

47/2001

**NIMIKKOPÄIVÄKOTIHARJOITTELU LASTENTARHANOPETTAJA-
OPISKELIJAN AMMATILLISEN KASVUN TUKENA**

Miia Holmstedt
Elina Ojala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2001
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

Holmstedt, M. & Ojala, E. Nimikkopäiväkotiharjoittelu lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun tukena. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2001, s. 99+ liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lastentarhanopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksia nimikkopäiväkodeista. Nimikkopäiväkotiharjoittelu on osa laajempaa opetusharjoittelun kehittämistyötä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella ja se perustuu ajatukseen, että opiskelija suorittaa kaikki opetusharjoittelunsa samassa nimetyssä päiväkodissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nimikkopäiväkotiharjoittelun roolia opiskelijan ammatillisen kasvun tukijana. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten tyytyväisiä opiskelijat olivat nimikkopäiväkotiharjoitteluihinsa ja miten toimivana he tämän harjoittelumuodon kokivat. Pyrkimyksenä oli myös löytää ehdotuksia nimikkopäiväkotiharjoittelun kehittämiseksi.

Tutkimuksen kohdejoukkona oli Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajaopiskelijoita jokaiselta kolmelta vuosikurssilta, joista pääkohdejoukoksi muodostui kolmannen vuosikurssin viisi opiskelijaa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla keväällä 1999. Haastattelut analysoitiin teemoittelun periaatteella siten, että puhtaasta aineistosta etsittiin yhteneviä piirteitä, jotka käsitteellistämisen myötä saivat arkikokemusta syvällisempiä merkityksiä.

Tutkimuksen teoriataustassa pyrittiin hahmottamaan lastentarhanopettajaksi kasvamisen prosessia reflektiivisen ajattelutavan, kehittyvän identiteetin ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ominaisuuksien kautta. Teoriaosassa eriteltiin myös opetusharjoittelun sisältöjen merkitystä opiskelijan ammatilliselle kehitymiselle.

Saatujen tulosten perusteella voidaan sanoa, että nimikkopäiväkotiharjoittelu vahvistaa opiskelijan lastentarhanopettajuuden kehittymistä. Opiskelija oppii hiljalleen reflektoidaan ja kehittämään toimintaansa saaden siihen tukea harjoittelunsa vuorovaikutussuhteista. Tämän prosessin myötä opiskelijalle kehittyy oma näkemys lastentarhanopettajan ammatista ja itsestään lastentarhanopettajana. Nimikkopäiväkotiharjoittelussa opiskelija perehtyy päiväkotinsa toimintakäytäntöihin perusteellisesti ja saa paikkansa työyhteisössä. Näin ollen nimikkopäiväkodin tuttuus syventää opiskelijan ammatillista kasvua. Nimikkopäiväkotiharjoittelun merkittävimpana epäkohtana opiskelijat toivat esiin vain yhteen päiväkotikulttuuriin tutustumisen. Tämä epäkohta voi toimia ammatillisen kasvun jarruttajana, ellei opiskelija ole tarkasti pohtinut harjoittelumuotonsa luonnetta. Kehittämis ehdotukseksi opiskelijat mainitsivatkin, että koulutuksen puolelta on tärkeää korostaa tietoista harjoittelumuodon valintaa. Viime kädessä opiskelijoiden nimikkopäiväkotiharjoittelujen kokonaisuutta luonnehtii opiskelijoiden kokemus ohjaussuhteista.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, asiantuntijuus, lastentarhanopettajaopiskelija, nimikkopäiväkotiharjoittelu, opetusharjoittelu, reflektiivisyys

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU	9
2.1 Määritelmiä ammatillisesta kasvusta	9
2.2 Kasvuprosessi lastentarhanopettajaksi	13
2.3 Reflektointi oppimiskokemusten jäsentäjänä	16
2.4 Kehittyvän lastentarhanopettajan identiteettityö	19
3 LASTENTARHANOPETTAJUUS NYKYPÄIVÄNÄ	22
3.1 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus	22
3.2 Työtään tutkiva ja kehittävä lastentarhanopettaja	24
4 OPETUSHARJOITTELU - LASTENTARHANOPETTAJUUDEN SISÄISTYMISEN EHTO	26
4.1 Opetusharjoittelu toimintaympäristönä	26
4.1.1 Opetusharjoittelu teorian ja käytännön kohtaustilana	28
4.2 Opetusharjoittelun ohjaus	31
4.2.1 Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys	31
4.2.2 Kohti reflektiivistä ohjausta	32
4.2.3 Luottamuksellinen vuorovaikutus onnistuneen ohjaussuhteen perusta	33
4.2.4 Dialogisuus reflektiivisessä ohjaussuhteessa	34
4.3 Vertaisuuden merkitys opiskelijan ammatilliselle kasvulle	37
4.3.1 Vertaisten jaettu kokemus reflektion käynnistäjänä	37
4.3.2 Näkökulmia vertaisryhmätoimintaan	38

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	42
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
6.1 Tutkimuksen kohdejoukko	44
6.2 Aineiston hankintaprosessi	45
6.3 Teemahaastattelu tutkimusmetodina	47
6.4 Tutkimusaineiston analyysi	48
7 TULOKSET	51
7.1 Kriittisyys ja itseluottamus ammatillisen kasvun peruspilareita	52
7.2 Opetusharjoittelu teorian ja käytännön sulatusuunina	54
7.3 Koulutuksen asettamat ja henkilökohtaiset tavoitteet ammatillisen kasvun viitekehyksenä opetusharjoittelussa	55
7.4 Itsearviointi - ammatillisen kehittymisen suunnan näyttäjä	57
7.5 Opiskelijaa arvostava ohjaussuhde hedelmällinen maaperä ammatilliseen kasvuun	59
7.6 ”Vain harjoittelija” vai ”tasavertainen työntekijä” - opiskelijan asema harjoittelupäiväkodin työyhteisössä	62
7.7 Koulutuksen ohjaava opettaja opiskelijan ammatillisen kasvun tukijana	64
7.8 Ystävyys - pienryhmätoiminnan sydän	66
7.9 Opetusharjoitteluun liittyvät kirjalliset tehtävät: todistusaineistoa opettajille	68
7.10 Nimikkopäiväkodin tuttuus tyytyväisyyden rakentajana	70
7.11 Kehittämisen kautta opiskelijalähtöisempään opetusharjoitteluun	73

8 POHDINTA	76
8.1 Nimikkopäiväkotiharjoittelun merkitys lastentarhan- opettajaopiskelijan ammatilliselle kasvulle	76
8.2 Jatkotutkimusehdotukset	81
8.3 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	82
8.4 Tutkimuksen anti	88
LÄHTEET	90
LIITTEET	100

1 JOHDANTO

Lastentarhanopettajuus on uusien haasteiden edessä yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten johdosta. Varhaiskasvatuksen ajankohtaisia kehityslinjoja ovat lastentarhanopettajakoulutuksen yliopistollistuminen, päivähoidon pedagogiikan ja hallinnon tasolla toteutuneet käytännön muutokset sekä tieteellisen tiedon lisääntyminen varhaiskasvatuksen alueelta (Hujala ym. 1998, 5). Nämä muutokset edellyttävät uudenlaista suhtautumista lastentarhanopettajuuteen: sen sisältöihin, luonteeseen ja kehittämiseen (Karila 1997, 12). Tänä päivänä lastentarhanopettajuuden sisällöissä painottuvat lapsilähtöinen kasvatus- ja opetustoiminta, jossa korostuu lapsen kehitystä tukeva yhteistyö eri tahojen kanssa. Päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä lastentarhanopettajan työ painottuu pedagogiseen kokonaisvastuuseen lapsiryhmän toiminnasta. Tämän lastentarhanopettajan ammatin monisäikeisyyden ja elävyyden johdosta lastentarhanopettajalla täytyy olla omaa työtään tutkiva ja kehittävä työskentelyote, jonka ansiosta hän kykenee perustelemaan toimintansa sisällöllisiä ja menetelmällisiä ratkaisuja. (Hujala ym. 1998, 70, 113, 121; Karila 1997, 144.)

Edellä kuvatun kaltaisen lastentarhanopettajuuden perusta luodaan jo koulutuksessa siten, että opiskelijaa ohjataan itsenäisen, tiedostavan ja kriittisen opettajuuden omaksumiseen. Jotta tätä lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillista kasvua tuettaisiin parhaalla mahdollisella tavalla, opiskelijan ammatillisen kasvun tiedostaminen ja käsitteellistäminen on

tärkeää. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin juuri lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun ymmärtäminen.

Opettajaksi kehittymistä on tutkittu paljon luokanopettajien ja aineenopettajien näkökulmasta (esim. Heikkinen 1996; Järvinen 1990; Kiviniemi 1997; Niikko 1995a; Niikko 1995b; Väisänen & Silkelä 2000), mutta erityisesti lastentarhanopettajien ammatillista kasvua on tutkittu vähän. Suomalaisista tutkijoista ainoastaan Kirsti Karila (1997) ja Eeva Hujala työtovereineen (1998) ovat perehtyneet lastentarhanopettajaksi kasvamisen prosessiin. Kuitenkin opettajatutkimusten käyttäminen tässä tutkimuksessa on perusteltua, sillä opettajaksi kasvun tunnusmerkit näyttäytyvät samanlaisina riippumatta opettajankoulutusten sisällöllisistä painotuksista, ja näin ollen yleiset opettajaksi kasvamisen elementit ovat sovellettavissa myös lastentarhanopettajan ammatilliseen kasvuun.

Muutokset varhaiskasvatuksen kontekstissa heijastuvat koulutuksen kehittämisen kautta myös opetusharjoitteluun, joka on keskeinen ammatillista kasvua edistävä ja tukeva oppimisympäristö. Muutoksen mukanaan tuomiin haasteisiin on Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella vastattu opetusharjoittelun kehittämistyön muodossa. Opetusharjoittelun kehittämishankkeen merkittävänä osana on vuonna 1997 aloitettu nimikkopäiväkotikokeilu. Nimikkopäiväkotikokeilu tarkoittaa sitä, että opiskelija suorittaa kaikki harjoittelunsa samassa päiväkodissa. Nimikkopäiväkotiharjoittelun tutun toimintaympäristön tavoitteena on mahdollistaa syvällisen ja pitkäjänteisen työotteen syntyminen, jolloin opiskelijan ammatilliset valmiudet ja taidot voivat kehittyvät suhteessa lapseen, perheeseen, työyhteisöön ja virallisiin yhteistyötahoihin.

Nimikkopäiväkotiharjoittelun pitkäkestoisuuden vuoksi valituilta harjoittelupäiväkodeilta edellytetään sitoutumista opiskelijan ohjaamiseen koko opiskeluaikaksi. Tavoitteena on, että tutussa toimintaympäristössä ohjaava lastentarhanopettaja ja lapsiryhmä vaihtuvat kuitenkin vuosittain. Nimikkopäiväkotiharjoittelussa pyritään myös siihen, että koulutuksen ohjaava opettaja pysyy samana koko ajan. Nimikkopäiväkotiharjoitteluun liitetyn pienryhmätoiminnan lähtöajatuksena on monipuolistaa opiskelijan saamaa kuvaa päivähoidosta. Harjoittelujaksojen aikana pienryhmän jäsenet (3-4 opiskelijaa) vierailevat toistensa päiväkodeissa. Tällöin heillä on tilaisuus seurata toisen opiskelijan harjoittelupäi-

väkodin toimintakäytäntöjä. Nimikkopäiväkotiharjoittelun ohella opiskelija voi halutesaan yhä edelleen valita harjoittelun vaihtuvissa päiväkodeissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on palvella lastentarhanopettajakoulutusta antamalla tietoa nimikkopäiväkotikokeilusta ja sen merkityksestä opiskelijan ammatillisen kasvun rakentumiselle. Tavoitteena oli tarkastella nimikkopäiväkotiharjoittelun toimivuutta ja opiskelijoiden yleistä tyytyväisyyttä siihen, jolloin pyrkimyksenä oli myös löytää kehittämissihtäuksia opetusharjoittelun parantamiseksi. Erityisesti tavoitteena oli selvittää, miten nimikkopäiväkotiharjoittelu tuki opiskelijan ammatillista kasvua. Opetusharjoittelun ohjaus, pienryhmätoiminta, kirjalliset tehtävät, itsearviointi sekä teorian ja käytännön vuoropuhelu olivat niitä teemahaastattelun sisältöjä, joiden kautta ammatillisen kasvun rakentumista jäsennettiin. Tutkimusaineisto hankittiin keväällä 1999 haastattelemalla nimikkopäiväkodeissa harjoitelleita opiskelijoita Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselta.

2 LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU

2.1 Määritelmiä ammatillisesta kasvusta

Perinteisesti opettajan ammatillista kasvua on selitetty kehityksellisillä vaiheteorioilla, joissa kehittymisen on nähty tapahtuvan itsestään, jaksottaisena kypsymisenä. Nyttemmin kehittymistä on alettu kuvata kognitiivisen ja humanistisen psykologian periaatteiden mukaisesti. Opettajaksi kehittyminen nähdäänkin nyt yksilöllisenä, itseohjautuvana, elämänmittaisena kasvun prosessina, joka on sidoksissa opettajaa ympäröivään kulttuuriin ja ympäristöön. (Niemi 1992, 9; Niikko 1998, 58, 83.)

Niikko (1998, 12-13) toteaa, että opettajan ammatillisen kehittymisen ja kasvun sisällöt ja merkitykset voidaan ymmärtää monella tapaa riippuen kunkin teoreetikon näkemyksestä. Yhtenäistä ja yksiselitteistä opettajan ammatillisen kehittymisen ja kasvun määritelmää on vaikea löytää. Useimmat suomalaiset tutkimukset (mm. Hujala ym. 1998; Karila 1997; Meriläinen 1996; Niemi 1992; Niemi 1995; Väisänen & Silkelä 2000) tarkastelevat opettajan ammatillista kasvua sekä persoonallisuuden ja asiantuntijuuden kehittymisenä että sosiaalisesti määräytyvänä. Niikon (1998, 92) mukaan opettajan ammatillista kasvua kuvaamaan tarvitaan erilaisia näkökulmia ja teoriallejä, koska opettajaksi kehittyminen on luonteeltaan monitahoinen, yksilöllinen prosessi.

Niemen (1989, 65, 87-88; 1992, 13, 15; 1995, 33-34) teorianmallissa opettajaksi kehittymistä kuvataan ammatillisten taitojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien muutoksena. Opettajaksi kasvaminen on ammatillisten tietojen ja taitojen oppimista, joka etenee prosessina teknisten taitojen soveltamisesta kohti syvempää ymmärrystä ja oman toiminnan lähtökohtien tiedostamista. Myös työhön liittyvät arvot ja asenteet muodostuvat ja muovautuvat opettajaksi kasvamisen prosessissa. Keskeistä kasvussa on ammatillisten taitojen yhteys persoonallisuuden kehittymiseen. Persoonallisuuden kehittymiseen Niemi (1989, 84-86; 1992, 12-13,15) liittyy itsensä syvällisemmän tuntemisen, terveen ja vahvan minäkäsityksen sekä ammatillisen identiteetin kehittymisen. Kehittynyt opettajapersoonallisuus kykenee toimimaan itseohjautuvasti omaa kasvatuskäytäntönsä jatkuvasti kehittämällä. Kognitiiviset prosessit kypsyvät opettajan kehittyessä konkreettisten asioiden hahmottamisesta kohti abstraktia ja kriittistä ajattelua. Kriittisesti ajatteleva opettaja arvioi toimintaansa samalla etsien ja kokeillen uusia toimintatapoja. Näin hänen toimintaansa luonnehtii reflektiivinen ote. Vaikka Niemi (1989, 65; 1995, 34-35) on erotellut opettajan ammatillisen kehityksen näihin edellä kuvattuihin ulottuvuuksiin, hän kuitenkin korostaa kehityksen kokonaisvaltaista luonnetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit ovat kehityksen laadullisia ominaisuuksia, joiden välillä vallitsee monisäkeinen vuorovaikutus. Myös Bell ja Gilbert (1994, 494) näkevät opettajaksi kasvun kokonaisvaltaisena oppimisprosessina, jossa ammatillinen, persoonallinen ja sosiaalinen ulottuvuus kehittyvät rinnakkain kietoutuen toisiinsa.

Opettajan ammatillisen kasvun persoonallista ulottuvuutta korostavat lisäksi Väisänen ja Silkelä (2000) sekä Meriläinen (1996). Väisänen ja Silkelä (2000) näkevät opiskelijan ammatillisen kehittymisen monitahoisena ja syvällisesti persoonallisuutta koskettavana prosessina - se on sisäistä kasvua, tulemista opettajaksi. Myös Meriläinen (1996) korostaa, että opettajaksi kasvaminen on itsensä kehittämistä, oman ajattelun tutkimista, toisin sanoen kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista. Opiskelijan kehittymisen edetessä hänen minäkäsityksessään ja itsetuntemuksessaan tapahtuu laadullisia muutoksia, samoin hänen asenteensa muuntuvat ja ammatilliset taitonsa kehittyvät. (Meriläinen 1996, 1; Väisänen & Silkelä 2000, 11,19.) Erityisesti Väisänen ja Silkelän (2000, 12-13,16; Silkelä 1996, 126-127) näkemyksessä korostuu opiskelijoilla olevien uskomusten huomioiminen ammatillisen kehittymisen lähtökohtana. Opiskelijoihin elämän varrella juurtuneet

mielikuvat, uskomukset, asenteet sekä odotukset oppimisen ja kasvattamisen luonteesta ovat pohja, jolle opiskelijat rakentavat omat käsityksensä kasvatuksesta ja oppimisesta. Opiskelijan vääränlaiset ennakkokäsitykset voivat hidastaa hänen ammatillista kasvuaan, ellei hän kykene asettamaan niitä arvioinnin kohteeksi.

Kulttuurista ja sosiaalista näkökulmaa opettajan ammatillisessa kasvussa painottavat muun muassa Hargreaves (1995) ja Smyth (1995). Heidän mukaansa opettajaksi kehittymistä ohjaa sekä koko yhteiskunnan että tietyn yhteisön, kuten opettajankoulutuksen, arvot, normit ja asenteet. Kulttuuri ja sosiaalinen konteksti tarjoaa kehittyvälle opettajalle viitekehyksen, johon peilaten hän kehittää omaa yksilöllistä asiantuntijuuttaan. (Hargreaves 1995, 11-13; Smyth 1995, 86.) Myös Poikelan (1999, 240) tutkimus osoittaa kontekstuaalisuuden merkityksen ammatilliselle kasvuille: ammatillisen tietämyksen kehittymisen edellytyksenä on kyky integroida sitä tietoa, joka syntyy sekä henkilökohtaisesta kontekstista että laajemmasta toimintaympäristöstä.

Karila (1997, 13, 42) kuvaa lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä asiantuntijuuden kehittymisenä. Hän näkee asiantuntijuuden Hargreavesin (1995) ja Smythin (1995) tavoin kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Asiantuntijuus rakentuu, toteutuu ja kehittyy minän, elämänhistorian, varhaiskasvatuksen tietämysalueiden ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Karila (1997, 115-117) tarkastelee asiantuntijuutta myös situationaalisesta näkökulmasta, jolloin kehittyminen liitetään tiettyyn tilanteeseen tai vaiheeseen, tilanteeseen. Näin ollen asiantuntijuuden kehittymistä edistävät tai ehkäisevät ne oppimiskokemukset, jotka syntyvät erilaisissa tilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena. Lastentarhanopettajaksi kehittymisen kannalta merkittävät tilanteet tapahtuvat koulutuksen ja päiväkotien toimintaympäristöissä ja -kulttuureissa. Opiskelijan kehittyminen eri tilanteissa ja ympäristöissä perustuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa, toimintaympäristölle asettamiinsa odotuksiin, varhaiskasvatukseen liittyvän tietämyksen syvällisyyteen sekä hänen ja ympäristön välisen vuorovaikutussuhteen laatuun. Ammatillista kehittymistä ja oppimista on tapahtunut, kun opiskelija pystyy uusissa tilanteissa omien tavoitteidensa ja odotustensa kannalta aiempaa kehittyneempään vuorovaikutukseen toimintaympäristönsä kanssa (Karila 1997, 149).

Myös Hujala kollegoineen (1998) korostaa Karilan (1997) tapaan sosiaalisen kontekstin merkitystä lastentarhanopettajaksi kehitymisessä. Kontekstia korostaessaan Hujala ym. (1998, 118) sitoutuvat ammatillisen sosialisointin käsitteeseen. Ammatillinen sosialisointi on dynaaminen ja jatkuva oppimisprosessi, jossa lastentarhanopettajan ammatillisuus rakentuu yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen kautta. Lastentarhanopettajan ammatillisuudella he tarkoittavat koulutuksesta ja työelämästä saatujen kokemusten synnyttämää kuvaa lastentarhanopettajan työstä. Ammatillisuus ilmenee sekä tunteina, ajatuksina ja mielikuvina omista vahvuuksista, taidoista ja kehittämistarpeista että käytännön toimintana arkipäivän työssä. Yksilöllisen näkökulman lisäksi ammatillisuudella on yhteiskunnallinen ulottuvuus, jonka johdosta lastentarhanopettajan työtä määrittävät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset arvot ja merkitykset. Ammatillisessa sosialisointiprosessissa yksilö omaksuu ammattinsa kannalta tärkeät tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Ammatillinen sosialisointi alkaa jo ennen ammattiin kouluttautumista ja jatkuu koulutusaikana sekä edelleen työelämässä. (Hujala ym. 1998, 107-108, 117-118.)

Edellä kuvatuissa opettajatutkimuksissa rakentunut tieto opettajan ammatillisesta kehitymisestä toimii tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun viitekehyksenä. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajaksi kasvu määritellään jatkuvaksi ja pitkäkestoiseksi kehitymisprosessiksi, joka käynnistyy jo ammatinvalinnan yhteydessä. Se jatkuu lastentarhanopettajakoulutuksessa opiskelijan saadessa perusvalmiudet varhaiskasvattajana toimimiseen ja eväät itsensä kehittämiseen edelleen työelämässä. Lisäksi lastentarhanopettajaksi kasvu on ainutlaatuista, yksilöllistä ja persoonallista, sillä jokaisen opiskelijan persoona, ajattelutavat, elämäkokemus sekä asenteet ja arvot muovaavat kasvun suuntaa ja etenemistä. Kasvun yksilöllisen luonteen ohella tässä tutkimuksessa korostetaan toimintakontekstin merkitystä opiskelijan ammatillisen kasvun jäsentäjänä. Opiskelija on sidoksissa ja vuorovaikutuksessa sekä koulutuksensa toimintaympäristöön että harjoittelupäiväkotinsa maailmaan, joista välittyy laajempi yhteiskunnallinen ja kulttuurinen viitekehys lastentarhanopettajaopiskelijan asiantuntijuudelle. Ammatillisen kasvun edetessä opiskelijan tietoisuus omista ajattelu- ja toimintatavoista laajenee sekä kyseenalaistava, reflektiivinen ote omaan kehittymiseen saavutetaan.

2.2 Kasvuprosessi lastentarhanopettajaksi

Nykyään opettajaksi kehittyminen nähdään siis sekä sosiaalisena että yksilöllisenä ja itseohjautuvana oppimisprosessina, jossa pääpaino on ihmisen sisäisessä kasvussa. Opettajaksi kasvaminen perustuu humanistis-kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, jolloin opettajaksi kehittymisen lähtökohta on yksilön omilla kokemuksilla ja niiden syvässä pohtimisessa (Niikko 1998, 58; Ruohotie 2000, 137).

Nurmi (1993) on osuvasti kuvannut opettajaksi kasvamisen ainutkertaista prosessia pohjaten ajatuksensa Kolbin (1984, 25-36) näkemyksiin kokemuksellisesta oppimisesta. Näkemyksissään Kolb (1984) ja Nurmi (1993) korostavat oppimisen olevan kokemuksiin perustuva tiedostamisprosessi, jossa tieto rakentuu yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisprosessin aikana opiskelija siirtyy roolista toiseen oppimisen tiedostamisasteen mukaan: hän muuntuu tilanteiden myötä toimivasta persoonasta tarkkailijaksi ja havainnoijaksi sekä asioiden intuitiivisesta kokijasta tietoiseksi ymmärtäjäksi (Järvinen 1990, 9; Kohonen 1989a, 82-83; Kolb 1984, 42).

