

**OPPIMINEN ON MUIDEN KANSSA TOIMINTAA**  
**Toimintatutkimus luokanopettajien aikuiskoulutuksen**  
**opetusharjoittelun ohjauksesta**

**Harri Penttinen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Kevät 2002**

**Luokanopettajien aikuiskoulutus**

**Chydenius-Instituutti**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Penttinen, H. 2002. Oppiminen on muiden kanssa toimintaa. Toimintatutkimus luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksesta. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.

Opetusharjoittelu tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden päästä yhdistämään teoriaopinnot käytännön kokemuksiin syventäen oppimistaan. Opetusharjoittelujen tehtävänä olisi tarjota opiskelijoille mahdollisimman laadukasta ja tehokasta harjoittelu-aikaa. Tämän vuoksi opetusharjoittelun kehittäminen ja tutkiminen on merkityksellistä. Tämän tutkimuksen tehtävä oli lähteä kartoittamaan opetusharjoittelun ohjausta Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Tutkimus on toimintatutkimus, joka on rakentunut hiljalleen tutkimusaineiston ja teorian vuoropuhelusta. Tutkimusaineisto muodostuu luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoille tehdystä kyselystä sekä yhdestä laajemmasta teemahaastattelusta ohjaavalle opettajalle. Tutkimuksen tehtävä kirkastui tutkimuksen aikana päätyen pienryhmän kohtaloon opetusharjoittelun ohjauksessa. Mikä on pienryhmän merkitys ohjaustapahtumassa, ja millainen on pienryhmän ohjaava merkitys opetusharjoitteluprojektissa, ja kuinka pienryhmä voimavarana ohjauksessa on huomioitu koulutuksen näkökulmasta. Tutkimukseni tärkein anti on kuvata juuri tämän laitoksen opetusharjoittelun ohjausta tarjoten näkökulmia ja herättää keskustelua erityisesti pienryhmän merkityksestä opetusharjoittelun ohjauksessa. Tutkimuksessa ei ole erillistä teoria osaa, vaan tutkimukseni olen kirjoittanut juonellisena raporttina, jossa teoria käy vuoropuhelua hankkimani aineiston kanssa koko ajan. Tutkimuksen keskeinen teoria muodostuu seuraavista käsitteistä ohjaus, ohjausmallit, reflektio ja pienryhmä. Tutkimuksen mukaan pienryhmän ohjaavaa merkitystä ei välttämättä tunnisteta riittävästi. Tärkein kehittämisen paikka olisi puhua ja keskustella pienryhmän asemasta. Onnistuneen ohjauksen määrittelee loppujen lopuksi kuitenkin ohjaajan ja ohjattavan asenteet ohjausta ja pienryhmää kohtaan.

Hakusanat: opetusharjoittelu, opetusharjoittelun ohjaus, ohjausmallit, reflektio, pienryhmä

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
	1.1 Tutkimuksen tausta.....	1
	1.2 Tutkimuksen tehtävä.....	3
2	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS.....	5
	2.1 Toimintatutkimus.....	5
	2.2 Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä yhdessä.....	7
	2.4 Luotettavuuden ja uskottavuuden osoittamisesta.....	11
3	OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESTA OIVALLUKSEEN.....	13
	3.1 Ohjauksen käsite.....	14
	3.2 Ohjaava opettaja.....	16
	3.3 Opiskelija ohjauksessa.....	21
	3.4 Pienryhmä opetusharjoittelussa.....	25
	3.4.1 Ryhmä ja sen toiminta.....	26
	3.4.2 Onnistunut pienryhmätyöskentely.....	27
4	OHJAUSMALLIT APUNA OHJAUKSEN TIEDOSTAMISESSA.....	29
	4.1 Nominaalinen, normeja antava ja reflektiivinen ohjaus.....	29
	4.2 Reflektio.....	34

5	PIENRYHMÄN MERKITYKSEN TUNNISTAMINEN OHJAUKSESSA.....	39
	5.1 Haastateltavan taustaa.....	39
	5.2 Opetusharjoittelujen erityispiirteitä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa.....	40
	5.3 Pienryhmän kohtalo ja matka.....	41
	5.3.1 Pienryhmien synty .....	41
	5.3.2 Pienryhmän työskentelyn ja ryhmäytymisen ohjaaminen opintojen aikana.....	42
	5.3.3 Ohjaustyön vaativuus.....	44
	5.3.4 Itseohjautuvuus ja ryhmäreflektio.....	46
	5.3.5 Pienryhmän työskentelyn kehittäminen.....	48
6	OPPIMINEN ON MUIDEN KANSSA TOIMINTAA.....	50
	LÄHTEET.....	55
	LIITTEET.....	59

## 1 JOHDANTO

### 1.1 Tutkimuksen tausta

Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa on koulutettu luokanopettajia vuodesta 1988 alkaen, tuolloin koulutus kulki nimellä luokanopettajien poikkeuskoulutus. Nykyisin koulutus on nimeltään luokanopettajien aikuiskoulutus ja koulutuksesta valmistuu kasvatustieteen maistereita. Yhteisenä piirteenä opiskelijoille kuitenkin on aina ollut aiempi pohjakoulutus ja työkokemus kasvatuksen alalla. Koulutuksen keskeinen osa-alue on opetusharjoittelut, jotka yhdistävät teorian ja käytännön toiminnan. Luokanopettajien aikuiskoulutukseen kuuluu opetusharjoittelua vuosien 1999-2000 opetussuunnitelman mukaan 18 opintoviikkoa. Opetusharjoittelun tehtävänä olisi tarjota opiskelijoille mahdollisimman laadukasta ja tehokasta harjoittelu-aikaa. Tämän vuoksi opetusharjoittelun kehittäminen ja tutkiminen on merkityksellistä.

Opetusharjoittelu ei ole erillinen osa opintoja, vaan ne ovat tiiviissä yhteydessä muihin opintoihin. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen eri harjoittelut toteutetaan osittain yhdessä harjoittelukoulussa, mutta nykyisin myös vaihtoehtoisia harjoittelukäytänteitä on tullut lisää. Uudet harjoittelumuodot luovat haasteen sekä ohjaaville opettajille että opiskelijoille. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 1999-2001.)

Olen aiemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja, ja tämän koulutuksen aikana olin kehittämässä opiskelijajäsenenä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetusharjoittelukäytänteitä, josta kiinnostukseni myös tämän tutkimuksen tekemiseen

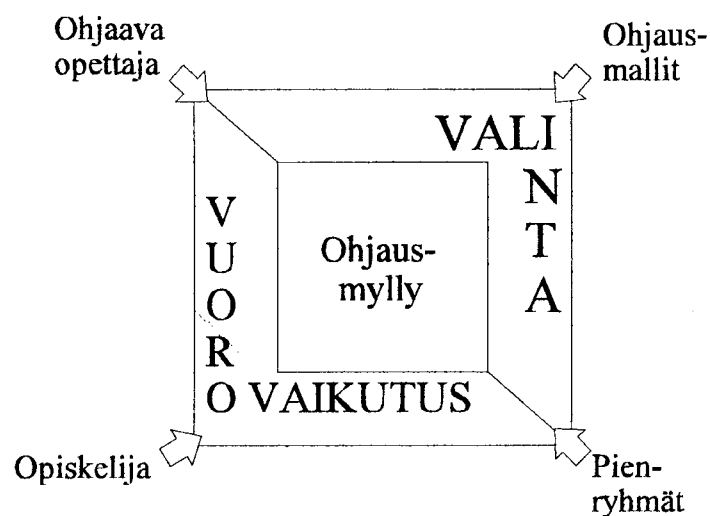
heräsi. Tutkimuksen tekemisessä mielenkiintoista oli hyödyntää omaa aiemmin hankittua asiantuntijuutta, jolloin pystyi syventämään käsityksiään siitä, mitä opetusharjoittelun ohjaus on, ja miten erilaisia ohjauskulttuurit eri yhteisöissä ovat. Tutkimukseni tulokset lähinnä kartoittavat tämän yksikön eli luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelun ohjausta. Tässä tutkimuksessa erityisesti halusin lähteä selvittämään, miten erilaiset ohjausmallit ja -käytänteet toteutuvat juuri tässä opettajaankoulutusyksikössä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa pienryhmän merkitys korostuu, jonka vuoksi etsin näkökulmia ja kuvausta siihen, miten pienryhmien ohjaaminen käytännössä toimii. Tutkimukseni tarkoitus on lähinnä kuvata opetusharjoittelunohjausta eri tahojen näkökulmista huomioiden opiskelijoiden, ohjaavan opettajan, teorian ja itseni tutkijana tarjoaman näkökulman.

Tutkimukseni on toimintatutkimus, mikä oli luontainen valinta omalle tutkimukselleni. Toimintatutkimukselle on ominaista, että tutkija on itse sisällä yhteisössä, jota tutkimus koskettaa. Lisäksi aloittaessani tutkimusta minulla tutkijana ei ollut vielä selvää kuvaa siitä, mitkä asiat tutkimuksessa nousevat keskeisimmiksi, vaan tutkimus on rakentunut hiljalleen tutkimusaineiston ja teorian vuoropuhelusta. Tutkimukseni tehtävä on lähinnä kuvata ja ymmärtää tämän hetkistä opetusharjoittelun ohjauksen tilannetta, luoden näkökulmia toimintojen kehittämiseen. Tutkijana ja samalla yhtenä opiskelijana oma persoonani nousee näkyviin, jolloin tutkijan saavuttama tieto ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. Tutkimukseni olen kirjoittanut juonellisenä raporttina, jossa teoria käy vuoropuhelua hankkimani aineiston kanssa koko ajan. Juonellinen raportointimalli oli sovelias valinta, koska työni on jatkuvasti elänyt, jolloin myös lukija - toivoakseni - saa selkeän kuvan siitä, miten tutkimukseni on kehittynyt.

## 1.2 Tutkimuksen tehtävä

Opetusharjoittelun ohjausta on tutkittu 1990-luvulla melkoisesti, joten aikaisemmat tutkimukset tarjoavat useita näkökulmia myös omaan tutkimukseeni. Opetusharjoittelun ohjausta ovat erityisesti tutkineet Sinikka Ojanen ja Leena Krokfors. Ojanen (1990) on tutkinut opetusharjoittelua ja sen ohjausta opettajankoulutusohjelmassa. Krokfors (1997) on puolestaan tutkinut erityisesti ohjauskeskustelua luokanopettajaksi opiskelevien perusharjoittelussa, miten ohjaava opettaja jäsentää omaa toimintaansa ja opetustapahtumaa. Molempien tutkijoiden tutkimukset ovat pääsääntöisesti kartoittaneet opetusharjoittelua ohjaavan opettajan näkökulmasta. Kari Kiviniemi (1997) on puolestaan tutkinut aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa.

Aikaisempien tutkimusten perusteella on todettu opetusharjoittelun ohjauksessa merkitykselliseksi ohjaajan ja opiskelijan välinen suhde. Tähän suhteeseen vaikuttavia tekijöitä ovat vuorovaikutus, opiskelijan, pienryhmän ja ohjaavan asenteet, toimintaympäristö sekä ohjausmallit (kuvio 1). Perustan ohjaukselle luo toimiva vuorovaikutus ohjaavan, opiskelijan ja pienryhmän välillä lisäksi ohjaava opettaja ja pienryhmä voivat valita, mikä on heidän ohjausmallinsa. Tutkimusasetelmassani kuvaan moninaista ohjauskenttää käsitteellä ohjausmylly.



KUVIO 1. Tutkimusasetelmani

Tutkimukseni tarkoituksena oli lähteä selvittämään luokanopettajien aikuiskoulutuksessa olevaa ohjauksen kenttää opiskelijoiden kokemusten pohjalta. Tutkimukseni lähtökohdat ovat olleet avoimet ja tavoitteenani oli löytää mielenkiintoinen näkökulma ohjauksesta ja sen vaikutuksista. Opiskelijoille tekemäni kyselyn, teorian ja aiempien tutkimusten pohjalta alkoi kirkastua tutkimukseni keskeisin tehtävä. Lähdin selvittämään pienryhmän toimintaa ohjaustapahtumassa.

Tutkimustehtävät:

Pienryhmän merkitys ohjaustapahtumassa

1. Pienryhmän ohjaava merkitys opetusharjoitteluprojektissa.
2. Koulutuksen tarjoama tuki pienryhmän ohjaustoiminnan tehostamiseen.



## 2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

### 2.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimukselle on ominaista, että tutkija on itse sisällä yhteisössä, jota tutkimus koskettaa. Toimintatutkimuksessa ei pyritä yleisiin ja yleistettäviin teorioihin, vaan ennen kaikkea käsillä olevan toiminnan ymmärtämiseen ja kehittämiseen. Keskeistä on erityisesti se, että toimintatutkimuksen avulla kehitetään ihmisten välistä kommunikaatiota ja yhteistoimintaa. Erityisesti toimintatutkimus on juurtunut kasvatuksen tutkimukseen, sitä on luonnehdittu sinällään kasvatukselliseksi prosessiksi. Toisaalta tutkimukseni tarkoitus ei ole välttämättä muuttaa ohjauskäytänteitä, jolloin voidaan puhua kehittämistutkimuksesta eli se antaa lähinnä uusia näkökulmia ja kehittämisideoita. (Heikkinen ym. 1999, 27-29; Kuula 1999, 9.)

Toimintatutkimus eroaa toiminnan tutkimuksesta, sen aktiivisen ja vuorovaikutteisen roolin vuoksi. Toiminnan tutkimisessa tutkija pyrkii ainoastaan kuvailemaan toimintaa, kun taas toimintatutkimuksessa tutkija on itse aktiivinen ja vuorovaikutteinen suhteessa tutkittavaan kenttään. Toimintatutkimuksessa korostuu yhteisöllisyys: yhteisö ja yksilöt osallistuvat aktiivisesti yhteisönsä kehittämiseen ja tutkimukseen (Kuula 1999, 10). Toiminnan tutkimuksessa tutkija voi tarkastella tutkivaa kohdetta matkan päästä, kun taas toimintatutkimuksessa tutkija tekee intervention tutkimuskohteeseen aktiivisena toimijana. Tämän vuoksi tutkijan saavuttama tieto ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa

merkityksessä. Toimintatutkimus onkin useissa yhteyksissä määritelty arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. (Heikkinen ym. 1999, 46-49.)

Alasuutari (1999, 55-58) pohtii kirjassaan laadullisen tutkimuksen ja kulttuurintutkimuksen yhteyttä toisiinsa. Tärkein yhteys on, että molemmat perustuvat ymmärtävään selittämiseen. Selitysmallien ei oleteta esittävän universaaleja lainalaisuuksia, vaan keskeistä on ilmiön paikallinen selittäminen. Tutkimuksessani liikun myös hyvin paikallisen selittämisen kehällä, eli pyrin ymmärtävään ja hermeneuttiseen tulkintaan luokanopettajien aikuiskoulutuksen ohjauskulttuurista erityisesti painottuen pienryhmän kohtaloon opetusharjoittelun ohjauksessa. Englantilaisen Birminghamin koulukunnan mukaan kulttuurin käsitteellä on tarkoitettu jonkin yhteisön tai yhteiskuntaluokan piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa (Alasuutari 1999, 57). Edellinen määritelmä kulttuurista on laaja, jolloin myös ohjauskulttuuri sopii käsitteen alle. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on vuosien varrella kehittynyt oma ohjauskulttuuri, jossa myös pienryhmä on saanut oman merkityksensä. Kulttuurintutkimus on sosiologiassa merkinnyt etäisyydenottamista praktisiin ja funktiota korostaviin näkökulmiin (Alasuutari 1999, 61). Tutkimuksessani olen lähtenyt selvittämään näkökulmia pienryhmän parempaan huomioimiseen opetusharjoitteluympäristössä, joka ei välttämättä johda muutoksiin pienryhmien ohjaukäytänteissä tai pienryhmien työskentelyssä. Tässä mielessä tutkimuksellani ei ole välttämättä tavoitteena toiminnalliset muutokset, vaan pikemminkin antaa ymmärtävää tulkintaa pienryhmien kohtaloista opetusharjoitteluiden ohjausprosesseissa.

Toimintatutkimuksessa on hyviä näkökulmia, joita voin hyödyntää rakentaessa näkökulmaa ja mallia pienryhmän paremmasta huomioimisesta opetusharjoitteluympäristössä. Toimintatutkimus antaa minulle tutkijana mahdollisuuden olla subjektiivinen ja ehkä arvosidonnainenkin. Tämä on tärkeää tiedostaa, koska olen itse mukana hyvin syvällä pienryhmän arjessa, enkä tutkijana pysty irrottautumaan kovinkaan helposti niistä kokemuksista, joita minulla on pienryhmätyöskentelystä. Toimintatutkimus nostaa tutkijan persoonan näkyviin. Toimintatutkimus korostaa yhteisöllisyyttä, mikä on myös omassa tutkimuksessani keskeistä. Opiskelijat ja ohjaavat opettajat muodostavat kiinteän yhteisön, jota ei voi jättää huomioimatta tutkittaessa ohjausprosessia. Opetusharjoittelun ohjauksen

kehittäminen on koko yhteisön etu, jolloin on tärkeää yhteisön jäsenet osallistuvat tutkimukseen. (Heikkinen ym. 1999, 46-50; Kiviniemi 2001, 68.)

Kiviniemen (2001, 79-82) mukaan toimintatutkimuksen reflektiivisen perusotteen myötä korostuu tutkimuksen eri elementtien, esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin, prosessinomainen kehittyminen tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessani lähdin liikkeelle reflektiivisen otteen mukaisesti. Aluksi tarkastelin opetusharjoittelun ohjausta opiskelijoiden näkökulmasta yleisesti, josta nousi erityisesti esille pienryhmän toiminta ohjaustilanteissa. Toimintatutkimuksen tulee kyetä joustamaan kentältä saatavien viestien mukaisesti. Tämän jälkeen tutkimukseni ongelmat alkoivat kiteytymään pienryhmän kohtaloon opetusharjoittelunohjauksessa. Myös teorianmuodostuminen ja tutkimusmenetelmät ovat olleet hyvin pitkälti sidoksissa saamaani aineistoon. Toimintatutkimuksessa voi katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, ei niinkään etukäteen selviteltyä teorian testauksesta empiirisen kenttäkokemuksen kautta. Tutkimuksen etenemisen logiikka on enemmänkin induktiivista kuin deduktiivista. Kun toimintatutkimuksessa painotetaan yhteisöllisen oppimisen merkitystä, on keskeistä, että tutkittavaa ilmiötä pyritään käsitteellistämään myös aineistoon ja kyseiseen yhteisöön liittyvien ominaispiirteiden ja käsitteiden valossa. Tutkimuskohteen vähittäinen selkeytyminen antaa lisäviitteitä siitä, mihin teoreettisiin näkemyksiin kannattaa vielä syventyä. (Heikkinen ym. 1999, 68-73.)

## 2.2 Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä yhdessä

Tutkimuksessani korostuvat kvalitatiiviset menetelmät, mutta hyödynnän myös kvantitatiivisia menetelmiä. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Näkökulmaa tulee voida vaihtaa tulkitessa havaintoja, jolloin aineisto ei koostu vain yhden ainoan metodisen linssin läpi tehdyistä havainnoista. (Alasuutari 1999, 84.) Grounded theory kuvaa mielestäni hyvin tutkimukseni kulkua. Ankkuroidussa teoriassa teoria kehittyy tutkimuksen aikana jatkuvan analyysin ja aineistonkeruun vuorovaikutuksessa. Aineistolähtöisyyden painottaminen korostaa tiettyjen käytäntöjen taustalla olevien näkemysten ja usein piilevien tai

tiedostamattomien näkemysten käsitteellistämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001,164; Heikkinen ym.1999, 71.)

