellisesti
valmiin tien antaminen = jonkun antaminen valmiiksi mietittynä tai tehtynä
 antaa **vapaat kädet** = vapaus
 olla **varjo** (tässä seuraa kuin varjo) = seurata perässä tai vieressä koko ajan
 ei **vasurilla** = haluaa tehdä kunnolla
 valuu kuin **vesi hanhen selästä** = menee hukkaan
vetää tunti = pitää oppitunti
vetää yhtä linjaa = toimia yhdenmukaisesti
viilata = siloitella, tasoittaa, viimeistellä
 kriittinen **voittaja** = onnistuja
 tuo **värikkyyttä** = tuo monipuolisuutta
 ohjauksen **ydin/ydinasia** = keskeisin asia
 ei **yli hilseen** = yli ymmärryksen
 ei toisen **yläpuolelta/ylhäältä** = arvolta tai asemalta ylempänä
 mennä **ympäri** = kääntyä pääläelleen, tässä: muuttua isosti
äiti = perusasioista huolehtiva
äitihahmo = huolehtiva, turvallinen

Liite 6 Metaforien teemoittelu

1. Ohjaavien opettajien käsityksiä ohjaajuudesta (224 eri/241 yht)

Ohjaajan rooleja kuvaavien metaforien teemoittelu (91 eri/108 yht)

Kannustaja (23 eri/28 yht, 16 al/12 kok, 10 ak/18 yk&l)

valmentaja (I, x)

äitihahmo (t, s)

kättilö (E)

taustatuki (o)

turvaverkko (K)

back up (K)

ohjaaja ottaa vastuuta, jos harjoittelijalla tulee oppilaiden kanssa klikkejä (I)

rinnallakulkija (I, å)

hyvä ohjaus on rinnallakulkemista (å)

harjoittelijan pelko mureni, kun ohjaaja jakoi itsestään (L)

asettua harjoittelijan nahkoihin (M)

tukea kasvun alkumetreillä (I)

tukea opettajaksi kasvamista eikä rikkoo (r)

kannustaa opiskelijaa kokeilemaan siipiään (w)

ajaa harjoittelija sisälle työhön (L)

ei saa jäädä märehimään, vaan pitää osata kääntää epäonnistumiset voimavaraksi ja opiksi (ä)

epäonnistumisen jälkeen ohjaa pienin askelin eteenpäin (J)

onnistumisten hehkuttamista (K)

keskitytään siihen, mikä tunnilla oli se helmi (K)

ohjattava pääsee kukoistamaan (v)

harjoittelijan tulee voida levätä siinä luottamuksessa, että ohjaaja on hänen puolellaan ja häntä varten (u)

ohjaajan tuen avulla homma hoidetaan kotiin (K)

leuka ylös vaan (N)

voi myös itse neuvoa oppilaita, jos joku tippuu (A)

Kehittyjä (27 eri/30 yht, 27 al/3 kok, 6 ak/24 yk&l)

olla ajan hermolla (K, L)

ei urautua ja juurtua (C, N)

ei läpihuutojuttu (G)

norssilla rima korkealla (D)

ei märehitä (joka vanhassa kiinni ja haikailee menneitä) (G)

ei voi jämähtää paikoilleen (I, J)

ohjaajan omalla kontolla pitää yllä ammattitaitoa ja kehittyä (I)

pitää vireänä ajatuksia (I)

olla hereillä (H)

mennä herkällä otteella (H)

laajeneeko vai suppeneeko ne kehityksen suunnat (esimerkki reflektiosta) (G)

oman aineen harrastaminen pitää silmälappuja auki (J)

ei voi mennä autopilotilla (K)

tuntosarvet koko ajan höröllään (K)

ohjaaja laittaa itsensä likoon (I)

kelaan sen jonkun tapahtuman, et jään miettimään, meniköhän se niin kuin piti (K)

homeessa ohjaukikäytänteet (A)
 alko olla homma hanskassa, niin kaipas uusia haasteita (M)
 norssille tuleminen oli ammatinhallinnan kannalta mullistus (A)
 ei halua ohjata vasurilla (ö)
 vahvuudet kuin kivijalka, kehittämisalueet kuin pilvet (y)
 yritän analysoida, pitää mielen virkeänä ja skarpata, että miten tän vois tehdä vielä paremmin (I)
 jälkeen päin pohdiskelen, et näitä asioita sanoin ja miten ois voinu sanoo toisin, et mää niitä pyöritän (L)
 jää vielä pyörimään päähän ne ajatukset, et mitäs me puhuttiinkaan (M)