Nurmen (1993, 73) mukaan opettajaksi kasvun alkusysäys tapahtuu opiskelijan tietoisuuden heräämisinä, jolloin opiskelija tulee tietoiseksi omasta tavastaan havainnoida, tuntea, ajatella ja toimia. Tietoisuuden avautuminen on pysähtymistä ja taakse päin katsomista, aikaisempien kokemusten ja käsitysten tarkistamista. Omat käsitykset lapsista ja kasvatuksesta eivät tunnu enää itsestäänselvyksiltä, vaan niiden kyseenalaistaminen alkaa saada sijaa. Kyseenalaistamalla vanhat ajattelumallit hylätään ja uusia rakennetaan. Omien käsitysten ja uskomusten pohtimisen myötä opiskelija henkilökohtaisesti sitoutuu omaan ammatilliseen kehittymiseen. Tietoisuuden herääminen on ennen kaikkea orastavan opettajapersoonallisuuden syntymistä - pysähtymistä itsensä äärelle. (Kolb 1984, 20, 68; Mezirow 1991, 145-146, 193; Nurmi 1993, 73.)

Tietoisuuden heräämisen myötä opiskelijan ajattelutapa laajenee eri näkökulmia huomiovaksi. Opiskelija alkaa pohtia kokemuksiaan, olemassaolevia henkilökohtaisia käsityksiään ja uskomuksiaan ja arvojaan. Itsestäänselvien asioiden kyseenalaistaminen ja erilaisten

näkökulmien vertailu tulevat näin osaksi opiskelijan ajattelutapaa, hänen reflektiivinen ajattelunsa kehittyy. Reflektiivisyys nähdäänkin ammatillista kasvua eteenpäin vieväksi tekijäksi. Reflektion kohteet valikoituvat opiskelijan elämäkokemuksen pohjalta. (Bell & Gilbert 1994, 491; Kolb 1984, 68; Mezirow 1991, 116-117; Nurmi 1993, 74; Väisänen & Silkelä 2000, 12, 17.) Järvinen (1990, 45) on havainnut, että opiskelija valitsee reflektion- sa kohteet jo kasvunsa alkutaipaleella, koulutusaikana ja nämä pohdinnat liittyvät erityisesti omaan ammattipersonaan ja oppimisprosessiin. Näin koulutuksen merkittäväksi tehtäväksi muodostuukin sellaisen turvallisen ja sallivan ilmapiirin luominen, jossa opiskelija uskaltaa kriittisesti pohtia kasvunsa suuntaa edeten kohti itsenäistä, reflektiivistä ammattilaista (Järvinen ym. 1995, 124, 126; McMahon 1997, 199).

Tietoisuuden kehittyessä opiskelijan ammatillinen kasvu syvenee henkilökohtaiseksi prosessiksi, jolloin opiskelija alkaa peilata kokemiaan asioita suhteessa itseensä. Koulutuksessa keskitytään opiskelijan oman ajattelun tuottamiseen ja vahvistumiseen - hänen ajattelunsa laadulliseen muuttumiseen. Tämän seurauksena opiskelija alkaa tarkastella opetuksen sisältöjä omista ammatillisen kasvun tavoitteista käsin. Näin ollen oppimissisältöjen tekninen käsittely ja hallinta alkaa korvautua asioiden omakohtaisella prosessoinnilla, jolloin opiskelija alkaa valikoida itseään kiinnostavia ja oman kasvunsa kannalta keskeisiä tietokokonaisuuksia. Opintojen edetessä opiskelija saa omien kokemustensa tueksi kasvatuksen teoreettisia käsitteitä ja näin hänen abstraktinen ja käsitteellinen ajattelunsa vahvistuu. Opiskelijalta vaatii kuitenkin ponnisteluja heittäytyä tällaiseen syvästi henkilökohtaiseen prosessiin, sillä inhimillinen kasvu on muutosvastarinnan ja muutoshalukkuuden välistä kamppailua, jossa tunteilla ja puolustusmekanismeilla on merkittävä roolinsa. (Kolb 1984, 69; Nurmi 1993, 75; Ruohotie 2000, 137.)

Merkityksellisten kokemusten ja niiden kriittisen pohtimisen myötä opiskelija muodostaa yhteyden teoreettisen tiedon ja käytännön kokemusten välille. Ellei opiskelijalla ole mahdollisuuksia käytännön havainnointiin, jäävät teoriamallit ulkokohtaisiksi, vaille subjektiivista merkitystä. Kokemuksen kautta sisäistyneet teoreettiset mallit muodostavat opiskelijan toiminnan perustan. (Kohonen 1989b, 42; Nurmi 1993, 79, 81; Ruohotie 2000, 140.) Yhteen nivoutuessaan teoreettiset mallit ja käytännön kokemukset muodostavat laajan henkilökohtaisen tietokokonaisuuden, käyttöteorian. Käyttöteoria on opettajaopiske-

lijalle hiljalleen muotoutuva sisäinen kuva oman työnsä päämääristä ja keinoista saavuttaa niitä. Eritellymmiin käyttöteoriaan kuuluu opettajan persoonalliset taidot, tiedot, kokemukset, uskomukset, oletukset ja arvot. (Niikko 1995b, 42; Wood & Bennett 2000, 637.) Käyttöteoria voidaan ymmärtää myös konkreettisemmin, opettajan oman ammatillisen toiminnan perusteiksi, joilla Hakulinen (2000, 6, 9) tarkoittaa ajattelun tasolla toimintaan vaikuttavia tekijöitä, kuten ammatillisia periaatteita, näkemyksiä, mielipiteitä ja muita ajatuksia.

Jatkuvasti täsmentyvässä ja syvenevässä kasvun ja oppimisen prosessissa opiskelija kaiken aikaa tiedostaa, muuttaa ja kokeilee näkemyksiään kasvatuksesta. Vähitellen opiskelija oppii tunnistamaan ja hyväksymään tietojen rajallisuuden sekä omat vahvuutensa ja kehittämisaalueensa, ymmärtäen keskeneräisyytensä jatkuvana oppimisen mahdollisuutena. Tällöin opiskelija on saavuttanut oman oppimisensa omistajuuden. (Bell & Gilbert 1994, 491, 495; Kolb 1984, 69; Nurmi 1993, 76-79.) Ojanen (1990) kuvaa tätä opiskelijan ymmärryksen laajenemista ammatillisen kasvun kriittiseksi pisteeksi, jolloin opiskelija saavuttaa itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden, oman oppimisprosessinsa valtiuden. Koulutus voi tukea henkilökohtaista oppimisprosessia järjestämällä sille aikaa ja tilaa. Koulutuksen on myös pyrittävä synnyttämään opiskelijassa perusorientaatio oman oppimisensa ja kehittymisensä ymmärtämiseen, sillä sen kautta mahdollistuu myönteisyys uusille asioille ja tilaisuus muutokseen. (Ojanen 1990, 21; Ojanen 1993, 106-107.)

Tässä tutkimuksessa sitoudutaan Nurmen (1993) ajatuksiin opettajaksi kasvamisesta, ja näin ollen lastentarhanopettajaksi kasvaminen määritellään opiskelijan ajattelutavan laadulliseksi muutokseksi. Tietoisuuden heräämisen, eri näkökulmien vertailun, kasvun henkilökohtaistumisen sekä oman oppimisen omistajuuden myötä lastentarhanopettaja-opiskelijan ymmärrys varhaiskasvatuksesta ja omasta opettajuudesta laajenee ja syvenee. Tämä ammatillisen kasvun prosessi ei etene suoraviivaisesti edellä mainittujen askeleiden mukaan, vaan uudet kokemukset määrittävät yhä uudelleen opiskelijan kasvun suuntaa.

2.3 Reflektointi oppimiskokemusten jäsentäjänä

Elämäkokemusten ja oppimisen yhteyttä urauurtavasti tutkinut Dewey (1938) näkee kokemuksen olevan kaiken kasvamisen ja oppimisen edellytys, vaikkei kaikki kokemus sinällään kasvatakaan. Kasvattava kokemus syntyy reflektion, kokemusten kriittisen pohtimisen seurauksena, jolloin reflektio toimii siltana sisäistyneelle, henkilökohtaiselle kasvu- ja oppimisprosessille. Tulkitsemalla ja kyseenalaistamalla aitoa kokemusta, sille luodaan subjektiivisia merkityksiä, jolloin kokemus jäsentyy saaden aikaan oppimista. (Esim. Johnston 1994b, 207; Kohonen 1989b, 42; Ruohotie 2000, 137, 140.) Ammatillisen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohtana voidaankin pitää sitä, miten hyvin opiskelija tiedostaa omat olemassaolevat käsityksensä ja kokemuksensa, ja kuinka hän osaa hyödyntää niitä uusia haasteita kohdatessaan (Väisänen & Silkelä 2000).

Käsitykset reflektion luonteesta eivät ole yksimielisiä, vaan ne vaihtelevat sen mukaan miten reflektion tavoitteet, sisältö ja prosessi nähdään. Kuitenkin eri näkemyksille on yhteistä se, että reflektio ymmärretään sekä vastakohtana rutinoituneille toimintatavoille että keskeisenä kulmakivenä ammatilliselle kehittymiselle. (Esim. Eteläpelto 1992; Kiviniemi 1991; Mezirow 1996; Ojanen 1993; Schön 1988.) Raivola (1993, 21) määrittelee reflektion mentaaliksi toiminnoiksi ja teoiksi. Sen avulla ihminen etsii perusteitaan toiminnalleen pohtien intensiivisesti ja aktiivisesti omia päätöksiään, toimintatapojaan, tuotoksiaan ja uskomuksiaan. Reflektion tarkoituksena on tehdä näkyväksi niin sanottu hiljainen tieto, joka on kokemuksista syntynyttä viisautta. Lisäksi reflektointi muodostaa tilanteisiin mukautuvia teorioita, joiden avulla ihminen pystyy ymmärtämään oman työnsä perusteita ja pohtimaan tulevaa toimintaansa. Vaikka reflektion merkitys ammatillisen kasvun jäsentäjänä tiedostetaan, reflektiota on kuitenkin kritisoitu (esim. Karila & Ropo 1997, 152) käsitteen epäselvyyden vuoksi: reflektio käsitteen suhde lähikäsitteisiin, esimerkiksi kriittiseen ajatteluun, on häilyvä. Reflektio on sisäisyytensä ja näkymättömyytensä johdosta myös vaikeasti havaittavissa ja tutkittavissa oleva ilmiö.

Mezirow (1996, 22-23) syventää reflektion käsitettä puhuen kriittisestä reflektiosta, jolla hän tarkoittaa henkilökohtaisten ennakko-olettamusten tietoiseksi tekemistä. Kriittisen

reflektion avulla päästään laajojen ja yleistyneiden perusolettamusten, subjektiivisten merkitysperspektiivien, lähteille. Perusolettamusten merkityksellisyys syntyy siitä, että ne ovat perimmäisiä yksilön havaintoja ja toimintaa ohjaavia tekijöitä (Tynjälä 1999, 166). Niiden tiedostamisen myötä saavutetaan sisäistynyt ja jäsentynyt ymmärrys omasta kokemuksesta. Poikela (1999, 242) tiivistää Mezirowin (1996) kriittisen reflektion ajatuksen korostaen, ettei reflektio kohdistu vain toiminnan sisältöön tai prosessiin, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakennelmiin, olettamuksiin, arvoihin ja uskomuksiin.

Schön (1988) perehtyy omassa reflektion näkemyksessään niihin keinoihin, joilla perusolettamuksia voidaan tiedostaa. Lähtökohtana perusolettamusten tiedostamisessa on itse toiminta, sillä tieto on toiminnassa itsessään. Yllättävien ja hämmentävien tilanteiden myötä tämä jäsentymätön ja kokonaisvaltainen hiljainen tieto alkaa avautua. Pysähtymisen ja pohtimisen seurauksena tiedostamattomat uskomukset ja käsitykset alkavat jäsentyä yhä paremmin. Omaa toimintaa voidaan tarkastella välittömästi, meneillään olevassa vuorovaiikutustilanteessa (reflection-in-action). Tässä toimintahetkessä tapahtuvassa, reaaliaikaisessa reflektiossa yksilö keskittää ajatuksensa hetkeksi omien sisäisten toimintojen tutkimiseen ja tarkkailuun ikään kuin itsensä ulkopuolisena ymmärtääkseen tilannetta paremmin. Reflektio on tällöin metakognitiivisten toimintojen tuottamaa päätöksentekoa. Yksilö voi pohtia käyttäytymistään myös tilanteen jälkeen (reflection-on-action). Hän etsii tällöin omille kokemuksilleen ymmärrystä, yhteyksiä, selityksiä ja perusteluita eli tarkastelee oman toiminnan taustalla olevia periaatteita. (Raivola 1993, 22; Schön 1988, 21, 25-26, 28-29.) Oman toiminnan kriittinen tarkastelu jälkikäteen on Tilleman (2000) mukaan erityisen hedelmällinen ammatilliselle kehittymiselle, koska opiskelija pystyy tällöin suhteuttamaan omat ajatuksensa konkreettisesti koettuun tilanteeseen.

Voidaan olettaa, että lastentarhanopettajaopiskelijoiden reflektiossa painottuu toiminnan jälkeinen reflektio: Ammatillisen kehityksen alkuvaiheessa opiskelijoiden oppiminen keskittyy lastentarhanopettajan toimenkuvan hahmottamiseen sekä päivittäisten rutiinien ja "peukalosääntöjen" sisäistämiseen. Tällöin opiskelijan on vaikea irrottautua yksittäisestä tilanteesta, joka vaatii hänen jakamattoman huomionsa, jolloin opiskelijalla ei ole valmiuksia toiminnan aikaiseen reflektioon. (Karila 1997, 108-109.) Opiskelijan ammatil-

lisen kasvun kannalta onkin siis tärkeää, että hän saa tilaisuuksia pohtia toimintaansa jälkikäteen sekä yksin että yhdessä muiden kanssa (Pietikäinen & Siitari 1997, 107).

Vuorovaikutuksellinen näkökulma reflektioon tulee esiin Tiuraniemen (1994, 11) määritelmässä. Vuorovaikutuksellisuus reflektiivisyyteen syntyy ihmisten välisessä kanssakäymisessä, jossa yksilö heijastaa takaisin kuulemansa, näkemänsä ja kokemansa viestin, ja jossa vuorovaikutuksen sanattomat tunnesisällöt välittyvät kummallekin osapuolelle. Näin ollen reflektiivisyys on perusta tutkivalle, keskustelumyönteiselle kommunikaatiolle (Raivola 1993, 21). Tiuraniemi (1994, 10, 34) puhuu vuorovaikutuksellisuuden ohella itsereflektiosta, johon liittyy omien tuntemuksien, tunteiden, ajatusten ja mielikuvien havainnointi ja tarkastelu tilanteen selkeyttämiseksi. Reflektiivisyyden kohteet ovat siis toisissa ihmisissä ja omassa itsessä.

Tiuraniemen (1994) ajatuksiin voidaan yhdistää Kiviniemen (1991, 36) näkemys reflektiivisyyden itsearvioivasta luonteesta, jolloin reflektoinnissa syvennyttään omiin tunteisiin, asenteisiin ja toimintoihin. Itsereflektioon voidaankin liittää käsite itsearviointi erityisesti silloin, kun itsearviointi keskittyy oman toiminnan ulkoisen pohtimisen ohella henkilökohtaisiin sisäisiin prosesseihin. Myllerin ja Patrikaisen (1993, 63-64) mukaan itsearvioinnilla pyritään oman minän tuntemiseen ja käsittelemiseen, ja toisaalta oman minän tuntemus on edellytys itsearvioinnin onnistumiselle. Itsearviointiin kykenevät opiskelijat osaavat tunnistaa omat kehittymistarpeensa, kehittää menetelmiä niiden käsittelemiseksi ja näin osaavat ohjata oppimistaan edistäen ammatillista kasvuaan. Myller ja Patrikainen (1993, 63-64) näkevät itsearvioinnin perustehtäviksi opiskelijan oppimis- ja kasvuprosessin sisäisen ohjaamisen, opiskelumotivaation edistämisen sekä toiminnan suuntaamisen henkilökohtaisia kasvutavoitteita kohden.

Mikä sitten on reflektointitaidon merkitys lastentarhanopettajaopiskelijalle? Reflektio voidaan ymmärtää ammatillista kehitystä edistäväksi välineeksi, jonka avulla opiskelija saavuttaa sisäisen valmiuden omien ajattelutapojensa muuttamiseen (Niikko 1995b, 38; Wood & Bennett 2000, 636, 645). Ajattelun muuttuminen onkin Mezirowin (1996, 5-7) mukaan lähtökohta toimintakäytäntöjen muuttumiseksi. Pohtivalla ja kyseenalaistavalla asenteella opiskelija saavuttaa oman käyttäytymisensä ja toimintansa taustalla olevat

uskomukset, käsitykset ja tietorakennelmat kasvusta, kasvatuksesta, oppimisesta ja opettajuudesta. Reflektoinnin avulla opiskelija voi korjata ja uudelleenrakentaa omia vääristyneitä ja pinttyneitä ajatusrakennelmiaan ja näin hän kykenee toimimaan arkipäivän tilanteissa näiden muuttuneiden näkemysten mukaisesti. (Mezirow 1996, 6-7; Väisänen & Silkelä 2000, 16; Wood & Bennett 2000.) Tätä ammatillista minuutta pohtimalla, omia uskomusjärjestelmiä tiedostamalla, opiskelija saa vahvistusta omalle persoonalliselle työtyylilleen, luottamusta kehittyvään asiantuntijuuteensa ja varmuutta kohdata tulevaisuuden muuttuvia olosuhteita (Eteläpelto 1992, 9, 16; Ojanen 1996, 51-52). On todennäköistä, että lastentarhanopettajaopiskelijan sitoutuminen omaan kehittymiseensä vahvistuu, kun hän tiedostaa ja ymmärtää mahdollisuutensa toimia aktiivisena oman kasvunsa määrittäjänä ja suuntaajana. Reflektoivan opiskelukäytännön ansiosta lastentarhanopettajaopiskelija omaksuu kyseenalaistavan ja kriittisen työtavan, jolloin jatkuva ammatillinen kehittyminen ja uusiutuminen on luonnollinen osa hänen asiantuntijuuttaan.

2.4 Kehittyvän lastentarhanopettajan identiteettityö

Kuka olen? Mikä minulle on tärkeää? Mihin pyrin elämässäni? Nämä ovat niitä pohdintoja, joiden kautta yksilö määrittää omaa itseään, identiteettiään (Väisänen & Silkelä 2000, 24). Eriksonin (1980, 22) mukaan identiteetti tarkoittaa tunnetta omasta yksilöllisyydestä, joka sisältää tietoisuuden omista ominaisuuksista ja kyvyistä. Lisäksi identiteettiin liittyy tunne oman minän ja omien persoonallisuuspiirteiden ajallisesta jatkuvuudesta ja pysyvyydestä. Tämän yksilön mielen sisäisen ulottuvuuden ohella identiteetissä on yksilön ulkopuolelle laajeneva ulottuvuus, jonka pohjana on vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa (Väisänen & Silkelä 2000, 24). Identiteetti-käsite voidaan edelleen jakaa sosiaaliseen, persoonalliseen ja minäidentiteettiin. Sosiaalinen identiteetti kuvaa yksilön asemaa omassa yhteisössään. Persoonallinen identiteetti muodostuu puolestaan ihmisen elämäkokemusten ja -tapahtumien kokonaisuudesta ja minäidentiteetillä ymmärretään yksilön subjektiivista tunnetta omasta identiteetistään. (Goffman 1986; Väisänen & Silkelä 2000, 25; Stenström 1993, 33.)

Ammattiin kouluttautumisen vaiheessa tai työelämässä olevan ihmisen kokonaisidentiteettiin kuuluu luonnollisesti myös ammatillinen identiteetti. Ammatillinen identiteetti on yksilölle sisäisesti muodostunut kuva itsestään ammattinsa edustajana, joka ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä. Toisaalta ammatillinen identiteetti heijastaa laajemman yhteisön käsitystä henkilöstä työntekijänä. (Korpinen 1994, 141; Väisänen & Silkelä 2000, 27.) Witkin (1999) korostaakin, että ammatillinen identiteetti muovautuu aina suhteessa kulloiseen tilanteeseen ja kontekstiin, jolloin muuttuvat työtilanteet edellyttävät ammattilaiselta jatkuvaa ammatillisen identiteetin tutkimista ja uudelleenmäärittelyä. Kun yksilö käy vuoropuhelua ammatillisen minänsä ja toimintaympäristönsä välillä, hän samaistuu ammattinsa ominaisuuksiin ja tehtäviin sekä määrittää paikkaansa ammattiyhteisönsä jäsenenä (Stenström 1993, 32, 37-38; Väisänen & Silkelä 2000, 26).

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 750) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajien näkemys omasta ammatillisesta identiteetistään vaikuttaa heidän kasvatus- ja opetustoimintansa laadukkuuteen sekä kykyyn ja halukkuuteen käsitellä muutosta. Oman ammatillisen identiteetin hahmottaminen ja tiedostaminen muuttuvissa tilanteissa on myös Witkinin (1999) mukaan joustavan ja herkän ammattilaisen ominaispiirteitä. Ammatillisen identiteetin kehittymisen ansiosta opettaja pystyy tunnistamaan omat arvonsa, asenteensa, taustafilosofiansa sekä kehityksensä persoonana. Opettajan terve ja vahva ammatillinen identiteetti näyttäytyy hyvinolontunteena, jolloin yksilö on tyytyväinen työhönsä: hänellä on varmuus kasvattajana olemisesta, omista kehittymismahdollisuuksistaan sekä rohkeus pohtia tulevaisuuden visioita. (Heikkinen 1998a, 96-97; Laine 1998, 111; Stenström 1993, 38; Väisänen & Silkelä 2000, 25.) Opettajaidentiteetin kehittyminen on loppujen lopuksi keskeneräisyyden tunnistamista ja hyväksymistä vaativa kasvuprosessi, joka edellyttää ammatillisen identiteetin ymmärtämistä muunneltavissa olevana mahdollisuutena, ikkunaan kehittymiseen, johon koulutus voi antaa vain alkusysäyksen (Riitahuhta 1999, 121; Väisänen & Silkelä 2000, 25, 27).

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin nähdään muovautuvan opettajapersoonan rakentumisen kautta: oma persoonallinen toimintatapa, oma temperamenttirakenne ja sosiaaliset odotukset lastentarhanopettajuudelta ovatkin lastentarhanopet-

tajaopiskelijan ammatillisen identiteetin keskeisiä rakennuspalikoita. Terveen ja vahvan ammatillisen identiteetin syntyminen lastentarhanopettajaopiskelijalle on tärkeää, koska se valmistaa opiskelijaa kohtaamaan varhaiskasvatuksen kentän muuttuvia olosuhteita.

3 LASTENTARHANOPETTAJUUS NYKYPÄIVÄNÄ

3.1 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus

Karila (1997) on tutkinut suomalaisen lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimukseen osallistui päiväkodissa työskenteleviä lastentarhanopettajia, lastentarhanopettajaopiskelijoita ja koulutuksen ohjaavia opettajia, jolloin tutkimus kohdistui sekä asiantuntijuuden rakentumiseen koulutuksessa että sen edelleen kehittymiseen työelämässä. (Karila 1997, 7, 33.) Karilan (1997, 13, 42) mukaan lastentarhanopettajan asiantuntijuus muodostuu minän ja elämänhistorian, tiettyyn substanssialaan liittyvän tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Näitä kolmea asiantuntijuuden perusrakennetta säätelee yhteiskunnallinen ympäristö, minkä vuoksi asiantuntijuus nähdään vahvasti kulttuurisesti ja sosiaalisesti määräytyneenä ilmiönä.