Tutkimukseni lähtökohtana oli avoin kyselylomake, jota pystyin tarkastelemaan sekä laadullisesti että määrällisesti. Kyselylomakkeen tulkinnessa käytin kvantitatiivista sisällönerittelyä, jonka avulla sain esille opiskelijoiden mielestä merkityksellisimpiä asioita. Tämän jälkeen tein teemahaastattelun, jonka avulla lähdin etsimään tarkempia vastauksia kyselylomakkeesta heränneisiin ongelmiin.

Kvantitatiivisessa sisällönerittelyssä voidaan erottaa kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Ensimmäisessä vaiheessa määritellään muuttujat ja koodit, jonka jälkeen koodataan kerätty aineisto ja tehdään siitä tilastolliset analyysit. Toisessa vaiheessa tulokset tulkitaan. Tulkinta-apuna voidaan käyttää esimerkiksi aiempia tutkimustuloksia ja niiden pohjalta johdettuja hypoteeseja. (Alasuutari 1999, 50.) Ankkuroituun teoriaan pohjautuvan analyysin keskeinen osa on analyttinen vertailumetodi. Tutkimukseni kyselylomakkeen analysoinnissa näkyy analyttinen vertailumetodi. Kun on luokiteltu ja koodattu uusi merkitysyksikkö, sitä verrataan jokaiseen aikaisemmin luokitettuun ja koodattuun, ja ellei se sovi mihinkään aiempaan luokkaan, muodostetaan uusi luokka. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 166.)

Tutkimuksessani halusin täydentää kvantitatiivisesta sisällönerittelystä heränneitä näkökulmia teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelun tekemisessä ja analysoinnissa on hyvä muistaa fenomenografinen näkökulma. Fenomenografia pyrkii tuomaan esille sitä, miten ihmiset kokevat maailman ilmiöineen. Haastattelijan pyrkimys on herättää haastattelijan tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani on keskeistä, että välitän haastateltavalle näkökulmia, joita esimerkiksi opiskelijoille tekemäni kysely on herättänyt. Toimintatutkimuksessa haastateltavan tietoisuus tutkimuksesta on keskeinen, koska haastateltava osallistuu yhteisössä tapahtuvaan tutkimuksen tekoon. Haastateltavassa tulisi herätä eräänlainen metatietoisuuden tila, siis tietoisuus tietoisuudesta. Fenomenografiassa tutkija on oppija, joka etsii tutkimansa ilmiön merkitystä ja struktuuria. Analyysivaiheessa tutkijan päätehtävänä on päästä selville tutkimuskohteen sisäisestä rakenteesta ja sisäisistä merkityksistä. Tutkija voi katsoa tutkittavaa kohdetta esimerkiksi yksilön tai yhteisön perspektiivistä. Analyysissa tutkija valitsee ensiksi otteet, jotka parhaiten sopivat

esimerkiksi yksilön perspektiivistä katsottuna. Haastattelua analysoidessa voin katsoa asioita sekä pienryhmän, opiskelijan sekä ohjaavan opettajan perspektiivistä. Tällöin voin ehkä paremmin huomioida opiskelijoiden ja ohjaajien erilaiset kokemustaustat, erilaiset odotukset ja käsitykset pienryhmän merkityksestä. (Eskola & Vastamäki 2001, 24-27; Hirsjärvi & Hurme 2001, 168-169.)

### Teemahaastattelu

Opiskelijoille tekemän kyselylomakkeen jälkeen mietin, mikä olisi toimivin keino lähteä etsimään lisää tutkimusaineistoa. Nopeasti päädyin haastatteluun, koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Tutkimukseni haastatteluvaiheelle on olennaista syventää saamiani tietoja, jolloin haastattelu antaa mahdollisuuden tutkijalle saada haastateltavilta perusteltuja mielipiteitä, ja esittää lisäkysymyksiä tarvittaessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35.)

Tutkimukseni kannalta soveltuvin valinta oli teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Teemahaastattelu mahdollistaa myös haastatteluteemojen järjestyksen vaihtamisen ja myös keskittymisen tutkijan ja haastateltavan näkökulmista mielenkiintoisiin teemoihin. Haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten tulkinnat asioista ovat keskeisiä, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001; Siekkinen 2001, 43.)

Teemahaastattelu antaa tilaa keskustelevalle ilmapiirille, jolloin haastateltavan ja haastattelijan ei tarvitse rajoittua tiettyihin kysymyksiin, vaan ajatukset ja haastattelun aihepiirit saavat elää omaa elämäänsä. Tämä varmasti lisää myös sitä, että haastateltavan ajatukset ja käsitykset saavat tulla puhtaammin esiin. Koen itseni vahvaksi tutkimukseni aihepiirissä, joka toivottavasti johtaa hedelmälliseen keskusteluun. Kun haastattelija on hyvin perillä aihepiiristä, hän pystyy ohjaamaan tilannetta ja suuntaamaan haastattelun kulkua. Haastattelu tilanteessa tulee välttää tuomasta liian vahvasti omia näkemyksiä

asioista, koska se voi suunnata haastattelua omien tulkintojeni mukaan. Haastattelutilanteissa en voi kuitenkaan välttää sitä, että olen yksi opiskelijoista, jolloin varmasti heijastuu haastateltavalle tietoisuus siitä, että minä tiedostan koko ajan pienryhmän todellisen tilanteen opetusharjoitteluissa. Mielestäni tämä on kuitenkin ehkä myös haastateltavaa motivoiva tuntemus, mikä lisää todennäköisesti haastateltavan pohdintaa vastauksissaan. (Eskola & Vastamäki 2001, 24-25; Hirsjärvi & Hurme 2001, 68-69.)

Laadullisessa toimintatutkimuksessa voi ilmiötä koskevan teoretisoinnin, samoin kuin tutkimusasetelman ja aineistonkeruuta koskevien ratkaisujen, voi katsoa kehittyvän vähitellen. Tämänkaltainen vähittäinen kehittyminen edellyttää prosessiluonteisuutta myös aineiston analysoinnilta. Aineiston analyysi on siten luonteeltaan myös suuntaa antavaa, jolloin tarkoituksena on täsmentää tutkimustehtävää, löytää linjaa myöhemmin tapahtuvaa aineistonkeruuta varten ja siten kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan. Tutkimuksessani analysoin välittömästi teemahaastattelun, jonka jälkeen mietin, miten tutkimukseni jatko etenee. (Heikkinen ym. 1999, 76.)

Analysoinnissa on tärkeä löytää kantava kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa. Tämä toimintamalli tukee myös prosessinomaista juonellista raportointiani. Tehtävänäni on löytää keskeisimmät käsitteet, joiden valossa aineistokokonaisuutta tarkastelen. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että tutkimuksen tekeminen on selkeästi myös kirjallinen ja tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Tutkimustani voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola 2001, 136; Heikkinen ym. 1999, 77.)

Teemahaastattelu aineiston puran teema-alueittain, koska omalle tutkimukselleni ei ole merkityksellistä sanasta sanaan purkaminen. Tärkeämpää on hahmottaa haastattelusta syntyntä kokonaisrakennetta ja kantavia teemoja, joiden avulla alkaa hahmottua kuva pienryhmän kohtalosta opetusharjoitteluiden ohjauksessa. Kun tutkija on itse tehnyt teemahaastattelut, hän tunnistaa tallenteesta teema-alueet nopeasti, ja hän huomaa helpommin kuin kukaan muu, milloin on tarpeen kirjoittaa sanatarkkoja dialogeja. Kokoan teema-alueittain haastateltavan vastauksia esimerkiksi kortistoksi, jolloin voi koota teema-alueittain vastaukset yhteen ja tarkastella niitä. (Eskola & Vastamäki 2001, 41; Hirsjärvi & Hurme 2001, 139-142.)

Puretun aineiston lukeminen on tärkeä vaihe ennen aineiston analysointia. Dey (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143) tähdentää, että lukemisvaihe kvalitatiivisessa aineiston analyysissä ei ole passiivista. Luemme saadaksemme ymmärrystä analyysin tekoon. Aineistoa tulisi lukea aktiivisesti. Lukiessani purettua aineistoa on hyvä muistaa asettaa yksinkertaisia kysymyksiä aineistolle sekä huomioida fenomenograafinen näkökulma. Tarkastelen lukemaani eri perspektiiveistä opiskelijan, ohjaavan opettajan tai pienryhmän näkökulmasta.

Kun olen lukenut ja sisäistänyt aineistoni, aloitan muodostamaan ilmiöistä kokonaiskuvaa peilaten lukemaani asettamiini tutkimusongelmiini. Etsin ilmiöistä vastauksia ongelmiin, rakentaen samalla kuvaa pienryhmän kohtalosta ja ehkä paremmasta näkymästä. Tutkimukseni tulokset perustuvat pitkälti tulkintaani ilmiöstä. Tämän vuoksi on tärkeää, että myös raportin lukija, joka omaksuu saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää tekstistä ne asiat jotka tutkijakin löysi, riippumatta siitä onko hän näkökulmasta samaa mieltä vai ei (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151).

#### 2.4 Luotettavuuden ja uskottavuuden osoittamisesta

Tutkimukseni prosessiluonteisuus antaa oman sävynsä myös sen luotettavuuden tarkasteluun. Perinteisen reliabiliteettikäsitteen valossa tutkimusmittauksissa esiintynyt vaihtelu nähdään yleensä ongelmallisena ja johtuvan niistä puutteista, joita tutkimusinstrumenttiin tai mittauksen luonteeseen on liittynyt. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa nähdään pikemminkin olevan kyse aineistonkeruuseen ominaisen vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Kun tutkijana itse olen eräänlainen aineistonkeruun väline, on myös luonnollista, että näkemykseni ja tulkintani kehittyvät. Aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei voida pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisena kuuluvana elementtinä. (Heikkinen ym. 1999, 78; Kiviniemi 2001, 75.)

Tutkimuksen kannalta on tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu, ja tuoda esille nämä kehitysprosessit myös raportoinnissa. Tämä mahdollistaa myös ulkopuolisten arviot tutkimusprosessin hallinnasta. Tutkimusprosessissa kehittyneen ymmärryksen esilletuonti voi antaa oman sävynsä raportointiin. Tällainen prosessin esiin tuonti ei ole pelkästään

tyylikeino, vaan tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeinen valinta. Prosessin kuvaus tekee lukijalle ymmärrettävämmäksi tutkimuksessa tapahtuneen suuntautumisen sekä tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analyysiä koskevat painotukset. Rinnan tutkimuskohteen kuvauksen kanssa voidaan pyrkiä selvittämään tutkimusprosessin aikana tapahtunutta tutkimustehtävän täsmentymistä sekä niitä erilaisia metodisia ratkaisuja ja aineistokeruun muotoja, joita tutkimusprosessin eri vaiheissa on tehty. (Heikkinen ym. 1999, 79; Kiviniemi 2001, 77.)

Kuinka luotettavia kyselylomake ja teemahaastattelu ovat? Opiskelijat vastasivat kyselylomakkeeseen omalla nimellään, mutta en näe sitä ongelmallisena, koska kyselylomakkeen kysymykset olivat yleisesti ohjausta ja pienryhmää käsitteleviä, jolloin vastaajat puhuivat yleisellä tasolla vastauksissaan. He eivät joutuneet arvioimaan omia ohjauskokemuksiaan tai pienryhmänsä työskentelyä. Nimellä vastaaminen takasi minulle, että sain suurimman osan antamistani kyselylomakkeista takaisin sekä vastaukset olivat harkitumpia ei vain nopeasti sutaistuja.

Teemahaastattelu asettaa muutamia keskeisiä asioita, jotka vaikuttavat tutkimukseni luotettavuuteen. Teemahaastattelun tehtävänä on syventää kyselyaineistossa heränneitä näkökulmia antaen ohjaajalle paikan puhua. Valitessani haastateltavaa on kuitenkin tärkeää miettiä valinnan perusteita, koska perusteltu haastateltavan valinta lisää tutkimukseni uskottavuutta. Tutkimuksessani päädyin yhteen syvälliseen teemahaastatteluun useamman ohjaajan haastattelun sijaan. Näin tutkimukseni saa perusteltuja näkökulmia ohjauksesta ja ohjauksen kehittymisestä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Haastateltavani on ollut mukana kehittämässä luokanopettajien aikuiskoulutuksen harjoitteluita vuodesta 1989 alkaen sekä toiminut ohjaavana opettajana. Haastateltavani on kokenut ohjaaja, jolla on runsaasti teorian ja käytännön tarjoamia näkemyksiä opetusharjoittelun ohjauksesta.

Teemahaastattelurunkoa tehdessä on tärkeä jo etukäteen miettiä, miten teemoja voidaan syventää, ja pohtia vaihtoehtoisia lisäkysymysten muotoja. Haastattelun aineiston litterointi on myös hyvä suorittaa mahdollisimman nopeasti, koska tällöin haastattelijalla on vielä tuoreessa muistissa haastattelun kulku. Luotettavuutta lisää myös se, että haastattelija on myös tutkija, jolloin myös haastattelutilanteen ei verbaaliset viestit antavat syvyyttä ymmärtää haastattelu aineistoa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184-185.)



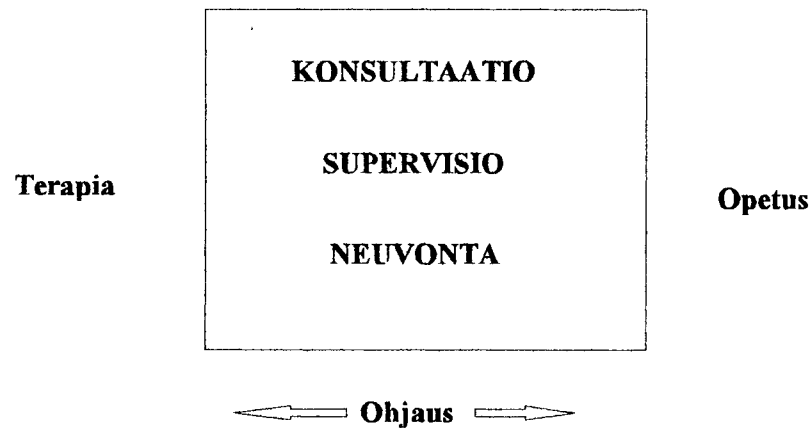
### 3 OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESTA OIVALLUKSEEN

Opetusharjoittelun ohjaus on toimintaa, jonka avulla opiskelijassa tulisi kehittyä kyky havaita ja analysoida opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä. Ohjauksen avulla opiskelijan tulisi opetella pohtimaan perusteita valinnoilleen, joita hän omassa opetustyössään tekee. (Krokkfors 1994, 62.)

Handal (1983) on rakentanut mallin opetusharjoittelun ohjauksen rakenteesta. Mallissaan Handal kuvaa ohjauksen kohteena olevaa opetuskäytäntöä. Sen katsotaan koostuvan opetustoiminnasta ja henkilökohtaisesta käytännön teoriasta. Käytännön teorian muodostavat toisaalta tietopohja ja kokemus toisaalta henkilön arvot, normit ja asenteet. Ohjauksen mallissaan Handal pyrkii osoittamaan, mistä tekijöistä opetusharjoittelun, näin ollen myös ohjausprosessin tulisi rakentua. Harjoittelun edetessä huomio tulee kiinnittää tietenkin itse opetustapahtumaan, siihen vuorovaikutustilanteeseen, joka opettajan ja oppilaiden välillä esiintyy, mutta tämä ei riitä vaan käytännön toteutus tulee kiinnittää myös laajempaan kokonaisuuteen. Opiskelijan tulisi kyetä liittämään käytännössä tapahtuva opetustoiminta niihin tieto- ja taitotekijöihin, joilla opetusta teorian pohjalta voidaan kuvata. Hänen tulisi tiedostaa ne struktuurit, jotka opetustapahtumassa ilmenevät. Opiskelijan tulisi oppia sekä suunnittelemaan että toteuttamaan opetustaan tältä pohjalta. Edelleen harjoittelun edetessä opiskelijan tulisi pohtia myös niitä arvoja ja eettisiä taustatekijöitä, jotka ohjaavat hänen opetuskäyttäytymistään.

### 3.1 Ohjauksen käsite

Lauvås ja Handal (1993, 33) erottavat ohjauksessa kolme eri muotoa: konsultaation, supervision ja neuvonnan (kuvio 1).



KUVIO 1. Erilaisia ohjauksen muotoja Lauvåsin ja Handalin (1993) mukaan.

Supervisio on ohjauksen muoto, joka tapahtuu ohjaajan ja ohjattavien välillä pitkän ajan kuluessa. Ohjaajan ajatellaan olevan asiantuntija, joka omaa sellaista asiantuntijuutta, joka ohjattavilta puuttuu. Ohjaustapahtumassa hänellä on vastuu ohjattavan toiminnasta. Ohjaus käsittelee ammatillisia kysymyksiä, ei henkilökohtaisia tai yksityisiä asioita. Konsultaatio on ohjausta, joka tapahtuu saman kompetenssitason omaavien henkilöiden välillä. Ohjaaja on tavallisesti ulkopuolinen henkilö, jolla ei ole muodollista vastuuta ohjattavan toiminnasta. Neuvonta eroaa supervisiosta ja konsultaatiosta, sillä se liittyy tilanteisiin, joissa ammattihenkilö hakee ammatillista neuvoa tai tukea kollegalta. Terapia on ohjauksen muoto, jossa kohteena on oireen tai psyykkisen probleeman lievittäminen. Pedagogisissa yhteyksissä ohjauksen ja terapian välinen ero on oltava selvä. Asia-argumentit ovat ohjaustilanteessa keskeisimpiä kuin yksilöpsykologiset tekijät. (Lauvås & Handal 1993, 33-45.)

Ohjauksen ja opetuksen välille on vaikea vetää eroa. Ohjaukselle yleisesti on usein ominaista, että sen kohdetta ei määritellä etukäteen. Opetus taas nähdään toimintana, jota ohjaa tietoisesti asetetut tavoitteet. Opetukseen liittyy olennaisena osana suunnittelu, ohjauksen sisällön taas ajatellaan kehittyvän ja sen kohteen muotoutuvan itse tilanteessa. Kun opettaminen määritellään laajasti, tulee ohjaus nähdä opetuksen yhtenä muotona. Erityisesti supervisio toimintamuotona yhdistää luontevasti opetuksen ja ohjauksen käsitteet. (Krokkfors 1997, 61.)

Kansanen (1996, 121-122) mukaan oppimisen ja opettamisen suhde on vastavuoroinen, ei hierarkkinen. Opetuksella on aina jokin sisältö, eikä sitä voida johtaa oppimisesta. Oppiminen on taas riippuvainen kontekstistaan. Opetus on toimintaa, johon yleisesti katsotaan liittyvän kaksi tekijää: tavoitteellisuus ja vuorovaikutus. Myös ohjaustapahtumaa leimaa nämä kaksi ominaisuutta. Näin ajatellen ohjaus on opetuksen erityismuoto.

Opetusharjoittelun ohjauksen luonne on hyvin monimuotoinen, mitä kuvaa hyvin myös useat englanninkieliset käsitteet vrt. supervision, counselling, advice, mentoring, facilitate (Ojanen 1990). Erilaiset ohjausta tarkoittavat käsitteet viittaavat erilaiseen näkemykseen ja painotukseen ohjauksen toteuttamisessa. Eräs keskeinen erottava tekijä on, miten vahvana vaikuttajana ohjaaja nähdään sekä millaisia tavoitteita ohjauksella pyritään saavuttamaan. Esimerkiksi 'facilitate' - ohjaus mahdollistaa oppijan vahvan oppimisen vapauden, kun taas 'supervision' - ohjauksessa ohjaajan rooli on aktiivisempi ja vahvempi. (Liinamaa-Pihlajamäki 2001, 17.)