Peili (13 eri/15 yht, 10 al/5 kok, 4 ak/11 yk&l)
 peili (B, x)
 ohjaajan tarkoitus on peilata tilannetta eri näkökulmista (o)
 silta (q)
 tulkki (q)
 ei ole mikään guru (A)
 palvonnan kohde (ironia, puhui tasavertaisesta ohjaussuhteesta) (F)
 maanläheinen (D)
 ruoditaan yhdessä (t)
 kun ei ole valtavaa opekokemusta, lähdetään ruohonjuuritasolta (L)
 sohvaspsykologisoita (K)
 heitetään salapoliisiratkaisuja (K)
 kokeneena opettajana osaa katsoa erilaisessa valossa (B)
 ei vaan fiilistelyä (A)
 on perspektiiviä peilata asioita (H)

Varustaja (15 eri/16 yht, 9 al/7 kok, 7 ak/9 yk&l)
 antaa selkeitä tehtäviä, raameja ja palautetta (y, ö)
 puutarhuri (v)
 antaa hivenaineita, lannoitteita, valoa ja lämpöä riittävästi, suojattava tuulelta ja tuholaisilta, poistettava tukahduttavat rikkaruohot (v)
 työkalujen antaja (E)
 antaa eväitä (D)
 niillä on mun antamat ohjeet takataskussa (D)
 saa siementä eteenpäin (L)
 antaa siemeniä (L)
 antaa tavaraa (J)
 antaa ruusuja ja risuja (N)
 kolikon kaksi kääntopuolta (I)
 pidän ohjenuorana, että osaisin antaa palautekeskusteluissa muutamia konkreettisia ohjeita (J)
 ohjauksen jälkeen jää siemen kytemään (o)

Neuvoja (9 eri/13 yht, 9 al/4 yht, 6 ak/7 yk&l)
 äiti (G, H, I, K, L)
 aikuinen (K)
 piiskuri (I)
 ei voi olla lepsu (D)
 ilman ohjausta ammattiin kasvu saattaa tukahtua, näivettyä, rönsyillä minne sattuu tai jopa mädäntyä (v)

loppupeleissä oppilaiden oppiminen on mun vastuulla, niin pitää olla myös vaativa (I)

Esimerkki (4 eri/6 yht, 4 al/2 kok, 2 ak/4 yk&l)

ei ole vain mallin antamista (M, v, w)

antaa omalla esimerkillä harjoittelijalle kiintopiste, jota kohti kehittyä (I)

hataralla pohjalla ohjaajuus, jos ei pysty näyttämään esimerkkiä (J)

tehtävä antaa realistinen kuva opettajuudesta haasteineen ja rikkauksineen (r)

Ohjaajana kehittymisen metaforat (92)

Työyhteisön tuki ensiaskelissa (37 yht, 35 al/2 kok, 5 ak/32 yk&l)

päivän mittainen koulutus ohjaamisesta oli lähtölaukaus ohjaukseen (D)

seuraavan harjoittelun käyntiinpolkaisukokous on ihan tosi hyvä, että siinä ollaan yhdessä koolla ja puhutaan asioista ja se on musta tosi tärkeä (H)

yhteisö tukee uuden ohjaajan ensiaskelissa (F)

ei ollut orpo olo aloittaa ohjaamista, kun aineryhmä tuki (H)

ei ole tullut sellainen olo, että joku neuvoa pitkin hampain (K)

kokeneen ohjaajan tuki ja neuvot hedelmällisiä (K)

saanut muilta opettajilta ohjaukseen rakennuspalikat ja suurimmaks osaks ne oli nieltävissä ihan sellaisinaan, mut kuitenkin mun täytyy itseni miettiä omat toimintatapani ja mitkä sopii just mulle (F)

imin itseeni kokoneiden ohjaajien palautteenannosta (y)

aukes silmät, kun kuuli toisen ohjaajan kertovan ohjauksestaan (L)

törmäilyt (kohdannut muita ohjaajia) (A)

koulusta löytyy kollegiaalista yhteistyötä, jos olen jonkun harjoittelijan kanssa kädetön (G)

kaikkien ohjaajien yhteistyö voi olla hedelmällistä (J)

vaihdellaan ohjausmateriaaleja ristiin rastiin (I)

mulle on annettu hyvä pohja ja hyvä perusta ja nyt mun täytyy itse lähteä etsimään ja pohtimaan sitä ohjaajan identiteettiä (F)

yhteistyön avulla pääsis syvemmälle (I)

yhteistyön avulla herää uusia ideoita (I)

yritän ajatella asioita positiivisessa valossa, että jos joku homma ei toimi, niin juttelee kollegan kanssa ja saa jonkun vinkin (J)

kaameasti palavereita, mutta se on ihan plussaa (J)

nuoren ohjaajan kohtalo oli aloittaa ilman ohjaukseen perehdytystä (z)

ilman ohjaukseen perehdytystä ohjaava opettaja heitetään susille (K)