Yhteiskunnallinen ympäristö määrittelee asiantuntijuutta arvojensa, normiensa sekä sääntämiensä lakien ja asetusten kautta, luoden samalla puitteet ja odotukset lastentarhanopettajana toimimiselle (Karila 1997, 137). Yhtäläillä konkreettisempi toimintaympäristö työ- ja kasvatuskulttuureineen asettaa lastentarhanopettajalle odotuksia sen suhteen miten hänen tulisi työtään tehdä. Toimintaympäristön liittäminen osaksi asiantuntijuuden rakentumista tuo esiin yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutussuhteen. Tähän vuorovaikutussuhteeseen yksilö tuo mukanaan oman persoonallisuutensa sekä aikaisemman

elämänhistoriansa. Yksilön aiemmat merkitykselliset kokemukset ja hänelle ominainen toimintatapa vaikuttavat siihen, mitkä tekijät toimintaympäristöstä muodostuvat yksilölle tärkeiksi. Näin ollen lastentarhanopettajan asiantuntijuuden rakentuminen ja kehittyminen on myös vahvasti henkilökohtainen prosessi. (Karila 1997, 43, 85; Karila & Ropo 1997, 153-156.)

Karilan (1997) tutkimuksen mukaan yksi lastentarhanopettajan asiantuntijuutta rakentava tekijä ja toisaalta myös sen sisältö on lastentarhanopettajan toiminnan kannalta relevantti tietämys (substanssialan tietämys). Tietämys on kokonaisvaltainen ammatillisen osaamisen ulottuvuus, joka sisältää yksilölle elämän varrella sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa syntyneitä uskomuksia, faktoja ja kokemusta. Lastentarhanopettajan kokonaisvaltaisesta tietämyksestä voidaan erottaa kuitenkin läheisesti toisiinsa liittyviä tietoja ja toimintatapoja, joita Karila (1997, 104) nimittää tietämysalueiksi. Suomalaisen lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeisiä tietämysalueita ovat kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. (Karila 1997, 104.)

Karilan (1997) tutkimuksessa lastentarhanopettajaopiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen näkyi tietämysalueiden syvenemisenä sekä integroitumisena toisiinsa painottuen sisällöllisesti lapsilähtöisyyden ja tutkivan ammattikäytännön ilmenemiseen. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden monimuotoisuus ja siinä ilmenevä vaihtelu oli nähtävissä varhaiskasvatuksen eri tietämysalueiden erilaisena korostumisena eri yksilöillä. Se millaiseksi kunkin opiskelijan tai opettajan tietämys eri alueilla rakentui, oli yhteydessä heidän aikaisempiin oppimiskokemuksiinsa sekä sen toimintaympäristön laatuun, jossa he kulloinkin työskentelivät. Siksi kontekstin muutokset saivat aikaan muutoksia myös asiantuntijuudessa. (Karila 1997, 105, 114, 130, 142.) Toimintaympäristöjen moninaisuuden vuoksi opettajakoulutus ei voi valmentaa opiskelijaa kaikkiin tuleviin tilanteisiin. Tämän vuoksi on ensisijaisen tärkeää tukea opiskelijaa ymmärtämään omaa opettajuuttaan ja työnsä elävää luonnetta. (Niemi 1993, 35.)

3.2 Työtään tutkiva ja kehittävä lastentarhanopettaja

Lastentarhanopettajan asiantuntijuus ja yhtä lailla lastentarhanopettajaksi kasvu on uusien haasteiden edessä yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten johdosta. Päivähoidossa yhteiskunnan muutokset näyttäytyvät monella tasolla: lapsissa ja perheissä, työn sisällössä, työyhteisössä ja päiväkotityön puitetekijöissä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen sisältöihin liittyvät uudet menetelmät ja kehittämishankkeet, kuten esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmatyö, haastavat lastentarhanopettajan asiantuntijuuden. (Hujala & Puroila 1998, 305-307; Hujala ym. 1998, 121.)

Murroksessa eläminen ja muutoksen kohtaaminen edellyttävät lastentarhanopettajalta uudenlaista asennoitumista sekä omaan opettajuuteen että varhaiskasvatustyön luonteeseen. Opettajaksi kasvaminen nähdäänkin nykyään kykynä kohdata muutosta (esim. Bell & Gilbert 1994; Hogan & Douglas 1995, 24; Meriläinen 1996). Muutosten rakentava käsitteleminen vaatii lastentarhanopettajalta kykyä analysoida omaa toimintaansa sekä taitoa tutkia ja kehittää työtään. Tätä nykypäivän asiantuntijuuden luonnetta on pyritty jäsentämään muun muassa tutkiva opettaja -näkökulman kautta (esim. Niemi & Syrjälä & Viilo 1998, 61; Niikko 1996a, 107, 109; Niikko 1996b).

Tutkivan opettajan tunnusmerkki on tutkiva ja kokeileva suhtautuminen omaa työtä ja omaa opettajuutta kohtaan. Tutkiva opettaja ei sitoudu vain yhteen "totuuteen", vaan hän asettaa asiantuntijuutensa alttiiksi muutoksille ja eri näkökulmille. Tämä kehitysalttius toteutuu opettajan haluna ja kykynä kyseenalaistaa omia käsityksiään, ajattelutapojaan sekä toimintamallejaan. Tutkivaksi opettajaksi kehittymisen välineenä toimiikin henkilökohtainen ja jaettu reflektio. Kun reflektio on pysyvä osa opettajan ammattikäytäntöä, häntä voidaan luonnehtia seuraavasti: hän ei ota työnsä tavoitteita annettuina, hän ei etsi pelkästään keinoja kasvatustoimintansa toteuttamiseen, vaan hän kykenee henkilökohtaisesti muotoilemaan ja rajaamaan työssään kohtaamiaan haasteita pyrkien jatkuvaan dialogiin niiden kanssa. Tutkivan opettajan toiminta perustuu haasteiden ja ongelmien tiedostamiseen ja täsmälliseen käsittelyyn, jolloin työssä kohdattujen ristiriitojen heijastuminen oman ammattikäytännön epävarmuuteen vältetään. Näihin kasvatusta- ja opetustyön

ongelmiin ei ole olemassa yksiselitteisiä vastauksia, vaan asioiden tutkiminen ja selvittäminen on oman ajattelun, toiminnan ja kokemuksen rikastamista, ammatillista oppimista. (Niikko 1996b, 14-15, 41; Ojanen 1993, 105; Pirttilä-Backman 1997, 223; Tiuraniemi 1994, 15, 17, 19, 21.)

4 OPETUSHARJOITTELU - LASTENTARHANOPETTAJUUDEN SISÄISTYMI- SEN EHTO

4.1 Opetusharjoittelu toimintaympäristönä

Lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillinen kasvu rakentuu teoriaopintojen ja lapsiryhmädemonstraatioiden ohella päiväkotiharjoittelujen kautta. Jyväskylän varhaiskasvatuksen laitoksella opetusharjoittelujen kokonaisuus muodostui vuosina 1998-1999 ensimmäisen vuoden orientoivasta harjoittelusta (4 opintoviikkoa), toisen vuoden perusharjoittelusta (5 opintoviikkoa) ja viimeisen vuoden opettajuusharjoittelusta (4 opintoviikkoa) ja aikuistyöharjoittelusta (2 opintoviikkoa) (Kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatuksen laitos, opetussuunnitelma lukuvuodelle 1998-1999, 4, 41-42). Useat tutkimukset (esim. Hogan & Douglas 1995, 24; Kiviniemi 1997; Korpinen 1994, 141; Ojanen 1990, 54) osoittavatkin opetusharjoittelun olevan merkittävin tekijä oman opettajuuden löytämisessä. Tämä selittyy sillä, että opetusharjoittelut suovat opiskelijalle omakohtaisen kosketuksen opettajan työhön ja mahdollistavat sosiaalistumisen ammatin ominaisuuksiin ja kulttuuriin. Opetusharjoittelun merkitys opiskelijalle kulminoituu ammatillisten tietojen ja taitojen omaksumiseen sekä persoonallisen työskentelytavan löytämiseen. (Eteläpelto 1993, 130-131; Nummenmaa & Ruponen 1994, 6, 12, 18.)

Opiskelijan rakentaessa ja jäsentäessä ammatillista kasvuaan lastentarhanopettajaksi on harjoittelupäiväkodin toimintaympäristöllä merkittävä rooli. Karila (1997, 54) ymmärtää toimintaympäristön sellaiseksi ympäristöksi, jossa lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittyminen ja muotoutuminen kulloinkin tapahtuu. Toimintaympäristöstä voidaan erottaa sekä sosiaalisia että fyysisiä elementtejä, joista sosiaalisilla tekijöillä on suurempi merkitys yksilön kokemukseen toimintaympäristöstään. Korostettaessa päiväkodin toimintaympäristön kulttuurin merkitystä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymiselle, ammatillisen kasvun sosiaalinen luonne korostuu: opiskelijan ja päiväkodin toimintaympäristön välinen vuorovaikutus suuntaa lastentarhanopettajaksi kehittymistä. Saman päiväkodin toimintaympäristön merkitys ei luonnollisesti ole samanlainen eri opiskelijoille, vaan he kokevat ja ymmärtävät toimintaympäristön subjektiivisesti omien elämänhistorioidensa vuoksi. (Karila 1997, 53-54, 56, 80.) Myös Heikkinen (1996, v) näkee opetusharjoittelun sosiaalisena toimintana, jossa opetusharjoittelulle asetetut puitteet, kuten koulutuksen määrittelemät tavoitteet ja toteuttamistavat sekä itse harjoittelupaikka, luovat viitekehyksen yksilön harjoittelukokemuksille.

Harjoittelupäiväkodin sosiaalinen toimintaympäristö voidaan nähdä päiväkodissa vallitsevana vuorovaikutusjärjestelmänä. Elämä päiväkodissa syntyy erilaisista sosiaalisista kohtaamisista, joita on aikuisten ja lasten, henkilökunnan ja lasten vanhempien, työtovereiden sekä henkilökunnan ja päiväkodin yhteistyötahojen kesken. Yhtälailla opiskelija opetusharjoitteluisaan on osa näitä kohtaamisia. (Karila 1997, 57.) Kohtaamisten luonne vaikuttaa opiskelijan harjoittelukokemuksen laatuun, koska näissä vuorovaikutustilanteissa eri osapuolet ilmaisevat joko sanallisesti tai sanattomasti omia käsityksiään ja odotuksiaan toisistaan (Calderhead & Shorrock 1997, 174). Opiskelijalla on jo opetusharjoitteluun tullessaan odotuksia ja mielikuvia harjoittelunsa sisällöstä ja omasta kasvustaan. Nämä odotukset ovat muodostuneet opiskelijan omista henkilökohtaisista tavoitteista ja koulutuksen asettamista tavoitteista. Opiskelijan on harjoitteluaihanaan suhteutettava omia odotuksiaan ja mielikuviaan päiväkodin toimintaympäristössä ilmeneviin vuorovaikutussellisiin jännitteisiin. Johnstonia (1994b) tulkiten voidaankin sanoa, että opiskelijan omien odotusten toteutuminen tai toteutumattomuus määrittää opetusharjoittelusta syntyvää kokonaiskokemusta.

Opiskelijan omien odotusten ohella myös harjoittelupäiväkodin henkilöstön odotukset määrittävät opiskelijan aseman muotoutumista. Karilan (1997, 71) tutkimus osoittaa, että eri päiväkodit suhtautuvat opiskelijoihin eri tavoin riippuen muun muassa päiväkodin toimintakulttuurista ja ohjaavan opettajan ohjaustavasta. Opiskelijan asema työyhteisössä ilmenee muun muassa siinä millaisiin toimintoihin hänen työpanostaan suunnataan ja kuinka paljon vastuuta hänelle annetaan. Myös opiskelijalla itsellään on aktiivinen rooli oman asemansa muotoutumisen suhteen. Opiskelijan henkilökohtaisen elämänhistorian aikana syntyneet kokemukset suuntaavat hänen toimintatapaansa opetusharjoittelussa. Opiskelijan aikaisemmat kokemukset ja näkemys itsestään luonnehtivat hänen käyttäytymistään, joka opetusharjoittelussa voi esimerkiksi ilmetä tilanteesta toiseen selviämisenä, epävarmana sopeutumisenä tai aktiivisena tilanteen haltuunottona. (Karila 1997, 71-72, 97-100.)

Sekä Karila (1997, 99) että Calderhead ja Shorrock (1997, 174) ovat todenneet, että opiskelijan on helpompi sopeutua harjoittelupaikkansa jo olemassaoleviin tapoihin, kuin yrittää tuoda omat näkemyksensä työtiimin yhteiseen käyttöön. Ammatillista kasvua edistävä harjoittelukokemus edellyttää siis opiskelijan ottamista osaksi työtiimiä sekä sallivaa ilmapiiriä, jossa opiskelija saa yrittää ja erehtyä ja näin oppia kokemastaan (Hogan & Douglas 1995, 26; Johnston 1994b, 203; Ojanen 1990, 55). Karila (1997, 71) painottaa-kin opiskelijan aseman merkityksellisyyttä opetusharjoittelussa: opiskelijan asema on voimakkaasti yhteydessä siihen kuinka ammatillista kasvua tukevaksi toimintaympäristö muodostuu.

4.1.1 Opetusharjoittelu teorian ja käytännön kohtaamispaikkana

Opetusharjoittelun keskeisin tavoite on tukea lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillista kasvua teorian ja käytännön kohtaamisen kautta. Opetusharjoittelu antaa mahdollisuuden soveltaa varhaiskasvatuksen teoreettista tietoa käytäntöön, ja harjoittelukokemukset puolestaan antavat mahdollisuuden teoretiselle omakohtaiselle sisäistymiselle. Ruohotie (2000) ja Kohonen (1989b) näkevät käytännön kokemukset tarttumapintana teoreettiselle tiedolle. Ellei opiskelija saa omakohtaisesti nähdä, kuulla ja tuntea kasvatusta ja opetustoimintaa ja itse aktiivisesti toimia opettajana, saattavat lapsen kehitystä ja kasvatusta

koskevat teoreettiset näkemykset jäädä opiskelijalle vieraiksi ja etäisiksi. (Kohonen 1989b, 42; Ruohotie 2000, 137, 140.)

Käytännönläheisesti kuvattuna opetusharjoittelun merkitys kiteytyy ajatukseen opiskelijan toiminnan ja ajattelun yhteennivomisesta, jolloin opiskelija pyrkii henkilökohtaisen kasvatusnäkemysensä syventämiseen ja oman ajattelutapansa laajentamiseen (Krokkfors 1997, 138). Opiskelijan toiminnan ja ajattelun yhdistämisen keinona nähdään omien kokemusten kriittinen pohtiminen. Reflektoimalla kokemuksiaan opiskelija löytää yhteyksiä abstrakteihin tietokokonaisuuksiin, jolloin käytännön kokemus tulee tietoisemmaksi ja samalla teoreettinen aines henkilökohtaistuu. (Järvinen ym. 1995, 122.) Käytännön ja teorian sitominen toisiinsa on opiskelijan sisäinen prosessi, joka on riippuvainen hänen kyvystään reflektoida havaitsemaansa ja kokemaansa (Krokkfors 1997, 152).

Vaikka teorian ja käytännön yhdistäminen opetusharjoittelun tärkeimpänä päämääränä tiedostetaan, monet tutkimukset (esim. Alanen & Kinnunen 1998, 50; Calderhead & Shorrock 1997, 9-10; Kessels & Korthagen 1996; Väisänen & Silkelä 2000, 11, 91) osoittavat kuitenkin, että opiskelijat kokevat teoriaopintojen ja käytännön harjoittelun yhteyden hataraksi. Tämä kuvastanee opiskelijoiden ammatillisen ajattelun luonnetta ja voidaankin olettaa, että opiskelijat näkevät teorian ja käytännön yhdistämisen kapealaisesti, ymmärtäen sillä kokemuksen liittämistä ainoastaan yksittäiseen teoriaan. Johnston (1994b, 204-206) sai tutkimuksessaan selville, että opetusharjoittelussa saatuja kokemuksia ei aina osattu nähdä oppimisena. Oman oppimisen ja kasvun kannalta merkittävinä nähtiin vain sellaiset huippukokemukset, jotka vastasivat opiskelijan ideaaliseen, muttei realistiseen, kuvaan opettajuudesta ja kasvatuksesta. Väisänen ja Silkelä (2000, 11) selittävät teorian ja käytännön kuilua myös näkemyksellä, jonka mukaan opiskelijat toimivat opetusharjoitteluisaan omien uskomustensa ja käsitystensä eli subjektiivisten teorioidensa varassa ohittaen tiedostamattomasti koulutuksessa korostetut teoriat. Karila (1997, 74, 77, 79) on pohtinut lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemaa hämmennystä teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta. Hänen mukaansa tämä kokemus saattaa selittyä lastentarhanopettajakoulutuksen ja päivähoidon kentän osittain toisistaan poikkeavilla näkemyksillä lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta ja varhaiskasvatuksen toteuttamisesta.

Teorian ja käytännön välisen kuilun poistaminen on haaste opetusharjoittelusysteemille. Opettajankoulutusten tulisi entistä paremmin huomioida opiskelijälähtöisyys, jolloin opiskelijan yksilöllisyyden, hänen aikaisempien kokemustensa sekä harjoittelussaan tärkeäksi kokemiensa asioiden tunnistaminen ja tukeminen muodostaisivat lähtökohdan opiskelijan henkilökohtaiselle kasvuprosessille. Jotta opiskelijoista kehittyisi omaa työtään tutkivia ammattilaisia, tulisi heitä jo koulutuksessa tukea omien kasvutavoitteiden asettamiseen, itsearviointiin, tiedon prosessointiin ja sen soveltamiseen. Oman oppimisensa periaatteiden ja ammatillisen kasvunsa tavoitteiden tiedostaminen on tärkeää, jotta opiskelija löytäisi sisäisen motivaation ja suunnan omalle kasvulleen sekä valtiuden ohjata omaa oppimistaan. (Eteläpelto 1993, 132; Niemi 1996, 34, 39.) Kuitenkaan henkilökohtaisten tavoitteiden laatiminen ei aina ole helppoa etukäteen, vaan omat kehittymistarpeet muotoutuvat toisinaan vasta opetusharjoittelun kuluessa ohjaavan opettajan tukemana (Johnston 1994b, 201). Opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden tueksi koulutus on asettanut opetusharjoittelulle omat tavoitteensa. Nämä tavoitteet jäävät opiskelijalle kuitenkin ulkokohtaisiksi ja sisäistymättömiksi, jollei opiskelija koe tunnetta omasta mahdollisuudesta vaikuttaa kasvunsa kulkuun. (Alanen & Kinnunen 1998, 47, 61.)

Teoriaopintojen ja opetusharjoittelukokemusten välisen yhteyden tiivistäjinä toimivat opetusharjoitteluun liittyvät oppimistehtävät. Tätä yhteyttä vahvistava tehtävä syntyy silloin, kun koulutusyhteisö löytää yhteisen teoreettisen viitekehyksen opetusharjoittelulle ja laatii yhteiset ohjeistukset raportoinnista (Heikkinen 1996, 95). Onnistunut opetusharjoittelun tehtäväkokonaisuus edistää opiskelijan persoonallista kehittymistä ja ammatillista kasvua. Tämä edellyttää sitä, että opiskelija voi laatia tehtävän omasta lähtökohdastaan käsin, jolloin hän voi tarkastella omien käsitystensä ja uskomustensa alkuperää ja näin selkiyttää oman opettajuutensa perusteita ja vahvuuksia. Tällaisen tehtävän laatimista voi kuvata dynaamiseksi prosessiksi, jossa opiskelija aktiivisesti ja omaehtoisesti rakentaa omaa "matkakertomustaan". Kertomusta tehdessään opiskelija tiedostaa, kuvaa, organisoii ja ymmärtää ammatilliseen kasvuunsa liittyviä kokemuksia, oman kasvunsa sisältöjä. Innostavan sekä teorian ja käytännön yhteyttä lisäävän tehtävän kautta opiskelija saa luottamusta tutkia itseään saaden samalla valmiuden kohdata erilaisia muutoksia. Edellä kuvatun kaltaisiksi tehtäväkokonaisuuksiksi on todettu muun muassa harjoittelupäiväkirja, portfolio sekä elämäntarinat. Kirjoittaminen ja kertominen jo sinällään avaavat ja syventä-

vät harjoittelukokemusta vahvistaen opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä. (Heikkinen 1996, 95, 137; Niikko 2000; Väisänen & Silkelä 2000, 73-74, 85-87, 93.)

4.2 Opetusharjoittelun ohjaus

4.2.1 Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys

Opetusharjoittelun kontekstissa ohjaus toteutuu lastentarhanopettajaopiskelijan, päiväkodin ohjaavan lastentarhanopettajan ja koulutuksen ohjaavan välisenä opetuksellisena vuorovaikutustapahtumana. Nämä ohjaussuhteet toimivat opiskelijan harjoittelukokemuksen jäsentäjänä ja syventäjänä. Monet tutkimustulokset osoittavatkin, että ohjaussuhde on opiskelijan kannalta koko harjoitteluprosessin keskeisin tekijä (esim. Calderhead & Shorrock 1997, 177; Kiviniemi 1997, 115; Lemma 1993; Ojanen 1990, 102; Talvitie 1996, 256).

Ohjaussuhteen keskiössä on aina kaksi henkilöä omine ajattelutapoineen, uskomuksineen ja persoonallisuuden piirteineen. Opetusharjoittelun ohjauksessa on nähtävissä kuitenkin myös laajempia ulottuvuuksia, joita Krokforsin (1993, 58-60; 1997, 54-59) mukaan ovat opetusharjoittelun ohjauksen sisältö, muoto, ilmapiiri ja käytetty käsitteistö. Nämä pohjautuvat yhteiskunnalliseen kontekstiin, kasvatustilanteeseen, kasvatustilanteeseen sekä neljään ohjaukseen suoraan liittyvään tekijään. Kasvatustilanteeseen kuuluvat senhetkiset yhteiskunnalliset arvot, normit, asenteet sekä käsitykset tiedosta, oppimisesta ja ihmisestä. Niin ohjaava opettaja kuin opiskelijakin muovaa yleisestä kasvatustilanteesta näkemyksensä itselleen omat kasvatuksen teoriaan, didaktiikkaan sekä vuorovaikutukseen ja opettajaksi kehittymiseen liittyvät uskomuksensa, oletuksensa ja ajatuksensa. Nämä uskomus- ja ajatustavat, olivatpa ne sitten tiedostettuja tai tiedostamattomia, heijastuvat ohjaajan ja lastentarhanopettajaopiskelijan toimintaan ohjaustilanteissa.

4.2.2 Kohti reflektiivistä ohjausta

Krokkfors (1997) on tutkinut ohjaajan ja opiskelijan välisiä ohjauskeskusteluja luokanopettajakoulutuksen perusharjoittelussa. Ohjaajan näkökulmaan sitoutuen hän on löytänyt normatiivisen, tilannekeskeisen ja reflektiivisen ohjausmallin. Normatiivisen ohjausmallin perustana Krokkfors (1997) näkee opiskelijan laatimat toimintasuunnitelmat. Ohjaus kohdistuu siis opiskelijan suunnitteluun, näkyvään toimintaan sekä hänen kykyynsä perustella omia valintojaan. Ohjaajan pyrkimyksenä ei ole antaa opiskelijalle valmiita toimintamalleja, vaan toimia asiantuntijana kasvatuksen kysymyksissä. Tilannekeskeisessä ohjauksessa korostuu puolestaan opiskelijan ulkoisen toiminnan tarkastelu, jolloin pohdinnan kohteena ovat toiminnalle asetetut tavoitteet, valitut menetelmät ja niiden toteuttaminen. Tällöin ohjaajan keskeisin tehtävä on opiskelijan ammatillisen identiteetin tukeminen ja persoonallisen työtavan vahvistaminen. (Krokkfors 1997, 118, 127-131.)

Kolmannesta ohjausmallistaan Krokkfors (1997, 133-136) käyttää nimeä reflektiivisen ohjauskeskustelun toimintamalli. Tämä ohjausnäkemys syventyy opiskelijan havaitun käyttäytymisen taustalla oleviin aikomuksiin ja näkemyksiin. Opiskelijan toiminnan perusteiden, syiden ja seurausten sekä teorian ja käytännön yhteyden pohtiminen kuuluu ohjaustilanteeseen. Ohjauksen avulla pyritään tukemaan opiskelijan itsenäisyyttä, avoimuutta, vastuuntuntoa ja aitoutta sekä kykyä analysoida omaa toimintaansa. Toisin sanoen ohjauksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Reflektiivisen ajattelun ohella ohjauksessa tuetaan opiskelijan pedagogisia valmiuksia, jotka yhdessä mahdollistavat itseohjautuvan ammatillisen kehityksen. Reflektiivisessä ohjauksessa opiskelijalla itsellään on aktiivinen rooli oman kasvunsa edistäjänä. Opiskelija luo uutta tietoa pohtien harjoittelukokemuksiaan: tiedostamisen myötä opiskelija jäsentää omaa kasvatustilfilosofiaansa ja toimintansa perusteita. (Krokkfors 1993, 51-56; Krokkfors 1997, 44-45; Nummenmaa & Ruponen 1994, 11-12; Tsui 1995.)