Ojanen (1990, 8) tutkimuksessaan korvaa supervisiolla ohjauksikäsitteen puhuessaan ohjausprosessista opettajankoulutuksessa. Lauvåsin ja Handalin (1993, 31) mukaan ammatin käytäntöön liittyvä ohjaus tapahtuu harjoittelun yhteydessä ja sille on ominaista seuraavat tekijät. Ohjaus tapahtuu kahden tai useamman ihmisen välillä ja ohjaus liittyy ammattiin kouluttautumiseen. Ohjaukseen liittyy voimakkaasti käytännön ja teorian välinen vuorovaikutus ja ohjaus pyrkii kehittämään ohjattavan omaa "käytännön teoriaa". Keskeisin menetelmä on käytännön tilanteiden reflektointi keskustellen.

Reflektoinnin ja keskustelun myötä keskeinen käsite ohjauksessa on dialogi. Dialogia voidaan pitää tavoitteena myös opetusharjoittelun ohjaustilanteessa. Aidossa dialogissa

kaksi ihmistä sitoutuu ja ottaa vastuuta ottaen osaa keskusteluun samalta lähtöviivalta tasavertaisina. Dialogi on itsensä subjekti. Sitä ei tehdä, vaan se tapahtuu - se luo itsensä. Dialogiin ei kuulu tietoinen vaikuttaminen toiseen keskustelun osapuoleen. Aidon dialogin saavuttaminen opetusharjoittelun kaltaisessa ohjauskeskustelussa on kuitenkin vaativa haaste, koska toinen on kouluttaja ja toinen koulutettava. (Heikkinen 1996, 167-175.)

Dialogi on osa ohjauksen pedagogiikkaa. Käytännön opetusharjoittelun tehtävien erilaisuus ei poista kuitenkaan dialogisuuden tarvetta tai mahdollisuutta ohjausprosessissa. Refleктоivan oppimisen yksi pääväylä Mezirowin (1995) mukaan on omien kokemusten ja niiden tulkintojen peilaaminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samoin Ojanen (1996) kuvaa dialogin mahdollistavan paremmin oman oppimisprosessin ja yleensä toiminnan pohtimisen. Dialogi tai ainakin siihen pyrkiminen sitoo sekä ohjaajan että opiskelijan aidosti ohjausprosessiin. Parhaimmillaan se laajentaa kokemuksellisen oppimisen tarttumapintaa ja auttaa sekä ohjaajaa että opiskelijaa ohjausprosessissa pohtimaan, refleктоivaan oppimiseen.

### 3.2 Ohjaava opettaja

Ohjaavalla opettajalla tarkoitetaan henkilöä, joka ohjaa opiskelijoita esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteydessä ajattelemaan ja pohtimaan omia oppimiskäytänteitään. Ohjaava opettaja on opiskelijan kanssa tiiviissä yhteistyössä harjoittelujaksojen ajan käyden seuraamassa opiskelijoiden työskentelyä luokissa, ja auttaen opiskelijaa etukäteen suunnitelmien ja tavoitteiden laatimisessa. Lisäksi ohjaava opettaja ja opiskelija käyvät arviointi- ja palautekeskusteluita harjoittelujaksoista. (Ojanen 1990, 4-7)

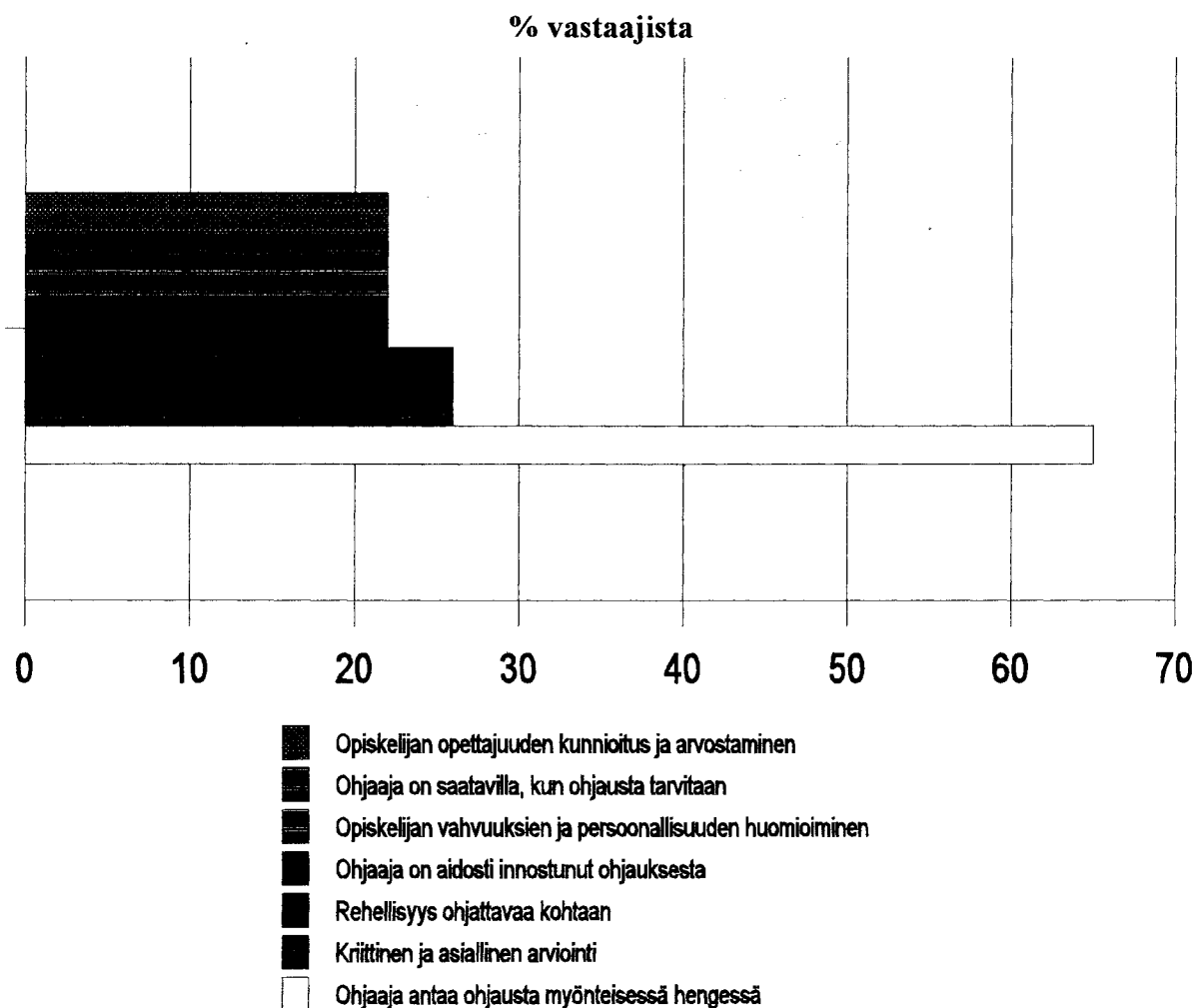
Ohjaavan opettajan pedagoginen ajattelu perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmään, mikä on sekä tietoista että tiedostamatonta (Ojanen 1996, 46). Yksi tärkeä tekijä on ohjaavan opettajan oppimiskäsitys, jonka avulla hän hahmottaa myös opiskelijan oppimista. Kaiken systemaattisen opettamisen ja opiskelun perustana on jokin käsitys oppimisesta, siitä millainen on oppimistapahtuman luonne. Keskeisiä oppimiskäsitysten traditioita ovat empirismi, konstruktivismi ja rationalismi. Empirismissä korostetaan oppimisen ulkoista säätelyä eli oppiminen perustuu palkitsemiseen ja rankaisemiseen. Konstruktivismin keskeinen periaate on, että oppimista tai muistamista

voidaan tehostaa organisoimalla muistettavaa aineistoa systemaattisesti mielessä. Rationalismissa korostetaan opiskelun sisäistä säätelyä eli taitoa ongelmanratkaisuun. (Rauste-von Wright 1994, 104-105.)

Ohjaavan opettajan rooli on merkityksellinen opiskelijan oppimiskokemuksille. Ohjaavan opettajan olisi tärkeää huomioida opiskelijan tämän hetkinen elämäntilanne, jotta hän pystyisi ymmärtämään opiskelijan ratkaisuja ja motivoituneisuutta. Levinsonin (1978) mukaan opiskelijan sosio-kulttuurinen maailma, eli se yhteiskunta ja yhteisö, jossa hän elää on otettava huomioon. (Ojanen 1996, 181.) Ohjaavan opettajan tulisi myös ymmärtää vuorovaikutuksen merkitys onnistuneelle harjoittelulle. Vuorovaikutussuhteet ovat hyvin monimuotoisia, ja jokainen ohjaussuhde on erilainen. Ohjaavan opettajan tulisi ymmärtää auttajan roolin perusolemus. Valtaosa auttamisesta tapahtuu spontaanisti ihmisten välillä heidän luonnollisessa vuorovaikutussuhteissaan, eli kehittymällä vuorovaikutustaidoissaan kehittyä todennäköisesti myös auttajana. Oman persoonan käyttäminen omassa auttamistyössään, kuten vuorovaikutussuhteissa, tekee mahdolliseksi monia tärkeitä asioita. Se tuottaa ihmissuhteessa tilaa herkkyydelle, yllätyksellisyydelle ja aitoudelle. Ohjaajan ei tarvitse sitoutua ammatillisiin kaavoihin ja teorioihin. (Lindqvist 1991; Nummenmaa & Ruponen 1994, 42-44.)

Mitä opiskelijat odottavat ohjaavalta opettajalta?

Kysyin opiskelijoilta heidän odotuksiaan ohjaavien opettajien toiminnasta. Näissä vastauksissa (KUVIO 2) korostui vuorovaikutustaitojen merkitys. Myös Nummenmaan ja Ruposen tutkimus vahvistaa käsitystä vuorovaikutustaitojen merkityksestä. Heidän mukaansa aikuisopiskelijan elämän- ja kehitystilanteen ymmärtäminen on ohjauksen perusta. Toinen yhtä keskeinen asia on ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, joka toimiessaan nostaa ohjauksen uudelle molemminpuolisen ymmärryksen tasolle.

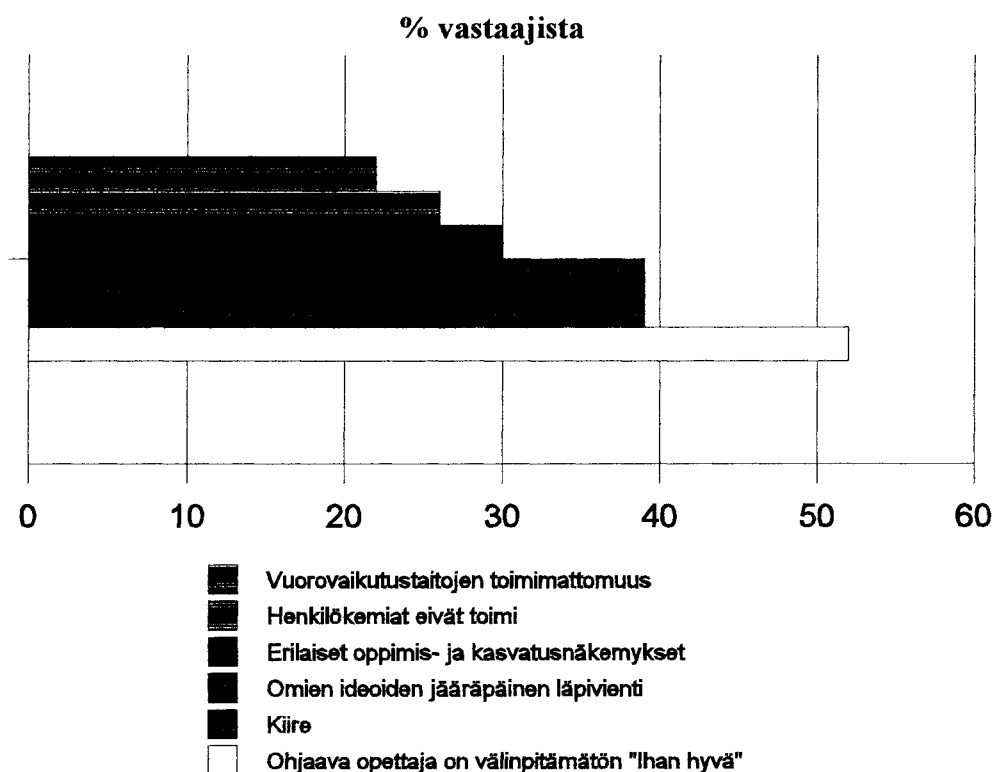


KUVIO 2. Mitä opiskelijat odottavat ohjaavalta opettajalta.

Tärkeimpänä asiana pidettiin ohjaavien opettajien myönteisyyttä harjoittelijaa kohtaan (kuvio 2). Nummenmaa ja Ruponen (1994, 44) on myös korostanut ymmärryksen kautta rakentuvaa kommunikaatiota. Ohjaaja pyrkii näkemään tapahtumat samalla tavoin kuin harjoittelija näkee omasta näkökulmastaan ja lähtökohdista. Ohjauksen ja ohjaussuhteen lähtökohdana tulisi olla harjoittelijan tieto- ja kokemustaan sekä mielipiteiden ja arvojen kunnioittaminen (Ojanen 1996, 182). Oppiminen rakentuu yksilön omista kokemuksista. Ulkoiset vaikuttajat, esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaajat voivat muuttaa oppijan kokemuksia vain toimintaympäristöä muuttamalla. Ilman oppijan aikaisempia kokemuksia uudet asiat jäävät merkityksettömiksi. Aikaisemmat kokemukset, joilla on ollut myönteinen tai kielteinen vaikutus, voivat edistää tai vastaavasti ehkäistä uuden oppimista. Opiskelijan ammatillisen kehityksen tukemisessa on keskeistä opiskelijoiden yksilöllisten oppimispolkujen ymmärtäminen. (Silkelä, R. & Väisänen, P. 1999. 222-223.)

Ohjaavalta opettajalta odotettiin aitoa innostuneisuutta ohjaukseen sekä rehellisyyttä ja kunnioitusta harjoittelijaa kohtaan (kuvio 2). Ohjauksen onnistuminen riippuu ratkaisevasti siitä, millaiseksi ohjaajan ja harjoittelijan välinen ohjaussuhde muodostuu. Ohjaajan tulisi kunnioittaa harjoittelijan kokemuksia, sillä yksilöllä on taustastaan riippumatta oikeus arvostaa omia kokemuksiaan. Kun ohjaaja on aidosti kiinnostunut ohjauksesta, hän antaa tunnustusta onnistumisista ja luottaa opiskelijaan tukien aidosti hänen pyrkimyksiään. (Nummenmaa & Ruponen 1994, 43-44.)

Kiviniemen (1997) tutkimuksessa ohjaavan opettajan merkitys oli suuri onnistuneelle harjoittelulle. Eri harjoittelujaksojen kesken ei ollut eroa, vaan opiskelijan ja ohjaavan välinen vuorovaikutus oli keskeistä harjoittelun onnistumiselle. Opiskelijan ja ohjaavan luokanopettajan keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuudella oli merkitystä, sille kuinka mielekkääksi harjoittelujakso kulloinkin koettiin. Tämä vuorovaikutussuhteen merkitys kävi ilmi myös tekemässäni kyselyssä (kuvio 3).



KUVIO 3. Tekijöitä, jotka estävät onnistuneen ohjauksen ohjaavien opettajien toiminnassa

Vuorovaikutuksen toimimattomuus nousi esille suurimmassa osassa opiskelijoiden vastauksia. Vastauksista näkyi myös hyväksyntä huonoille vuorovaikutussuhteille, jolloin niitä ei edes pyritty parantamaan. Harjoittelussa opiskelija joutuu toimimaan, kuten työelämässäkin määrätyn työtiimin kanssa, jota ei käytännössä voi valita. Tällöin henkilökemiaongelmia mitä ilmeisemmin syntyy. Luulen, että opiskelijan on aika vaikea suhtautua rakentavasti huonoihin henkilösuhteisiin, koska koko harjoittelutilanne on varsin uusi opiskelijalle. Opiskelijalla ei ole yhtä aikaa energiaa suunnitella toimintaa ja parantaa henkilösuhteitaan ohjaavaan opettajaan. Laineen (1999, 238) mukaan opettajaksi kehittyminen on kokonaisvaltainen tapahtuma opiskelijan elämässä. Koulutus tukee kehittymistä, mutta opiskelijan omat persoonalliset voimavarat ovat erityisesti koetteilla esimerkiksi opetusharjoitteluiden käytännön selviytymistilanteissa.

Perustan ohjaussuhteelle luo ohjattavan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus. Tämän vuorovaikutussuhteen merkityksen ymmärtäminen on olennaista hyvälle ohjaussuhteelle. Ohjaajan ja ohjattavan välillä tulisi olla avoin, rehellinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Heikkinen on tulkinnut vuorovaikutusta kahden ihmisen välisenä dialogina. Pikkaraisen (1994) tutkimuksen mukaan dialogi antaa mahdollisuuden sovittaa yhteen toiminnan järjestämisessä yhteiset ja henkilökohtaiset kokemukset sekä yhteiseen toimintaa taipumisen pakon. Dialogi on kielen käyttöä, joka on inhimillisen olemassaolon perusta. Onnistunut vuorovaikutus toimii aivan kuten dialogi, eli keskustelua ei saavuteta tekemällä, vaan antamalla sen tapahtua. Tämän vuoksi lähelle dialogista kohtaamista ohjaussuhteessa päästään parhaiten silloin, kun opiskelija ohjaaja kohtaavat toisensa tasavertaisina, kuten Heikkisen mallin dimensiossa työtoveri-työtoveri. Heikkinen toteaa kuitenkin, että yleensä sosiaalisissa rooleissa ei ole mahdollista saavuttaa aitoa dialogia. Dialogi ohjaussuhteessa on tila, jota voidaan lähestyä jatkuvasti, sitä kuitenkin täydellisesti saavuttamatta. (Heikkinen 1996, 149.)

Ohjaavan opettajan välinpitämättömyyden ja kiireen koettiin myös estävän onnistuneen ohjauksen (kuviot 3). Myös Kiviniemen (1997) tutkimuksen mukaan kiire rasitti ohjausta, jolloin aikaa ei jäänyt ohjaukseen silloin, kun sitä olisi tarvittu. Ohjaus jäi helposti pinnalliseksi hymistelyksi. Kyselyni mukaan välinpitämätöntä ohjausta voisi kuvata "Ihan hyvä -ohjaukseksi" Ohjaajien palaute on tällöin aina hyvää teki harjoittelija lähes mitä



tahansa. Opiskelijat kokivat tämän hyvin turhauttavaksi ja harjoittelu motivaatiota laskevaksi.

Myös eroavat oppimis- ja kasvatusnäkemykset oli suuri este onnistuneelle ohjaukselle (kuvio 3). Kiviniemen (1997, 120-121) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että opiskelijan ja ohjaavan keskinäiset näkemyserot olivat huonojen vuorovaikutussuhteiden pohjana. Mikäli pedagogiset näkemykset vastasivat toisiaan, koettiin ohjaussuhde luontevammaksi. Kuitenkaan erilaisten opetusnäkemysten ei koettu olevan esteenä onnistuneelle harjoittelujaksolle, jos ohjaus oli luonteeltaan suvaitsevaa ja kannustavaa kokeilemaan uusia asioita.