joutunut oppimaan ohjauksen kantapään kautta (A)

kaipasin itse alussa ohjenuoria (A), kaipasin itse alussa suuntaviivoja (A)

janosi enemmän näkemystä ohjaamiseen (H)

pitäisi saada itse enemmän työkaluja (J)

palasittain saatua tietoa ohjauksesta ohjausuran alussa, että ei oo kokonaiskuvaa muodostunut (A)

pitäisi olla automaatio, että kokenut ohjaaja on mentori uudelle ohjaajalle (E)

kaipaisin mentoria, jolta saisin eväitä (I)

kun laitettiin panoksia paljon siihen perehdytykseen, niin olisi siinä voinut olla myös ohjaamisesta (H)

vois olla turvallisempi ja keskustelelevampi ilmapiiri täällä, että sitä kautta vois kehittyä ohjaustaidot ja saada uusia eväitä (I)

ois joku sellanen, jolle maksetaan palkkaa siitä, että mää sen ovenpielessä notkun kysymässä niitä mun juttuja (K)

kun tipotellen porukka tulee taloon, niin olis hyödyllistä, jos pystys jonkun kanssa jakamaan kokemuksia (M)

toivon, että mulle tulee myös niitä risuja, koska vaan silleen mulla on mahdollisuus kehittyä (N)

enemmän yhteistyötä, että vedettäis yhtä linjaa sitte (N)

Reflektoinnin kautta alkutaipaleelta kohti ammatillista identiteettiä (57 yht, 54 al/3 kok, 14 ak/43 yk&l)

orastava ammatillinen identiteetti (A)

olen noviisi opettajanakin (A)

tulin ihan keltanokkana tänne (I)

olla heikoilla jäillä (A)

ohjaajan identiteetti on idulla (K)

olla pienellä taimella (K)

ohjaajan identiteetistä kuori jo olemassa (L)

olen noviisi ohjaajana (H)

ohjaajan identiteetti seuraavaksi vahvistua sisältä päin (L)

tuoreessa muistissa oma harjoitteluaike (E)

ohjaajan identiteetin lähtökohtana, että on omalla maalla vahva (G)

opetusfilosofiaa oon ruotinnut, ohjausfilosofiaa on turha yrittää vielä pistää paperille raaki-leena (E)

koen olevani ohjausuran alkutaipaleella (ä)

ei ole linjassa, mitä haluais tehdä ja mitä tekee (B)

ei ole valtavia kokemus- ja tietolähteitä, mistä ammentaa (L)

kehittyy ajan virrassa (o)

en oo hirveesti ruotinnut (A)

ohjaajan identiteetti muovautunut matkan varrella (H)

ohjaajan identiteetti vielä hataralla pohjalla (N)

ohjausta on iso kakku, niin silloin on yhtä lailla opettajan ja ohjaajan identiteetti (J)

päätin jo lapsena, että musta tulee opettaja eikä mulla lukioaikanaakaan ollu mitään back up suunnitelmaa, jos en pääsiskään OKL:een (K)

jotenki istuu mussa ku tauti tää ammatti (K)

norssi on imaissut (K)

tärkeimmät asiat tulis kirikkaammaks (L)

haluan oppia huomaamaan ydinasiat (L)

löytää oppitunnilta ydin (L)

aluksi ruodin liikaa teknisiä asioita (A)

ohjaus alussa jyyntämistä (A)

palaute alussa teknistä puolta (A)

vaatii kimmokkeen (A)

identiteetti kehittyy sysäyksinä (A)

hautoa sängyssä yöllä ohjaajuutta (A)

mun opetusasiat meni norssille tulon jälkeen ihan ympäri (A)

reflektio muokkaa ohjaajan identiteettiä (H)

reflektoidut asiat säilytyy tietopankkiin päähän (E)

tarttua puseroon (ohjaajan identiteetin muodostus) (H)

reflektointi kulkee opetuksen suunnittelun ja valmistelun kanssa koko ajan käsi kädessä (J)

harjoittelijoiden palautteesta nousee semmosia asioita, joissa pystyy parantamaan, mutta se

ei ole kuitenkaan mitenkään merkittävässä roolissa (J)

teoriasta saa palasteltua itsellensä (G)