Krokkforsin (1997, 123) tutkimista luokanopettajaopiskelijoiden perusharjoittelun ohjauskeskusteluista suurin osa oli normatiivista (52%) eli opiskelijan ulkoisen toiminnan arviointiin keskittyvää. Tilannekeskeistä (25%) ja reflektiivistä (23%) ohjausta oli huomattavasti vähemmän kuin normatiivista keskustelua, mutta suhteessa toisiinsa niitä esiintyi

yhtä paljon. Nämä Krokforsin (1997) ohjausmallien sisällöt Penttinen (1999, 13) on tutkimuksessaan yhdistänyt Ojasen (1990) vastaaviin ohjausmalleihin, kutsuen niitä nominaaliseksi (yksittäisiä neuvoja ja malleja antava ohjaus), normeja antavaksi (säännöllinen ohjaus) ja reflektiiviseksi ohjaukseksi. Penttisen (1999) tutkimusjoukko koostui Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen kolmannen vuosikurssin opiskelijoista. Tutkimuksessa pyrittiin lastentarhanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta selvittämään muun muassa ohjausmallien ilmenemistä ohjaavan lastentarhanopettajan ohjauksessa. Kyseisen tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijan opintojen eteneminen ja tämän myötä tapahtuva ammatillinen kehittyminen ovat yhteydessä opiskelijan saaman ohjauksen luonteeseen. Ensimmäisen vuoden orientoivassa harjoittelussa opiskelijat saivat eniten nominaalista ohjausta, kun taas viimeisen vuoden opettajuusharjoittelussa reflektiivisen ohjauksen määrä oli suurin. Normeja antavaa ohjausta saatiin eniten toisen vuoden perusharjoittelussa, mutta kuitenkin sen määrä ei vaihdellut huomattavasti eri harjoitelluissa. Myös Guillaume ja Rudney (1993, 65, 70), Lemma (1993) sekä Talvitie (1996, 259) ovat tutkimuksissaan todenneet, että opiskelijan itsevarmuuden ja itsenäisyyden lisääntyessä ohjaussuhde muovautuu laadukkaammaksi yhteistoiminnallisuudeksi.

4.2.3 Luottamuksellinen vuorovaikutus onnistuneen ohjaussuhteen perusta

Lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen ohella ohjaussuhdetta muovaa opiskelijan persoonallisuuden piirteet sekä hänen motivaationsa ja sitoutuneisuutensa omaan oppimiseensa. Ohjaus on aina luonteeltaan vuorovaikutustapahtuma, jonka kehittymiseen ja etenemiseen vaikuttavat kaikki osapuolet. (Nummenmaa & Ruponen 1994, 23.) Näin myös ohjaavan opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kokemustausta ja kasvatusnäkemys värittävät ohjauksellista vuorovaikutussuhdetta.

Penttisen (1999, 22-23) tutkimuksen mukaan opiskelijat arvostivat luottamuksellista, avointa ja rehellistä vuorovaikutusta ohjaussuhteessa. Myös McBride ja Skau (1995) korostavat luottamusta ohjaussuhteen perustana. Luottamuksellinen ja hyväksyvä ilmapiiri edistää onnistuneen vuorovaikutuksen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä. Tässä ympäristössä vallitsee toista kunnioittava asenne, joka muodostuu vastavuoroisesta henkilökohtaisten kokemusten, arvojen ja mielipiteiden arvostamisesta. Toisen tunteiden

ja mielipiteiden huomioimisen myötä saavutetaan ohjaussuhteeseen tasa-arvoisuus. Kun opiskelija kokee asemansa tasavertaiseksi, itsearviointi tulee luonnolliseksi osaksi hänen toimintaansa. Opiskelijan omaa itsearviointia vahvistaa ohjaavan opettajan rakentava ja aito palaute ja näin ohjaava opettaja toimii peilinä opiskelijan selkiyttäessä omia aikomuksiaan ja päämääriään. (Abell ym. 1995, 183-186; Calderhead & Shorrock 1997, 177; Nummenmaa 1993, 79-80; Ojanen 1990, 84, 92-93.)

Samalla tavalla kuin opiskelijan motivaatio ja sitoutuminen edistävät hänen oppimistaan, myös ohjaajan aito kiinnostuneisuus opiskelijaan ja harjoittelua koskeviin asioihin tukee opiskelijan ammatillista kasvua. Empaattinen ohjaava opettaja kykenee myötäelämään opiskelijan tunteet ja näkemään asiat opiskelijan kannalta. Hän luottaa opiskelijan kykyihin ja voimavaroihin pysyen lähellä, kuitenkin tarjoamatta valmiita ratkaisuja lastentarhanopettajana toimimiseen. Valmiiden ratkaisujen sijaan ohjaaja auttaa opiskelijaa näkemään erilaisia vaihtoehtoja käytännön tilanteisiin ja antaa samalla oman ajattelu- ja toimintatapansa yhdeksi malliksi toteuttaa varhaiskasvatusta. Tällainen ohjaustapa vahvistaa opiskelijan omien ammatillisten voimavarojen tiedostamista ja hyödyntämistä, empowermenttia. Empaattisen ja ymmärtävän suhtautumisen johdosta ohjaava opettaja kykenee havaitsemaan opiskelijaa kohdanneet vaikeat ja haastavat tilanteet ja näin ajoittamaan tukensa opiskelijalle silloin, kun opiskelija sitä eniten tarvitsee. Edellä kuvatut onnistuneen ohjaussuhteen ominaisuudet luovat opiskelijan opetusharjoittelulle sellaisen oppimisympäristön, jossa annetaan tilaa opiskelijan kasvulle ja rohkaistaan häntä reflektiivisyyteen ja itseohjautuvuuteen. (Heikkinen 1996, 123; McBride & Skau 1995; Nummenmaa 1993, 79-80; Ojanen 1990, 84, 120 122-123; Talvitie 1996, 251, 253.)

4.2.4 Dialogisuus reflektiivisessä ohjaussuhteessa

Lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteen ollessa opiskelijan persoonallisen kasvun edistäminen omaa työtään pohtivaksi ja tutkivaksi opettajaksi, täytyy erityisesti opetusharjoittelussa pyrkiä tukemaan opiskelijan reflektiivisten taitojen kehittymistä. Reflektiivisyyden kehittymistä edistää haasteellinen ja turvallinen harjoitteluympäristö, jossa opiskelijalla on mahdollisuus toisilta tukea saaden harjoitella oman toiminnan havainnointia ja arviointia. Ohjaussuhde muotoutuu reflektiivisyyttä tukeväksi silloin, kun lähtökohtana

ohjauksessa ovat opiskelijan oma kasvatuksen ja kasvamisen luonnetta koskeva uskomus- ja käsitysjärjestelmä. (Kiviniemi 1997, 16-17, 135-136; O'Donoghue & Brooker 1996; Ojanen 1996, 57; Wildman & Niles 1987, 30.)

Opiskelijan ammatillisten ja reflektiivisten taitojen kehittymisen merkittävimäksi tukimuodoksi ohjaussuhteessa on useiden viimeaikaisten tutkimusten mukaan todettu ohjaavan opettajan ja opiskelijan väliset keskustelut (esim. Borko & Mayfield 1995, 515-517; Heikkinen 1996, 73; Johnston 1994a; Talvitie 1996, 255-256). Hyväksyvä ilmapiiri ja kriittinen keskustelu luovat sellaisia oppimistilanteita, joissa opiskelija ja ohjaaja yhdessä rakentavat uutta tietoa kokemuksista jakamalla ja analysoimalla. Reflektiivisessä ohjaussuhteessa uusi tieto muovautuu Krokforsin (1997, 133) mukaan pohtimalla kaikkia toiminnantasoja, niin tapahtumien kuvailua, arviointia, perustelemista kuin perusteluiden selittämistä.

Reflektiivisen ohjaussuhteen syntymisen ja olemassaolon edellytykseksi on uusimmissa opiskelijoiden ammatillista kasvua käsittelevissä teoksissa nostettu dialogisuus, tasa-arvoinen ja avoin vuorovaikutus (esim. Heikkinen 1996; Hyttinen 1994; Johnston 1994a; Sarja 2000). "Dialogin käyttäminen opetuksessa" ilmaisu kuvaa Laineen (1999, 176) mukaan dialogin ymmärtämistä opetustekniikkana, välineenä oppimiselle. Dialogi voidaan nähdä myös laajemmin, vastavuoroisiksi ihmisten välisiksi suhteiksi. Arkikielessä dialogi rinnastetaan usein keskusteluun, kaksinpuheluun tai vuoropuheluun. Keskustelu ja dialogi voidaan kuitenkin erottaa erilaisiksi vuorovaikutuksen muodoiksi: keskustelun tarkoituksena on kertoa ja vakuuttaa, saavuttaa yksimielisyys sekä puolustaa henkilökohtaisia oletuksia, kun taas dialogissa opitaan kyselemällä, muodostetaan yhteinen merkitys, yhdistetään useita näkökulmia sekä paljastetaan ja tutkitaan oletuksia. (Bohm & Peat 1992, 245-246; Sarja 1995, 312-313; Sarja 2000, 13.)

Dialogi on kuvattu Minä-Sinä-suhteeksi, jossa osapuolet kohtaavat toisensa omina persooninaan ja kunnioittavat toinen toistaan (Buber 1993). Empaattisen vuorovaikutuksen johdosta dialogiin osallistujat, kuvainnollisesti ilmaistuna, kulkevat samaa polkua kappaleen matkaa yhdessä: "He näkevät saman maiseman, mutta omanaan, kumpikin omin silmin - eivät toistensa silmin, eivät toistensa puolesta" (Heikkinen & Nikki 1999, 119).

Ammatillista kasvua tukevassa dialogisessa oppimisessa lähtökohdaksi otetaan opiskelijan omat kokemukset ja elämismaailma, jolloin opiskeltava asia muodostuu opiskelijalle itselleen merkitykselliseksi. Näin myös opiskelijan sitoutuminen omaan oppimiseensa vahvistuu. Erityisen tärkeitä ovat opiskelijan sisäiset dialogit, joilla tarkoitetaan opiskelijan oppimisen ja kasvun etenemistä opiskelijan omien kysymysten ja niiden omakohtaisen pohtimisen kautta. Tällöin opiskelijan itsereflektio toimii sekä oppimisen välineenä että kohteena. Peruselementiksi dialogisessa oppimisessä muodostuu ohjaajan ja opiskelijan välinen yhteinen tila, vuorovaikutussuhde, jossa saavutetaan yhdessä uusia kokemuksia ja merkityksiä. Ohjaajan rooli on tällöin toimia opiskelijan kumppanina ja myötäeläjänä hänen kasvuprosessissa. (Buber 1993, 28, 31; Laine 1999, 176, 178; Sarja 1995; 312.)

Dialogisen suhteen perustaksi nähdään ihmisten välinen erilaisuus: erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat ja arvot. Kunnioittamisen ja luottamuksen hengessä etenevän tasa-arvoisen vuorovaikutuksen ansiosta erilaisista käsityksistä voidaan luoda yhteinen, kaikkien näkökulmat huomioonottava yhteisymmärrys. Yhteisymmärrys saavutetaan yhdessä refleктоimalla ja tutkimalla erilaisia näkemyksiä. Synnyttämällä uusia oivalluksia yhteinen pohdinta vie jokaisen henkilökohtaista kasvua eteenpäin, vaikka aina ei dialogisuudessa päädyttäisi kaikkia osapuolia tyydyttävään näkemykseen. (Burbules 1993, 36-39; Bohm & Peat 1992, 246-247; Huttunen 1995, 9-10; Sarja 1995, 314, 318-319; Sarja 2000, 31.)

Aitoon dialogiin pääsemisen ehdoksi on usein nostettu osallistujien välinen tasa-arvo (Huttunen 1995, 9, 13; Sarja 1995, 320). Kun on kysymyksessä ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, voidaan kuitenkin pohtia sitä, kuinka tasa-arvoiseksi ja -puoliseksi ohjaussuhde voi kehittyä. Dialogin luonne määräytyy jo sen perusteella, minkälaista ohjausta opiskelija kasvussaan tarvitsee: apua käytännön tilanteiden ratkaisemiseen vai tukea opettajuuden ja varhaiskasvatuksen kysymysten laajempaan pohdintaan. Heikkinen (1996, 149, 156) lähestyy tasa-arvokeskustelua olemassa olevien sosiaalisten roolien kautta: sosiaaliset roolit vaikeuttavat aitoon dialogiin pääsemistä niihin kohdistuvien odotusten ja uskomusten vuoksi. Abell ym. (1995, 180-182) näkevät ohjaavalla opettajalla olevan ohjaussuhteesta tai toiminnasta riippuen joko vanhemman, tukijan, kollegan tai valmentajan roolin.

Ohjaussuhteessa dialogi muodostuukin usein niin kutsutuksi ohjatuksi dialogiksi, jolloin ohjaaja toimii oman roolinsa ja tehtävänsä edellyttämällä tavalla keskustelun jäsentäjänä ja suuntaajana. Ohjaajan tekemät avoimet kysymykset edistävät dialogin kehittymistä: hän antaa keskustelulle raamin, jättäen ennen kaikkea tilaa opiskelijan omalle pohdinnalle. (Kukkonen 1994, 210; Laine 1999, 181.) Sarja (1995, 314) ymmärtääkin dialogin keinoksi, jolla voidaan liittää ohjaajan jäsenyneempää tietämystä opiskelijan kehittymässä oleviin ajatusrakennelmiin ja näin tukea opiskelijaa itseohjautuvaan oppimiseen ja kehittymiseen. Ohjaavan opettajan ja opiskelijan saavuttaessa tasa-arvoisen työparisuhteen, on dialogilla Heikkisen (1996, 148) mukaan parhaimmat edellytykset toteutua ja edistää niin opiskelijan kuin ohjaavan opettajan oppimista ja ammatillista kasvua.

4.3 Vertaisuuden merkitys opiskelijan ammatilliselle kasvulle

4.3.1 Vertaisten jaettu kokemus reflektion käynnistäjänä

Ihmisen kohdatessa uusia elämänhaasteita sosiaalinen tuki on avaintekijä muutokseen sopeutumisessa. Opiskelua koskevissa kysymyksissä merkittävin tuen lähde ovat toiset opiskelijat. (Tao & Dong 2000.) Baron, Kerr ja Miller (1992, 161) erottavat vertaisryhmästä saadun sosiaalisen tuen muodoiksi kiintymyksen, juurtumisen ja itsensä tärkeäksi kokemisen. Kiintymyksen kokemus syntyy toisen opiskelijan tarjoamasta emotionaalisesta tuesta ja läheisestä vuorovaikutuksesta, ja juurtuminen tarkoittaa tunnetta siitä, että on kiinteä osa itselle tärkeää ryhmää. Taon ja Dongin (2000) mukaan sosiaalisella tuella on merkittävä yhteys myönteiseen elämäkokemiseen sekä selviytymiskeinojen rakentavaan käyttöön. Lisäksi tuki suojaa opiskelijaa negatiivisilta tunteilta, kuten yksinäisyydeltä, pelolta ja masennukselta, vahvistaen sopeutumista sekä itsetuntoa. Sosiaalisen tuen ohella vertaisryhmä tarjoaa mahdollisuuden ohjaukseen, oppimiseen ja arviointiin. Eri teoreetikot puhuvatkin vertaisuuden luonteesta eri käsittein, joita ovat esimerkiksi vertaisohjaus, vertaisoppiminen ja vertaisarviointi.

McDougall ja Beattie (1998) sekä Sullivan ja Glanz (2000) näkevät vertaisohjauksen ja Boud (1999, 6) vertaisoppimisen jatkuvan ammatillisen kehittymisen tukimuotona. Se merkitsee kokemusten, ideoiden ja huolien jakamista keskustelemalla yhdessä vertaisten kanssa. Aukeen (1994, 62) mukaan vertaisten kokemusten samankaltaisuus helpottaa yksilöä tuomaan julki omat tunteensa ja ajatuksensa sekä käsittelemään niitä ryhmässä. Onnistuakseen vertaisohjaus vaatii hyväksymistä, avoimuutta, rehellisyyttä ja luottamusta ryhmäläisten välille. Talvitie (1996, 258) on tutkimuksessaan todennut, että opiskelijan ammatillisen kasvu- ja harjoitteluprosessin henkilökohtaisuuden vuoksi erityisesti lähimpien opiskelijatovereiden antama tuki korostuu. Vertaistyöskentelystä opiskelijat saavat vahvistusta persoonallisille piirteilleen sekä tukea omaan oppimiseensa, kuten motivaatioon, erilaisten näkökulmien pohtimiseen, oman toiminnan tiedostamiseen, ystävyyssuhteisiin ja haasteellisten tilanteiden läpikäymiseen (McDougall & Beattie 1998; Talvitie 1996, 254-258).

Vertaisryhmä antaa siis mahdollisuuden monipuoliseen palautteen antoon ja saamiseen, vertaisarviointiin. Palautteen, myös kriittisenkin, vastaanottaminen on helpompaa silloin, kun sen saa tasavertaisilta opiskelukavereilta. Sen sijaan ohjaaja-opiskelija -suhteessa vuorovaikutusta saattaa suunnata ohjaajan auktoriteettiasema. (Nummenmaa & Ruponen 1996, 186.) Vertaisuuden myötä syntynyt luottamus ja kunnioitus toista opiskelijaa kohtaan mahdollistaa molemminpuolisen ja rakentavan palautteen, joka on helppo ymmärtää ja hyväksyä oman toiminnan muuttamisen perustaksi (Mento & Giampetro-Meyer 2000). Näin vertaisarviointi muodostuu opiskelijan ammatillisen kasvun ja oppimisen merkittäväksi työvälineeksi (Hiltunen 2000, 20).

4.3.2 Näkökulmia vertaisryhmätoimintaan

Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella opiskelijoiden tukena opetusharjoittelujen aikana ovat vertaisten muodostamat pienryhmät, jotka tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden harjoittelukokemusten vaihtoon. Tämän tapaisesta pienryhmätoiminnasta on kokemuksia myös luokanopettajan- ja sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksissa. Kokemuksista huolimatta tutkimustietoa vertaistoiminnasta on vähän. Edellä mainituissa koulutuksissa pienryhmistä on käytetty erilaisia nimityksiä kontekstista ja tavoitteesta

riippuen: dialogiryhmä (Hyttinen 1994), kotiryhmä (Heikkinen 1998b) tai vertaisryhmä (Pietikäinen & Siitari 1997).

Tampereen sosiaali- ja terveydenhuoltoalan oppilaitoksessa toimivat dialogiryhmät, jotka kokoontuivat tavoitteenaan opiskelijoiden oppimisen edistäminen. Dialogiryhmien kautta pyrittiin vahvistamaan opiskelijoiden vuorovaikutuksellista työtettä, jota hoitoalan ammatissa toimiminen edellyttää. (Hyttinen 1994, 45, 49.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kasvatustieteen approbaturin opetuksessa käytettiin puolestaan kotiryhmäpedagogiikkaa. Kotiryhmäpedagogiikan keskeisiä piirteitä olivat ryhmäprosessin hyödyntäminen sekä omaopettajaperiaate, jolloin sama opettaja oli ohjaajana sekä ryhmässä että opetusharjoittelussa. Kotiryhmän ajateltiin olevan sekä oppimisen väline että paikka, jossa opitaan. Sisällöllisempiä kotiryhmäopetuksen periaatteita olivat muun muassa ryhmän tuki opiskelijan oppimiselle, kokemuksellisuus, reflektiivisyys sekä aito dialogisuus. (Heikkinen 1998b, 47, 52-55; Heikkinen & Nikki 1999, 116, 118-125.)

Pietikäinen ja Siitari (1997, 55-57, 75-76) tutkivat pro gradu -työssään vertaisryhmän merkitystä opettajaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä. Tutkimuksen kohteena oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kolmannen vuosikurssin opiskelijoista muodostunut tukiryhmä. Ryhmällä oli ohjaajana koulutuksen opettaja, jonka rooli oli tasavertainen muiden ryhmäläisten kanssa. Ryhmän tavoitteiksi päätettiin minuuden, opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelukokemusten refleктоivan käsittelyn.

Pietikäisen ja Siitarin (1997, 83, 88-90) tutkimuksen mukaan vertaisryhmä oli merkityksellinen kolmella perustasolla: vuorovaikutus, tukivaikutus, reflektointivaikutus. Vertaisryhmä antoi mahdollisuuden tasa-arvoiseen ja aitoon vuorovaikutukseen, koska vertaisopiskelija pystyi eläytymään toisen opiskelijan kokemuksiin parhaiten. Näin ollen ryhmässäolo jo sinällään koettiin arvokkaana. Keskustelut vertaisten kanssa jäsensivät opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen liittyviä kasvukipuja ja epäilyksiä ja näin oman oppimisen päämäärät ja tavoitteet selkiytyivät. Aito ja tasavertainen vuorovaikutus loi mahdollisuuden harjoitella työelämässäkin tarvittavia yhteistyötaitoja sekä kollegiaalisuutta. Myös Hyttisen (1994, 53) kuvaamissa dialogiryhmissä vuorovaikutus nousi yhdeksi merkittäväksi tekijäksi opiskelijoiden oppimisprosessissa. Dialogisuuden avulla

opiskelijat saavuttivat uuden vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden, Minä-Sinä-suhteen, jonka kautta he kykenivät kokonaisvaltaisesti oppimisessaan hyödyntämään sekä tunne-, ajattelu- että tietoalueitaan.

Vertaisryhmän tukivaikutus näkyi siinä, että opiskelijat saivat tukea ja rohkaisua ammatillisen kasvun kysymyksiin. Opiskelijoiden oli lohdullista huomata, ettei kokemustensa kanssa ollut yksin, vaan että joku toinenkin oli kokenut samankaltaisia asioita. Kokemusten jakamisen myötä saatu palaute sai opiskelijan suhtautumaan omiin mielipiteisiinsä realistisemmin. Kaikenkaikkiaan vertaisryhmä toimi henkisten paineiden purkautumisväylänä. (Pietikäinen & Siitari 1997, 84, 91, 95.) Myös kotiryhmän todettiin muodostuneen opiskelijoiden tarvitsemaksi sidosryhmäksi, joka toimi sekä oppimisen paikkana että sosiaalisena verkostona (Heikkinen & Nikki 1999, 126).

Vertaisryhmän jäsenten kokemukset käynnistivät opiskelijassa peilausprosessin, reflektointivaikutuksen. Verratessaan omia kokemuksiaan toisten kokemuksiin, opiskelija kyseenalaisti perinteiset ajattelumallinsa saaden uusia näkökulmia omaan ammatilliseen kasvuunsa. (Pietikäinen & Siitari 1997, 86, 96.) Myös dialogiryhmissä opiskelijoiden reflektiokyvyn todettiin vahvistuneen yhteisten pohdintojen, empaattisen suhtautumisen ja oppimispäiväkirjan avulla (Hytinen 1994, 53). Newellkin (1996, 568, 575-576) toteaa, että yhteistoiminta vertaisten kesken tarjoaa sosiaalista tukea reflektioon, koska oman ryhmän jäsenet rohkaisevat vertaisiaan perustelemaan näkökulmiaan. Puolustaessaan ryhmässä omia näkemyksiään opiskelija saa vahvistusta niiden oikeellisuudelle. Lisäksi opiskelija omaksuu uusia näkökulmia ja hänen ymmärryksensä käsitellyistä asioista lisääntyy. Jaettu reflektio toimii myös keinona, jonka avulla erimielisyydet voidaan muuttaa positiivisiksi oppimiskokemuksiksi.