Nummenmaa ja Ruponen (1994) nostavat esille tutkimuksessaan myös muutosvastarinta käsitteen. Muutosvastarinnalla voisi myös selittää opiskelijan ja ohjaavan opettajan erilaisten oppimisnäkemysten välistä kuilua. Ihmisessä on kasvamisen ja muuttumisen tarpeet rinnakkain. Ihminen pyrkii idealisoimaan vanhaa tietoa ja vastustamaan uutta. Muutos koetaan tuttua järjestelmää vavisuttavana ja uhkaavana. Tämän vuoksi ihmisessä herää yleensä vastarinta kasvua kohtaan, mikä tarkoittaa sisäistä estettä muutoksen toteuttamiselle. Opetusharjoittelun ja sen ohjauksen ilmiöiden ymmärtämisessä vastarinnan käsite on käyttökelpoinen. Vastarinnan tunnistaminen ja ymmärtäminen tarjoavat merkittäviä mahdollisuuksia oppimiselle. Vastustuksen avulla harjoittelija pääsee käsittelemään henkilökohtaisella tavalla itselleen uusia asioita ohjaajan tukiessa hänen oppimistaan. (Nummenmaa & Ruponen 1994, 46).

### 3.3 Opiskelija ohjauksessa

Ropo (1991) on tutkinut opettajaeksperttiyden olemusta ja kehitystä. Ropo toteaa opettajan kehityksen eksperttiyteen jakautuvan viiteen vaiheeseen: noviisi, kehittynyt aloittelija, osaava suorittaja, taitava suorittaja ja ekspertti. Opettaja eksperttiystutkimuksiin pohjautuen voi sanoa, että jo opetusharjoittelun aikana opiskelijan olisi tärkeää päästä etenemään kohti eksperttiyttä, tai ainakin havainnoimaan ja tiedostamaan mahdollisuudet omaan kehittymiseensä. Asiantuntijuuden kehittymiselle on tärkeää, että omaa toimintaa pystyy arvioimaan ja erittelemään, jolloin kehittyminen omassa työssä mahdollistuu. Tällöin

tietämys toiminnasta lisääntyy. Opettajan asiantuntijuuden kannalta keskeisimmiksi tietämysalueiksi ovat osoittautuneet kasvatus-, oppilas-, konteksti- ja didaktinen tietämys (Karila 1997, 104).

Harjoittelulla ja sen ohjauksella ammattiin valmistavassa koulutuksessa on tärkeä ja keskeinen tehtävä käytännön ja teorian yhdistämisessä. Lauvås ja Handal (1993, 27) luettelevat kolme keskeistä tehtävää, jotka tämän kaltaisen ohjauksen tulisi täyttää. Ensinnäkin harjoittelun ja sen ohjauksen yhteydessä opiskelijoiden tulee tutustua tulevaan ammattiin käytännössä mahdollisimman monin tavoin. Toiseksi opiskelijan tulee saada käsitteitä, periaatteita ja teoriasta peräisin olevia ymmärtämistapoja opiskellessaan ammatin käytäntöjä, jotta hänen teoreettinen ymmärryksensä syvenisi. Kolmanneksi ohjauksen tulee herättää uusia teoreettisia kysymyksiä ja näin laajentaa opiskelijan teoreettista ymmärrystä ammatin olemuksesta ja rakenteesta. Tutkijoiden mukaan ohjauksen ensimmäinen tehtävä nousee keskeiseksi ohjaajien keskuudessa, kahta muuta taas on huomattavasti vaikeampi täyttää.

Opiskelijalle opetusharjoittelu on mahdollisuus yhdistää teoreettinen tietämys käytännön toimintaan. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelusta on pyritty rakentamaan yhtenäinen, opiskelijalähtöinen ja tutkivaan opettajuuteen kehittävä kokonaisuus. Eri jaksoissa korostetaan mm. oppilaan tuntemusta, teorian ja käytännön yhteyttä sekä yhteistoiminnallisuutta. Harjoittelun aikana pohditaan myös yhteiskuntaan ja opettajuuteen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen harjoittelukokonaisuus on muuttunut vuosien varrella. Opettajankoulutuksen alusta lähtien on ollut pyrkimyksenä tarjota harjoitteluun vaihtoehtoisia käytäntöjä, jotka soveltuisivat aikuiskoulutukseen ja aikuisille opiskelijoille. Tärkeää on, että harjoitteluympäristöt tarjoaisivat aidon mahdollisuuden hankkia ja vahvistaa luokanopettajan työssä tarvittavia valmiuksia. (Haastateltava; Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 1999-2001.)

Ensimmäinen harjoittelu on tutustumisharjoittelu, jonka tavoitteena on, että opiskelija kehittää näkemystään luokanopettajan työstä yhtenäisessä peruskoulussa. Seuraava harjoittelu on opintoharjoittelu. Se on ollut koko koulutuksen ajan harjoittelu, jota ei ole arvosteltu numeroilla edes silloin, kun numeroarvostelu oli yleistä opettajankoulutuksessa.

Opintoharjoittelussa opiskelija voi lähteä kehittämään omaa opettajuuttaan sen hetkisestä lähtötilanteesta. Opiskelijan ei tarvitse ottaa paineita, että arvostellaan ja annetaan numeroita. Harjoittelua suunnataan yksilöllisesti asettaen omia tavoitteita tietoisena siitä, mihin pyritään ja minkälaisin askelin edetään. Opintoharjoittelun jälkeen on vielä pedagogiset harjoittelut, yhdysluokkaharjoittelu ja syventävä harjoittelu. (Haastateltava; Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 1999-2001.)

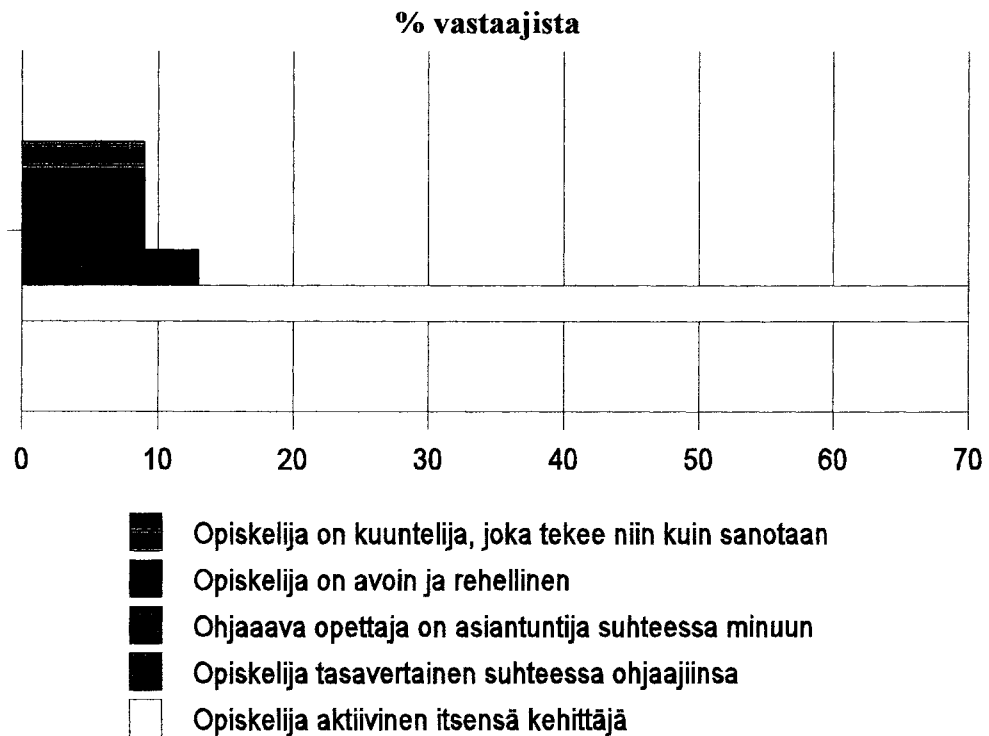
Omaluokkaharjoittelu kehitettiin opiskelijapalautteen innoittamana vaihtoehdoksi harjoittelu koulussa suoritettavalle syventävälle viikkoharjoittelulle. Alkuvuosina ei ole ollut omaluokkaharjoittelua, vaan se tuli mukaan myöhemmin. Tämä on harjoitteluprosessin viimeinen vaihe, jossa odotetaan jo hyvin itsenäistä vastuuta opetustyöstä. Uusimpia kehiteltyjä harjoitteluratkaisuja ovat erityiskasvatuksen harjoittelu ja projektiharjoittelu. Erityiskasvatuksen harjoittelussa opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua erityisopetuksen ja oppilashuollon tehtäväkenttään, ja näin syventää ymmärrystään oppilaan kasvuun ja kehitykseen vaikuttavasta sosiaalisesta kentästä. Projektiharjoittelu painottuu eheyttämiseen. Siinä opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat projektiluonteisen oppiainerajat ylittävän kokonaisuuden. (Haastateltava; Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 1999-2001.)

Jokaisessa harjoittelussa opiskelija tekee tiivistä yhteistyötä harjoittelun ohjaavan opettajan kanssa, jonka vuoksi ohjauksen merkitystä harjoittelujen onnistumiselle ei voi unohtaa. Tämän vuoksi näen tärkeänä tuoda esiin, miten opiskelijan rooli ohjaussuhteessa rakentuu ja, miten ohjaus vaikuttaa opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiseen. Tarkastelen myös opiskelijan persoonallisuuden vaikutusta ohjaukseen.

### Opiskelijan rooli opetusharjoittelun ohjauksessa

Kysyin opiskelijoilta millaisena he näkevät oman roolinsa opetusharjoittelun ohjauksessa. Vastajaista 70% piti välttämättömänä opiskelijan aktiivista roolia itsensä kehittäjänä (kuviot 4). Jos opiskelija ei ole itse kiinnostunut kehittymisestään on mahdoton työ ohjaavalla opettajalla ohjata opiskelijaa. Rauste-von Wright (1994, 35) toteaaakin motivaation kuvastuvan toiminnan tietoisissa tai tiedostamattomissa tavoitteissa. Tämän vuoksi

motivaation merkitys on suuri, koska tavoite säätelee sitä, mitä ihminen tekee. Kun opiskelija on motivoitunut, hän ei valitse helpointa tietä tavoitteiden saavuttamiseksi, mikä puolestaan näkyy onnistuneena oppimisena.



Kuvio 4. Millaisena opiskelijat näkevät oman roolinsa opetusharjoittelun ohjauksessa.

Opiskelijat pohtivat vastauksissaan myös rooliaan suhteessa ohjaajaan (kuvio 4). Vastauksissa toivottiin tasavertaisuutta suhteessa ohjaavaan, toisaalta ohjaajaa pidettiin myös asiantuntijana suhteessa opiskelijaan. Ohjaaja ja ohjattava ovat parhaimmillaan tasaveroinen työpari, mutta analysoitaessa opetus- ja kasvatustilanteita ohjaussuhde on aina samalla roolisuhde ja näin ollen myös tietyltä osin asymmetrinen suhde. Roolisuhteelle on tyypillistä ohjaajan ja ohjattavan välinen statusero, erot elämyksissä ja kognitioissa. Ohjauskeskustelun osapuolten on tunnettava roolinsa, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla onnistunutta. (Nummenmaa & Ruponen 1994, 44-45.)

Opiskelijoista alle 10 % mainitsi avoimuuden ja rehellisyyden keskeiseksi omassa suhteessaan ohjaavaan opettajaan (kuvio 4). Aikaisempien tutkimusten perusteella olisi

voinut odottaa avoimuuden ja rehellisyyden esiintyvän voimakkaampana opiskelijoiden vastauksissa. Ohjaavalle opettajalle uskalletaan puhua mieltä askarruttavista asioista ja vaatia perusteluja myös ohjaavan opettajan tekemille ratkaisuille. Nummenmaan ja Ruposen (1994, 44) mukaan harjoittelijan ja ohjaajan työsuhte perustuu keskinäiseen luottamukseen, mikä kasvaa vähitellen. Lisääntyvän luottamuksen myötä harjoittelija voi jakaa ohjaajansa kanssa itselleen merkityksellisiä kokemuksia.

Ohjaustoiminnassa olisi tärkeää huomioida opiskelijoiden yksilölliset oppimishaasteet, sekä ymmärtää, mikä merkitys opiskelijan sen hetkiselällä elämäntilanteella on opiskelun ja oppimisen kannalta. Nummenmaan ja Ruposen (1996, 181) mukaan opiskelija on sijoitettava sosiaaliseen kontekstiinsa, ja pyrittävä tulkitsemaan, mikä merkitys sillä on opiskelijalle. Lisäksi on huomioitava yksilön minä, joka sisältää erilaisia tarpeita, toiveita, konflikteja, pelkoja ja ahdistusta. Yksilön minä sisältää myös moraalisia arvoja, ihanteita, kykyjä ja taitoja, persoonallisuuden piirteitä, tunteita, ajattelua ja toimintaa. Ohjaajan tulisi ymmärtää, millaisena opiskelija itsensä havaitsee tai mitä hän jättää itsestään näkemättä. Hyvässä ohjauksessa opiskelija sekä ohjaava opettaja voivat oppia uusia piirteitä omasta persoonastaan. (Ojanen 1996, 181.)

### 3.4 Pienryhmä opetusharjoittelussa

Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelijat työskentelevät kolmen hengen pienryhmissä, joissa tehdään oppimistehtäviä sekä suunnitellaan ja toteutetaan opetusharjoittelua. Tämän vuoksi pienryhmän merkitys myös opetusharjoittelun ohjauksen kannalta on merkittävä. Opiskelijoita ohjataan harjoittelujen aikana pienryhmittäin sekä henkilökohtaisesti, mutta pienryhmissä tapahtuvan ohjauksen määrä on kuitenkin keskeinen vaihdellen määrällisesti eri harjoitteluisissa. Tarkastelen aluksi, miten ryhmät toimivat ja tämän jälkeen, miten opiskelijat kuvasivat kyselyssäni onnistunutta pienryhmän työskentelyä.

### 3.4.1 Ryhmä ja sen toiminta

Ryhmä on kahden tai useamman henkilön muodostama jatkuvasti vuorovaikutuksessa oleva yhteisö tai joukko, jolla on yhteiset tavoitteet (Shaw, 1981). Joukosta yksilöitä on katsottu tulevan ryhmä, kun jäsenten vuorovaikutus alkaa, kun jäsenten tietoisuus yhteenkuuluvaisuudesta kehittyy ja kun ryhmällä on yhteinen tehtävä. Myös ulkoinen uhka, yhteinen regressiivinen käyttäytyminen tai pyrkimys tyydyttää sisäisen tai ulkoisen turvallisuuden, riippuvuuden tai kiintymyksen tarpeita synnyttävät ryhmä. (Työryhmät ja tiimit, 1995.) Edelliset ryhmän määritelmät sopivat hyvin myös kuvailtaessa luokanopettajien aikuiskoulutuksen pienryhmiä: ryhmät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteisenä tavoitteenaan valmistuminen luokanopettajiksi.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa pienryhmät muodostetaan koulutuksen puolesta. Pyrkimyksenä on, että ryhmissä on eri ikäisiä ja erilaisen opinto- ja työhistorian omaavia ihmisiä. Ryhmien jäsenet eivät voi vaikuttaa siihen, ketä ryhmään kuuluu. Tämä asetelma antaa aika vaikeat lähtökohdat, koska ryhmä ei ole syntynyt itsestään, vaan se on synnitetty. Opiskelijoiden näkökulmasta yhteisenä ryhmän tavoitteena voidaan pitää valmistumista luokanopettajaksi. Ryhmän toiminnalle keskeisin vaihe onkin ryhmän sosiaalisen rakenteen muodostuminen. Kullakin ryhmän kehitysvaiheella on omat tehtäväsuoritukseen ja sosio-emotionaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tyypilliset tehtävänsä. Ensimmäisessä ryhmän muotoutumisen vaiheessa on ryhmän kehitettävä ideoita ja suunnitelmia sekä yhteisiä arvoja. Toisessa kuohuntavaiheessa kapinoidaan tehtävää, johtajaa ja ryhmää vastaan. Kolmannessa vaiheessa on selvitettävä tehtävän suorittamisessa muodostuvat konfliktit ja luotava toimintaa ohjaavat normit, roolit ja työnjako. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa ryhmä suuntautuu perustehtävien suorittamiseen. (Työryhmät ja tiimit, 1995.)

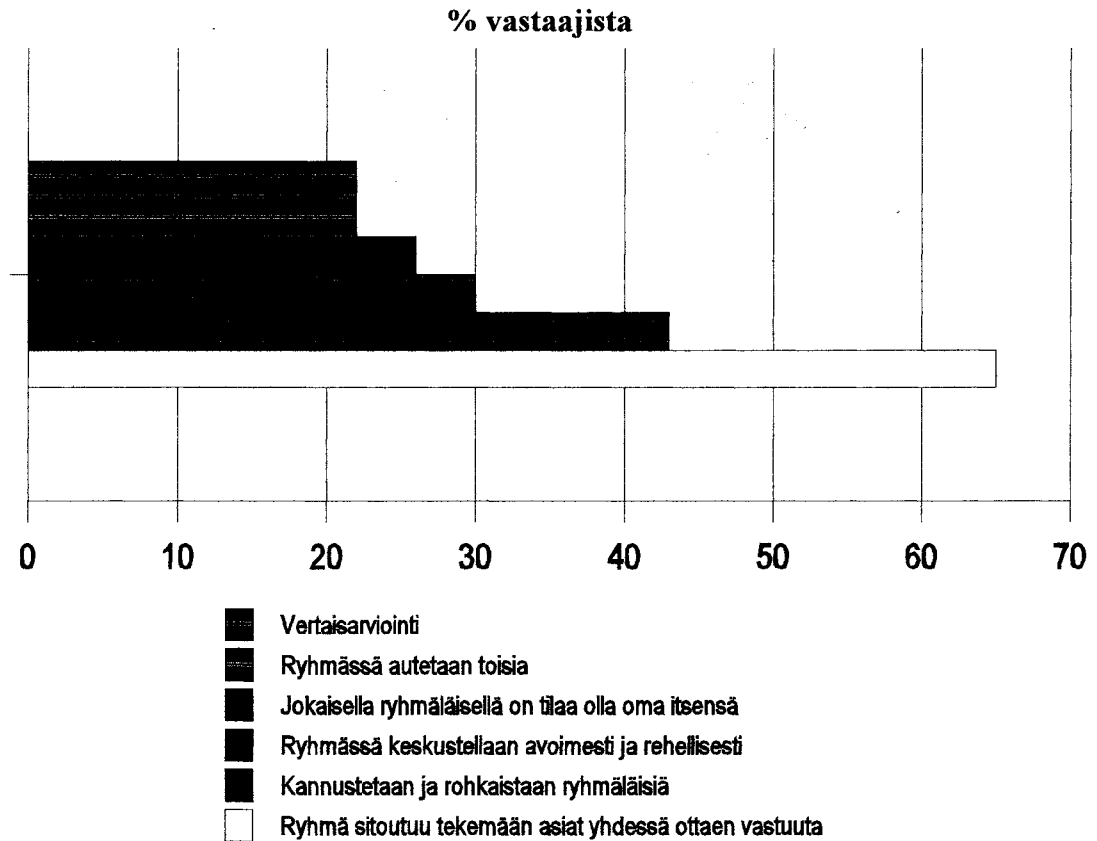
Ryhmän koheesio on tärkeä perusta toimivalle ryhmälle. Ryhmän koheesio tarkoittaa ryhmän jäsenten ryhmää kohtaan tuntemaa vetovoimaa. Mitä pidemmän aikaa ryhmä on yhdessä sitä vahvemmaksi koheesio muodostuu. Jos ryhmän jäsenet vielä pitävät toisistaan ja kokevat ryhmään kuulumisen palkitsevaksi ja nauttivat siinä toimimisesta ja hyväksyvät tavoitteet ryhmän kiinteys kasvaa edelleen. (Shaw, 1981.)

### 3.4.2 Onnistunut pienryhmätyöskentely

Pienryhmissä työskentely antaa harjoittelussa periaatteessa mahdollisuuden yhteiseen dialogiin ja reflektoiivaan suunnittelu- ja toteutusprosessiin. Opetusharjoittelussa opiskelijoiden keskinäistä dialogia voidaan pitää keskeisenä elementtinä professionaalisuuden kehittämisessä. Näkemykset ja asiantuntemus kehittyvät, kun jokainen ryhmän jäsen tuo omat mielipiteensä osaksi yhteistä keskustelua. Tällöin on tärkeää, että ryhmän jäsenet kokevat vuorovaikutuksen luottamukselliseksi ja tasapuoliseksi. (Kiviniemi 1997, 94.)