käyttöteoria on liikkuva ja joustava (B)
 ei oo ohjauksen käyttöteoriaa, mutta opettajuuden kautta linkittyy (C)
 Oma reflektointi on edellytys sille, että voi tarjota parhaan mahdollisen tuloksen harjoittelijalle, täytyy pystyä koko ajan miettimään, että olinko oikeilla jäljillä tässä ja miten vois tehdä vielä paremmin (C)
 ohjaaja häselteää aikatauluissa (D)
 haluaisi oppia löytämään harjoittelijan kipu- tai polttopisteet (I)
 puolustetaan omaa reviiriä (I)
 pyrin siihen, että ohjauksessa olis joku punainen viiva (B)
 joissain asioissa olen mustavalkoinen (esim. aikatauluista kiinni pitäminen) (G)
 kasvattaja puskee läpi (H)
 ohjatessa ei ajatukset harhaile (I)
 ei nouse puolustuskannalle (o)
 kun puhutaan hallinnollisista asioista, aivot alkavat kääntyä ihan toiseen suuntaan (D)
 reflektoidessa tulee väläyksiä (K)
 saa irti keskusteluista toisen opettajan kanssa (H)
 harjoittelija ei ole samalla viivalla ohjaajan kanssa (D)

Ohjaajan työtä kuvaavat metaforat (41)

Rikastuttava kokemus (20 yht, 18 al/2 kok, 4 ak/16 yk&l)
 ohjaustilanteet rikastuttavia kokemuksia (I)
 yhteistyö OKL:n kanssa rikastuttaa (L)
 ohjaus on tämän työn rikkaus (G)
 ihmisten kohtaaminen on helmi (H)
 ohjauskeskustelut ovat mehukkaita (N)
 harjoittelijat panostavat tunteihin ja miettivät niitä teoreettisesti OKL:n puolella → kaiku kuuluu norssille (I)
 harjoittelijoilta saa raikkaita ideoita (F)
 saa irti harjoittelijan tunnin seuraamisesta (M)
 molemmat saavat irti yhteisestä hetkestä (H)
 positiivinen noidankehä (I)
 reflektointi harjoittelijan kanssa on hedelmällistä (v)
 norssille tuleminen oli oman ammatinhallinnan kannalta iso eteenpäinvievä askel (A)
 itse on itselleen este tai ovi (v)
 ohjaus pitää virkeänä (J)
 yhteistyö harjoittelijoiden kanssa on avartavaa (G)
 opiskelijat pitää hereillä (H)
 ei jämähdä (H)
 ei niin, että harjoittelijat tekee sitä, mitä mä sanon tai että mä kopioisin niitten ideoita, vaan yhdessä meillä tulee tosi hyviä ideoita, niin se on ihan plussaa (J)
 harjoittelija heittää ihan toisenlaisen jaksosuunnitelman ja sit on ihana huomata, että täähän on hyvä näinkin (K)

Monta rautaa tulessa (14 yht, 13 al/1 kok, 3 ak/11 yk&l)

hullunmylly (J)
 tahti yltyy (F)
 monta rautaa tulessa (F)
 hiki päässä juoksen (K)
 miljoona asiaa tapahtuu yhtä aikaa (J)
 ei oo aikaa miettiä syntyjä syviä (K)

aina ei repeä kaikkialle (I)
 kiire ei ole avain mihinkään (G)
 ei oo aikaa kysyä kollegalta, ootko tolkuissas vielä (K)
 käyttöteoria karahtaa kiville välillä kiireen takia (G)
 kun harjoittelijoita on paljon, pitää itsestä niskasta pystyssä (ö)
 harjoittelijoita pörrää ja on talo täynnä (H)
 ei mitään sirkusta (L)
 kun me yhdessä pyöritetään sitä harjoittelua (J)

Monipuolinen paletti (7 yht, 6 al/1 kok, 0 ak/7 yk&l)

monipuolinen paletti (F)
 monipuolinen kenttä (G)
 ohjaaminen tuo värikkyyttä (I)
 ohjaustyö on tämän työn plus (t)
 suola (F)
 näkee työn hedelmän (I)
 sälöstä homma (kun paljon asia) (A)

Aloittelevat ohjaavat opettajat n = 14		N	Kokeneet ohjaavat opettajat n = 15		N
Ohjaavan opettajan roolit	kehittyjä	27	Ohjaavan opettajan roolit	kannustaja	12
	kannustaja	16		varustaja	7
	peili	10		peili	5
	varustaja	9		neuvoja	4
	neuvoja	9		esimerkki	2
	esimerkki	4			
Ohjaajana kehittyminen	työyhteisön tärkeys	87	Ohjaajana kehittyminen	työyhteisön tärkeys	5
	reflektoinnin kautta kohti ammatillista identiteettiä			reflektoinnin kautta kohti ammatillista identiteettiä	
Ohjaajan työ	rikastuttava kokemus	18	Ohjaajan työ	rikastuttava kokemus	2
	monta rautaa tulella	13		monta rautaa tulella	1
	monipuolinen paletti	6		monipuolinen paletti	1

2. Ohjaavien opettajien käsityksiä ohjaamisesta (100 eri/112 yht)

Ohjausta harjoittelijan oppimisen näkökulmasta kuvaavat metaforat (58 eri/61 yht)