Sekä vertais-, dialogi- että kotiryhmätoiminnasta saadut opiskelijoiden palautteet ilmaisivat, että ryhmiä arvostettiin oppimisen välineenä. Runsaan reflektoinnin vuoksi dialogi- ja kotiryhmä koettiin kuitenkin työläänä, eikä dialogisuuteen pohjautuvia keskusteluja nähty tarkoituksenmukaisena. Dialogista reflektiota, pohtivaa vuorovaikutusta, opiskelijat eivät hahmottaneet oppimiseksi, vaikka dialogin ajateltiin edistävän persoonallisen ja omakoh- taisen käyttöteorian rakentumista. Hämmäntävän kokemuksen vuoksi osa opiskelijoista

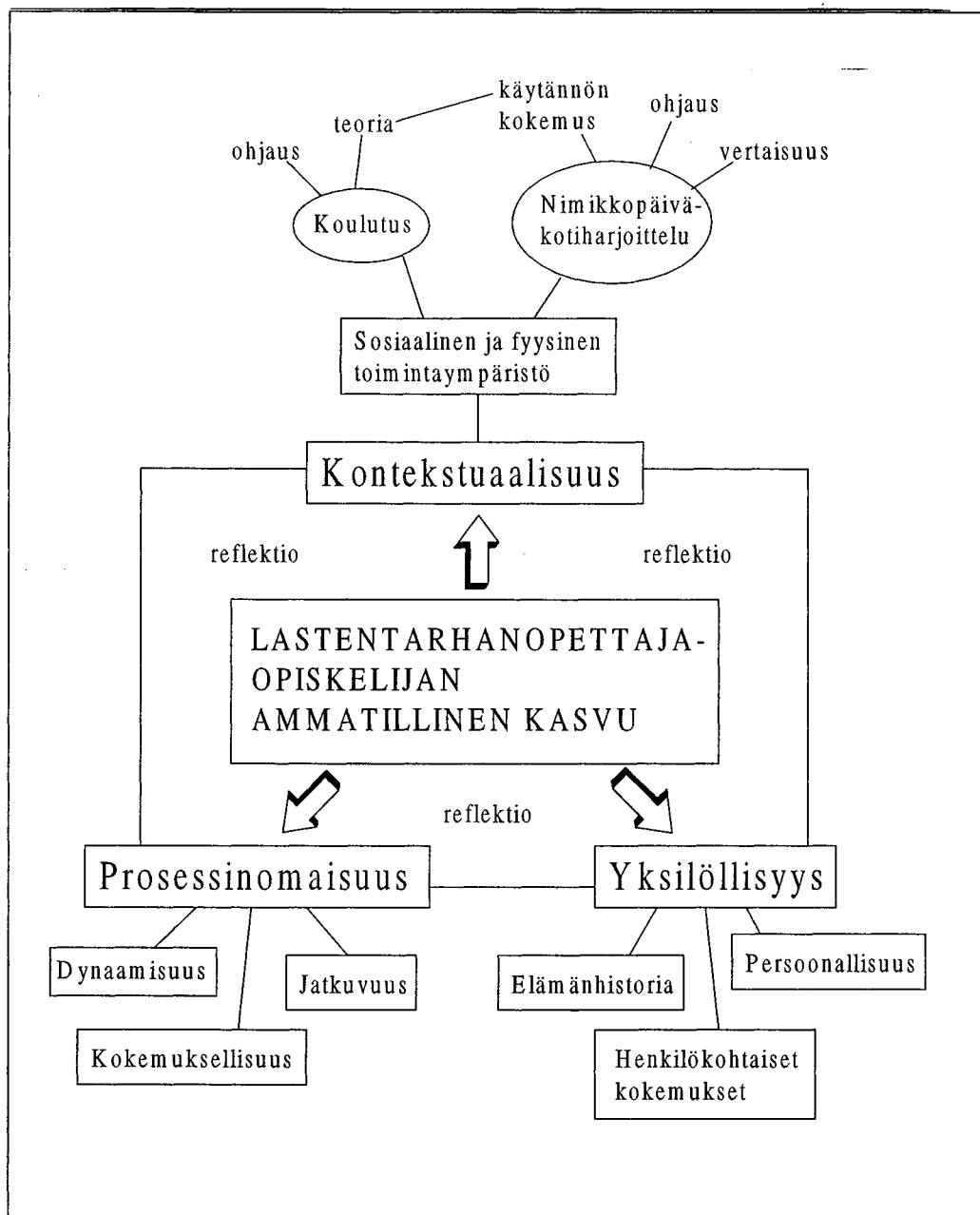
toivoikin suunnitelmallisempaa ryhmätyöskentelyn toteutusta. Tämänkaltaiset reaktiot kuvasivat opiskelijoiden omien, perinteisten oppimis- ja tietokäsitysten järkkymistä ja siitä syntynyttä vastarintaa. (Heikkinen & Nikki 1999, 126-128; Hyttinen 1994, 51-52.) Sarja (2000, 131) näkee dialogin vaativuuden muodostuvan oman minuuden ja omien kokemusten avoimesta ilmaisusta: vain itsetiedostusta kehittämällä voidaan saavuttaa luova dialoginen yhteistyö.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella opiskelevien lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemuksia nimikkopäiväkotiharjoittelusta. Erityisesti tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka opiskelijat kuvaavat oman ammatillisen kasvuprosessin etenemistä opetusharjoittelujen kuluessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat omaan harjoitteluunsa ja kuinka opetusharjoittelu on heidän mielestään toiminut suhteessa omiin odotuksiin ja koulutuksen asettamiin tavoitteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on myös saada selville kehittämisehdotuksia nimikkopäiväkotiharjoitteluun sen edelleen kehittämiseksi. Tutkimustehtävänä on siis kuvata opiskelijoille muodostunutta harjoittelukokemusta. Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään vastaus seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Miten nimikkopäiväkotiharjoittelu tukee opiskelijan ammatillista kasvua?
2. Millaiset kokemukset opiskelijalla on nimikkopäiväkotiharjoitteluistaan kokonaisuudessaan?
3. Miten nimikkopäiväkotiharjoittelua voidaan opiskelijoiden mukaan kehittää?

Seuraavaksi esitetään tässä tutkimuksessa jäsentynyt viitekehys lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisesta kasvusta (kuvio 1). Viitekehysten laatimista on ohjannut opettaja-tutkimuksen käsitteistö ja tutkijoiden oma ymmärrys lastentarhanopettajaksi kasvamisesta.



Terveen ammatillisen identiteetin omaava varhaiskasvatuksen asiantuntija

KUVIO 1 Lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun viitekehys

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, koska sen kohteena olivat lastentarhanopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemukset ja heidän käsityksensä omasta harjoittelustaan ja kasvustaan. Laadullisella tutkimuksella kuvataan tutkimuskohdetta sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee tarkoituksena löytää tosiasioita ja ymmärtää niiden merkityksiä (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1998, 161).

Tutkimuksen kohdejoukko koostui Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen lastentarhanopettajaopiskelijoista, jotka olivat valinneet harjoittelumuodokseen nimikkopäiväkotiharjoittelun. Opiskelijat suorittivat alempaa korkeakoulututkintoa valmistuen lastentarhanopettajan ammattiin.

Tutkimusjoukkoon valittiin opiskelijoita jokaiselta kolmelta vuosikurssilta. Alkuperäinen suunnitelma tutkimusjoukosta sisälsi kaikilta vuosikursseilta saman määrän opiskelijoita, toisin sanoen tarkoituksena oli kerätä aineisto viideltätoista opiskelijalta. Aineiston keräämisen myötä kolmannen vuosikurssin opiskelijat osoittautuivat ensisijaiseksi tutkimusjoukoksi ja näin ei ollut tarpeen tehdä alkuperäisen suunnitelman mukaista viittätoista haastattelua. Karilan (1999, 121) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessimai-

suus tulee esille juuri siten, että jo kerätty aineisto antaa suunnan myöhemmälle aineiston hankinnalle. Tässä tutkimuksessa kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden ensisijaisuus syntyi siitä, että he olivat ensimmäisiä opiskelijoita, joilla oli kokemus opetusharjoitteluiden suorittamisesta nimikkopäiväkodeissa kaikkina opiskeluvuosinaan. Lisäksi heiltä kerätty aineisto osoittautui kattavaksi tutkimusongelmiin nähden. Tämä ennakkosuunnitelman muuttaminen on kvalitatiivisen tutkimuksen tyyppinen piirre: tutkimuksen joustavan etenemisen ja aineiston ainutlaatuisuuden vuoksi suunnitelmia tulee muuttaa olosuhteiden mukaan (Hirsjärvi ym. 1998, 165).

Suunnitelman muuttumisen myötä haastatteluun valittiin kaikkiaan kolmetoista opiskelijaa. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoita (vuonna 1996 aloittaneet) osallistui tutkimukseen viisi. Ja heidän lisäksi aineistoa hankittiin neljältä toisen vuosikurssin (vuonna 1997 aloittaneet) ja neljältä ensimmäisen vuosikurssin (vuonna 1998 aloittaneet) opiskelijalta. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoilta saatujen tietojen tarkoituksena oli syventää ja täydentää kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksia siten, että tutkimukseen saataisiin eri opiskeluvaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksia. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden muistelmia voitiin näin peilata seikkoihin, joita ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat mainitsivat harjoitteluistaan. Lisäksi oletettiin saatavan näkyville nimikkopäiväkotikokeilun kehittymisen kautta syntyneet muutokset opiskelijoiden harjoittelukokemuksissa. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden tuottaman aineiston ajateltiin nostavan esiin siis uusia ja erilaisia näkökulmia.

6.2 Aineiston hankintaprosessi

Tutkimusjoukon valintaa kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden osalta oli määrittämässä varhaiskasvatuksen laitoksella tehtävien, tämän tutkimuksen aihetta lähellä olevien, tutkimusten kohdejoukot. Nimikkopäiväkotiharjoittelun valinneita kolmannen vuosikurssin opiskelijoita oli yhteensä neljätoista. Heistä seitsemän oli mukana muissa tutkimuksissa, joten seitsemällä kolmannen vuosikurssin opiskelijalla oli mahdollisuus osallistua tähän tutkimukseen. Toisen vuosikurssin opiskelijoista nimikkopäiväkotiharjoittelua

suoritti kolmetoista ja ensimmäiseltä vuosikurssilta seitsemäntoista opiskelijaa. Haastateltavat opiskelijat valittiin jokaiselta vuosikurssilta satunnaisesti, "summassa nimi listalta"-periaatteella. Tämän tutkimuksen kohdejoukon ollessa rajoittunut ainoastaan nimikkopäiväkodeissa harjoitelleisiin opiskelijoihin, tutkimuksen otoksen ei voida sanoa perinteisessä mielessä olevan satunnainen, vaan harkinnanvarainen otos kohdejoukosta. Tarkoituksenmukaisella otannalla tarkoitetaan aineiston keräämistä sellaisilta tapauksilta, joilla on tutkimuksen kannalta keskeistä tietoa. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä suhteellisen pieni otos, jonka syvälinen tutkiminen tuottaa laadukasta ja yksityiskohtaista aineistoa. Otoksen koko on riippuvainen tutkimustehtävästä ja tarkoituksesta sekä saadun tiedon uskottavuudesta ja hyödyllisyydestä. (Patton 1990, 169, 184.)

Yhteys valittuihin opiskelijoihin otettiin puhelimitse ja tällöin kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Jokainen, johon yhteyttä otettiin suostui haastatteluun. Esitietoina haastattelusta kerrottiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus, haastattelun pääteemat, arvioitu haastattelun kesto, nauhurin käyttö, kahden haastattelijan läsnäolo sekä haastattelupaikka. Lisäksi haastateltaville korostettiin henkilökohtaisen kokemuksen tärkeyttä ja anonymiteettiä. Cohen ja Manion (1994, 350) korostavatkin tutkittavien informoinnin ja vapaaehtoisuuden olevan keskeinen lähtökohta tutkijan ja tutkittavien väliselle luottamukselle.

Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelurunko ja haastattelijat testattiin kahdella esihaastattelulla tammikuussa 1999. Esihaastattelujen suorittamisen tärkeyttä perustellaan sillä, että tutkijat pääsevät sisälle tutkittavien maailmaan saadessaan tietoa heidän ajattelustaan ja kokemuksistaan. Lisäksi esihaastattelujen avulla luodaan haastattelukäytännöt: testataan haastattelurungon tarkoituksenmukaisuus, aihepiirien järjestys ja kysymysten muotoilu sekä haastattelun kesto. (Eskola & Suoranta 1998, 89; Hirsjärvi ja Hurme 1985, 57.) Tässä tutkimuksessa esihaastateltavina olivat kolmannen vuosikurssin sellaiset opiskelijat, jotka eivät tulleet valituiksi varsinaiseen haastattelujoukkoon, mutta jotka olivat suorittaneet harjoittelunsa nimikkopäiväkodissa. Ensimmäinen esihaastattelu toi esiin tutkijoiden oman ennakkokäsityksen, joka ei ollut tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennainen. Tutkijat olettivat haastateltavien vertailevan eri harjoittelumuotoja (nimikko- vs. vaihtuva päiväkotiharjoittelu) toisiinsa, vaikka opiskelijoilla ei ollut kokemusta kuin nimikkopäiväkotiharjoittelusta. Lisäksi ensimmäisessä esihaastattelussa nousi esiin se seikka, ettei

tämän tyyliin, henkilökohtaisia kokemuksia selvittävään tutkimukseen sovi tiukka ja tarkasti etukäteen mietitty haastattelurunko. Keskustelujen ja pohdintojen kautta tutkijat tiedostivat ennakkokäsityksensä ja muuttivat ajattelutapaansa, sekä sopivat väljemmän haastattelurungon käyttöönotosta (Liite 1). Toinen esihaastattelu suoritettiin uusien keinoin ja sen onnistumisen johdosta siirryttiin varsinaisiin tutkimushaastatteluihin.

Kunkin kurssin opiskelijat haastateltiin sen jälkeen, kun he olivat suorittaneet harjoittelunsa. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat haastateltiin vuoden 1999 helmikuussa, toisen vuosikurssin maaliskuussa ja ensimmäisen vuosikurssin toukokuussa. Haastattelut toteutettiin Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen tiloissa ja ne kestivät puolestatoista tunnista kahteen tuntiin.

6.3 Teemahaastattelu tutkimusmetodina

Opiskelijoiden oma näkökulma selvitettiin tässä tutkimuksessa teemahaastattelulla kyselemällä heidän tuntemuksiaan, kokemuksiaan ja käsityksiään opetusharjoittelusta. Teemahaastattelu valittiin, koska sen avulla saatiin sellaista informaatiota, joka ei kokonaisuudessaan tule esille havaitsemisen kautta. Näin ollen haastattelun kohteena ovatkin usein ihmisten tiedot, tuntemukset, ajatukset, käsitykset, aikomukset ja kokemukset, joita selvittämällä pyritään tulemaan tietoiseksi tutkittavien omasta näkökulmasta. (Patton 1990, 278.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat olivat perustana haastattelun teemojen valinnalle. Teemahaastattelu vastasi tämän tutkimuksen tarpeita antaen tilaisuuden joustavaan aiheen käsittelyyn. Opiskelijoiden kokemusten moninaisuus vaati sekä mahdollisuutta pysähtyä jonkin yksittäisen teema-alueen kohdalle että vapaata, luonnollista kysymysten etenemisjärjestystä. Etukäteen laadittu teemarunko piti kuitenkin huolta siitä, että tutkimusongelmien kannalta olennaiset aihe-alueet tulivat käsitellyiksi (Liite 1). Teemahaastattelun avulla opiskelijoiden kokemusmaailmaan päästiin sisälle jäsenyteen, opiskelijoiden henkilökohtaiset näkökulmat huomioonottaen. Patton (1990, 283-284) korostaakin, että haastatte-

lun teemojen sisällä jokainen haastateltava saa ilmaista käsityksensä vapaamuotoisesti, jolloin kerätty aineisto kertoo kokemusten yksilöllisistä tulkinnoista. Teemojen joustavuus mahdollistaa myös tutkijalle odottamattomien asioiden ilmenemisen, jotka ovat kuitenkin kyseiselle haastateltavalle erityisen tärkeitä.

Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteen ilmapiiri muodostui välittömäksi jo alussa, kahvikupposen ääressä. Läheisen vuorovaikutuksen johdosta tutkijan on mahdollista saada syvällisempää aineistoa. Jos vuorovaikutussuhde on rehellinen ja luottamuksellinen, sitä todennäköisempää on, että tutkittava tuo esiin myös negatiivisia ja arkaluontoisia asioita. Lisäksi haastattelun vuorovaikutuksellisuus mahdollistaa sekä välittömän palautteen että haastattelutilanteen mukautuvuuden ja joustavuuden. (Borg & Gall 1989, 446; Hirsjärvi & Hurme 1985, 15, 27.) Lähtökohtana luontevalle, tutkijoiden ja haastateltavien väliselle vuorovaikutussuhteelle tässä tutkimuksessa oli, että haastateltaville korostettiin heidän oman kokemuksensa tärkeyttä ja sitä, ettei oikeita vastauksia ole olemassa.

Lisäksi tässä tutkimuksessa haastattelutilanteen avoimuuteen ja luontevuuteen vaikutti tutkijoiden auktoriteetittomuus haastateltavia kohtaan. Anttila (1996, 421) korostaakin, että tutkijan ei tule luoda tutkittaviaan kohtaan sellaista riippuvuussuhdetta, joka vääristäisi tietojen antamisen vapaaehtoisuutta. Tällainen suhde saattaa muodostua esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välille. Myös se, että tutkijat olivat itse lähiaikoina käyneet läpi lastentarhanopettajakoulutuksen opetusharjoittelut, loi pohjan ymmärtävälle suhtautumiselle haastateltavien kokemuksiin.

6.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni induktiivisen päättelyn mukaan. Induktiivisessa päättelyssä aineistoa tiivistetään käsitteellistämisen avulla ja näin muodostetaan tutkimuskohdetta koskeva teoria, toisin sanoen edetään yksityisistä käytännön ilmiöistä yleiselle teorian tasolle (Anttila 1996, 135; Maykut & Morehouse 1994, 126-127). Tämän tutkimuksen polku raaka-aineistosta analyysiin alkoi haastattelujen purkamisen myötä.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden, tutkimuksen pääjoukon, nauhoitetut haastattelut (5 kpl) purettiin sanasta sanaan tekstimuotoon. Litteroituja sivuja näistä kertyi kaiken kaikkiaan noin 100. Kun kaikki kolmannen vuosikurssin haastattelut oli purettu tekstiksi, valmiita tekstejä luettiin tarkasti läpi antaen otsikoita tekstin eri kohdille. Anttila (1996, 188) korostaa litteroidun aineiston lukemisen merkitystä: ainoastaan keskittyneellä perehtymisellä aineistoon tutkija voi löytää sen todellisen sisällön.

Aineiston osille annetuista otsikoista muotoutui selkeät teemat, kuten nimikkopäiväkoti-harjoittelun valintaperuste, jotka noudattelivat haastattelun teemarunkoa. Teemahaastattelun runko muodostaa analyttisen viitekehysten analyysille, jonka avulla voidaan ryhmitellä tutkittavien vastauksia teemojen mukaan (Patton 1990, 376). Jokaisesta yksittäisestä haastattelusta poimittiin kaikki ne asiat, jotka liittyivät kyseiseen teemaan ja ne kirjattiin ylös erilliselle paperille. Toisin sanoen saatiin aikaiseksi "lakana", joka sisälsi kaikkien kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastaukset kyseisestä teemasta. "Lakanan" pohjalta laadittiin teemakohtainen yhteenveto, jolloin yksittäisistä vastauksista etsittiin yhtenäisiä piirteitä ja annettiin ilmiölle merkityksiä arkikokemusta yleisemmällä tasolla (ks. Hirsjärvi ym. 1998, 181-182).

Tämän tutkimuksen analyysi eteni Eskolan ja Suorannan (1998, 152, 175-176) kuvaaman teemoittelun mukaisesti. He määrittelevät teemoittelun sellaiseksi kvalitatiivisen aineiston analysointitavaksi, joka mahdollistaa aineistossa ilmenevien tiettyjen teemojen esiintymisen vertailun. Tällä tavalla pyritään löytämään aineistomassasta tutkimusongelmien kannalta olennaiset seikat ja välttämään uuvuttavilta harharetkiltä.

Tässä tutkimuksessa saadun aineiston tulkintaa tehtiin pitkin matkaa aineistoa analysoitaessa. Tulkinnassa tutkija liittää analysoituun aineistoon merkityssuhteita muodostaen näistä johtopäätöksiä, jolloin tavoitteena on analysoidun aineiston ymmärtäminen kokonaisuudessaan (Alasuutari 1993, 27-30; Patton 1990, 422-423; Varto 1992, 64). Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksia pyrittiin ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin sijoittamalla ne ammatillisen koulutuksen kontekstiin. Tulkinnan myötä aineistosta löytyi tärkeimmät merkityssisällöt, joita opiskelijat olivat antaneet harjoittelukokemuksilleen.

Nämä merkityssisällöt kuvataan tulososan luvuissa ja lukujen otsikot kertovat merkityssisältöjen ytimen.

Kolmannen vuosikurssin tuloksia täydennettiin ja syvennettiin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden kokemuksilla. Heidän haastattelujaan (yhteensä 8 kpl) ei kuitenkaan kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden tavoin litteroitu, vaan haastatteluja kuunneltaessa pyrittiin selvittämään, löytyykö haastatteluaineistosta sellaisia teemoja, jotka ovat selkeästi joko erilaisia tai samanlaisia suhteessa tutkimuksen pääjoukolta saatuihin tuloksiin. Kunkin haastattelun kohdalla korostuneesti ilmenneet eroavaisuudet tai samankaltaisuudet kirjattiin ylös ja ne yhdistettiin vuosikursseittain. Myös näiden haastattelujen analyysi eteni samalla tavoin kuten edellä, kolmannen vuosikurssin kohdalla, on kuvattu: induktiivisen päättelyn mukaisesti, edeten yksityisestä yleiseen. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoilta saatuja tuloksia vertailtiin kolmannen vuosikurssin tuloksiin ja yhdisteltiin osaksi niitä.

7 TULOKSET

Tutkimusaineistosta saadut tulokset ovat esitetty tutkimusongelmittain. Aluksi käsitellään opiskelijoiden kuvauksia ammatillisen kasvunsa sisällöstä (6.1). Seuraavaksi pohditaan opetusharjoittelun roolia ammatilliselle kehitymiselle (6.2) ja tuodaan esiin opetusharjoittelun eri osa-alueita (6.3 - 6.9). Nimikkopäiväkotiharjoittelun lähtökohtiin suhteutettuna näistä osa-alueista korostuu erityisesti opiskelijan asema harjoittelupäiväkotinsa työyhteisössä, koulutuksen ohjaavan opettajan rooli sekä pienryhmätoiminta. Lopuksi käsitellään opiskelijoiden kokemaa tyytyväisyyttä koko opetusharjoittelun kokonaisuudesta (6.10) sekä esitetään kehittämissuhteita harjoittelun parantamiseksi (6.11).

Tulokset kertovat pääosin niiden kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden harjoittelukokemuksista, jotka suorittivat nimikkopäiväkotiharjoittelunsa vuosina 1996-1999, ollen ensimmäisiä nimikkopäiväkotikokeilun läpikäyneitä opiskelijoita. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoilta saatujen tulosten tueksi esitetään myös ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden (II vsk: 1997-1999 ja I vsk: 1998-1999) kokemuksia nimikkopäiväkotiharjoitteluistaan. Näistä kokemuksista mainitaan ne, jotka merkittävästi eroavat kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden kokemuksista tai jotka ovat niiden kanssa selvästi samantyyppisiä. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoilta saaduista tuloksista puhuttaessa käytetään käsitettä opiskelija, kun taas toisten vuosikurssien kohdalla vuosikurssi mainitaan aina erikseen.