Pienryhmätyöskentely on keskeinen toimintamalli puhuttaessa aktiivisesta oppimisesta. Aktiivista oppimista tehostaa usein yhteinen ongelmanratkaisu. Tämä edellyttää kuitenkin ryhmätoimintaa ja kehittyneitä yhteistyövalmiuksia. Näitä taitoja ovat mm. yhteinen ongelmanratkaisu sekä valmius jakaa omaa osaamistaan muille ja ottaa vastaan muiden löytämiä asioita ja ajatuksia. Ryhmän jäsenten vastuullinen osallistuminen työskentelyyn hoitamalla oma osuutensa ja tukemalla muita lisää ryhmän jäsenten aktiivista oppimista. Lisäksi tarvitaan myös mahdollisuuksia keskusteluun, vuorovaikutukseen ja yhteiseen pohdintaan. Tärkeimpinä ominaisuuksina korostuu kannustus, rohkaisu, kunkin oppijan arvostus ja tasa-arvoisuus. (Niemi 1999, 72.)

Opiskelijoiden mielestä tärkein asia onnistuneessa pienryhmätyöskentelyssä oli se, että ryhmän jäsenet toimivat yhdessä kantaen vastuuta työskentelystä (kuviot 5). Useissa vastauksissa nousi esille myös yhteisten tavoitteiden tärkeys, jokaisen ryhmäläisen tulee olla sitoutunut ryhmän tavoitteisiin. Asikainen (1995, 173-174) on kuvannut ryhmän kehitystä kolmella tasolla, joissa kolmas taso perustuu juuri ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Ryhmän väliset suhteet yhtyvät ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Ryhmä tiedostaa oman olemassaolonsa perustan ja ryhmän metataidot alkavat kehittyä, jolloin ryhmän jäsenet voivat tarkastella ja ohjata ryhmän toimintaa tavoitteiden suuntaisesti.



Kuvio 5. Onnistunut pienryhmätyöskentely opiskelijoiden mielestä

Opiskelijoiden mielestä ryhmässä tulee keskustella avoimesti ja rehellisesti sekä kannustaa ja rohkaista ryhmäläisiä. Seuraava opiskelijan kommentti kuvaa hyvin onnistunutta pienryhmätyöskentelyä.

*Vuoropuhelu ryhmän kesken on luonnollista. Ryhmän sisällä voidaan ohjata toisia kannustavassa mielessä. Arviointi ja toisen ryhmäläisen tukeminen on osa luonnollista ryhmän toimintaa.*

Edellisessä vastauksessa tulee esille myös vertaisarvioinnin merkitys pienryhmän toiminnassa. Opiskelijat odottavat myös ryhmältä ohjausta ja palautetta. Kiviniemen (1997, 92-94) mukaan hyvin ryhmäytyneet ryhmät pystyvät parhaimmillaan ongelmien ja asioiden dialogiseen reflektointiin ja opetusnäkemysten kriittiseen analysointiin. Tärkeänä asiana vastauksissa pidettiin myös tilan antamista jokaiselle ryhmäläiselle ( kuvio 5). Myös Asikainen (1995, 174) on tarkastellut ryhmän sitovuutta. Ryhmän kiinteys voi olla ahdistavaa, jolloin yksilö alkaa kaivata vapautta ja omaa tilaa ryhmän sisällä.



## 4 OHJAUSMALLIT APUNA OHJAUKSEN TIEDOSTAMISESSA

Jokaisella ohjaavalla opettajalla on oma tapa ohjata opiskelijaa. Krokfors (1997) on tutkimuksessaan hahmottanut eri ohjausmallien (nominaalinen, normeja antava ja reflektiivinen ohjaus) olemusta ja niiden välisiä eroja. Ohjaavien opettajien ohjaus voidaan karkeasti jaotella edellä olevien ohjausmallien mukaisesti. Aloitan selittämällä, mitä ohjausmallit tarkoittavat, jonka jälkeen esittelen luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä heidän saamastaan ohjauksesta eri ohjaustahoilta opintoharjoittelussa. Opintoharjoittelu on ensimmäinen varsinainen opetusharjoittelu luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Opintoharjoittelussa pienryhmä varsinaisesti aloittaa opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen yhdessä, joten opintoharjoittelu on haastava ja merkityksellisen paikka ryhmän kehittymiselle. Tämän jälkeen avaan vielä ohjaukseen keskeisesti liittyvää reflektion käsitettä ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten reflektiivisyys saavutetaan.

### 4.1. Nominaalinen, normeja antava ja reflektiivinen ohjaus

Opetusharjoittelun ohjauksen tavoitteena on parantaa opiskelijan opettamis- ja oppimisprosessia sekä antaa mahdollisuus myös ohjaavalle opettajalle kasvaa työssään. Ohjaus voidaan jaotella karkeasti nominaaliseen, normeja antavaan ja reflektiiviseen ohjaukseen (Ojanen 1990, 9). Ojaseen mukaan nominaalinen ohjaus muistuttaa medikaalista mallia, jossa asiantuntija tekee diagnooseja ja arvion. Normeja antava ohjaus pitää käynnissä

operaatioita. Reflektiivinen kohdentaa toiminnan laajempaan päätöksentekoon, ei vain siihen, mitä on opetettu, vaan kokonaisvaltaiseen ja kokemukselliseen oppimisprosessiin.

Nominaalinen ohjaus painottuu voimakkaasti tapahtumien kuvailuun. Tuokioita tai palautteen kohteena olevaa kokonaisuutta kuvaillaan monin eri tavoin, välillä yksityiskohtaisesti, välillä taas tapahtumiin johtaneita taustoja. Keskeistä on, että tapahtumia ja arviointeja ei perustella tai perusteluja ei selitetä erityisen paljon. Normeja antavalla ohjauksella on selkeä pyrkimys tapahtumien arviointiin. Arviointeja myös perustellaan, joten reflektiivisen keskustelun osuus on melko suuri. Keskustelu on kuitenkin melko tuokiosidonnaista. Reflektiiviselle ohjaukselle on ominaista perusteleva ja perusteluja selittävä ote. Keskustelut etenevät yleensä teemoittain ja tapahtumia pyritään käsitteellistämään. Didaktiset ja pedagogiset rakenteet toimivat ajattelun välineinä. (Krokkfors 1997, 126-133.)

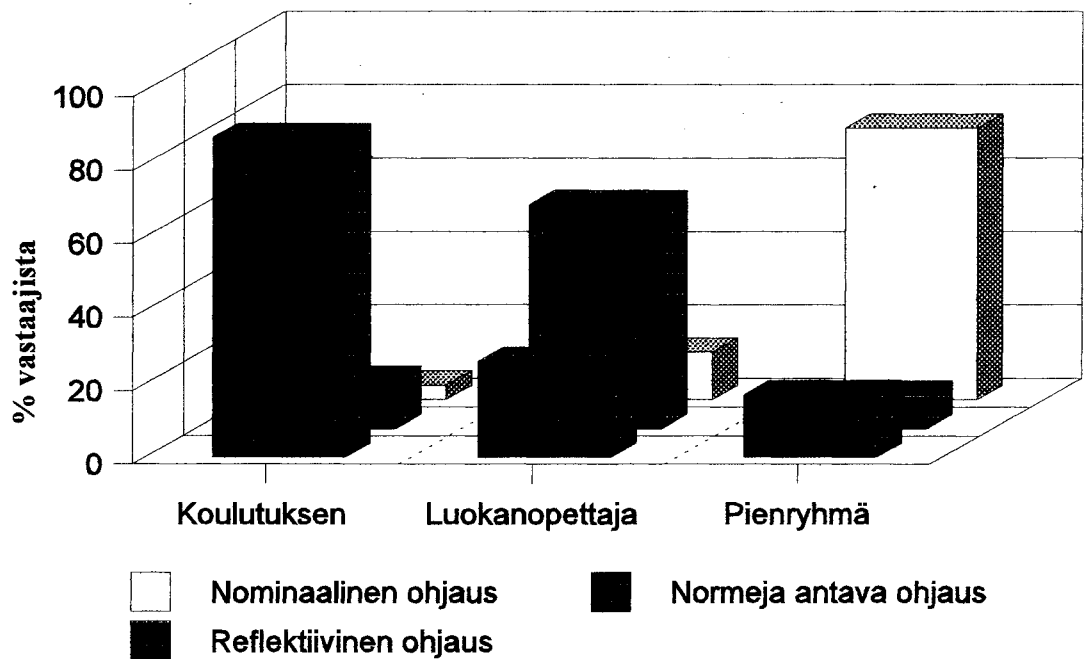
Krokkfors (1997, 136-141) on tutkimuksessaan vertaillut näitä edellä esiteltyä ohjauskeskustelun toimintamalleja ohjaajan näkökulmasta. Tilannekeskeistä toimintamallia edustava ohjaaja tarkastelee opetusta ihmiseksi kasvun näkökulmasta. Opetusharjoittelun ja siihen liittyvän ohjauksen hän näkee osana tätä laajempaa kasvun viitekehystä. Ohjaajan tehtävä on auttaa ja rohkaista opettajaksi kasvun prosessia. Tämä toimintamalli ilmentää erityisesti vuorovaikutusta korostavaa toimintamallia. Opettaja nähdään ennen kaikkea ihmisenä omine oikeuksineen. Ohjaajan tehtävä on luoda tunne tyytyväisyydestä sillä sen ajatellaan edistävän halua tehdä työ hyvin. Normatiivisessa toimintamallissa ohjaaja näkee keskeisenä kasvatuksen perustehtävän eli lapsen oppimisen tukemisen. Tärkeää on tehdä suunnitelmat ja niiden mukaan eteneminen. Ohjaaja näkee itsensä opetuksen asiantuntijana ja hänen asiantuntijuutensa on opiskelijan käytössä olematta kuitenkaan mallina opiskelijalle. Vaikutusmahdollisuutensa ohjaaja näkee rajallisiksi ja kokee ohjaustilanteet yksisuuntaisiksi ja kertoviksi. Reflektiivistä toimintamallia edustava ohjaaja tarkastelee opetusta ja oppimista ajatteluprosessien tiedostumisen kautta. Opetusharjoittelun tehtävä on liittää toiminta ja ajattelu toisiinsa. Tietoisuus vaihtoehtoisista toiminnan päämääristä liittää opetuksen ja ohjauksen laajempaan arvoperusteita pohtivaan viitekehukseen. Opiskelijan ajattelutaitojen kehittyminen ja henkilökohtaisen kasvatusnäkökulman syveneminen on ohjauksen päämäärä. Ohjauksen keskeisenä kohteena on ymmärtää oman toiminnan ja toiminnan tavoitteiden suhde laajempaan sosiaaliseen ympäristöön, kouluun ja

yhteiskuntaan. Kriittiseen ohjaukseen liittyy myös ajatus itsestään selvinä pidettyjen opetuksen ilmiöiden tarkastelusta.

### Opiskelijoiden saama ohjaus opintoharjoittelussa eri ohjausmallien valossa

Ojanen (1993) on tutkimuksissaan etsinyt vastauksia kysymykseen, ovatko opettajankouluttajat mahdolloman tehtävän edessä puhuttaessa reflektiivisyydestä oppimisprosesseissa. Tutkimukseni (Kuvio 6) otos luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilta antaa kuitenkin näkökulmaa siitä, että ainakin opetusharjoittelun ohjausprosesseissa koulutuksen ohjaavat opettajat pystyvät suuntaamaan ajattelua reflektiiviseen toimintamalliin. Ojanen (1993) mukaan monet tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutuksen efektiivisyydellä on vain vähäistä vaikutusta opettajan myöhempään luokkahuonekäyttäytymiseen. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että onnistunut ohjaus voi olla olennainen osa reflektiivisyyden synnyttämisessä. Ohjausprosessin ohjaaja ei tietysti ole ainoa henkilö opettajaksi opiskelevan kohdalla. Samat periaatteet koskevat yhtä hyvin muita opettajankouluttajia. On myös hyvä muistaa, että oppijat oppivat riippumatta siitä, miten heidän ajatellaan oppivan. Itseohjautuva oppiminen on enemmän kuin minkä ohjaajan silmä kohtaa. (Ojanen 1993, 125-144.)

Kysyin opiskelijoilta minkälaista ohjausta opiskelijat olivat mielestään saaneet opintoharjoittelussa eri ohjaustahoilta (koulutuksen ohjaava opettaja, luokanopettaja ja oma pienryhmä) edellä esiteltyjen ohjausmallien mukaisesti. Tässä tutkimuksessa otin mukaan myös oman pienryhmän osaksi ohjausprosessien tulkintaa. Nummenmaan ja Ruosen (1994, 53) mukaan erityisesti aikuisopiskelijoiden ohjauksessa vertaisryhmän monipuolisempi hyödyntäminen itse ohjaustapahtumassa avaa pohjattomia voimavaroja. Yksilöohjaus helposti auktorisoi palautteen ja korostaa sen merkitystä, kun taas ryhmässä vertaisilta saatua palautetta on helpompi ottaa vastaan, eikä se herätä niin helposti muutosvastarintaa. Seuraavassa kuviossa 6 näkyy opiskelijoiden saama ohjaus eri ohjaustahoilta.



KUVIO 6. Opiskelijoiden saama ohjaus eri ohjaustahoilta opintoharjoittelussa.

Tutkimukseni mukaan nominaalisen ohjauksen määrä oli kaikkein suurin pienryhmän antamassa ohjauksessa. Kun taas reflektiivisen ohjauksen määrä oli kaikkein suurin koulutuksen ohjaavien opettajien antamassa ohjauksessa. Opiskelijat kokivat koulutuksen tarjoaman ohjauksen onnistuneeksi, kun taas oman pienryhmän antama ohjaus koettiin lähinnä yksittäisten kommenttien ja palautteen antamiseksi. Kentällä toimivilta luokanopettajilta suurin osa oli kokenut saaneensa normeja antavaa ohjausta.

Kyselyni pohjalta alkoi kirkastua itselleni myös tutkimukseni keskeisin ongelma. Onko pienryhmän tarkoitus ohjata jäseniään, ja onko se edes tarpeellista? Ainakaan opintoharjoittelun perusteella pienryhmän toiminnan ohjaus ei ollut opiskelijoiden mielestä ohjauksen näkökulmasta onnistunutta. Mielestäni olisi tärkeää selvittää: Miksi opiskelijoiden on vaikea antaa palautetta ja ohjausta vertaisilleen sekä ohjataanko opiskelijoita tarpeeksi ohjaamaan toisiaan, ja nähdäänkö se edes tarpeellisena? Ainakin Nummenmaan ja Ruposen (1994) sekä Kiviniemen (1997) tutkimuksissa opiskelijat kokivat merkitykselliseksi vertaisarvioinnin sekä -ohjauksen. Yksi keskeinen malli toteuttaa onnistuneempaa yhteistyötä opiskelijoiden kesken on ryhmäohjaus.

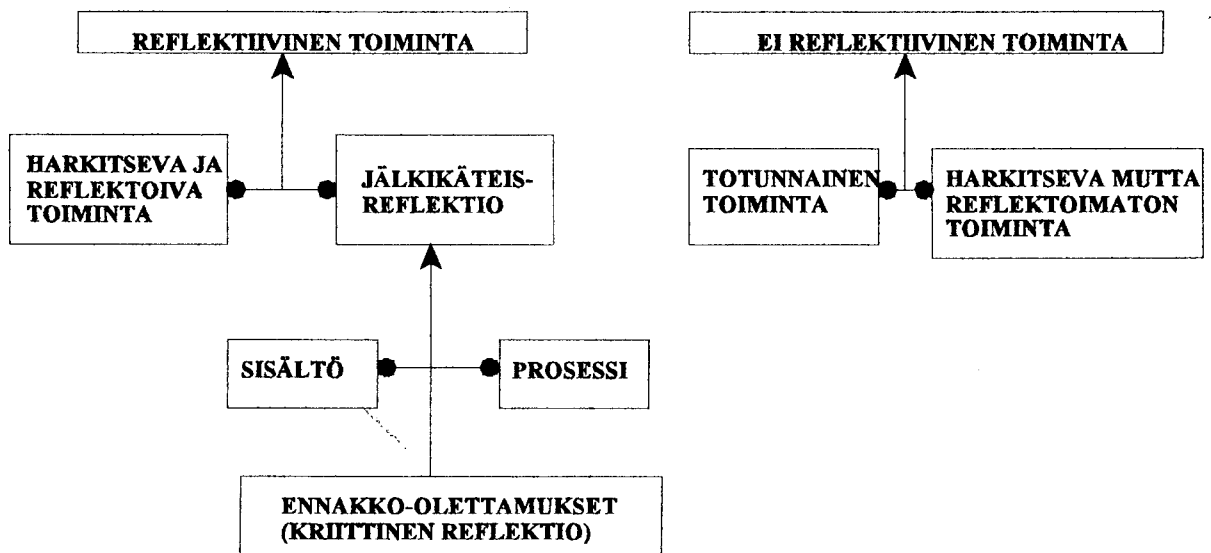
Ryhmän tarjoaman vertaisarvioinnin ja ohjauksen tiedostamisessa voidaan puhua ryhmäohjauksesta. Ryhmäohjaus antaa mahdollisuuden samanaikaisesti käsitellä yksilöllisiä kehitystarpeita ja ennakoita toimintaympäristön muutoksia. Suomalaisessa ohjauskontekstissa ryhmäohjauksen käsitettä on käytetty varsin väljästi yleisnimikkeenä erilaiselle ryhmässä tapahtuvalle toiminnalle. Kuitenkin ryhmäohjauksella tarkoitetaan tavallisesti pitkäaikaista ohjausta, jolla on tietyt tavoitteet ja joka on suunnattu tietylle kohderyhmälle, joka on yleensä pienehkö. Ryhmäohjauksessa on oltava läsnä ryhmän peruselementit: ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja pyrkimykset, jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kokevat ryhmän palkitsevana, ryhmän toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus ja ryhmällä on yhteiset normit. (Koivuluhta, Nummenmaa & Ruponen 2000, 162-163.)

Erilaiset ohjauksen lähestymistavat kuvaavat ja jäsentävät muutosta ja muutosprosessia erilaisin käsittein. Opetusharjoittelujen ohjauksen yhteydessä nousee keskeiseksi malliksi strukturoitu ryhmäohjaus eli psykopedagoginen ohjaus. Psykopedagoginen ryhmäohjaus on prosessi, jossa kiinnitetään yksilöllisten tarpeiden lisäksi huomio siihen, mitä kaikkien ryhmänjäsenten olisi hyödyllistä oppia. Ohjausryhmässä on pääpaino ryhmän tavoitteiden mukaisten taitojen ja tietojen oppimisessa sekä konstruktivisen asenteen kehittämisessä. Oppiminen strukturoidussa ryhmäohjauksessa perustuu seuraaviin oppimista koskeviin oletuksiin. Oppija on aktiivinen oppimiskokemuksessa eikä passiivinen vastaanottaja. Ryhmän jäsenet sitoutuvat aktiiviseen oppimisprosessiin, jossa on sekä tiedollisia että emotionaalisia ulottuvuuksia. Tavoitteena on pysyvä käyttäytymisen muutos eli käyttäytymisen taustalla olevat asenteet ja ajattelu muuttuvat onnistuneessa ryhmäohjauksessa. Ryhmäohjausprosessissa korostuu voimakkaasti kokemusperäinen oppiminen, jossa omakohtainen kokemus toimii oppimisen perustana ja lähtökohtana. Oppimisympäristössä on vallittava hyväksyvä ja tukea antava ilmapiiri. (Koivuluhta, Nummenmaa & Ruponen 2000, 164-165.)