Antaa vapaat kädet (15 eri/17 yht, 9 al/8 kok, 3 ak/14 yk&l)
 avoimilla ovilla pelataan (huomioidaan harjoittelijan toiveet) (G)
 ohjaus ei saa olla kahlitsevaa (z)
 opiskelijalle annettu vapaus punainen lanka (H)
 ei monistaa opettajia (z)
 ei tulis kopioo (G)
 harjoittelijan ei ole tarkoitus kopioida minun tunteja (I)
 toivon, että he suunnittelevat omannäköisiä tunteja (r)
 antaa tilaa hengittää (H)
 antaa vapaat kädet (D, v)

antaa raamit (y)
 vastuunantaminen poikii hyvää (o)
 ei valmiin tien antamista (N)
 harjoittelijalta putoaa oikein opettamisen painolasti (o)
 annan opiskelijalle melko vapaat kädet (w)
 ei poljeta kummankaan (oppilaiden eikä harjoittelijoiden) oikeuksia (I)
 harjoittelijalle vapaus toimia niin, ettei oma persoona kapinoi vastaan (M)

Valaistumisen paikka (14 yht, 10 al/4 kok, 4 ak/10 yk&l)
 harjoittelu ohjaajan ohjauksessa hedelmällinen kasvuympäristö (I)
 ohjaus on työkalu (u)
 lamppu syttyy (H)
 kolahtaa (H)
 saa kipinän (t)
 ohjauksesta tulee aina jäädä jotain käteen (A)
 harjoittelija saa irti ohjaushetkestä (H)
 ohjata kasvun suuntaa (L)
 ohjauksen tulee pureutua ihmisenä olemiseen ja toimimiseen (v)
 harjoittelija uskaltaa puhua avoimesti, ei nyt avoin kirja ole (L)
 olla asian juurella (t)
 löytää jotain, joka raastais (K)
 ohjauskeskustelut ovat harjoittelijalle valaistumisen paikkoja (M)
 pitää olla silmät auki ja vastuullinen (I)

Pientä viilaamista (12 yht, 10 al/2 kok, 1 ak/11 yk&l)
 ohjaus ei ole pelkästään opetustilanteen ruotimista (C)
 ei epäonnistumisten ruotimista (A)
 ei rikosrekisterin tekemistä (puutteisiin ja virheisiin keskittymistä) (N)
 ei tarvitse jokaista asiaa viilata (C)
 ei pilkunviilaamista (B)
 pikkulisät ovat katsojan silmässä olevia hienouksia (y)
 ei nipottamista (N)
 en puutu radikaalisti (D)
 ohjaus on pientä viilausta (D)
 vähän säädetään näitä juttuja (D)
 ohjaa huomaamaan sudenkuopat (K)
 karsia vaaran paikat (y)

Työstäminen (7 eri/8 yht, 8 al/0 kok, 0 ak/8 yk&l)
 kun harjoittelija itse työstää, löytää helmen (I)
 ei tiedon niskaan kaatamista (E)
 ei tiedon päälle kaatamista (I)
 ei pyörän uudelleen keksimistä (E, F)
 ohjauksen avulla saavutetaan raakileidea (E)
 oppitunnin jälkeen palautekeskustelussa siitä syntyneiden tunteitten ja ajatusten järjestelijä tai järjestelemisen auttaja, et noukkii, et mitä tapahtui, miks tapahtui, mitä voi oppia tästä (E)

Ei läpihuutojuttu (6 yht, 5 al/1 kok, 1 ak/5 yk&l)
 ohjaus lähtee puhtaalta pöydältä (N)
 ei voi mennä jokaisen harjoittelijan kanssa saman kaavan mukaan (F)

pidemmällä olevalle harjoittelijalle vastuuta tyrkkää (K)
toimia kryptisemmin (ö)
ohjaus ei junnaa paikallaan (G)
ei läpihuutojuttu (A)

Samassa veneessä oleminen (4 yht, 3 al/1 kok, 1 ak/3 yk&l)
harjoittelija sukkuoi koko koulun sisällä (G)
harjoittelijat ovat ihan iholla (G)
harjoittelijat on meidän varjoja (G)
olemme samassa veneessä (w)

Ohjauksen vuorovaikutusta kuvaavat metaforat (42 eri/51 yht, 40 al/11 kok)

Kaiken a ja o (4 eri/5 yht, 2 al/3 kok, 3 ak/2 yk&l)
ohjauksen ydin (v)
a ja o (F, L)
tuomittu olemaan vuorovaikutuksessa (v)
ohjaus kilpistyy vuorovaikutukseen (v)