7.1 Kriittisyys ja itseluottamus ammatillisen kasvun peruspilareita

Määritellesään omaa ammatillista kasvuaan opiskelijat erosivat toisistaan sen suhteen, kuinka tietoisia he olivat omasta kasvustaan. Tietoisuus näkyi jäsentyneenä kuvauksena oman ammatillisen kasvun luonteesta. Opiskelijoiden kuvauksissa lastentarhanopettajan työn kannalta *olennaisten asiakokonaisuuksien merkityksen ymmärtäminen* oli perustana tiedostetulle ammatilliselle kehitymiselle. Näiden asioiden merkityksen tiedostaminen ja ymmärtäminen tapahtui pitkälti opetusharjoittelujen kautta. Opiskelijat kokivat, että merkitysten tiedostamisen myötä pohtiva ja kriittinen ajattelu oli lisääntynyt. Kyseenalaistava asenne oli kehittynyt opetusharjoittelussa vertaamalla toisen ajattelutapaa ja toimintaa omaan näkemykseen. Aikaisemmin opiskelijat olivat hyväksyneet asiat sellaisinaan, liiemmin pohtimatta, nyt ammatillisen kehittymisen tuloksena *reflektioiva ajattelutapa oli lisääntynyt*. Itsestään selvien asioiden kyseenalaistaminen ja eri näkökulmien vertailu ovat myös Nurmen (1993, 74) sekä Pietikäisen ja Siitarin (1997, 86, 96) mukaan ammatillista kasvua edistäviä ajattelutavan muutoksia.

Enemmänkin se, että ne tiedot ja kokemukset, joita mää täältä oon saanu, niin mä oon tehny niistä oman kokonaisuuteni ja mun henkilökohtasen, et se ei oo sitä mitä mä oon kuullu tai nähny, vaan sitä mitä mä oon itessäni prosessoinut, siitä tiedosta, taidosta ja kokemuksesta on tullu mun näkönen. Ei kukaan voi tietenkään sulle sitä ammatillista kasvua antaa, vaan se on semmosta, mikä sun täytyy itelles muokata. Se tulee osittain itsestään, mutta kyllä siihen saa tehdä hommiakin, oikeestaan tiedostamatta tulee osittain, myös tietoisesti sen kans on tehtävä töitä. (Opiskelija 1, III vsk.)

Omannäköiseksi prosessoituneesta tietotaidosta opiskelijat käyttivät myös käsitteitä toimintamalli ja toimintaperiaatteet. Toimintamallin osatekijöitä olivat muun muassa lapsen kasvun ja kehittymisen sisäistäminen ja sen huomioiminen jokapäiväisessä elämässä, omien periaatteiden tiedostaminen sekä niiden jatkuva tarkastelu ja kehittämispyrkimys (ks. Karila 1997, 114). Kaikki opiskelijat eivät olleet vielä kokonaisuudessaan tiedostaneet omaa toimintamalliaan: he kyllä tiesivät, miten toimivat, mutta eivät olleet löytäneet toiminnalleen teoreettisia perusteluita. Oman toimintamallin tiedostaminen teoreettisine perusteluineen vaati omakohtaista kokemusta käytännön tilanteista, joihin opetusharjoittelut olivatkin antaneet mahdollisuuden.

On hirveen vaikee selittää, että miks mä teen just niitä ratkasuja, kun mä teen, mutta ne on kuitenkin semmosia, että mä tiedän, ettei ne tuu jostain - vaan ne on mun omia juttuja, et jos joku multa kysyis,

miks sää teet just noin, niin sit mä ehkä osaisin vastata, mutta kun multa kysytään, että mikä on sun oma käyttöteoria, niin se on hirveen vaikeeta nähdä irrallaan siitä tilanteesta vielä, et ehkä jos mää nään jonkun konkreettisen tilanteen ja joku kysyy, et mitä sää tekisit tossa tilanteessa, niin sit - se (käyttöteoria) on tosi hajanainen vielä. (Opiskelija 1, III vsk.)

Opiskelijat kokivat, että *rohkeus, uskallus, luottamus ja varmuus* varhaiskasvattajana toimimiseen olivat ominaisuuksia, joita he olivat saaneet oman ammatillisen kasvun myötä. Näitä ominaisuuksia voidaankin pitää ammatillisen kasvun seurauksena ja toisaalta jatkuvan kehittymisen edellytyksinä. Opiskelijat olivat huomanneet selviävänsä uusista ja haastavista käytännötilanteista ja näin heidän luottamus itseensä oli vahvistunut. Itseluottamuksen ansiosta heillä oli rohkeutta ja uskallusta tuoda esiin omat kehitymisalueet omien vahvuuksien rinnalla. Lastentarhanopettajana toimiminen tuntuikin positiiviselta haasteelta. Nämä opiskelijoiden kuvaukset kertovat heidän *ammattillisen identiteettinsä vahvistumisesta*. Myös Laine (1998, 111) ja Stenström (1993, 38) näkevät terveen ja vahvan ammatillisen identiteetin ominaisuuksiksi varmuuden omasta opettajuudesta ja rohkeuden kohdata tulevaisuuden muutoksia.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden määritelmät ammatillisesta kasvusta kertoivat heidän jäsentyneestä ja sisäistyneestä lastentarhanopettajan ammattiroolista. Sen sijaan toisen vuosikurssin opiskelijoiden kehittyminen näkyi omien vahvuus- ja kehittämisalueiden tiedostamisena. Odotukset ja tavoitteet tulevasta kehitymisestä painottuivatkin näihin tiedostettuihin taitoihin ja tietoihin. Heidän oma persoonallinen työskentelytapansa lastentarhanopettajana oli siis alkanut rakentua toisen opetusharjoittelun aikana.

Tavallaan, että löytää sen oman persoonan (ammattillisen kasvun kautta), millä niin kun tekee sitä työtä ja nää omat vahvuusalueet ja tuota ja samalla löytää sitte ne omat semmoset heikommat alueet, joita pystyy sitte kehittämään. (Opiskelija 9, II vsk.)

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla ammatillinen kasvu ilmeni pyrkimyksenä hahmottaa lastentarhanopettajan työnkuva ja päiväkotiympäristöä kokonaisvaltaisesti. Tämä näkyi muun muassa päivärytmin jäsentämisenä, lapsen maailmaan tutustumisena, pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin jäsentämisenä ja niiden merkityksen ymmärtämisenä. Näin ollen näyttääkin siltä, että opiskelijoiden ammatillinen kasvu etenee samansuuntaisesti koulutuksen asettamien tavoitteiden kanssa - harjoittelijas-

ta asiantuntijaksi. Samaan tulokseen on päätynt Karila (1997, 130) omassa lastentarhanopettajan asiantuntijuutta käsittelevässä tutkimuksessaan.

Just tässä niinku perushoidon merkityksessä (ammatillista kasvua tapahtunut), ett kaikki ei tarvi olla aina suunniteltua ja siinä että miten sä oot siellä päiväkodissa, niinku se sun olemus. Ja hirveesti niinku tavallaan, mitä enemmän se muotoutuu, se että sä oot siellä niinku omana persoonana ja se mitä sä teet, sä niinku tavallaan arvostat koko ajan enemmän sitä työtä - - yleensä näitten kaikkien, mitä on niinku lukennu, teorian ja tällasen kautta, että niinku ymmärtää mitä se loppujen lopuks se siellä se toiminta on. (Opiskelija 13, I vsk.)

7.2 Opetusharjoittelu teorian ja käytännön sulatusuunina

Kaikkien vuosikurssien opiskelijat kokivat *opetusharjoittelun tärkeimmäksi osaksi lastentarhanopettajakoulutusta*. Opetusharjoittelu antoi opiskelijalle mahdollisuuden nähdä ja kokea opiskelemaansa varhaiskasvatuksen teoretietoa käytännön tilanteissa. Nähdessään teoretietiedon kietoutuvan yhteen käytännön kanssa, opiskelija pystyi vähitellen rakentamaan omaa käyttöteoriaa toimintansa perustaksi. Käytännön harjoittelujen ansiosta opiskelijan motivaatio omaan oppimiseensa ja kasvamiseensa lisääntyi ja lisäksi opetusharjoittelut soivat opiskelijalle mahdollisuuden tutustua itseensä lastentarhanopettajan roolissa.

Kyllä mun mielestä harjoittelut on ollu hirveen tärkeitä, ett eniten niissä saa irti, niinku pääsee kokeileen käytännössä ja tavallaan siis näkee omaa toimintaansa, että enhän mä nyt välttämättä tietäis, että minkälainen mä oon oikeesti siinä tilanteessa. (Opiskelija 3, III vsk.)

Kyllä mä annan sille kaikkein tärkeimmän arvon siinä noille harjoitteluille, että ilman niitä mä en tosiaan sais teoriasta mitää irti - - oon ehkä semmonen käytännön ihminenkin hirveen pitkälle. (Opiskelija 1, III vsk.)

Opetusharjoittelun merkittävä asema muodostui mahdollisuudesta yhdistää käytännön tietoa teoreettiseen tietoon: käytännön kokemuksen kautta opiskelijat saivat oppimalleen *teoretietiedolle tarkoituksen*. Monet teoriaopinnoissa käsitellyt asiat avautuivatkin usein käytännön harjoittelussa oman havainnoinnin kautta. Käytännön toiminta nähtiin ”tarttumapintana” teoretietiedoille, sillä käytännön kokemuksen myötä oli helpompi ymmärtää ja sisäistää asioiden teoreettisempi tarkastelukulma. Myös useissa muissa tutkimuksissa

(esim. Calderhead & Shorrocks 1997, 9-10; Kohonen 1989b 42; Ruohotie 2000 137, 140) opetusharjoittelun merkitys teorian tiedon sisäistämisenä tunnustetaan.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijat näkivät, ettei koulutuksen teoriaopetuksen antama kuva päivähoitosta aina ollut realistinen, vaan usein liian ihanteellinen, esimerkiksi lapsilähtöisen toiminnan toteuttamisen osalta. Nähtiin kuitenkin, että opiskelijoilla itsellään oli vastuu löytää realistinen yhteys teorian ja käytännön välille ja muodostaa omaan ymmärrykseen pohjautuva näkemys toimintojensa perustaksi. Opiskelijoiden mukaan kolmas opiskeluvuosi oli ollut merkittävä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen tiedostamisessa. He olivat tällöin edellisten opetusharjoittelujen ansiosta nähneet ja henkilökohtaisesti kokeneet teorian tiedoissa esiintyneitä asioita käytännössä. Käytännönläheisten teoriaopintojen ohella nyt ymmärrettiin myös abstraktimmat asiat. Toisaalta jotkut opiskelijat eivät olleet vielä saavuttaneet tätä vaihetta, vaan heille teoria ja käytäntö olivat toisistaan erillään olevia osia. Se, kuinka hyvin opiskelija löysi yhteyden teorian ja käytännön välille kertoi hänen ammatillisesta kasvustaan.

Etä se teoria niinku roikkuu siellä toisessa päässä ja käytäntö siellä toisessa päässä, että siellä ei niinku mee mittää naruja siellä välissä. (Opiskelija 4, III vsk.)

No kyllä mulla esimerkiks nyt tänä vuonna on paljon lukennu ja käynny läpi tätä konstruktivistista oppimiskäsitystä, kyllä mulle se on niinku, paljon puhuttiin siitä ohjaavan kanssa, niinku puhuttiin ensin siitä sillei, että siinä ei käytetty sitä sanaa, mutta sitte mä niinku tajusin sen harjoittelun aikana, ett nythän puhutaan just tästä oppimiskäsityksestä ja tästä ympäristön luomisesta ja kaikki liittyy just siihen, mitä mä olin itekin niinku ajatellu ja mistä mä tykkäsin, että näin niinku pitäis olla, ja sitä mä tein ja sitt mä tajusin sen harjoittelun aikana, ett näinhän mä teenkin, näitä asioita, ett nimenomaan nyt oikeastaan vasta niinku tajusin sen, että näinhän mä oon tehny jo pitemmän aikaa, mutta mä en oo sitä yhdistäny, mä oon tienny, että näin mä haluan tehdä ja tämmöne on, mut sit tajusin sen, ett näinhän mä teenkin koko ajan nytte. (Opiskelija 5, III vsk.)

7.3 Koulutuksen asettamat ja henkilökohtaiset tavoitteet ammatillisen kasvun viitekehyksenä opetusharjoittelussa

Koulutuksen asettamat tavoitteet (Liite 2) koettiin suuntaa-antaviksi lähtökohdiksi harjoittelulle. Opiskelijat olivat niihin tyytyväisiä, koska koulutuksen tavoitteet määrittivät harjoittelun tarkoituksen ja muodostivat perustan, johon opiskelijat peilasivat omaa

kasvuun. Vaikka koulutuksen tavoitteet olivat olleet kunkin vuosikurssin opiskelijoille samanlaiset painottuen eri teemoihin eri vuosina, opiskelijat kuitenkin kokivat ne joustavina, oman kasvun vaiheeseen sovitettavina. Osalla opiskelijoista koulutuksen tavoitteet tarkentuivat omissa henkilökohtaisissa tavoitteissa. Toiset puolestaan muodostivat henkilökohtaiset tavoitteet omien oppimistarpeidensa mukaan, verraten niitä koulutuksen asettamiin tavoitteisiin.

Nehän (koulutuksen asettamat tavoitteet) tehdään kaikille yhteiset, niin jokainenhan poimii sieltä itelleen sen henkilökohtasen, mikä on tärkeä. (Opiskelija 1, III vsk.)

Henkilökohtaisissa tavoitteissa opiskelijat toivat esiin niitä asioita, joita toivoivat oppivansa tulevassa harjoittelussaan. Monet opiskelijat kokivat, että ensimmäisen harjoittelun tavoitteet olivat helppo löytää ja laatia, sillä vähäisen kokemuksen johdosta uusia opittavia asioita oli runsaasti. Voidaankin sanoa, että harjoittelujaksojen edetessä opiskelijan oppiminen suunnataan ja suuntautuu enemmän omaan opettajuuteen. Tällöin tavoitteet eivät ole konkreettisesti nähtävissä ja niiden tiedostaminen ja laatiminenkin vaikeutuu. Opiskelijoiden mielestä henkilökohtaiset tavoitteet olivat vuosittain toteutuneet hyvin, kun taas koulutuksen asettamia tavoitteita kaikki eivät joka vuosi saavuttaneet, esimerkiksi koko lapsiryhmän hallinta koettiin vaikeaksi vielä kolmantenakin vuonna. Tämä johtunee opiskelijan omien tavoitteiden realistisuudesta ja niiden henkilökohtaisesta merkityksestä opiskelijan omalle oppimiselle. Nimikkopäiväkodin tuttu toimintaympäristö edesauttoi henkilökohtaisten tavoitteiden laatimista realistisiksi.

Muutamilla opiskelijoilla oli vaikeuksia tiedostaa tavoitteiden merkitys. Heille esimerkiksi koulutuksen asettamien tavoitteiden tarkoitus jäsenyi vasta viimeisessä harjoittelussa. Vasta silloin opiskelijan oli mahdollista paremmin hahmottaa tavoitejatkumo, jonka koulutus oli harjoitteluille määritellyt. Tavoitteiden merkityksen tiedostamattomuuden vuoksi muutamien opiskelijoiden oli vaikea löytää etukäteen henkilökohtaisia tavoitteita harjoitteluilleen. Vasta konkreettiset tilanteet käytännön toiminnassa herättivät nämä opiskelijat huomaamaan oman oppimisensa kannalta tärkeitä asioita - henkilökohtaisia oppimistavoitteita.

Jälkeenpäin senkin vasta tajuaa, että mikä se idea siinä (koulutuksen asettamisissa tavoitteissa) on. Kun siihen (harjoitteluun) lähtee, niin tuntee, että onks tää nyt ihan tarpeellista. Mut sitä on niinku kolmena vuotena kattonu niinku sitä päivähoitosysteemiä vähän eri kantilta. (Opiskelija 2, III vsk.)

Nyt tänäkin vuonna piti ihan keksimällä keksiä, että ei mulla ollu mitään semmosta fiksua tavoitetta - - ei niillä ainakaan tänä vuonna ollu sillei mitään merkitystä - - kun ne (henkilökohtaiset) tavoitteet oli niin semmosia yleisiä ja yleismalkasia että, niinku jotkut muut asiat nousi paljon tärkeemmiksi kun ne tavoitteet - - ahaa-elämykset on tullu siellä harjoittelussa, että etukäteen ei oo osannu miettiä, että tämä ois varmaan tärkeä siellä harjoittelussa. (Opiskelija 4, III vsk.)

Henkilökohtaisten tavoitteiden löytämisen edellytyksenä oli sekä oman kasvun ja oppimistarpeen tiedostaminen että tavoitteiden merkityksen ymmärtäminen. Opiskelijat näkivät tavoitteiden olevan merkityksellinen tekijä orientoitumisessa harjoitteluun. Lisäksi tavoitteet koettiin päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa ja tekemistä ohjaavaksi kehykseksi, joka auttoi opiskelijaa sisäistämään lastentarhanopettajan ammattikuvaa. Tavoitteiden katsottiin olevan hyvä pohja ohjaukselle, koska niiden avulla ohjaavat opettajat pystyivät näkemään opiskelijan sen hetkisen kasvun ja näin suuntaamaan ohjaustaan sen mukaisesti. Opiskelijoille itselleen tavoitteet olivat hyvä väylä seurata oppimisensa etenemistä. Calderhead ja Shorrock (1997, 182) korostavatkin opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden merkitystä, sillä niiden puuttuminen vaikeuttaa harjoittelukokemusten käyttämistä oman opettajuuden rakennusaineina.

Kun on kattonu niitä edellisen vuoden tavoitteita, niin sitten on muodostanut niistä itelleen semmosen henkilökohtaisen, loogisen kasvun siihen. (Opiskelija 1, III vsk.)

7.4 Itsearviointi - ammatillisen kehittymisen suunnan näyttäjä

Opiskelijoiden mukaan opetusharjoittelulle asetettujen tavoitteiden merkitys korostui pohdittaessa niiden toteutumista itsearvioinnin avulla. Opiskelijat näkivät itsearvioinnin tapahtuvan sekä omana sisäisenä keskusteluna että vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, ääneen lausuttuina pohdintoina. Itsearvioinnista opiskelijat käyttivät myös käsitettä reflektointi. Opiskelijat olivat kokeneet itsearvioinnin opintojen alkuvaiheessa vaikeana. Tämä johtunee siitä, että opintojen alkuvaiheessa kokemusta sekä itsearvioinnista että

varhaiskasvattajana toimimisesta on vähän ja sen vuoksi opiskelijan tarkkaavaisuus suuntautuu meneillä olevaan tilanteeseen ja lapsiin oman toiminnan arvioinnin sijaan.

Ehkä silloin ekana ja tokana vuotena ei, ei sillai osannukaa arvioida omaa toimintaansa, tai ei uskaltanu tai jotain. (Opiskelija 3, III vsk.)

Opiskelijat kokivat, että koulutuksen vaatimus itsearvioinnista sai heidät tietoisesti opettelemaan oman toiminnan arvioimista. Itsearviointi oli kehittynyt myös keskusteluissa toisten kanssa, ikään kuin huomaamatta. Erityisesti ohjaavan lastentarhanopettajan tapa ohjata opiskelijaa oli suunnannut opiskelijoiden taitoja arvioida omaa toimintaansa. Ohjauksen avulla opiskelija esimerkiksi pystyi ja uskaltautui löytämään toiminnastaan myös onnistuneita seikkoja, eikä kiinnittänyt enää huomiota vain virheisiinsä. Näin opiskelijan liian negatiivinen ajattelutapa muuttui rakentavaksi oman toiminnan arvioinniksi. Ammatillista kasvua ja itsearvioinnin kehittymistä kuvasi myös se, että opiskelijat mielsivät itsearvioinnin prosessiksi, jota tapahtuu jatkuvasti.

Opiskelijat näkivät itsearvioinnin tärkeänä ja hyödyllisenä osana omaa toimintaansa. Olipa itsearviointi muodoltaan sisäistä pohdintaa, keskustelua toisten kanssa tai päiväkirjan pitoa, niin se toimi *muutosagenttina opiskelijan oman ajattelu- ja toimintatavan kehittymiselle*. Kuten Raivola (1993, 22) näkemyksessään korostaa, opiskelija reflektoi kokemuksiaan löytääkseen niille perusteluita, selityksiä ja ymmärrystä. Myös Wood ja Bennett (2000) sekä Mezirow (1996, 6-7) näkevät reflektion keinona omien ajatusrakennelmien tiedostamiseksi ja niiden muuttamiseksi tilanteiden edellyttämällä tavalla.

Mä koen, ett se (itsearviointi) on siis tärkeempi ku se miten se ohjaava sua arvioi siellä. Se, ett mä niinku teinkin harjottelussa, mää, varsinkin nyt viimesessä harjottelussa, niin kirjoitin joka päivä sen suunnitelman jälkeen, siihen kirjoitin itsearviointia ja sitt kirjoitin miten oli se homma toiminu, ett siellä on paljon semmosia asioita, mitä sää ett sisäistä, jos sä et kirjota niitä, mieti sitä tuokioo tai mitä on ollu tai tehty niinku jälkeen päin. Se on tosi tärkeetä, sä näät sen silloin siinä itsearvioinnissa, ett kuinka mä tekisin tän asian toisin, ett eihän kukaan koskaan tee asioita täydellisesti, ja jos ei sitä tekis niin se asia unohtuu, etkä sä välttämättä sieltä nää niitä asioita mitä pitäs muuttaa, et se on mun mielestä tosi tärkeetä. (Opiskelija 5, III vsk)

7.5 Opiskelijaa arvostava ohjaussuhde hedelmällinen maaperä ammatilliseen kasvuun

Nimikkopäiväkotikokeilussa tavoitteena on ollut, että ohjaava lastentarhanopettaja vaihtuu vuosittain jokaisen opiskelijan kohdalla. Haastateltujen opiskelijoiden osalta tämä tavoite oli toteutunut. Tämä käytäntö oli koettu toimivana, sillä lastentarhanopettajien erilaiset ohjaustyyliä ja työskentelytavat olivat rikastuttaneet opiskelijoiden harjoittelukokemuksia. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan *ohjaavan lastentarhanopettajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde muodosti opetusharjoittelun toimivuuden perustan*. Ohjaavan lastentarhanopettajan tehtävänä oli olla opiskelijan tukena toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa, sekä toimia mallina, jonka kautta opiskelija pystyi hahmottamaan lastentarhanopettajan työnkuvaa ja ammattiroolia.

Se ohjaava ohjas niin tietoisesti kun tiedostamatta, kyllähän mä tietoisesti niinku lapset ottaa, niin otin hänestä mallia ja imin vaikutteita sellaisista asioista, joista halusin, ihan suorastaan matkin, sehän on kai vähän tarkostuskin - - sitte nää keskustelut oli sitä ohjausta. Emmä nyt tiedä, onko se sana varsinaisessa merkityksessä ohjausta, ei se mua ohjannu - - no, tuki ja kuunteli ja anto palautetta. (Opiskelija 1, III vsk.)

Ohjaussuhteessa merkittävimmäksi asiaksi muodostui yhteiset keskustelut opiskelijan ja ohjaavan lastentarhanopettajan kesken. Saman tuloksen ovat saaneet myös Heikkinen (1996, 73) ja Talvitie (1996, 255-256) omissa opetusharjoittelun ohjausta käsittelevissä tutkimuksissaan.

Ohjauskeskusteluja käytiin sekä yksittäisistä päivän tapahtumista että yleisistä, laajemmin varhaiskasvatukseen liittyvistä kysymyksistä. Aiheita keskusteluissa olivat esimerkiksi opiskelijan omat tavoitteet ja itse laaditut toimintasuunnitelmat sekä lapsen kasvua ja kehitystä koskevat asiat. Kokonaisuudessaan keskustelut käytiin lastentarhanopettajan ammattiroolin näkökulmasta, ikään kuin opiskelija olisi ollut lastentarhanopettajan asemassa. Lastentarhanopettaja toimi keskusteluissa kuuntelijana ja antoi palautetta ohjatun oivaltamisen -periaatteen mukaan. Opiskelijat kokivat saaneensa rakentavaa palautetta onnistuneista tilanteista sekä kehittämisen alueista. Käytyjen keskustelujen pohjalta ohjaava lastentarhanopettaja laati arviointilomakkeen, jonka opiskelijat kokivat

tiivistettynä yhteenvedona harjoittelusta, mutta jonka merkitys omalle kasvulle jäi keskustelua vähäisemmäksi.

Sieltä mä on saannu tukea taas enemmän siihen, niinku siihen tekemisen sisältöön ja niihin, kyllä mä oon saannu tukea yleensä lapsen kasvusta ja kehityksestä, päiväkodin puolella on paremmin niistä asiasta puhuttu. (Opiskelija 5, III vsk.)