## 4.2 Reflektio

Opettajankoulutuksen keskeinen käsite on reflektiivinen toiminta, jolla tarkoitetaan esimerkiksi opettajaksi opiskelevien kykyä pohtia ja eritellä toimintojensa alkuperää, tarkoituksia ja seuraamuksia sekä omaa persoonaansa opettajaksi kasvun kehitysprosessissa. Keskeistä reflektoinnissa on myös eettinen ja moraalinen ulottuvuus, opiskelijan oman arvoperustan ja kasvatuskäytännönsä pohtiminen. Reflektio käsite opettajan työn professionaalisen luonteen ja myös opettamaan oppimisen sekä opettajaksi kasvamisen tukemisen tarkastelussa on toimiva, koska reflektio käsitteen lähtökohtana on nykyinen käsitys oppimisesta, joka korostaa oppijan itseohjautuvuutta ja omaa aktiivisuutta tieto- ja tietämysrakenteidensa luoja. (Silkelä, R. & Väisänen, P. 1999, 220-221.)

Mezirowin (1995, 21) mukaan reflektio muodostaa osan ajattelusta ja oppimisesta. Reflektion avulla ymmärrämme uskomustemme oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi, ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Lisäksi Mezirow näkee merkitykselliseksi kriittisen itsereflektion, joka on omien ongelmanasettamistapojen arviointia. Kuviossa 7 on Mezirowin näkemys reflektiosta.



KUVIO 7. Reflektio Mezirowin (1995, 23) mukaan

Mezirow ymmärtää reflektiivisyyden harkitsevaksi toiminnaksi, joka ei ole puhtaasti tottumuksiin perustuvaa tai ajatuksetonta. Reflektiivinen toiminta on omien olettamusten kriittistä arviointia. Jälkikäteisreflektiossa katsotaan takaisin aiemmin opittuun arvioiden tilannetta ja kriittisessä reflektiossa arvioidaan ennako-olettamuksia. Seuraavassa opiskelijan kommentissa tulee esille jälkikäteisreflektion ja kriittisen reflektion merkitys.

*Keskeistä on, että ennen harjoittelua mietitään, mikä on harjoituksen merkitys juuri minulle, ja mitkä ovat odotukseni harjoittelulta ja sen ohjaukselta. Lisäksi on tärkeää vertailla aiempia oppimiskokemuksia juuri tässä harjoittelussa koettuihin asioihin antaen niille uuden merkityksen.*

Reflektiivisyys voidaan ymmärtää oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä sen seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi (Ojanen 1993, 127). Mezirow (1995, 23-26) rakentaa reflektion pohjalta kaksi oppimisen mallia instrumentaalisen ja kommunikatiivisen oppimisen. Instrumentaalisisessa oppimisessa reflektio esiintyy merkittävästi jälkeensä, kun tarkastellaan ongelmanratkaisuprosesseja ohjanneita sisältö- tai menettelytapaolettamuksia arvioidessa käytettyjen strategioiden ja taktiikoiden tehokkuutta. Instrumentaalinen oppiminen sisältää oppimisprosessin, jonka tavoitteena on valvoa tai manipuloida ympäristöä ja muita ihmisiä. Kommunikatiivisessa oppimisessä korostuu ymmärtämisen merkitys oppimisprosesseissa. Tässä mallissa reflektio on ongelmaratkaisuprosessin kriittistä arviointia, jossa oppija kulkee jatkuvasti edes takaisin sen kohteen osien ja kokonaisuuden välillä, jota hän pyrkii ymmärtämään, samoin tapahtumien ja odotusten välillä, hermeneuttiseksi kehäksi kuvattua polkua seuraten. Opetusharjoittelun ohjauksessa korostuu kommunikatiivisen oppimisen -malli, jossa keskeisellä sijalla on kommunikaatio ja erilaisten viestien tulkinta.

Reflektion määrittely ei ole aivan yksinkertaista, koska sen määrittelemiseen vaikuttaa hyvin paljon se, minkälainen teoreettinen tausta on, ja mitä sisältöjä reflektiivisyydessä pidetään arvokkaina. Yleensä puhuttaessa reflektiivisyydestä opetusharjoittelujen ohjauksessa nousee keskeisimmiksi teemoiksi seuraavia käsityksiä: Opiskelijan tietojen laajeneminen ja syveneminen. Opiskelija tekee itse valintoja perustuen omiin kasvatukseen eli opiskelija tiedostaa oman käyttöteorian. Opiskelija tarkastelee toimintaa laajemmassa viitekehyksessä pyrkien kehittämään asiantuntijuuttaan. Reflektiivisen ohjauksen ansiosta

opiskelija oppii tunnistamaan itseohjautuvuuden merkityksen kehittymisessään opettajuuteen. (Krokmors 1997, 40-51.)

Mezirowin (1995, 35-36) mukaan opiskelijan itseohjautuvuuden ja omien lähtökohtien reflektointi voi vasta johtaa uudistavaan oppimiseen. Uudistavassa oppimisessä reflektiolla on aivan erityinen tehtävänsä: niiden ennako-oletusten uudelleen arviointi, joille uskomuksemme perustuvat, sekä tällaisen uudelleenarvioinnin tuloksena olevan uudistuneen merkitysperspektiivin tarjoamiin oivalluksiin perustuva toiminta. Mezirow näkee aikuiskoulutuksessa keskeiseksi malliksi emansipatorisen koulutuksen, joka on organisoitua toimintaa opiskelijan saamiseksi kyseenalaistamaan omat ennako-olettamuksensa, tutkimaan vaihtoehtoisia perspektiivejä, muuttamaan aiempia käsitystapojaan sekä toimimaan uusien perspektiivien varassa.

Ojasen (2000, 92-94) mukaan uudistavan oppimisen perusta on käyttöteoria. Käyttöteorian tutkiminen on ehdoton edellytys sille, että ihminen pystyy paitsi ymmärtämään muutosta ja vaikuttamaan siihen myös vaihtamaan käsityksiään tai toimintatapaansa. Jokaisella ihmisellä, myös ohjaajalla ja ohjattavalla, on oma käyttöteoriaansa, joka voimakkaasti määrää hänen kasvatuksellista toimintaansa. Ohjauksen tehtävänä on juuri edistää oman käyttöteorian tiedostamista, kehittämistä ja tekemistä muutosalttiiksi. Reflektioprosessin on mahdotonta edetä tiettyä pistettä pitemmälle ilman tiedostamattoman käsitteen ymmärtämistä ja käyttöönottoa.

Avoin ja rehellinen vuorovaikutus pohjana reflektiiviselle ohjaukselle

Heikkinen (2001, 31) on tutkinut vuorovaikutuksen ja dialogin merkitystä matkalla kohti opettajuutta. Ihmisen identiteetti rakentuu dialogissa muiden ihmisten kanssa. Keskustelevalle opetuksen lähtökohtana, jota opetusharjoittelun ohjaus suurimmalta osalta on, on ajatus opetuksen dialogisuudesta. Jos opettaja toimii dialogisesti, hän tuo itsensä ja oman kokemuksensa vuorovaikutukseen kokonaisvaltaisesti. Hän osallistuu tiedon ja todellisuuden konstruointiin aitona persoonana, keskustelukumppanina, vaikka ei pyrikään hävittämään ammattirooliaan opettajana. Dialogissa molemmat, itsenäiset ja tasa-arvoiset



persoonat, Minä ja Sinä, kohtaavat toisensa, hyväksyvät toistensa toiseuden, kokonaisvaltaisuuden ja autonomisuuden.

Kyselyni vastaajista 87 % oli saanut reflektiivistä ohjausta koulutuksen ohjaavilta opettajilta opintoharjoittelussa. Kysyin opiskelijoilta, miten heidän mielestään reflektiivisyys saavutetaan ohjaussuhteessa. Reflektiivisyyden pohjana pidettiin avointa ja rehellistä vuorovaikutusta. Ojanen (2000, 67) on korostanut avoimen dialogin merkitystä ohjaustilanteessa. Avoin dialogi mahdollistaa rakentavan, luovan toiminnan, jossa säilyy kummankin osapuolen välitön kokemusyhteys todellisuuteen. Ohjaaja ja ohjattava antavat molemminpuolisesti toisilleen aseman omana itsenään. Seuraava opiskelijan kommentti tukee Ojasen näkemystä.

*Ohjaava opettaja ja ohjattava saavuttavat ilmapiirin, jossa ei tuoda vain esille omia näkemyksiä, vaan yhdessä ajatellaan ja prosessoidaan etsien vastauksia. Reflektiivisyys saavutetaan, kun osapuolet arvostavat, kunnioittavat toinen toistaa, jossa ei ole ilmapiiriä -minä osaan, tiedä paremmin kuin sinä, vaan jossa arvostetaan jokaista yksilönä.*

Ohjauksen pitää olla vallankäytöstä vapaata dialogia, jonka tavoitteena on synnyttää lisää ymmärrystä. Tärkeää on kuitenkin huomata, että ohjaussuhde ei ole koskaan täysin symmetrinen, niin että osapuolet olisivat yhtäläisessä asemassa. Ohjauksessa on aina kutsumaton vieras, jännite. Ohjaaja voi toimia kokonaan ohjattavan tarkoitusperien pohjalta, ilmaiseematta omaa näkemystään tai pakottaa oman teoriansa ja ideaalinsa toiselle, joko suoraan tai manipuloiden. (Ojanen 1993, 143.)

Sikkelän (1996, 128-129) mielestä ammatillinen oppiminen on tehokasta vain silloin, kun oppiminen lähtee opiskelijan sisäisistä tarpeista, perustuu oppijan omiin kokemuksiin, ja kun opiskelijaa kannustetaan refleктоimaan omia kokemuksiaan yksityiskohtaisesti. Omien persoonallisten kokemusten prosessointi ja reflektointi on tärkein tekijä korkeammantasoisien oppimisen edistämässä. Tätä näkemystä tukevat myös opiskelijoiden kokemukset kyselyssäni. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että opiskelijan tavoitteet, aiemmat kokemukset ja kehitystaso huomioidaan ohjauksessa. Ojasen (1993) mukaan reflektiivisyys on yhtäaikaista katsomista taakse ja eteen, pohdittavaan tilanteeseen ja tulevaisuuden rakentamiseen. Opiskelijat korostivat myös säännöllisen ja molemminpuolisen palautteen merkitystä. Vastaajille oli tärkeää, että heiltä vaaditaan perusteluja ja asioita

pyritään pohtimaan useista näkökulmista. Ohjausprosessi merkitsee sitä, että ohjaaja ja ohjattava menevät yhdessä tutkimisen 'valtakuntaan'. Se ei merkitse, että aina löydetään totuuksia, vaan sen tutkimista, mikä on soveliaista pohjaa seuraavalle teolle. Siinä vastataan kysymyksiin: mitä tehdä, miksi tehdä. Ohjaussuhteessa opitaan yhdessä toinen toistensa tavoista ajatella ja toimia kasvatuksessa. (Ojanen 1993, 143.)

Ohjauksen eräänä tavoitteena voisikin olla reflektiivisesti ajatteleva opettaja, joka pystyy pohtimaan toimintojen taustaa esim. yhteiskunnalliselta ja eettiseltä kannalta. Krokfors (1997, 42) onkin kysynyt, voiko opiskelijan kyky tietoiseen valintaan ja valintojen tieteelliseen perusteluun kehittyä, jos harjoiteltavaa opetuskäyttäytymistä ei liitetä sitä ohjaaviin laajempiin periaatteisiin ohjauksen avulla. Tämä näkökulma edustaa näkemystä, jossa tiedon katsotaan muodostuvan ongelmanratkaisuprosessina yksilön vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tämän tradition pohjalta ajatellen opetus pyrkii opiskelijoiden ajattelukyvyyn kehittämiseen. Opiskelija nähdään sekä aktiivisena että passiivisena tekijänä: tieto rakentuu yhteisön sosiaalisissa tilanteissa interaktion eri yksilöiden välillä. (Krokfors 1997, 41.)

Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perusta on Pekka Ruohotien (2000, 64-71) artikkelin otsikko, jossa hän nostaa vuorovaikutuksen perustaksi ammatilliselle kasvuille ja urakehitykselle. Ruohotie puhuu reaaliaikaisesta reflektiosta, jonka perusta on työyhteisön tajuaminen kokonaisuutena ja tapahtumien kontekstin tuntemus. Jotta opettajan vuorovaikutukseen perustuva ura kehittyisi, opettaja tarvitsee työssään ensinnäkin ihmissuhteita, joille on tyypillistä keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Urakehitys vaatii opettajalta valmiutta pitää ihmissuhteita oman oppimisensa ja kehittymisensä lähteinä. Lisäksi urakehitys edellyttää opettajalta ihmissuhdetaitoja, joita ovat esimerkiksi taito tuntee empatiaa, itsereflektion taito, kyky altistaa itsensä, itseilmaisu ja taito hyötyä palautteesta. Ruohotien mukaan muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Opetusharjoittelujen ohjauksen vaativana tavoitteena voisi olla kehittää Ruohotien esittämien vaatimusten mukaisia opettajia, jotka tunnistavat vuorovaikutuksen merkityksen oppimisen pohjana.

## 5 PIENRYHMÄN MERKITYKSEN TUNNISTAMINEN OHJAUKSESSA

*“Tässä ammatissa ohjaustyö on antoisinta, toisaalta vuorovaikutuksen vaativuus, mutta toisaalta myös sen palkitsevuus. Ohjaustilanteet ovat elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen paikka sekä opiskelijalle että minulle. Ohjauksessa pystyy välittämään sitä, mitä on ohjauksen dialogisuus; pohtivaa ja keskustelevaa yhteistyötä toinen toistaan kunnioittavan ja arvostavan ihmisen välillä.”*

(Haastateltava.)

### 5.1 Haastateltavan taustaa

Tein tutkimukseeni liittyvän teemahaastattelun 22.5.2001 Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa toimivalle ohjaajalle. Haastateltava on aloittanut työskentelyn Chydenius-Instituutissa vuonna 1989 silloisessa luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa. Tätä ennen hänellä oli ollut jo ohjaukokemusta työskenneltyään Oulun yliopiston Kajaanin opettajan koulutuslaitoksen normaalikoulussa erityisopettajana. Varsinaisesti ohjaustyö tuli hänelle tutuksi hänen tultuaan instituuttiin alkuopetuksen lehtoriksi, jolloin hänen työnkuvastaan vähintään puolet oli opetusharjoittelun ohjausta. Lisäksi heti alkuvuosina hänellä oli mahdollisuus päästä professori Sinikka Ojasen järjestämään pitkäkestoiseen ohjaajakoulutukseen. Haastateltava on aktiivisesti ollut mukana kehittämässä luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelua sekä siihen liittyviä ohjaukäytänteitä. Tässä luvussa teoriaa tukemassa olevien kursiivilla kirjoitettujen kommenttien lisäksi myös tekstin lähdeviitteettömät osiot ovat haastateltavan näkemyksiä.

## 5.2 Opetusharjoittelujen erityispiirteitä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa

Jo luokanopettajien poikkeuskoulutuksen aikaan opiskelijat toimivat harjoitteluissa pienryhmissä. Perusteluna pienryhmätyöskentelylle 1990-luvun alussa oli kehittää opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan ammattitaidon perustana pidettiin kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, taitoa kuunnella ja keskustella rakentavasti erilaisista näkemyksistä. Opettajalta odotetaan, että hänellä on nämä taidot, kun hän lähtee työelämään. Pienryhmä on keskeinen mahdollisuus näiden taitojen harjaannuttamiseen. Nämä taidot ovat välttämättömiä myös opettajana jaksamisessa. Pasi Sahlberg (1997) korostaa teoksessaan Opettajana koulun muutoksessa yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Samoin Lea Himberg (1996) teoksessaan Opettaja ja työyhteisö nostaa esille koulun ihmissuhteet ja erityisesti työyhteisön merkityksen työssä jaksamisessa. Työyhteisö voi olla merkittävä tuki, mutta se voi olla myös se, joka vie loputkin voimat.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on hajautettu opetusharjoittelujärjestelmä, joka tarjoaa aikuisille opiskelijoille mahdollisimman järkevän ja aidon kontekstin hankkia opettajan työssä tarvittavaa asiantuntemusta. Tämä luo haasteen myös ohjauksen järjestämiselle, kun harjoittelu ei ole enää kiinni yhdessä tietyssä harjoittelukoulussa. Perinteisesti opettajankoulutuksessa on huomattavasti myöhemmin lähdetty etsimään vaihtoehtoisia harjoittelukäytänteitä. Harjoittelu on toteutettu pääosin yhdessä harjoittelukoulussa. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen harjoittelukoulu Kokkolassa on Torkinmäen koulu, jossa noin puolet mm. pedagoginen ja syventävä harjoittelu järjestetään. Näissä harjoitteluissa korostuu tiiviin ohjausprosessin merkitys. Myös ohjaajan tulee kasvaa ja kehittyä omassa työssään, ja siksi ohjaajille järjestetään säännöllisesti ohjaajakoulutusta. Lisäksi ohjaajat osallistuvat aktiivisesti valtakunnallisiin opetusharjoitteluohjaajakoulutuksiin sekä niiden järjestämiseen.

### 5.3 Pienryhmän kohtalo ja matka

#### 5.3.1 Pienryhmien synty

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen pienryhmät eivät synny satunnaisesti, vaan niistä pyritään muodostamaan heterogeenisiä ryhmiä erilaisen elämäkokemuksen, työkokemuksen ja opintohistorian omaavista ihmisistä. Jo kesällä, kun opinnot alkavat tarvitaan pienryhmiä mm. oppimistehtävien suunnitteluun ja työstämiseen. Perusteluna sille, miksi opiskelijat eivät saa itse valita ryhmäänsä, on se, että ryhmässä tulisi yrittää vahvistaa niitä yhteistyövalmiuksia, joita tarvitaan työelämässä. Työssäkään ei aina voi valita niitä kaikkein mieluisimpia työkavereita, vaan pitää yrittää löytää väyliä yhteisen tehtävän toteuttamiseen eri ihmisten kanssa. Pienryhmän tehtävänä korostuu ihmisenä kasvun tukeminen.

*Olen seurannut pienryhmätyöskentelyä erityisesti opetusharjoittelun näkökulmasta. Vuosittain meillä on ehkä 1-3 ryhmää, joita koulutuksen tarjoama tuki ja ohjaus ei riittävästi auta yhteistoiminnassa eteenpäin. Tällöin on tarkoituksenmukaista muuttaa ryhmän koostumusta. Pienryhmän sosiaalisen rakenteen muodostuminen vie aikaa samoin kuin luottamuksellisten suhteiden ja arvojen ilmapiirin syntyminen. Suurimmaksi osaksi pienryhmät kehittyvät kriisienkin kautta hyvin toimiviksi*

Syrjälän (1998,32) mukaan opettajilta vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimimista, uudistumista ja muutokkykyisyyttä. Niitä harvoja valmiuksia, joita opettajankoulutuksen ainakin tulisi opiskelijoille antaa, on kyky ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta ja kykyä elää tilanteessa, jossa on hyvin monia muutospaineita. Kyky toimia sellaisessa tilanteessa selkeästi ja tiedostaa se, miksi toimii siten kuin toimii, on kiinni hyvin paljon oman arvopohjan vakauttamisesta, ja sen rikastaminen on yksi olennainen asia. Pienryhmän sisällä toimiessaan yksilölle avautuu mahdollisuus kehittää Syrjälän esittämiä vaatimuksia.