Kemiat eivät kohtaa tai kohtaavat (5 eri/6 yht, 2 al/4 kok, 1 ak/5 yk&l)
sujuu kuin unelma (z)
kemiat eivät kohtaa (z)
kemiat kohtaavat (L)
vaivalloista kivirekeä molemmin puolin (z)
ei löydy yhteistä säveltä (A, r)

Ei päällepäsmäröintiä (11 eri/17 yht, 15 al/2 kok, 5 ak/12 yk&l)
ei päällepäsmäröintiä (H)
ei päälle paukuttamista (E)
ei tyrkyttämistä (H)
ei tuputtamista (H, K, L, o)
ei voi sanella yläpuolelta (D, F, G, H)
ei annettais määräyksiä ylhäältä käsin (F)
en nää itteeni jossain täällä korkeena olevana kun se harjoittelija, että mulla on ihmisläheinen tapa nähä se opiskelija (K)
ei asetuta toisen yläpuolelle (E)
ohjauskeskusteluissa harjoittelija purkaa kokemuksia (o)
viime vuonna on itketty ja on naurettukin niissä palautekeskusteluissa ja käyty koko tunneskaala läpi ja silloin ollaan oltu kyllä asioitten ytimessä (F)
ulkoisia puitteita ylläpitää (kun esim. laittaa s-postin, niin laittaa sen harjoittelijan nimellä, että olisi yksilöllinen) (A)

Ei noottien antamista (9, 8 al/1 kok, 2 ak/7 yk&l)
ei näykkivää (K)
ei lyttämistä (u)
ei lyttyyn lyömistä (B)
ei tyrmäämistä (H)
ei nujertamista (H)
ei sörkkimistä (K)
ei epäonnistumisten ruotimista (A)
epäonnistumisen jälkeen ei pamauta heti, et miten tää meni (G)

ei noottien antamista (N)

Ei kermavaahdotettua (8 eri/9 yht, 9 al, 3 ak/6 yk&l)

sanoa ohjauksessa suoraan, mutta niin, ettei toinen ota nokkiinsa (K)

joutuu vähän kiertämään asioita (A)

vähän pitää itseä jarruttaa (N)

asiat pitää punnita ja keskustella (F)

voi sanoa, mikä mättää (I, J)

välillä joutuu pehmentämään asioita (A)

ei siloittelevaa (K)

ei kermavaahdotettua (K)

Ei yli hilseen (5, 4 al/1 kok, 2 ak/3 yk&l)

ei korulauseita (o)

ei yli hilseen (M)

ei korkealentoisia ajatuksia (M)

ei loppuelämää koskettelevaa (M)

saikohan se opiskelija nyt kiinni siitä, mitä tarkotin (K)

Aloittelevat ohjaavat opettajat n = 14		N	Kokeneet ohjaavat opettajat n = 15		N
Ohjaus harjoittelijan oppimisen näkökulmasta	valaistumisen paikka	10	Ohjaus harjoittelijan oppimisen näkökulmasta	antaa vapaat kädet	8
	pientä viilaamista	10		valaistumisen paikka	4
	antaa vapaat kädet	9		pientä viilaamista	2
	työstämistä	8		ei läpihuutojuttu	1
	ei läpihuutojuttu	5		samassa veneessä	1
	samassa veneessä	3			
Ohjauksen vuorovaikutus	ei päällepäsmäröintiä	15	Ohjauksen vuorovaikutus	kemiat kohtaavat tai ei	4
	ei kermavaahdotettuta	9		a ja o	3
	ei noottien antamista	8		ei päällepäsmäröintiä	2
	ei yli hilseen	4		ei noottien antamista	1
	a ja o	2		ei yli hilseen	1
	kemiat kohtaavat tai ei	2			

3. Ohjaavien opettajien käsityksiä harjoittelijoista (46 eri/50 yht)

Ammatillisen uran alussa olemista kuvaavat metaforat (6 eri/7 yht, 4 al/3 kok, 1 ak/6 yk&l)

matkan alkutaipaleella olija (H, o)

opettajan alku (I)

pikkuharkat (ensimmäistä harjoitteluaan tekevät harjoittelijat) (A)

oppia uimaan lämpimässä vedessä (s)

ilman ohjausta opetella uimaan avannossa (t)

kehittyä askel askeleelta (N)

Harjoittelun keskiössä olemista kuvaavat metaforat (5 eri/7 yht, 5 al/2 kok, 3 ak/4 yk&l)

harjoittelijalla on päärooli (v, y)

harjoittelija laittaa itsensä likoon (I, K)

on tulossa (J)

opiskelija uhraa aikaansa ja vaivaansa (H)
 otan opiskelijat annettuna lahjana (L)

Harjoittelijoiden heterogeenistä joukkoa kuvaavat metaforat (35 eri/36 yht, 20 al/16 kok, 3 ak/33 yk&l)