Kokonaisuudessaan opiskelijat olivat tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen. Toimivan ohjaussuhteen kriteeriksi he määrittivät *vastavuoroisen arvostavan suhtautumisen*. Tällainen ohjaussuhde toteutui silloin, kun ohjaava lastentarhanopettaja oli herkkä opiskelijan tarpeiden huomioimiselle: ohjaavan täytyi havaita opiskelijan kasvun vaihe ja suoda opiskelijalle hänen tarvitsemansa asema työyhteisössä. Lisäksi hyvä ohjaussuhde perustui opiskelijan ja ohjaavan lastentarhanopettajan väliseen luottamukseen ja rehellisyyteen. Luottamus opiskelijan osaamiseen lisäsi opiskelijan vastuullista roolia ryhmässä lisäten samalla opiskelijan omaa luottamusta ammattitaitoonsa. Luottamuksen myötä ohjaussuhde muodostui vastavuoroiseksi, työparisuhteeksi, jossa kumpikin henkilö tuki toinen toistaan. Tämä mahdollisti turvallisen oppimisympäristön syntymisen. Rehellisyys ohjaussuhteessa nousi esille erityisesti palautteen antamisen yhteydessä: opiskelijat halusivat palautetta sekä onnistumisista että epäonnistumisista. Palaute haluttiin kuitenkin ohjatun oivaltamisen -periaatteen mukaisesti. Myös McBride ja Skau (1995) sekä Ojanen (1990) painottavat, että opiskelija tarvitsee ohjaajan, joka pystyy tiedostamaan ja ymmärtämään opiskelijan kehittymistarpeet ja joka kykenee ottamaan opiskelijan tasa-arvoiseksi työtoverikseen.

Se on se ohjatun oivaltamisen kautta sitte, ett mä oon ite sen tajunnu ja se on ollu tosi semmone ahaa-elämys sillo niinku että - - siis sillä tavalla, että tavallaan niinku autetaan kysymyksillä tai tämmösillä itse oivaltamaan se asia, ettei kerrota sitä suoraan, mutt siinä vaiheessa, ku sä ite, ett ahaa, näinhän se onkin, niin se tuntuu paljon paremmalta, ku se ett sulle ois sanottu se asia, ett sä oot tosissas ite oivaltanu sen. (Opiskelija 5, III vsk.)

Opiskelijoiden kokemuksista tuli esiin myös syitä toimimattomalle ohjaussuhteelle. Useimmat näistä syistä liittyivät opiskelijan ja ohjaavan lastentarhanopettajan välisen vuorovaikutussuhteen toimimattomuuteen. Ohjaavan lastentarhanopettajan sitoutumattomuus opiskelijan ohjaamiseen ja kykenemättömyys palautteen antamiseen, vaikeus yhteisen ajan löytämiselle, erilaisuus ohjaavan ja opiskelijan persoonassa ja toimintatavassa, kummankin osapuolen tarpeiden ja odotusten kohtaamattomuus sekä roolien epäsel-

vyys kuvasivat toimimatonta vuorovaikutussuhdetta. Eräs opiskelija kuvasi ohjaussuhdettaan seuraavasti:

Mun ohjaaja ei tajunnu sitä, että mä ohjaan niin mä ohjaan ja se ohjas samalla siinä vieressä - - se niinku anto ihan semmosia ristiriitaisia ohjeita sieltä, mitkä meni taas sen mun, mitkä mulla oli taustalla se idea, niin sen kans aivan ristiin. Niinku se oli hirvee säätämään, hirvee häsläämään ja se sillä rikko hyvin monta erittäin hyvin hallussaolevaa, rauhallista tilannetta sillä, ett se heitti ilmaan jonkun jutun. (Opiskelija 2, III vsk.)

Toimiva ohjaussuhde vahvisti opiskelijan ammatillisen kasvun edistymistä. Opiskelija sai tukea käytännön toimintaan lapsiryhmässä: häntä ohjattiin toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa. Ohjauksen myötä opiskelija löysi uusia näkökulmia ja toimintatapoja työskentelyynsä sekä sai uskallusta omien rajojensa kokeiluun. Ohjaava lastentarhanopettaja pystyi näkemään opiskelijan vahvuudet ja kehittämisalueet realistisemmin kuin opiskelija itse, sillä opiskelijat olivat itseään kohtaan usein liian kriittisiä. Ohjauksen ansiosta opiskelija oppikin löytämään itsestään vahvuuksia ja saamaan onnistumisen elämyksiä toiminnastaan. Ohjaavan lastentarhanopettajan toiminnan seuraaminen lapsiryhmässä sekä hänen kanssaan käydyt ohjauskeskustelut helpottivat opiskelijaa tiedostamaan teorian ja käytännön yhteyden. Samoin opiskelijan omien toiminnan perusteiden jäsentyminen tapahtui lastentarhanopettajan ohjauksen avulla. Toisen toimintaa tarkkaillessaan opiskelija tiedosti, mitkä toimintatavat olivat ja mitkä eivät olleet yhteneviä hänen ajattelu- ja työskentelytapojensa kanssa. Oman ja toisen toiminnan kyseenalaistaminen vahvisti opiskelijan omaa persoonallista tapaa toimia lastentarhanopettajana.

Se (ohjaava lastentarhanopettaja) opetti senkin myös ett pitää pystyä antamaan itselle positiivista palautetta, eikä aina vaan kritisoida joka ikistä tilannetta - - se anto mun epäonnistua ja se anto mun onnistua ihan täysii. (Opiskelija 2, III vsk.)

Mun ohjaaja se oli tosi rohkaiseva, että mä olen aina pitäny itseäni tosi arkana ja ujona, että varsinkin mun on ollu tosiaan vaikee ottaa sitä vastuuta itelleni saman lailla ku, ja yleensäkkään, että mä kokeilisin mitään uutta, mutta nyt mä en ollu tuntea itseäni, kun mä olin siellä, että se sai mussa aikaan ihan hirveästi sellasta rohkeutta. (Opiskelija 1, III vsk.)

7.6 ”Vain harjoittelija” vai ”tasavertainen työntekijä” - opiskelijan asema harjoittelupäiväkodin työyhteisössä

Ohjaussuhteen ohella päiväkodin koko työyhteisö sekä erityisesti samassa lapsiryhmässä työskentelevät ihmiset toimivat opiskelijan sosiaalisena harjoitteluympäristönä. Muiden päiväkodin työntekijöiden suhtautumista opiskelijaa kohtaan suuntasi ohjaavan lastentarhanopettajan oma ajattelutapa. Lisäksi kunkin päiväkotiryhmän sen hetkinen kehitysvaihe ja tilanne määrittivät opiskelijan paikan löytymistä. Esimerkiksi silloin kun ryhmän aikuisten työroolit olivat joko tiukat ja rutinoituneet tai epäselvät, opiskelijan oli vaikea päästä osaksi työryhmää. Opiskelija etsi paikkaansa ryhmässä työyhteisöltä saamansa sanallisen ja sanattoman palautteen perusteella. Kuten Karila (1997, 57) toteaa opiskelijan harjoittelun toimintaympäristön luonne rakentuu erilaisista sosiaalisista kohtaamisista, joita päiväkodissa on esimerkiksi aikuisten ja lasten sekä työtovereiden välillä.

On saattanu kyllä olla semmostaki nonverbaalista palautetta, että ei nyt välttämättä oo niin kauheen kiinnostuneita. (Opiskelija 1, III vsk.)

Mä olin sen mun ohjaavan opettajan opiskelija, ett se oli aika yllättävääkin, että ett sekin ehkä teki mun oloni vähän ulkopuoliseks, ett ne jotenkin ne muu henkilökunta piti mua sitten niinku vaan sen yhden työntekijän ohjattavana. (Opiskelija 3, III vsk.)

Luonnollisesti opiskelijan asemaa määrittivät työyhteisön lisäksi opiskelijan oma persoonallisuus sekä sitoutuneisuus ja ammatillisen kasvun vaihe. Ensimmäisessä harjoittelussaan opiskelijat halusivat useimmiten toimia osallistuvana aloittelijana ja ottaa sen aseman, minkä he itse kokivat parhaimmaksi. Harjoittelujen edetessä opiskelijat ottivat paikan tasavertaisena työkaverina, koska opiskelijan osaamisen lisääntyessä hänen luottamus omiin kykyihinsä kasvoi. Ammatillisen kehittymisen lisäksi opiskelijan aseman muotoutumiseen vaikutti se, kuinka aktiivisesti hän teki yhteistyötä harjoittelupäiväkotinsa työntekijöiden kanssa.

Mä oon niinku tarkotuksella tehny sen yhteistyön niinku kaikkien kanssa, siivoojista, keittäjistä, kaikista lähtien, ihan normaalisti jutellu ja on kyllä ollu hirveen semmonen, että onpa kiva kun tulit taas. (Opiskelija 5, III vsk.)

Ensimmäinen harjoittelu oli siinä mielessä tosi kiva, ett mä sain, ku mä sanoin, ett mä en oo ikinä ollu päiväkodissa, niin mä sain ihan rauhassa olla sen neljä viikkoa siellä ja harjotella sitä päivän

rytmiä ja niinku oppia tuntemaan sitä rutiinia ja sillai, ett multa ei vaadittu mitään, ett se oli tosi kiva, ett se ohjaaja tajus sen, ett mä sain itte niinku opetella. (Opiskelija 2, III vsk.)

Nimikkopäiväkotiharjoitteluissa opiskelijan työkavereina oli usein aikaisemmilta vuosilta tuttuja henkilöitä. Näin opiskelijan ja henkilökunnan välillä oli jo valmiina vuorovaikutussuhde, johon tuleva harjoittelu perustui. Opiskelijat kokivat, että tuttuus nopeutti työyhteisöön sisälle pääsemistä ja oman paikan löytämistä. Tuttuus ei kuitenkaan välttämättä taannut opiskelijan kasvun kannalta toimivaa asemaa.

Mutta ne (ennestään tutut lastenhoitajat) ei välttämättä ollu, sattunu oleen semmosia ihmisiä, joiden kanssa mä olisin halunnu tehdä toista harjoittelua, että ku ne ei ollu semmosia ihmisiä, jotka kauheesti perusti tän harjoittelijan, tai että ne ei sitä nähny kauheen mielekkäänä toimintana, niin se sitte itestä tuntuu tietysti aina vaikeemmalta olla siinä, ku tietää ettei toinen ymmärrä, että minkä takia sä oot siinä. (Opiskelija 1, III vsk.)

Ammatillisen kasvun kannalta oli tärkeää, että opiskelija sai omien resurssien mukaisen aseman harjoittelupaikkansa työyhteisössä. Tämä oli pääosin toteutunutkin kaikilla vuosikursseilla. Saadessaan toimia omien kykyjensä mukaan, opiskelijan luottamus itseensä kasvoi. Harjoittelut antoivat opiskelijalle mahdollisuuden kokea työkavereiden monenlaisia odotuksia, asenteita ja suhtautumistapoja, joiden kautta opiskelijan asema muodostui erilaiseksi eri päiväkotiryhmissä. Suhtautumistapa opiskelijaa kohtaan ei aina ollut pelkästään positiivinen. Tällöin opiskelija saattoi kokea olevansa ”vain harjoittelija” ilman nimeä tai hän oli joutunut sovittelijan tai juoksutyön asemaan. Joskus opiskelija tunsikin myös olevansa työntekijöiden tiellä. Tällaisen toisarvoisen aseman myötä opiskelija ei saanut parasta mahdollista kuvaa itsestään lastentarhanopettajana. Opiskelijan kuva itsestä lastentarhanopettajana, toisin sanoen ammatillinen itsetuntemus rakentui pitkälti sen mukaan millaisen kokemuksen opiskelija oli itsestään saanut toimiessaan osana työyhteisöä.

Tuns just olevansa sen (ohjaavan lastentarhanopettajan) semmonen työkaveri oikein, eikä ollu semmonen harjoittelijan leima otassa siellä - - ja sitte sai itseluottamusta, ku se luotti tavallaan minnuun, niin sitte itteki luotti itseensä. (Opiskelija 4, III vsk.)

7.7 Koulutuksen ohjaava opettaja opiskelijan ammatillisen kasvun tukijana

Lähtökohtana nimikkopäiväkotikokeilussa on ollut, että koulutuksen ohjaava opettaja pysyy samana kaikkien harjoittelujen ajan. Tämän tarkoituksena on antaa mahdollisuus jatkuvan, pitkäaikaisen ohjaussuhteen kehittymiselle opiskelijan ja koulutuksen ohjaavan opettajan välille. Nämä lähtökohdat olivat pääosin toteutuneet. Opiskelijoiden mukaan pitkäaikainen ohjaussuhde oli synnyttänyt luottamuksellisen ja rehellisen ilmapiirin opiskelijan ja koulutuksen ohjaavan opettajan välille. Jatkuvuus sai aikaan turvallisuuden tunteen, jonka ansiosta opiskelija koki voivansa olla aito, oma itsensä. Lisäksi koulutuksen ohjaava opettaja pystyi suhteuttamaan ohjauksensa aikaisemmista harjoittelujaksoista nousseisiin opiskelijan oppimiskokemuksiin tukien opiskelijaa jatkuvassa kasvussa. Ohjaavan opettajan vaihtumista kesken opiskelujen ei oltu kuitenkaan välttämättä koettu negatiivisena. Näin erityisesti silloin, kun aikaisempi ohjaussuhde ei ollut toiminut "henkilökemioiden" osalta. *Laadukkaan ohjaussuhteen perustekijä olikin opiskelijan ja ohjaavan opettajan vuorovaikutuksessa*: opiskelija koki tärkeäksi, että koulutuksen ohjaava opettaja ymmärsi häntä ihmisenä ja välitti hänen kokemuksistaan ja tunteistaan. Tällaisen ohjaussuhteen toteutumista edesauttoi se, että ohjaava opettaja ja opiskelija tunsivat toisensa ennestään. Heikkisen (1996, 157) mukaan laadukkaan ohjaussuhteen ehtona onkin aika ja ihmissuhteen jatkuvuus.

Mun mielestä oli hirveen hyvä, että oli sama ohjaaja joka vuosi, ett se ei vaihtunnu, koska siinä oli semmonen jatkuvuus, ett se niinku tiesi, miten oli aikasemmat harjoittelut menny, pysty niinku siihen suhteuttaan ja tultiin tosi hyvin kyllä juttuun, että sen kans on synkannu oikein hyvin, oon ollu ihan tyytyväinen. (Opiskelija 3, III vsk.)

Kussakin harjoittelussa koulutuksen ohjaavan opettajan antama ohjaus rakentui kolmesta tapaamisesta: alkukeskustelusta ennen harjoitteluun menoa, vierailusta päiväkotiin sekä loppukeskustelusta harjoittelun jälkeen. Alku- ja loppukeskustelujen merkitys koostui opiskelijoiden harjoittelutavoitteiden yhteisestä pohtimisesta. Tavoitteiden pohtimisen myötä opiskelija sai kuvan omasta kasvustaan sekä kehittymisen alueistaan ja vahvuuksistaan. Keskustelut nähtiin myös tukea-antavina ja rohkaisevina tapaamisina.

Koulutuksen ohjaavan opettajan vierailu päiväkotiin käsitti opiskelijan toiminnan seuraamista sekä keskustelua yhdessä opiskelijan ja ohjaavan lastentarhanopettajan kanssa. Opiskelijat kokivat erityisen tärkeäksi sen, ettei koulutuksen ohjaava opettaja tullut seuraamaan toimintaa sinänsä, vaan antamaan tukeaan opiskelijan oppimiselle. Vierailuun käytetty aika, noin neljä tuntia aamupäivästä, oli lyhytensä vuoksi pohdituttanut muutamaa opiskelijaa. Silti he kokivat, että koulutuksen ohjaava opettaja pystyi näkemään merkityksellisiä asioita ja antamaan niistä rakentavaa palautetta sekä rohkaisemaan opiskelijaa persoonalliseen toimintaan. Yleisvaikutelmaksi tuli myönteinen suhtautuminen koulutuksen ohjaavan opettajan vierailuun.

Ett se käynti siellä päiväkodissa on mulle kaikkien näiden kolmen vuoden aikana ollu tosi tärkeä, se on ollu kaikkein olennaisin koulutuksen ohjaavan tehtävistä - ensinnäkin että se on ollu siellä aika pitkään ja katellu mun toimintaa ja sitte ollaan juteltu. (Opiskelija 1, III vsk.)

Kokonaisuudessaan koulutuksen ohjauksen määrään, alkukeskusteluun, opettajan vierailuun päiväkodissa sekä loppukeskusteluun, oltiin tyytyväisiä. Jos harjoittelu oli edennyt ongelmitta, ohjauksen määrä koettiin riittäväksi. Opiskelijat tiedostivat kuitenkin sen, että tarvittaessa ohjausta olisi saanut enemmänkin. Opiskelijan oma vastuu lisäohjauksen saamiselle tuli näin esille.

Koulutuksen ohjaavan opettajan roolissa korostui erityisesti opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukeminen. Lisäksi koulutuksen ohjaava opettaja oli nähty tukikohdaksi, jonka puoleen pystyi ongelmatilanteissa kääntymään. Opiskelija, joka ei ollut pohtinut koulutuksen ohjaavan opettajan roolia, ei sitä myöskään ymmärtänyt ja näin koulutuksen ohjauksen merkitys opiskelijan kasvuille jäi vähäiseksi. Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat kuitenkin tyytyväisiä koulutuksen ohjaavalta opettajalta saamaansa ohjaukseen.

Tukee nimenomaan sitä mun omaa niinku niitä tavoitteita, ett mitä mä lähden hakemaan - - nimenomaan näitä mun omia ammatillista kasvua tavoitteita tukee tältä puolelta - - omaan ammatilliseen kasvuun kaikista eniten, täältä koulutuksen puolelta. (Opiskelija 5, III vsk.)

Onhan se (ohjaus) sille (ammatilliselle kasvuille) suuntaa antanu ja sellasta, että varmaan ois yksin ihan hukassa. (Opiskelija 3, III vsk.)

7.8 Ystävyys - pienryhmätoiminnan sydän

Ohjauksen lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus saada harjoitteluaikeanaan tukea vertaisiltaan pienryhmätoiminnasta. Pienryhmät muodostuivat 3-4 opiskelijasta, jotka kokoontuivat vaihtamaan ajatuksiaan harjoitteluistaan ja vierailivat toistensa päiväkodeissa. Pienryhmätoiminnan lähtökohtana oli päivähoidosta saadun kuvan monipuolistuminen sekä kollegiaalisen tuen toteutuminen yhteisten keskustelujen ja toisen toiminnan seuraamisen kautta.

Pienryhmä oli muodostunut opiskelijoiden oman valinnan perusteella ja usein siinä oli henkilöitä opiskelijan omasta ystäväpiiristä. Opiskelijat kokivat, että merkityksellisempää oman ammatillisen kasvun kannalta oli *ystävältä saatu tuki* kuin pienryhmätoiminta sinänsä. Pienryhmän toimivuus rakentuikin ystävyiden ja yhteisten kokemusten varaan, sillä ystävät tunsivat toisensa ihmisinä persoonallisine piirteineen ja ajattelutapoineen. Lisäksi heidän välilleen oli syntynyt luottamussuhde yhteisen historian aikana. Näin ollen kollegiaalinen tuki toteutui pääosin läheisen ystävän kanssa keskustellessa. Opiskelijan oli helppo samaistua ystävänsä harjoittelukokemuksiin, ja tätä kautta ymmärtää häntä kokonaisvaltaisesti. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden tavoin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat kokivat ystävyiden olevan lähtökohta kollegiaalisen tuen toteutumiseen. Myös Talvitie (1996, 258) toteaa, että lähimmät ystävät ovat opiskelijoille merkityksellisiä harjoitteluprosessin henkilökohtaisuuden johdosta.

Meillä loppupäivä menee siinä, että jutellaan, välillä tulee vähän itkuakin ja välillä voi haukkua koko paikkaa, mutta sitte tulee ihan semmosta rakentavaakin juttua ja kokemusten vaihtoo. (Opiskelija 1, III vsk.)

Eri tavalla pystyy keskustelemaan sen opiskelukaverin kanssa, ku välttämättä sen ohjaavan kanssa tai sillei keskustellee eri asioista, tosiaanki paljo enemmän vertaista - - (keskustellaan) enemmän siitä opiskelijan tai harjoittelijan asemasta ja siitä tilanteesta sillei enemmän harjoittelijana, ku ohjaavan kanssa keskustellaan enemmän tulevan lastentarhanopettajan asemassa. (Opiskelija 4, III vsk.)

Opiskelijoiden mukaan pienryhmätoimintaan olennaisena osana kuulunut *vierailu opiskelijakaverin päiväkotiin antoi mahdollisuuden nähdä toisenlaisia tiloja ja toimintaa*. Näin opiskelijoiden näkemys varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ei jäänyt ainoastaan oman

nimikkopäiväkodin varaan. Vierailu selkeytti myös opiskelijan omia toimintamalleja, kun hän vertaili näkemäänsä oman päiväkotinsa toimintakäytäntöihin. Kun opiskelija sai seurata samassa tilanteessa olevan opiskelijakaverin toimintaa, hänen roolinsa harjoittelijana ja työntekijänä omassa päiväkodissa vahvistui. Myös se opiskelija, jonka luona vierailtiin, sai vertaiskeskustelujen kautta tukea omalle ajattelu- ja toimintatavalleen. Keskustelujen aiheina olivat muun muassa harjoittelijan asema, toisen opiskelijan persoonallinen toimintatapa sekä hänen suhtautumisensa lapsiin, vanhempiin ja työyhteisöön. Opiskelijat kokivatkin vierailuun kuuluvan vertaisarvioinnin myönteisesti, koska yhteiset keskustelut selkeyttivät kummankin opiskelijan roolia ja toimintamalleja. Toisen vuosikurssin opiskelijoiden kohdalla vierailussa toteutui kollegiaalinen tuki erityisesti silloin, kun opiskelijakaverit yhdessä työparina suunnittelivat ja toteuttivat toimintaa. Tämä käytäntö työparina toimimisesta oli toisen vuosikurssin opiskelijoiden oma idea pienryhmätoiminnan syventämiseksi.

Mua ärsytti se niitten (toisen päiväkodin) hirveen tiukka, tavallaan mun mielestä aika aikuiskeskeinen niinku asenne tietyissä jutuissa - - ett oli ihan tervettä nähä, ett en mä välttämättä tollasta asiaa ois kiinnittäny koko harjoittelun aikana huomiota siihen. (Opiskelija 5, III vsk.)

Aina on musta positiivista se, että näkkee jottain vähä uutta paikkaa ja toisen toimintaa. Ku näkkee toisen harjoittelijan toimintaa, niin ei sitä välttämättä tunne oloaan niin tyhmäks, ku huomaa, että se toinen on ihan yhtä harjoittelijana. (Opiskelija 4, III vsk.)

Sen harjoittelun aikana vaikka tavata useamminkin ja vaikka ideoida yhdessä, koska sitte tavallaan tuntee tutummaks tehä niitten opiskelukavereiden kanssa. Se on vähän vastaava tilanne, ku ois siellä työpaikalla tutut työkaverit, joiden kanssa on. (Opiskelija 7, II vsk.)

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden tyytyväisyys pienryhmätoiminnan eri muotoihin oli vaihtelevaa. Koko pienryhmän yhteiset kokoontumiset koettiin suurelta osin toimimattomiksi, koska tapaamisilla ei nähty olevan merkitystä omalle kasvulle. Sen sijaan vierailu opiskelijakaverin päiväkotiin oli kaikkein antoisinta. Toisen vuosikurssin opiskelijoiden kohdalla pienryhmätoiminnasta saatava hyöty osittain hukkuu käytännön järjestelyjen toimimattomuuteen ja näin ollen heidän tyytyväisyytensä pienryhmätoimintaan oli vähäistä. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat olivat puolestaan tyytyväisiä pienryhmätoiminnan antamaan tukeen, koska he kokivat sen poistavan nimikkopäiväkotiharjoittelun suurinta epäkohtaa, toisin sanoen vain yhden päiväkodin toimintamalleihin tutustumista.

Pienryhmätoiminta käynnistyi keväällä 1998, joten ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat olivat osallistuneet pienryhmätoimintaan ensimmäisestä harjoittelusta alkaen. Sen sijaan kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla pienryhmätoiminta otettiin osaksi harjoittelua toisena opiskeluvuonna. Voidaankin pohtia, onko pienryhmätoiminnan kehittymisen myötä sille asetetut tavoitteet selkiytyneet ja näin ollen opiskelijoiden kokema tyytyväisyys lisääntynyt.