Koivuluhta, Nummenmaa ja Ruponen (2000, 162-188) ovat tutkineet ryhmän merkitystä, ja heidän tutkimustensa mukaan ryhmä on keskeinen muutoksen voima. Erityisesti ryhmän tarjoama tuki ja keskustelut nousi antoisimmiksi tekijöiksi. Lisäksi ryhmä koettiin tärkeäksi arvioinnin välineeksi, mikä vahvisti ihmisiä myös uusiin muutoksiin henkilökohtaisessa elämässään. Keskeinen asia oli myös ryhmän voima oppimisessa. Ryhmän koettiin

vahvistavan oppimiskokemuksia ja lisäävän motivaatiota. Ryhmä koettiin myös myönteiseksi jälkikäteen tarkasteltuna, kun ryhmää ei enää ollut. Ryhmässä opiskelu oli lisännyt jäsenten aktiivisuutta ja motivaatiota myös suhteessa työelämään.

Lauriala (2000, 88-97) artikkelissaan käsitellyt opettajan ammatillista uudistumista opettajankoulutuksen näkökulmasta. Miten tarjota opetusta, joka kantaisi pitemmälle työelämään opettajan jatkuvaan oppimiseen ja uudistumiseen. Opetusharjoittelu ja pienryhmätyöskentely ovat yksi mahdollisuus lisätä opiskelijoiden eväitä työelämässä pärjäämiseen. Opettajien ajattelun ja toiminnan uudistumisen edistämiseen Lauriala liittyy toiminnallisuuden, situationaalisuuden, kokemuksellisuuden ja holistisuuden. Toiminnallisuudessa ja situationaalisuudessa oppiminen tapahtuu käytäntöön osallistumisen kautta. Oppijat tulisi sijoittaa tarkoituksenmukaisiin, erilaisiin ympäristöihin, jotta problemaattisen kokemuksen kautta oppiminen olisi tehokkainta ja johtaisi muutokseen. Holistinen lähestymistapa sisältää puolestaan opettajan henkilökohtaisen ja kokonaisvaltaisen sitoutumisen ja motivaation sekä ajattelun ja toiminnan uudistumisen. Oppimisessa on kietoutunut kognitiivinen, emotionaalinen, toiminnallinen ja sosiaalinen puoli, minkä vuoksi oppiminen vaikuttaa myös identiteettiin. Uudistuakseen opettaja tarvitsee kasvattavaa yhteisöä, sosiaalista turvaverkkoa ja erilaisuuden arvostamisen ilmapiiriä.

### 5.3.2 Pienryhmän työskentelyn ja ryhmäytymisen ohjaaminen opintojen aikana

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opintorytmi on erittäin tiivis. Opetusharjoittelussa pienryhmien työskentelyn ohjaamiseen käytetyt resurssit vaihtelevat riippuen siitä, kuinka keskeisenä ohjaajat näkevät varsinaisten opetusharjoittelun asiasisältöjen rinnalla myöskin ryhmän toiminnan ohjaamisen. Tähän vaikuttaa paitsi ohjaukseen käytettävissä oleva aika ja myös ohjaajien omat näkemykset siitä, mikä koetaan merkitykselliseksi ohjauksessa. Ohjaajan vaikutus ohjaustilanteessa riippuu paitsi ohjaajan ammatillisista kyvyistä, mutta ennen kaikkea ohjaajan asenteesta. Ohjaaja on kutsuttu opetusharjoittelun avainhenkilöksi sekä hyvään että pahaan (Ojanen 1990, 26).

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa alkavat kesällä pienryhmädynamiikan opinnot. Opinnoissa luodaan pohjaa ja orientaatioita pienryhmän työskentelyyn. Kesällä pienryhmien toiminta käynnistetään ja ennen joulua on ns. "pysäkit", jolloin opiskelijat yhdessä pienryhmädynamiikan opettajan kanssa tarkastelevat ja arvioivat oman ryhmänsä toimintaa. Syksyllä alkavassa opintoharjoittelussa käynnistyy pienryhmäohjaus. Pienryhmä on tällöin sekä oppimisen kohde että väline harjoittelussa. Ohjauksen yhtenä tavoitteena on vahvistaa pienryhmän työskentelyä. Ohjaus on pitkälti sidoksissa ohjaajan ohjausnäkemyskseen ja ihmiskäsitykseen. Kullakin ohjaajalla on näkemys siitä, miten hän näkee ryhmän toiminnan merkityksen. Ryhmä- ja yksilöohjauksen tulisi kulkea rinnakkain.

*Ryhmä ei ole itseisarvo. Ryhmässä voi aina jäädä, vaikka olisi kuinka hyvä ja taitava ohjaaja, joku opiskelija vähemmälle huomiolle kuin toiset. Tämä voi olla opiskelijalle ankara kokemus, jos missään vaiheessa opiskelijalle ei tule henkilökohtaista kokemusta siitä, että hänenkin ääni on kuulumut ryhmässä, ja häntäkin arvostetaan tässä ryhmässä. Ryhmässä yksilöt ovat eri tavalla voimakkaita.*

Tärkeää on muistaa ryhmän sisällä olevat yksilöt, mikä on perusta onnistuneelle ryhmän ohjaukselle. Yksilökohtaisen etenemisen periaate merkitsee sitä, että kunkin opiskelijan oma erityistarve sekä ohjattavaan alueeseen ja asiaan että ohjauksen määrään nähden pyritään ottamaan huomioon. Jo ohjaussuunnitelmassa tulisi suoda tilaa yksilöllisille tarpeille. (Sivula 1993, 99.)

Haastateltavani näki keskeisenä asiana pienryhmän ohjaamisessa sen, että ohjauksen vuorovaikutustilanteen tulisi olla mahdollisimman avoin, luottamuksellinen ja rehellinen. Opettajaksi kasvu on myös ihmisenä kasvua.

*Luotan siihen, että kun olen itse ohjaajana avoin ja rehellinen, niin myös opiskelija voi olla. Pyrin malttamaan mieleni ja ennen kaikkea kuuntelemaan ja ymmärtämään, sitä mitä opiskelija viestii. Näin jokainen ryhmän jäsen rohkaistuisi tuomaan esille mielipiteensä ja näkemyksensä yhteiseksi oppimisen resurssiksi.*

Pekka Ruohotie (2000,64-71) on nostanut hyvin merkitykselliseksi kehittävän vuorovaikutuksen ammatillisen kasvun perustana. Hän korostaa, että kaikki tieto yhteisössä on samanarvoista, ja potentiaalinen tieto on osattava hyödyntää. Tärkeää on, että reaaliaikainen reflektio kohdistuu sekä omiin että toisten tekemisiin ja tarpeisiin. Jokaisen

olisikin syytä määritellä oppimisensa muiden kanssa toimimiseksi, sillä keskinäinen riippuvuus tukee sekä tehtävän suorittamista että omaa oppimista. Vuorovaikutussuhteissa keskitytään vastaanottajan tarpeisiin.

Opetusharjoittelun ohjauksessa korostuu tavoitteellisuus. Ohjaus ei ole mitä tahansa jutustelua, vaan oppimis- ja ajatteluprosessin ohjaamista. Onnistunut ohjaus tulisi aloittaa avoimella dialogilla, jolloin sekä ohjattavat että ohjaaja keskustelevat mm. käsityksistä, minkälainen ohjausprosessi tukisi parhaalla mahdollisella tavalla itse kunkin ammatillista kehittymistä. Tärkeää on sitoutuminen yhteiseen prosessiin ja toinen toisensa kohtaaminen tasavertaisena ihmisenä.

*Minun tehtäväni kuitenkin sitten ohjaajana on viitoittaa sitä polkua, mikä auttaa ohjattavia eteenpäin ammatillisessa kasvussa.*

Ojasen (1990, 120) mukaan ohjaaja nähdään psykodynaamisesti opiskelijan prosessin käynnistäjänä ja helpottajana. Ohjaajan tehtävä on tutustua toisen ihmisen, opiskelijan tapaan tehdä työtä ja olla inhimillisesti läsnä eli toimia kaukupohjana, hankkia opiskelijalle opiskeluavaruus. Ohjaajan toimintaan ei ole olemassa oikeita lähestymistapoja. Jokaisella ohjaajalla on oma näkemys ja oma rytmi. Jos ohjaaja pystyy lähtemään autenttisesti omista lähtökohdistaan siitä, mitä hän on, hänellä on kehityksen avaimet.

### 5.3.3 Ohjaustyön vaativuus

Ohjaustyö on erittäin vaativaa, ja ohjaustyö vaatii vuosien kasvua ja kehitystä. Tämä asettaa myös suuret vaatimukset opiskelijoiden väliselle vertaisarvioinnille. Tekemäni kyselyn perusteella opiskelijat kokivat hyvin ongelmalliseksi vertaisarvioinnin antamisen kollegalleen. Myönteisen palautteen kertominen oli helppoa, mutta hieman syvällisemmän ja kriittisen palautteen antaminen tuotti vaikeuksia. Juuri tämä kollegiaalinen palaute oli kuitenkin sitä, jota opiskelijat kaipasivat.

*Vaativa puoli ohjauksessa on se, miten annan sitä rakentavaa kriittistä palautetta, joka toisaalta on myöskin se kasvun paikka. Väitän, että jokainen meistä kokee vaikeaksi ottaa vastaan kriittistä palautetta. Silloin on merkityksellistä, sillä miten palaute annetaan. Työssäni olen kokemut hyväksi*



*tavaksi sen, että johdattelen keskustelua niin, että ohjattava itse tajuaa ja oivaltaa kehityksen paikan.*

Kiviniemen (1997, 117-120) tutkimuksessa korostui myös ohjaustyön vaativuus. Opiskelijat kokivat ohjauskeskustelujen jäävän pinnalliselle tasolle ja he kaipasivat syvemmälle opetuksen perusteisiin menevää keskustelua. Ohjaustyön lähtökohtana on opetusta koskevan oppimisprosessin tukeminen ja opetusta koskevien ajatteluprosessien ohjaaminen. Opetusta tulisi tämän käsityksen mukaan ohjauksessa lähestyä siten pikemminkin opetustyötä koskevien ajatteluprosessien kuin opetuskäytäntöjen ohjailun näkökulmasta. (Ojanen 1993; Krokfors 1997, 43-46.) Tässä on tärkeää muistaa myös opiskelijan oman roolin vaikutus ohjaustoimintaan. Tekemässäni kyselyssä opiskelijat pitivät keskeisenä omaa aktiivista roolia onnistuneelle ohjaukselle. Opiskelijoiden mielestä ohjaava opettaja ei voi toimia yksin, vaan vaatii aktiivisen ja avoimen yhteistyöparin. Laineen (1999, 241) mukaan opettajankoulutuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimiskokemusten laatuun ja ennen kaikkea luotava mahdollisuudet aktiiviselle oppimiselle.

Ohjaustoiminnan keskeinen tavoite kuitenkin on, että opiskelijalla säilyy positiivinen kuva itsestään. Ojanen (1990, 26-27) muistuttaa ohjaavan opettajan vastuullisesta roolista. Ohjaavat opettajat luovat opiskelijan asenteita opettamista kohtaan ja laajemmin kasvatusta ja työhön sitoutumista kohtaan. Jo Dewey (1904) varoitti praktiikan yliarvotuksen johtavan kysymisen ja tutkimisen puutteeseen, epäproblemaattiseen itsestään selvyyksien hyväksymiseen.

*Tuntuu, että opiskelijat ovat varsinkin ensimmäisen harjoittelun alussa entistä kriittisempiä omaa toimintaansa kohtaan. Ohjauksessa joutuu yhä useammin varmistamaan sen, että ohjattavalle löytyy myönteinen kuva itsestään ja vahvuuksistaan.*

Opiskelijoiden odotukset ohjaavalta opettajalta vastaavat hyvin edellistä kommenttia. Ohjaavan opettajan odotetaan antavan ohjausta myönteisessä hengessä. Ojanen (1990, 35) puhuu auttamisesta yhdestä ohjauksen osa-alueesta. Auttamisella tarkoitetaan ammatillista identiteettiä kehittäviä opetuksen affektiivisen puolen tehtäviä, jotka koostuvat itsearvostuksen rakentamisesta, tietoisuuden lisäämisestä ja uudelleen orientoitumisen tukemisesta. Ohjaajan pitäisi tukea supportiivisin kommenttein ammatillistumisen kehittymistä, jotta opiskelija kykenisi olemaan terveesti ylpeä aikaansaannoksistaan ja vapaa

itse-epäilystä. Persoonallisen kasvun motivaatio ja vahva selviytymisminäkuva johtavat itseohjautuvaan opiskeluun, mikä antaa aineksia jatkuvalla tiedolliselle ja emotionaalille kehitykselle. Tarve näyttää tai tarve olla riippuvainen, heikko opiskelijaminäkäsitys ja sitoutumattomuus koulutuksen tavoitteisiin voivat puolestaan olla sellaisia lähtökohdatekijöitä, jotka johtavat epämielikkäisiin opiskelutapoihin ja ehkäisevät toivottua kehitystä. (Silkelä, R. & Väisänen, P. 1999, 220.)

#### 5.3.4 Itseohjautuvuus ja ryhmäreflektio

Amerikkalainen andragogiikan kehittäjä Knowles (1975, 18) on määritellyt itseohjautuvuuden seuraavasti: Itseohjautuvuus oppimisessa on prosessi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteiden määrittelyssä, henkilöressurssien ja materiaalien oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa. Näin määriteltynä itseohjautuvuus rajautuu suhteessa autonomiaan kapea-alaiseksi ja edustaa itseohjautuvuuden alinta ja pelkistetyintä tasoa. Itseohjautuminen oppimisessa ei ole kuitenkaan opetustapa- tai menetelmäsidoittainen. Se on enemmänkin yhteydessä opetuksen toteuttajan ihmiskäsitykseen, hänen tieto- ja oppimiskäsityksiinsä sekä tapansa kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena. (Koro 1993, 24-26.)

Opetusharjoittelun ohjaajan ihmiskäsitys, tieto- ja oppimiskäsitykset ja persoonallisuus näkyvät ohjauksessa.

*Ehkäpä yksi ohjaava esimerkki vertaisarvioinnin keinosta on, se että ohjaajana omalla toiminnallani kerron sitä, miten eri tavoin voin johdatella kehitys- ja arviointikeskustelua. Opiskelija on itse aktiivisena toimijana osallisena tuossa keskustelussa.*

Ohjaajan tapa toimia voi siis olla esimerkki parhaimmillaan tai joskus ehkä pahimmillaan. Ohjauksen laatua analysoidessa arvioidaan mm. tilannetta, mikä toi sen oppimisen kokemuksen, että ohjaus tuntui merkitykselliseltä. Perusideana on opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen. Riippunee ohjaajan ohjausnäkemyksestä, missä määrin

opiskelijaa ohjataan tarkasti tai missä määrin aikuisten ihmisten on mahdollista toimia henkilökohtaisten tavoitteiden ja tarpeiden ohjaamina.

Ojasen (2000, 98-106) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää oppimistapahtumaa, jossa keskeisellä sijalla on oppijan sisäinen puhe, oman itsen reflektointi. Tämän mukaan voisi nähdä keskeiseksi ohjauksen oppimistapahtumassa. Oppijaa tulee tukea löytämään itseohjautuvuutta. Ojanen korostaa reflektoinnin merkitystä eli omien kokemusten ja tunteiden tietoista käsittelyä ja ymmärtämistä, mikä vuorovaikutuksessa omassa vertaisryhmässä saa aikaan syvempää itsetuntemusta sekä aikaisempien käsitysten ja toimintamallien muuntumista, transformaatiota. Opettajankoulutuksissa ammatillista kehittymistä voisi kiihdyttää tuottamalla oppimistapahtumia, joissa uuden ymmärryksen kokemukset integroituvat reflektion avulla osaksi oppimisprosessia.

*Keskeistä olisi myös, että vertaisarviointi kiinnittyisi laajempaan teoreettiseen viitekehitykseen, palautekeskusteluissa tulisi löytää siltoja teoreettisiin lähestymistapoihin. Ohjaajille on haastavaa, että arkikokemus siirretään yleisemmälle tasolle ja ilmiötä tarkastellaan vähän laajemmassa viitekehityksessä. Tärkeää on ajattelun kehittäminen.*

Teoreettinen ja kokemuksellinen tieto ovat aina samanaikaisesti läsnä oppimisprosessissa. Oppijan henkinen kasvu saavutetaan vasta siinä vaiheessa, kun teoreettinen ja kokemuksellinen tieto ovat käyneet vuoropuhelua, jonka seurauksena on syntynyt uusi tulkinta. Tämä puolestaan saa aikaan toiminnan ja käyttäytymisen muutoksen eli henkisen kasvun. (Ojanen 2000, 102.)

Kehityskykyisen ja -haluisen ihmisen on luotava jatkuvasti uusia näkökulmia kokemustensa tarkasteluun, löytääkseen itsensä uudelleen. Tärkeää on kuitenkin muistaa vertaisryhmän merkitys, koska merkitysteemat muuttuvat yleensä vasta vuorovaikutuksessa toisten erilaisissa toimintaympäristöissä toimivien ihmisten kanssa. Yksilöllinen merkitysperspektiivi tulee todellisesti tulkituksi vasta kohdatessa toisen, omaa merkitysperspektiiviään refleктоivan yksilön merkityksen. Tässä on juuri ryhmäreflektion anti ja merkitys. Yksinkertaisimmillaan ryhmäreflektio lähtee liikkeelle siitä, että ryhmän jäsenet ajattelevat ääneen, jotta voisi auttaa itseään ja muita. (Ojanen 2000, 103.)

### 5.3.5 Pienryhmän työskentelyn kehittäminen

Pienryhmän työskentelyn kehittämisen yksi peruskysymys on aikaresurssi. Ohjaavalla opettajalla sekä opiskelijoilla pitäisi olla kiireetöntä aikaa. Ongelmaksi nousee kuitenkin luokanopettajien aikuiskoulutuksen tiivis kokonaisaikataulu. Lisäksi osaltaan myös asenteet suhtautumisessa ohjaukseen vaihtelevat.

*Joskus ohjaajana joutuu perustelemaan ohjauksen merkitystä ja tehtävää varsinkin silloin, kun opiskelijat kysyvät, minkä takia ryhmäohjauksia on. Opiskelijoilla ei ole vielä kokemusta siitä, mikä merkitys pienryhmäohjauksella on.*

Tärkeää on kuitenkin muistaa, että silloin kun ohjaus koetaan merkitykselliseksi, opiskelijat ovat motivoituneita osallistumaan ohjaukseen.

*Välillä ohjausajat venyvät, mutta koen, että on tärkeää antaa aikaa ja kuunnella. Tässä tavallaan korostuu opiskelijoiden itseohjautuvuus. On siis osattava käyttää mahdollisuuksia, joita tarjolla on. Asioilla on aina niin monta puolta.*

Peruskysymys pienryhmien toiminnan kehittämisessä on, että ohjaajat tiedostavat pienryhmän ohjauksen tärkeyden. Myös opiskelijoiden sitoutuminen pienryhmätyöskentelyyn on välttämätön edellytys. Pienryhmien ohjaaminen tulisi nähdä laajemmin kuin vain harjoitteluihin liittyneenä mm. pienryhmädynamiikan opintojakson ohjausta voisi laajentaa.

*Silloin, kun tulee akuutteja ongelmia, tulisi arjessa olla aikaa pysäyttää kaikki muu toiminta, ja auttaa ja tukea ryhmää tässä ongelmatilanteessa. Aika on yksi peruskysymys.*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa ohjaukseen käytettävissä oleva aika ja resurssit asettavat rajoituksia ohjaukselle. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että ohjauksen laatuun vaikuttaa voimakkaasti, minkälaiset ohjaajan omat resurssit ja persoona on. Tiivisaikataulu ei välttämättä estä saavuttamasta myös reaaliaikaisen reflektion tavoitteita. Ruohotien (2000, 65) mukaan reaaliaikainen reflektio on laajempi käsitys. Sen piiriin kuuluvat niin ihmisten väliset suhteet, työtä ja sen tekemistä estävien ja edistävien asioiden havainnointi ja omat tuntemukset kuin myös tekniset tehtävät. Ryhmäohjauksen vaativana tavoitteena voisi olla reaaliaikainen reflektio, jossa emootioilla on oma osuutensa oppimiskokemusten reflektoinnissa.