Erilaisia persoonallisuuksia (8, 7 al/1 kok, 0 ak/8 yk&l)

oma persoona on työkalu (I)

kuilu ja haitari harjoittelijoiden välillä (ovat hyvin erilaisista lähtökohdista) (G)

sekään ei kaikkien kanssa pidä kutiaan (harjoittelijat huomioitava yksilöinä) (ö)

jotkut harjoittelijat ovat kuin kala vedessä (N)

hyvä harjoittelija ja heikompi harjoittelija, et toisista voi sanoo, että hienon tunnin veti (N)

harjoittelijalla homma pyörii hyvin (B)

kun harjoittelija tekee jotain, se on historian niitten selkäyttimeen kaatamaa asiaa (konteksti: opettajan työtä tehdään omista vahvuuksista käsin ja siihen ohjataan) (J)

Erilaisia haasteita (27 eri/28 yht, 13 al/15 kok, 3 ak/25 yk&l)

Valmiita vastauksia haluava (2, 0 al/2 kok, 0 ak/2 yk&l)

reseptinälkäinen (y)

toisista harjoittelijoista saa irti vain "hyvin meni" (r)

Hukassa (8, 7 al/1 kok, 1 ak/7 yk&l)

opiskelija on välillä ihan pihalla (G)

ei saa tolkkua (A)

harjoittelija on hukassa (ö)

kaoottisia tunteja (A)

lähtee käsistä (K)

tuntisuunnitelmat umpikujassa (F)

homma levähtää (N)

tekee ohjaajan näköisen tunnin (I)

Riman alta menijä (7, 1 al/6 kok, 1 ak/6 yk&l)

riman alta menijä (I)

tulee rimanalituksia (ä)

kasvatan opettajatorsoja (t)

joskus opiskelija suhtautuu harjoitteluun leväperäisesti (u)

irtotunteja eli maistiaisia eri oppiaineista en anna valita (o)

harjoittelija on vastuussa panoksestaan (u)

onnistuu vain, jos harjoittelija on sitoutunut tekemään osuutensa huolella ja panostaen (u)

Teflon (3 eri/4 yht, 2 al/2 kok, 0 ak/4 yk&l)

teflon (r, z)

jos ohjaaja antaa palautetta, se menee kuin vesi hanhen selästä (I)

herkästi lipsuva (G)

Itsensä ruoskija (4, 3 al/1 kok, 0 ak/4 yk&l)

kriittinen voittaja, joka huomaa vain kehitettävät asiat, vaikka olisi onnistunut (y)

opiskelijat ruoskii itseään (B)

joillekin on kasvojen menetys, jos ohjaaja puuttuu tuntiin kesken kaiken (A)

ei oo katastrofi (jos ohjaaja sanoo kesken tunnin jotain) (A)

Poteroitunut (3, 0 al/3 kok, 1 ak/2 yk&l)

joskus harjoittelija on poteroitunut (z)

joskus harjoittelija on poikkitelein (o)

kun antaa kriittistä palautetta, saa myöhemmin haukut niskaan (z)

Aloittelevat ohjaavat opettajat N = 14		n	Kokeneet ohjaavat opettajat N = 15		n
Harjoittelijat ovat harjoittelun keski- össä		5	Harjoittelijat ovat ammattillisen uransa alussa		3
Harjoittelijat ovat ammattillisen uransa alussa		4	Harjoittelijat ovat harjoittelun keski- össä		2
Harjoittelijat ovat hetero- geeninen joukko	erilaisia persoonallisuuksia	7	Harjoittelijat ovat hetero- geeninen joukko	erilaisia persoonallisuuksia	1
	hukassa	7		riman alta menijä	6
	itsensä ruuskija	3		poteroitunut	3
	teflon	2		teflon	2
	riman alta menijä	1		valmiita vastauksia ha- luava	2
				itsensä ruuskija	1
		hukassa	1		

Liite 7 Ohjaavien opettajien ammatillinen kehittyminen -analyysi

Ohjaaja kehittymistä tukevien tekijöiden ja koettujen ammatillisten kehittymistarpeiden ohjaajakohtainen koonta

	Ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät	Ammatilliset kehittymistarpeet
A	työyhteisön tuki, työssä oppiminen ammatillinen reflektointi, tutkimusten lukeminen, muiden ohjaajien ohjauksen seuraaminen	vuorovaikutustaidot, organisointitaidot
B	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, tutkimusten lukeminen, ohjaajakoulutus, tutkimuksen tekeminen	ohjaustiedot ja -taidot, vuorovaikutustaidot, riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle, organisointitaidot
C	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelijapalaute	ihmistuntemus, opettajana kehittyminen
D	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, ammatillisen osaamisen kehittäminen	ohjaustiedot ja -taidot, palautteenanto, opettajana kehittyminen, organisointitaidot
E	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelijapalaute	ohjaustiedot ja -taidot
F	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, ohjaajakoulutus, täydennyskoulutus	ohjaustiedot ja -taidot
G	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, ohjaajakoulutus, täydennyskoulutus	vuorovaikutustaidot
H	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen	ihmistuntemus, vuorovaikutustaidot
I	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen	ohjaustiedot ja -taidot, riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle, opettajana kehittyminen
J	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, harjoittelijapalaute	opettajana kehittyminen
K	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen	ohjaustiedot ja -taidot
L	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, tutkimusten	ohjaustiedot ja -taidot, palautteenanto

	lukeminen, ammatillisen osaamisen kehittäminen	
M	työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, ammatillisen osaamisen kehittäminen	ohjaustiedot ja -taidot
N	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, ohjaajakoulutus, täydennyskoulutus	riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle, palautteenanto
o	työssä oppiminen, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen	ihmissuhdetaidot, opettajana kehittyminen
p	työyhteisön tuki, täydennyskoulutus, harjoittelijapalaute	ohjaustiedot ja -taidot
q	työyhteisön tuki, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, ohjaajakoulutus, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelijapalaute, ulkomaisissa kouluissa vierailu	ohjaustiedot ja -taidot, opettajana kehittyminen
r	työyhteisön tuki, ammatillinen reflektointi, täydennyskoulutus, harjoittelijapalaute	erilaiset ohjauskäytänteet
s	työyhteisön tuki, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelijapalaute	riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle
t	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelijapalaute	ohjaustiedot ja -taidot, riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen harjoittelijalle, ammatinhalinnan ylläpitäminen
u	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, täydennyskoulutus, ammatillisen osaamisen kehittäminen	ohjaustiedot ja -taidot, ihmistuntemus, opettajana kehittyminen
v	työyhteisön tuki, ammatillinen reflektointi, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, täydennyskoulutus, muiden ohjauksen seuraaminen	ohjaustiedot ja -taidot, erilaiset ohjauskäytänteet
w	-	-
x	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusten lukeminen, täydennyskoulutus	ohjaustiedot ja -taidot
y	täydennyskoulutus, harjoittelijapalaute, muiden ohjauksen seuraaminen	ohjaustiedot ja -taidot, vuorovaikutustaidot, palautteenanto
z	työyhteisön tuki, työssä oppiminen, ammatillinen reflektointi, tutkimusten	-

	lukeminen, täydennyskoulutus, ulkomaisissa kouluissa vierailu	
å	työyhteisön tuki, täydennyskoulutus	ohjaustiedot ja -taidot
ä	työyhteisön tuki, täydennyskoulutus	ohjaustiedot ja -taidot, erilaiset ohjauskäytänteet
ö	työssä oppiminen, ammatillisen osaamisen kehittäminen, harjoittelijapalaute	opettajana kehittyminen

Ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemojen muodostus

Ohjaajana kehittymistä tukevat tekijät	Ohjaajana kehittymistä tukevien tekijöiden teemat
Kollegoiden apu ja tuki	Työyhteisön tuki
Ohjauskirjallisuuden lukeminen Ammattikirjallisuuden lukeminen Tutkimusten lukeminen	Kirjallisuuden ja tutkimusten lukeminen
Ohjauskokemuksen lisääntyminen	Työssä oppiminen
Reflektointi yksin Reflektointi työkavereiden kanssa	Ammatillinen reflektointi
Koulutukset ja seminaarit Tutkintoa täydentävien opintojen tekeminen Jatko-opintojen tekeminen	Täydennyskoulutus
Ammatinhallinnan kehittäminen Ammatinhallinnan ylläpitäminen	Ammatillisen osaamisen kehittäminen
Harjoittelijoilta oma-aloitteisesti kerätty palaute Valtakunnallisen harjoittelukyselyn palaute	Harjoittelupalaute
Muiden ohjauksen seuraaminen	Muiden ohjauksen seuraaminen
Ulkomaaisessa koulussa vieraileminen	Ulkomaaisissa kouluissa vieraileminen

Kehittymistarpeet eroteltuna alakoulun luokanopettajat ja yläkoulun ja lukion opettajat

Ammatillinen kehittymistarve	Luokanopettajat (N = 6)	Yläkoulun ja lukion opettajat (N = 23)
ohjaustiedot ja -taidot	4	13
vuorovaikutustaidot ja ihmistuntemus	1	7
palautteenanto ja erilaiset ohjauskäytänteet	2	4
riittävien haasteiden tarjoaminen ja monipuolisten taitojen opettaminen	1	5
opettajana kehittyminen	2	8
organisointitaidot	0	3