Ohjauksen laatua ja kehittämistä arvioitaessa on hyvä muistaa, että konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ei voi olla olemassa yhtä yksioikoista todellisuuden representaatiota, vaan todellisuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset henkilöt havainnoivat ja miten käsitteitään konstruoivat. Emme voi rakentaa ainoaa ja ehdotonta, objektiivista totuutta, vaan sen sijaan kompleksisen, moni-ilmeisen ja moniulotteisen totuuden. Tästä seuraa, että tarkasteltaessa ohjausprosessia ei voida puhua "oikeasta tavasta ohjata tai opettaa", vaan ohjauksen tavoitteena tulisi olla kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. (Patrikainen 2000, 27-28.)

## 6 OPPIMINEN ON MUIDEN KANSSA TOIMINTAA

Tutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa erityisesti opetusharjoittelun ohjausta luokanopettajien aikuiskoulutuksesta. Keskeisimmäksi näkökulmaksi nousi pienryhmä opetusharjoittelun ohjauskuvioissa. Mikä on pienryhmän merkitys ohjaustapahtumassa, ja millainen on pienryhmän ohjaava merkitys opetusharjoitteluprojektissa, ja kuinka pienryhmä voimavarana ohjauksessa on huomioitu koulutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarjoamat vastaukset ovat ensisijaisesti kuvausta siitä tilanteesta, missä tällä hetkellä ollaan. Tämän hetkisen tilanteen pohjalta kehittyy muutamia näkökulmia siitä, miten pienryhmien jäsenten välistä ohjausta voisi mahdollisesti tehostaa. Tutkimuksen näkökulmat ovat syntyneet opiskelijoiden, ohjaavan opettajan ja teorian tarjoamien näkökulmien vuoropuhelusta (kts. tutkimusasetelmani s. 10).

Sosiaalisen toimintaympäristön merkitys opetusharjoittelun ohjauksessa korostui tutkimuksessani, myös aiempien tutkijoiden näkemykset ovat olleet samansuuntaisia (Karila 1997). Luokanopettajien aikuiskoulutuksen erityispiirteinä on tiivis pienryhmätyöskentely, joka antoi leiman tutkimukselle. Pienryhmän merkitys harjoittelussa koettiin tärkeäksi, ja siltä ohjaavana tekijänä odotettiin enemmän kuin mitä saatiin. Tutkimuksen mukaan pienryhmältä odotettiin enemmän ohjausta ja tukea harjoittelun aikana ryhmän jäsenten välillä. Opiskelijat kokivat ongelmalliseksi toisten pienryhmän jäsenten ohjaamisen. Koulutus ei pysty tarjoamaan riittävästi tukea pienryhmien jäsenten väliseen ohjaukseen, koska aika ja resurssit ovat rajalliset. Pienryhmän ohjaavaa merkitystä

ei tunnisteta, eikä kyetä välttämättä hyödyntämään. Tärkeää on huomioida, että ohjaavan opettajan ihmis-, oppimis- ja kasvatustietämys vaikuttaa siihen, kuinka keskeisenä ohjaava opettaja näkee pienryhmän ohjaavan merkityksen.

Tutkimus lähti liikkeelle avoimena toimintatutkimuksena, jolle ei alussa ollut asetettu vielä tutkimustehtäviä, vaan tutkimustehtävät muotoutuivat tutkimuksen kuluessa. Myös tutkimukseen liittyvä teoria kehittyi vähitellen yhdistyen tutkimuksen tuottamiin aineksiin. Tälle tutkimukselle tämä avoin lähtökohta oli toimiva. Tutkimus vastasi kohtuullisesti asetettuihin tutkimustehtäviin, joskin tutkimuksen tehtävä opetusharjoittelun ohjauksen tilanteen kuvaajana oli merkittävä. Tutkimus kuvaa hyvin tämän hetkistä tilannetta luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksessa tuoden näkökulmia opiskelijoilta, ohjaavalta opettajalta ja teoriasta.

Lähtökohtana oli kyselylomake kesällä 2000 laiko-opintonsa aloittaneille opiskelijoille. Kyselylomakkeeseen vastasi 75 % opiskelijoista. Kyselylomakkeeseen opiskelijat vastasivat omalla nimellään, jolloin sain luotettavamminkin takaisin suurimman osan kyselylomakkeista. Nimellinen vastaaminen ei kuitenkaan vähennä luotettavuutta, vaan ehkä lisäsi vastaajien motivaatiota vastata kyselyyn asiallisesti. Kysymykset koskettivat yleensä ottaen harjoittelujen ohjaamista, ei mitään yksittäistä harjoittelua, lukuun ottamatta kysymystä viisi (kts. Liite 1), jossa opiskelijan piti pohtia, millaista ohjausta hän oli opintoharjoittelussa saanut eri ohjaustahoilta. Tutkimuksen toisena aineistona oli teemahaastattelu, jonka tein luokanopettajien aikuiskoulutuksen ohjaavalle opettajalle. Haastateltavaksi valitsin ohjaavan opettajan, jolta sain näkökulmia sekä ohjauksesta että opetusharjoittelun kehittämisestä. Olisin voinut tehdä myös useampia haastatteluja eri ohjaaville opettajille, mutta näin keskeisemmäksi tehdä yhden syvällisen haastattelun, joka samalla kuvaa opetusharjoittelun ohjauksen kehittymistä koulutuksen aikana antaen perusteluja nykytilalle.

Tavoitteena oli lähteä selvittämään luokanopettajien aikuiskoulutuksessa olevaa ohjauksen kenttää opiskelijoiden kokemusten pohjalta. Opiskelijoille tekemäni kyselyn, teorian ja aiempien tutkimusten pohjalta alkoi kirkastua tutkimukseni keskeisin tehtävä. Lähdin selvittämään pienryhmän toimintaa ohjaustapahtumassa. Pienryhmä on erittäin keskeinen väline yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Nyky-ajan työelämä vaatii paljon

tulevilta opettajilta ei yksin vaativampi oppilasaine vaan myös työyhteisön merkitys työssä jaksamisessa korostuu. Työyhteisö voi olla merkittävä tuki, mutta se voi olla myös se, joka vie loputkin voimat. Tutkimuksen perusteella opiskelijat olivat huomanneet tämän näkökulman, ja odotukset pienryhmän toiminnalle olivat suuret. Ongelmaksi nousi kuitenkin se, että pitäisikö pienryhmää ohjata tietoisemmin, että se pystyisi toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Pienryhmän ohjaaminen on paljolti kiinni siitä, mikä on ohjaavan opettajan näkökulma ryhmän merkitykseen oppimisprosessissa. Ohjaajan vaikutus ohjaustilanteessa riippuu paitsi ohjaajan ammatillisista kyvyistä, mutta ennen kaikkea ohjaajan asenteesta. Ohjaajalla on oma näkemys siitä, miten hän näkee ryhmän toiminnan merkityksen. Ryhmä ja yksilöohjauksen tulisi kulkea rinnakkain. Tärkeää on muistaa ryhmän sisällä olevat yksilöt, mikä on perusta onnistuneelle ryhmän ohjaukselle. Ryhmä rakentuu yksilöistä, joiden välinen vuoropuhelu mahdollistaa oppimisen. Jokaisen olisikin syytä määritellä oppimisensa muiden kanssa toimimiseksi, sillä keskinäinen riippuvuus tukee sekä tehtävän suorittamista että omaa oppimista (Ruohotie 2000).

Opiskelijat kokivat oman roolinsa hyvin merkittävänä onnistuneelle ohjaukselle. Opiskelijoiden mielestä ohjaava opettaja ei voi toimia yksin, vaan vaatii aktiivisen ja avoimen yhteistyöparin. Tutkimuksen mukaan aktiivinen opiskelija mahdollistaa ajatteluprosessien kehittämisen, mutta jos opiskelija ei ole itse motivoitunut ohjaukseen, jää ohjaus lähinnä opetuskäytäntöjen ohjailemiseen. Ohjaustyön lähtökohtana on opetusta koskevan oppimisprosessin tukeminen ja opetusta koskevien ajatteluprosessien ohjaaminen. Opiskelijan täytyy tunnistaa oma käyttöteoriansa, jotta hän pystyy paitsi ymmärtämään muutosta ja vaikuttamaan siihen myös vaihtamalla käsityksiään ja toimintatapaansa (Ojanen 2000, 93.)

Vertaisryhmän merkitys oppimiskokemuksille on erittäin tärkeä. Ojanen (2000) korostaa reflektoinnin merkitystä eli omien kokemusten ja tunteiden tietoista käsittelyä ja ymmärtämistä, mikä vuorovaikutuksessa omassa vertaisryhmässä saa aikaan syvempää itsetuntemusta sekä aikaisempien käsitysten ja toimintamallien muuntumista, transformaatiota. Reflektointiin oppija tarvitsee ohjausta, eli ei voi olettaa, että opiskelija



kykenisi automaattisesti oman itsensä ja ryhmänsä reflektointiin. Lisäksi on tärkeää muistaa, että vertaisryhmän merkitys on suuri, koska merkitysteemat muuttuvat yleensä vasta vuorovaikutuksessa toisten erilaisissa toimintaympäristöissä toimivien ihmisten kanssa.

Pienryhmän ohjaavan merkityksen vähäisen hyödyntämisen yhtenä syynä nähdään koulutuksen tiivis kokonaisuakataulu. Lisäksi opiskelijoiden asenteet ohjausta kohtaan vaihtelevat, jolloin opiskelijoiden motivointi ohjaukseen voi olla vaikeaa. Tärkeää on huomata, että silloin kun opiskelijat kokevat ohjauksen merkitykselliseksi, myös ajan järjestäminen ohjaukseen on helpompaa, jolloin myös aikaa jää yksilöiden ohella myös ryhmän ohjaamiseen. Yksi tärkeä työskentelyn tehostamisen keino olisi lisätä rauhallista ja kiireetöntä aikaa erimuotoisiin pienryhmäistuntoihin. Lisäksi pienryhmien tapaaminen tulisi olla mahdollista myös harjoittelujen ulkopuolella esimerkiksi opintojen ohjauksen yhteydessä.

Aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen keskuudesta, jolloin on hyvä muistaa, että tutkimukseni tulokset kuvaavat vain tämän laitoksen tilannetta. Yleistämistä tulee varoa, koska esimerkiksi luokanopettajien koulutukset eri yksiköissä eroavat toisistaan. Opetusharjoittelukokonaisuudet vaihtelevat eri yksiköissä ja toimintamalleja on hyvin erilaisia. Tärkeää on myös muistaa, että ohjaavien opettajien koulutukset vaihtelevat paljon, ja ohjaajia on mukana työssä hyvin erilaisin koulutus- ja kokemustustoin.

Tutkimuksen tarjoamien näkökulmien pohjalta olisi hyvä miettiä, miten pienryhmän ohjaava vaikutus huomioitaisiin koulutuksessa. Ryhmän ohjaamisen erottaminen yksilön ohjaamisesta on vaikeaa. Kun miettii näkökulmia ryhmän ohjaamiseen, huomaa helposti ajautuvansa lopulta kuitenkin puhumaan yksilön ohjaamisesta. Keskeistä on, että jokainen yksilö saa ohjausta, mutta kuten aikaisemmatkin tutkimukset osoittavat, pitäisi yksilön päästä jakamaan kokemukset vertaisryhmänsä kanssa. Ryhmän ohjauksessa saavutetaan yleensä rationaalisen reflektion taso, mutta kuinka päästäisiin reaaliaikaiseen reflektioon, jossa ihmisten välisillä emootioilla on oma osuutensa oppimiskokemusten reflektoinnissa. Yksi perusasia on lisäajan järjestäminen ohjaukseen, mutta varmasti keskeisempää on kuitenkin se, että opiskelijat tiedostavat ohjauksen merkityksen ja hyödyn. Tärkeää olisi

kehittää konkreettisia toimintamalleja, joilla opiskelija voisi oivaltaa ohjauksen ytimen. Opettajankoulutuksissa ammatillista kehittymistä voisi kiihdyttää tuottamalla oppimistapahtumia, joissa uuden ymmärryksen kokemukset integroituvat reflektion avulla osaksi oppimisprosessia (Ojanen, 2000).

Ohjaaville opettajille tutkimus tarjoaa haasteen pohtia sitä, miten he huomioivat omassa ohjauksessaan pienryhmän. Ohjaava opettaja toimii ohjauksessa oman persoonansa ja emootioidensa kanssa, jolloin ohjaus on ohjaajansa näköistä. Kuten jo edellä tuli ilmi, ei ohjauksessakaan ole yhtä oikeaa toimintamallia, vaan ennemminkin voisi puhua yhteisistä tavoitteista, joihin ohjauksella pyritään. Patrikaisen (2000, 28) tutkimusten mukaan opettajankoulutuksissa tulisi rakentaa kompleksista, moni-ilmeistä ja moniulotteista opettajuutta, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. Mietittäessä näitä Patrikaisen asettamia tavoitteita tulevaisuuden opettajalle ei sovi unohtaa, miten hyvän mahdollisuuden pienryhmän tarjoamat vuorovaikutustilanteet antavat näiden tavoitteiden harjaannuttamiseen. Tämän vuoksi ohjaavan opettajan on hyvä pohtia omaa suhdettaan pienryhmän ohjaamiseen huomioiden omat ihmis-, oppimis- ja kasvatusnäkemyksensä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää, millaisia konkreettisia malleja voisi olla ryhmän jäsenten välisen reaaliaikaisen reflektion kehittämiseen. Ojasen (2000, 99) tutkima suurryhmämetodi, voisi olla hyvä pohja lähteä kehittelemään käytännön toimintamalleja. Metodi pohjautuu oman käyttöteorian ymmärtämiseen, missä tyytymättömyys oman toiminnan ja tavoitteiden epäsuhtaan aiheuttaa muutosta toimintatavoissa..

## LÄHTEET

- Boud, D. 1985a. Reflection: Turning experience into learning. New York: Kogan Page.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (toim.) Aaltola, J & Valli, R. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (toim.) Aaltola, J & Valli, R. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Handal, G. 1983. En strategi för handledning - på egna villkor. Lund: Studentlitteratur.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino.
- Hujala, E.; Puroila, A-M.; Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kansanen, P. 1996. "Kasvatustiede ja ajan henki." Kasvatus 27 (2), 115-125.
- Karila, K. 1997. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittyminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (toim.) Aaltola, J & Valli, R. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Knowles, M.S. 1975. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.

- Koro, J. 1993. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsinki: Hakapaino.
- Krokfors, L. 1994. Opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa Rantala, J. Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa Opettajankoulutus modernin murroksessa. (toim.) Niemi, H. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa OKKA-säätiö (toim.) Opettajan professiosta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Lauvås, P. & Handal, G. 1993. Handledning och praktisk yrkesteori. Lund: Studentlitteratur.
- Liinamaa-Pihlajamäki, T. 2001. Teoreettisia lähtökohtia opetusharjoittelun toteuttamiseen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Teoksessa Aihos-Määttä, T. ym. (toim.) "Tuttu juttu vai kasvun mahdollisuus" Opetusharjoittelun ohjaus haasteena lastentarhanopettajien koulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lindqvist, M. 1991. Auttajan varjo. Keuruu: Otava.
- Mezirow, J. (et al.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen - opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa Opettajankoulutus modernin murroksessa. (toim.) Niemi, H. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY
- Nummenmaa, A & Ruponen, R. 1994. Aikuisopiskelijan kohtaaminen ohjausprosessissa. Musiikinopettajien poikkeuskoulutuksessa olleiden opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia harjoittelusta sekä sen ohjauksesta. Joensuu.

- Nummenmaa, A & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Teoksessa OKKA-säätiö (toim.) Opettajan professiosta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Lahti: Salpausselän Kirjapaino y.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino.
- Koivuluhta, M., Nummenmaa, A & Ruponen, R. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, T & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa OKKA-säätiö (toim.) Opettajan professiosta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Pikkarainen, E. 1994. Kasvatuksen teorian perusteiden luonnostelua: alustavia lähtökohtia opettajan ammatillisen kasvun tarkastelua varten. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatintyö. <http://www.edu oulu.fi/homepage/epikkara/liswww1.htm>.  
Altavista.digital.com 22.3.1999
- Rantala, J. (toim.) 1994. Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rantanen, J. (toim.) 1996. Työryhmät ja tiimit ryhmän toimivuus ja jäsenten hyvinvointi. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttien kehittyminen. Aikuiskasvatus 3.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa OKKA-säätiö (toim.) Opettajan professiosta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Shaw, M.E. 1981. Group dynamics: The psychology of small groups. New York: McGraw-Hill.

- Siekkinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (toim.) Aaltola, J & Valli, R. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimis-kokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino.
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettajan koulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Sivula, V. 1993. Työnohella opiskelevien ohjaus. Teoksessa Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) Opettaja opissa. Juva: WSOY.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.

## LIITE 1.

Nimi: \_\_\_\_\_

## KYSELY

1. Kirjoita kolme asiaa, jotka koet kannustavaksi ja merkitykselliseksi ohjaavien opettajien toiminnassa?

2. Kirjoita kolme asiaa, jotka koet estävän onnistuneen ohjauksen ohjaavien opettajien toiminnassa?

3. Millaisena näet oman roolisi opetusharjoittelun ohjauksessa?

4. Millaista on mielestäsi onnistunut pienryhmän työskentely harjoittelussa?

5. Minkälaista ohjausta sait pääsääntöisesti harjoittelusi aikana? Rastita oikeaksi kokemasi vaihtoehto eri ohjaustahojen kohdalta? (Valitse yksi rasti / ohjaustaho.)

	Koulutuksen ohjaava opettaja	Luokan ohjaava opettaja	Pienryhmä
Nominaalinen ohjaus eli olet saanut ohjaajaltasi/ ryhmältäsi yksittäisiä neuvoja ja malleja työskentelyysi.	_____	_____	_____
Normeja antava ohjaus eli olet saanut säännöllisesti ohjausta koko harjoittelun ajan toiminnan ylläpitämiseksi.	_____	_____	_____
Reflektiivinen ohjaus eli olet saanut ohjausta kokonaisvaltaisesti liittyen aiempaan ja tulevaan oppimiseesi.	_____	_____	_____

6. Miten reflektiivisyys mielestäsi ohjaussuhteessa saavutetaan?

**LIITE 2**

**Harri Penttinen**  
**LAIKO 2000**

**Teemahaastattelurunko**  
**LAIKON koulutuksen ohjaavalle opettajalle**

**Taustatiedot:**

nimi, ammattiasema Chydenius-Instituutissa, ohjauskokemus

**Pienryhmien työskentely LAIKON opetusharjoitteluissa**

- miten pienryhmät mielestäsi toimivat harjoitteluissa
- ohjataanko pienryhmien työskentelyä riittävästi LAIKO-opintojen aikana

**Pienryhmän toiminnan ohjaaminen**

- miten ohjaat pienryhmän toimintaa
- miten ohjaat pienryhmää vertaisarviointiin
- mitä keinoja on ohjata pienryhmän toimintaa

**Pienryhmän jäsenten välinen ohjaus**

- koetko pienryhmän jäsenten ohjaavan toisiaan
- millaista pienryhmän jäsenten välinen ohjaus on
- tarvitseeko pienryhmän jäsenten ohjata toisiaan

**Pienryhmän jäsenten välisen ohjauksen hyödyntäminen**

- koetko merkitykselliseksi pienryhmän jäsenten välisen ohjauksen
- miten pienryhmän jäsenten välistä ohjausta voitaisiin paremmin hyödyntää