7.9 Opetusharjoitteluun liittyvät kirjalliset tehtävät: todistusaineistoa opettajille

Opiskelijoiden mielipiteet harjoitteluun liittyvistä tehtävistä (Liite 3) olivat ristiriitaisia keskenään ja jopa saman opiskelijan kohdalla. Mielipiteiden ristiriitaan johti opiskelijoiden erilaiset kiinnostuksen kohteet: toiset olivat kiinnostuneempia käytännön tehtävistä ja toisia kiinnosti enemmän pohdinnalliset tehtävät. Se, miten merkityksellisiksi tai merkityksettömiksi tehtävät koettiin oli yhteydessä opiskelijoiden asenteeseen tehtäviä kohtaan. Opiskelijoiden asennetta selitti kyllästyminen tehtävien runsauteen. Lisäksi joillekin opiskelijoille oli luontevampaa käsitellä asioita keskustelemalla kirjoittamisen sijaan. Tehtäviin suhtautumista määrittäneenä myös kunkin opiskelijan henkilökohtainen ammatillinen kasvu ja sen myötä muodostunut tietoisuus tehtävien merkityksestä omalle kasvulle. Ristiriitaisuuksista ja niiden erilaisista syistä huolimatta opiskelijoiden sekä negatiivisista että positiivisista kokemuksista löytyi yhtenevyyksiä.

Opiskelijoiden kokemukset harjoittelutehtävistä olivat suurimmalta osin kielteisiä. Yhtäältä tehtävät koettiin velvollisuutena, pakkona, todistusaineistona ja arvosanan hakuna. Kielteisyys tehtäviä kohtaan johtui tehtävänannosta, jossa vaadittiin yksityiskoh- taista kirjaamista, esimerkiksi suunnitelmien ja harjoittelupäiväkodin kuvauksen osalta. Tehtävien kaikille samanlainen, valmis ohjeistus rajattuine kysymyksineen ja sivumääri- neen koettiin liian sitovaksi ja pakottavaksi. Lisäksi opiskelijat kritisoivat tehtävissä olevaa päällekkäisyyttä sekä eri osioiden kesken että aikaisempien vuosien tehtävien kanssa. Näin ollen opiskelijat eivät nähneet nimikkopäiväkotiharjoittelulla olevan merki- tystä tehtäviä tehdessä, koska tehtävät olivat laadittu samanlaisiksi kaikille opiskelijoille

harjoittelumuodosta riippumatta. Yleensäkin tehtävien vuoksi opiskelijalle ei jäänyt aikaa keskittyä pelkästään toimintaan päiväkodissa, vaan tehtävät kulkivat mukana ainakin ajatuksissa. Osa opiskelijoista koki kasvun ja oppimisen ohjaamiseen liittyvän tehtäväosion liian vaikeaksi, koska he eivät kokeneet itsellään olevan valmiuksia pohtia tehtävän sisältöä. Tällaiset, omaa opettajuutta käsittelevät tehtävät edellyttivät opiskelijan oman ammatillisen kasvun seurauksena kehittyneitä tiedostamista.

Niin ja pikkase eri tavalla selittää joka kohtaan, siinä ruppee ite jo niinku vastustaa sitä tehtävää, niin sitä ei sitte enää sitte pysty antamaan yhtään mitään, vaan sitä rupee tekeen sitä täysin tälle laitokselle, ett ei yhtään itelleen. (Opiskelija 2, III vsk.)

Harjoitteluun menee vaan hakemaan vastauksia siihen ja sitte, kun sitä et saa, niin sitte oot ihan paineessa etkä saa irti sitä mikä sulle ittelles ois tärkeätä. (Opiskelija 1, III vsk.)

Esimerkiks tääl on tää opetusfilosofiani, niin mun mielestä se oli hirveen vaikee lähtee kehitteleen mitään - - ett tuli vähä semmonen tekopyhä olo, että pitäis nyt jotain hienoo laittaa, ku oikeesti ei tiedä vielä, mitä se pitää sisällään tai tarkoittaa. (Opiskelija 3, III vsk.)

Toisaalta opiskelijat kokivat tehtävillä olevan myös ammatillista kasvua tukevan merkityksen. Tehtäviä tehdessään opiskelija käsitteli asioita syvällisemmin oman ajattelun kautta. Tehtävät saivat opiskelijan pohtimaan teoria-asioita käytännön valossa ja toisaalta käytännöstä nousseita seikkoja suhteessa teoriaan. Näin tehtävien tekeminen tuki opiskelijaa teorian ja käytännön yhdistämisessä sekä oman ajattelu- ja toimintatavan tiedostamisessa. Tehtävien kautta opiskelija sisäisti oppimansa tiedot ja taidot osaksi omaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä. Tältä osin harjoitteluun liittyvien tehtävien tekeminen tuki tehtävien taustalla ollutta lähtöajatusta eli teorian niveltämistä käytäntöön.

Mun mielestä se on tosi hyvä käydä sitä harjoittelua läpi tälleen (tehtäviä tekemällä), tavallaan itekin miettii, että mitä siellä nyt oli ja hakee vastauksia kysymyksiin. (Opiskelija 1, III vsk.)

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden negatiivisista mielipiteistä poiketen toisen vuosikurssin opiskelijat kokivat tehtävänsä positiivisemmin. Heidän tehtävänään oli pedagogisen päiväkirjan laatiminen (Liite 4). Opiskelijoiden mukaan tehtävänannon vapaamuotoisuus loi heille mahdollisuuden laatia tehtävät omista lähtökohdistaan käsin, henkilökohtaista ammatillista kasvua tukien. Pedagogisen päiväkirjan avulla opiskelijat pystyivät seuraamaan omaa kehittymistään ja esimerkiksi kirjallisten suunnitelmien

laatimisen he näkivät välineeksi ja tueksi pedagogisen toiminnan toteuttamiselle. Toisen vuosikurssin opiskelijat olivat siis tyytyväisiä kirjallisten tehtäviensä sisältöön ja niin ikään kokivat tehtävien syventäneen heidän ammatillista kasvuaan. Tällainen portfolioityyppinen tehtävänanto näyttääkin tukevan harjoittelun sisältöä ja olevan näin työväline opiskelijan ammatilliselle kasvuille. Tätä ajatusta tukee myös Niikon (2000) sekä Väisäsen ja Silkelän (2000, 86-87) näkemykset portfolioista opiskelijan ammatillisen kasvun jäsentäjänä ja selkiyttäjänä.

No, kyllä tavallaan on ne niinku suunnannu sinne sitä, jos niinku aatellaan, että ett ett ei ois niin motivoitunut tästä alasta ees niin, niin sitä saattaisi suuntautua muihin juttuihin, semmoselle suoritustasolle jähähä se koko homma, mutta että näitten tehtävien takia ja tavallaan saa niinku syvennettyä sitä hommaa. (Opiskelija 9, II vsk.)

7.10 Nimikkopäiväkodin tuttuus tyytyväisyyden rakentajana

Nimikkopäiväkotiharjoitteluun oli ajauduttu usein sattumalta. Opiskelijoiden mukaan ensisijainen valintaa määrittänyt tekijä oli päiväkot: sen läheisyys, tuttuus ja positiiviset ennakkotiedot siitä. Tietoisuus siitä, että oma sopeutuminen uuteen tilanteeseen ja toimintaympäristöön vie aikaa ja aikaisempien päiväkotikokemusten myötä syntynyt rohkeus olivat perusteluja nimikkopäiväkotiharjoittelun valinnalle. Kuitenkin tietämättömyys nimikkopäiväkotiharjoittelun sisällöstä johti siihen, ettei valintaa liiemmin pohdittu. Tietämättömyyden johdosta opiskelijoilla ei myöskään ollut odotuksia nimikkopäiväkotiharjoittelun suhteen. Sen sijaan pelko siitä, ettei nimikkopäiväkodissa viihdy, oli olemassa. Valinta nimikkopäiväkotiharjoittelusta uskallettiin kuitenkin tehdä, koska opiskelijoille oli annettu mahdollisuus vaikean asian tullen lähteä pois nimikkoharjoittelukokeilusta.

Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden valinta nimikkopäiväkotiharjoittelusta oli ollut tietoisempi. He olivat pohtineet kummankin harjoittelumuodon etuja ja epäkohtia ja näin muodostaneet perustellun lähtökohdan nimikkopäiväkotiharjoittelulle. Harjoittelumuodon valintaa saattoi olla tukemassa ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden saama informaatio aikaisemmista nimikkopäiväkotiharjoittelusta. Erityisesti ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla valinnan perusteena ja odotuksena tuleville harjoitteluil-

le oli ollut jatkuvuus. Odotus jatkuvuudesta ilmeni suhteessa koulutuksen opettajan ohjaukseen ja mahdollisuuteen seurata samojen lasten kehittymistä kaikkien harjoittelujaksojen ajan.

Opiskelijat kokivat nimikkopäiväkodeissa suorittamansa opetusharjoittelut kokonaisuudessaan toimiviksi. Opiskelijoiden kokema *tyytyväisyys syntyi ennen kaikkea tuttuuden kokemuksesta*. Saman harjoittelupaikan ollessa kyseessä opiskelija oppi tuntemaan päiväkodin tilat ja materiaalit, samoin päiväkodin työyhteisö tuli tutuksi eri ammattialojen työntekijöineen. Tämä loi opiskelijalle turvallisuuden tunteen harjoitteluun mennessä ja siellä ollessa. Tällöin opiskelijan turha epävarmuus, jännitys ja pelko poistui. Väisänen ja Silkelä (2000, 26) näkevätkin, että turvallisen oppimisilmapiirin ansiosta opiskelija voi olla aito oma itsensä ja toimia omien näkemystensä ja kykyjensä mukaan.

Mennessään tuttuun harjoittelupaikkaan opiskelijan alkuorientoituminen harjoitteluun lyheni: hän pääsi helpommin ja nopeammin mukaan itse pedagogiseen toimintaan. Yhteistyö opiskelijan ja työntekijöiden välillä oli sujuvaa vastavuoroisen tuttuuden ansiosta. Näin *nimikkopäiväkoti oppimisympäristönä tuki ja syvensi opiskelijan ammatillista kasvua*. Suurin osa opiskelijoista olikin tyytyväisiä opetusharjoitteluihinsa nimikkopäiväkodeissa.

Sitä ei varmaan sellane välttämättä koe koko harjoittelun aikana, joka joutuu joka vuosi menemään eri taloon tai menee eri taloon. Paljon enemmän koki pääsevänsä sinne sisäpiiriin - - mä koin, että mulla oli paljon vapaampi suunnitella kaikkee ja esimerkiksi jotain ku leivotaan sämpylöitä tai ihan mitä tahansa, niin ei mun tarvinnu niinku miettiä, mitä toi keittäjä aattelee, koska mä tunsin minkälainen se on ja miten se antaa ja kaikki nää oli sillä tavalla vapaampaa ja mä tiesin materiaaleista, mitä semmosia kirjoittamattomia sääntöjä talossa tavallaan, ett ei nyt saa käyttää sitä silkkipaperia tai jotain tämmösiä niinku, ett eikö se nyt tajua, että ei niitä nyt oo varaa, ett ties niinku tavallaan kaikki tollaset asiat niinku suunnittelu oli paljon helpompaa ja sujuvampaa itellä - - yleensäki niinku kaikki strukturoitu päiväjärjestys ja tämmöne niinku että ties jostaako se vai eikö se josta tässä talossa yhtään. (Opiskelija 5, III vsk.)

Nimikkopäiväkotikokeilun yhtenä lähtökohtana oli, että opiskelija, tutustuessaan tiettyihin lapsiin paremmin, saisi jatkumon lapsen kehityksestä harjoittelujensa aikana. Tämä lähtökohta ei toteutunut, sillä opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta edetä ikäryhmissä loogisesti lasten kasvun mukana. Toiseksi vaikka ryhmässä olisikin ollut samoja ennestään tuttuja lapsia, opiskelijat kokivat sen neutraalisti. Mainittiin ainoastaan se, että lasten nimien muistaminen helpotti vuorovaikutusta heidän kanssaan, mutta samojen lasten

kasvun ja kehityksen seuraaminen ei toteutunut. Tämä nimikkopäiväkotiharjoittelun lähtökohdan toteutumattomuus selittyy oletettavasti sillä, että eri harjoittelujaksojen välillä on pitkä aikaväli ja tällöin vuorovaikutus nimikkopäiväkotiin katkeaa. Toisaalta opiskelija saattaa olla harjoitteluaikanaan niin sidoksissa omaan toimintaansa ja kehittymiseensä, etteivät yksittäiset lapset ominaispiirteineen jää hänelle mieleen.

Positiivisista vaikutuksistaan huolimatta tuttuus aiheutti joidenkin opiskelijoiden kohdalla myös tyytymättömyyttä. Tämä näkyi näiden opiskelijoiden kyllästymisenä harjoittelun suorittamiseen samassa päiväkodissa. Nämä opiskelijat kokivat päiväkodin tulleen kahden opetusharjoittelun jälkeen jo niin tutuksi, että heille tuli tarve suorittaa harjoittelunsa muissa päiväkodeissa. Tämä tyytymättömyys ratkaistiin useimmiten mahdollisuudella suorittaa yksi harjoittelu päiväkodin sivutoimipisteessä, joka uusine tiloineen, työkaverineen ja ilmapiireineen motivoi opiskelijan uudelleen.

Se oli niinku toisen vuoden jälkeen semmone hirvee kyllästyminen, ett mä en haluu enää tohon samaan taloon, vaikkei siinä sinänsä mitään vikaa ollu, niinku tosi hyvin oli menny, mutta halus vaan nähä jotain muuta. (Opiskelija 3, III vsk.)

Toisen vuosikurssin opiskelijat sen sijaan kokivat nimikkopäiväkotiharjoittelun “omakseen”: he eivät olleet kokeneet tarvetta vaihtaa päiväkotia. Tämä johtunee siitä, että he olivat jo harjoittelumuotoa valitessaan luoneet itselleen perustellun lähtökohdan ja näin sitoutuneet nimikkopäiväkotiharjoitteluun koko opiskeluajaksi. Kolmannelle vuosikurssille tyypillistä “takaportti-ajattelua” ei toisella vuosikurssilla ilmennyt.

Siis sillei mää oon tyytyväinen, ett mulle toi on hyvä ratkasu, ett se on se sama päiväkoti, ett varsinkin niin, se just siinä on niinku nähny sen, ett miten erilaista voi kuitenkin olla, vaikka se ois siellä samassa paikassa. (Opiskelija 6, II vsk.)

Kaikkien vuosikurssien opiskelijat mainitsivat nimikkopäiväkotiharjoittelun merkittävämäksi epäkohdaksi sen, että he eivät päässeet syvällisesti tutustumaan toisiin päiväkoteihin ja näin saivat kokemusta vain yhden päiväkodin ajattelu- ja toimintatavoista. Opiskelijoilla ilmeni pelkoa nimikkopäiväkodissa omaksutun toimintaperiaatteen sopivuudesta toisiin päiväkoteihin. Se, kuinka tyytyväisiä tai tyytymättömiä opiskelijat olivat harjoittelukokemuksiinsa, riippui kuitenkin pääosin päiväkodin ohjauksen toimivuudesta.

7.11 Kehittämisen kautta opiskelijälähtöisempään opetusharjoitteluun

Opiskelijoiden kokema tyytymättömyys opetusharjoittelun yksittäisiin osa-alueisiin sai heidät esittämään ideoita niiden kehittämiseksi.

Harjoittelumuodon valinta. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat näkivät, ettei heillä ollut tarpeeksi tietoa harjoitteluvaihtoehdoista oman ratkaisun tekemiseksi. Näin he kokivat tärkeäksi, että nimikkopäiväkotiharjoittelun luonteesta ja sisällöstä tiedotettaisiin tarpeeksi ennen harjoittelumuodon valintaa. Erityisesti sille opiskelijaryhmälle, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta päiväkotityöskentelystä, etukäteistietojen antaminen nähtiin merkittäväksi. Tiedottamisen myötä opiskelijat voisivat todella pohtia ja verrata vaihtoehtoja.

Harjoittelun tavoitteet. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat kokivat tärkeäksi koulutuksen asettamien tavoitteiden selkiyttämisen ennen harjoittelun alkamista. Toisen vuosikurssin opiskelijat kritisoivat koulutuksen painottavan liikaa teemakokonaisuuksien merkitystä toiminnan suunnittelussa. Tämän opiskelijat kokivat olevan ristiriidassa päiväkotien suunnittelu- ja toimintakäytäntöjen kanssa. Opiskelijoiden mielestä teemoja joko päiväkodeissa ei ole tai ne ovat niin syvällä toiminnan taustalla, etteivät he kykene niitä havaitsemaan.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden mielestä henkilökohtaisten tavoitteiden merkitystä tulisi selvittää koulutuksesta jo ensimmäiseen harjoitteluun lähdeettäessä. Opiskelijan oman oppimisen kannalta olisi olennaista, että hän ymmärtäisi tavoitteiden laatimisen merkityksen, sillä tavoitteiden merkityksen ymmärrettyään opiskelijan omien henkilökohtaisten tavoitteiden löytäminen helpottuisi. Vain itseä varten laaditut tavoitteet palvelisivat opiskelijan oppimista ja kasvua parhaiten.

Koulutuksen opettajan ohjaus. Kokonaisuudessaan kolmannen vuosikurssin opiskelijat olivat tyytyväisiä koulutuksen opettajan ohjaukseen. Ainoaksi kehittämisideaksi nousi koulutuksen opettajan valinta, jossa toivottiin kiinnitettävän huomiota opettajan ja opiskelijan tuttuuteen. Toistensa tunteminen persoonina syventäisi ja parantaisi ohjaussuh-

teen luonnetta. Opiskelijat toivoivat, että heidän olisi mahdollista tavata koulutuksen opettajaa tarpeittensa mukaan myös muulloinkin kuin opetusharjoittelun aikana. Myös toisen vuosikurssin opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että heillä olisi mahdollisuus keskustella koulutuksen opettajan kanssa useammin. Lisäksi korostettiin koulutuksen opettajan vierailun ajankohdan tärkeyttä opiskelijan kasvun kannalta. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat painottivat ohjaavien opettajien motivaation tärkeyttä opiskelijan harjoittelun onnistumiselle.

Pienryhmätoiminta. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden kokemukset pienryhmien toimivuudesta olivat vaihtelevia. Pienryhmätoiminnan osalta opiskelijat halusivat jäsenyneempää toteutusta. He toivoivat pienryhmätoiminnan toteutettavan esimerkiksi samalla tavoin kuin koulutuksen ohjauksen, järjestämällä tapaamiset ennen harjoittelua, sen aikana ja sen jälkeen. Näille kolmelle tapaamiselle olisi varattu aikaa opiskelijoiden lukujärjestyksestä. Opiskelijat halusivat edelleen kokoontua ilman tehtäväpakkoa ja näin pienryhmän yhteisistä keskusteluista riittäisi dokumentiksi lyhyt, vapaamuotoinen raportti. Pienryhmätoimintaan liittyvää vierailua opiskelijakaverin päiväkotiin haluttiin lisää. Pienryhmätoiminnan ohella tai sen sijaan opiskelijat korostivat demoryhmän merkitystä. Demoryhmässä opiskelijat voisivat yhteisesti vaihtaa kokemuksia, mielipiteitä ja tunteita harjoittelusta ja näin peilata omaa harjoittelu-aikaa toisten kokemuksiin.

Pienryhmätoiminta puhututti myös ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita. Kolmannen vuosikurssin tavoin hekin toivoivat pienryhmätoiminnan potentiaalin parempaa huomioimista, esimerkiksi vierailuja lisäämällä ja opiskelutovereiden yhteistä suunnittelua ja toimintaa korostamalla. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat korostivat opiskelijayhteisön tiiviyyttä harjoittelujaksojen aikana. Tähän tarpeeseen useammat demoryhmätapaamiset antaisivat mahdollisuuden.

Harjoittelun kirjalliset tehtävät. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat olivat tyytymättömiä harjoitteluun liittyviin kirjallisiin tehtäviin. He esittivät kehittämissuhteiksi sellaisia tehtäviä, jotka huomioisivat opiskelijan yksilöllisyyden. Kaikille opiskelijoille samanlaisten tehtävien sijaan toivottiin vapaampaa ohjeistusta siten, että tehtävien sisältö ja laajuus olisi sovitettavissa kunkin opiskelijan henkilökohtaiseen kasvuun: opiskelijan tulisi saada

käsitellä itselleen sillä hetkellä merkityksellisiä asioita. Opiskelijat kokivat omakohtaista pohdintaa edellyttävät tehtävät tarkoituksenmukaisemmiksi kuin pelkän raportoinnin harjoitteluajalta. Opiskelijalle luontainen tapa käsitellä asioita, toisin sanoen kirjoittaminen tai keskusteleminen, tulisi myös huomioida tehtävänannossa.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat halusivat ohjeistuksen harjoittelusta ja siihen liittyvistä tehtävistä aikaisemmassa vaiheessa. Lisäksi he korostivat vankan teoreettisen tiedon merkitystä tehtävien tekemiselle. Näin käytännön toiminta päiväkodissa palvelisi paremmin teoretiedon sisäistymistä. Esimerkkinä onnistuneesta tehtävänannosta on toisen vuosikurssin pedagoginen päiväkirja.

Muuta. Useimmat eri vuosikurssien opiskelijoista kokivat tarvitsevansa lisää harjoittelua ja he ehdottivatkin harjoitteluajan pidentämistä tai harjoittelujaksojen lisäämistä. Lisäksi tiettyjen opintokokonaisuuksien suorittamiselle toivottiin vaihtoehtoisia tapoja: ne voisi opiskelijan oman valinnan mukaan suorittaa joko käytännön läheisesti päiväkodissa tai teoreettisemmin perehtymällä syvemmin aiheen kirjallisuuteen. Näin sellaisille opiskelijoille, jotka kokisivat tarvitsevansa lisää harjoittelua, tarjoutuisi siihen mahdollisuus.

8 POHDINTA

8.1 Nimikkopäiväkotiharjoittelun merkitys lastentarhanopettajaopiskelijan ammatilliselle kasvulle

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata lastentarhanopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksia nimikkopäiväkodeista. Ensisijaisena tavoitteena oli selvittää, kuinka nimikkopäiväkotiharjoittelu tukee opiskelijan ammatillista kasvua. Lisäksi haluttiin selvittää opiskelijoiden tyytyväisyys nimikkopäiväkotiharjoitteluun ja heidän kokemuksensa harjoittelu-
muodon toimivuudesta. Pyrkimyksenä oli myös löytää ehdotuksia nimikkopäiväkotiharjoittelun kehittämiseksi. Tutkimuksen kohdejoukko oli pääosiltaan nimikkopäiväkotiharjoittelun kokonaisuuden läpikäyneitä kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, joilta saatua aineistoa täydennettiin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden haastatteluilla. Opiskelijoiden kokemusten selvittämiseksi käytettiin teemahaastattelua.

Tutkimuksen tulokset osoittivat nimikkopäiväkotiharjoittelun tukevan lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillista kasvua. Opiskelijan ammatillisen kasvun merkittävimmiksi sisällöiksi muodostui refleктоivan ajattelutavan kehittyminen, teorian ja käytännön yhteyden ymmärtäminen sekä ammatillisen identiteetin kypsyminen. Reflektiivisyyden kehittyminen ilmeni opiskelijan ajattelussa lisääntyneenä kyseenalaistamisena ja eri näkökulmien vertailuna, jolloin opiskelija samalla tiedosti omaan ammatilliseen kasvuun-

sa yhteydessä olevien asioiden merkityksen (ks. Kolb 1984, 68; Nurmi 1993, 74). Niin ikään refleктоiva ajattelutapa tuki opiskelijaa teorian tiedon ja käytännön kokemuksen kohtaamisessa. Nimikkopäiväkotiharjoittelujen myötä lastentarhanopettajan ammatin teoreettiset sisällöt löysivät tarkoituksen ja niille muodostui kiinnekohta opiskelijan omiin kokemuksiin. Käytännön kokemusten, teoreettisen ymmärryksen sekä kyseenalaistavan ja pohtivan ajattelutavan ansiosta opiskelijan toiminnan perusteet alkoivat jäsentyä. Oman toiminnan perusteiden selkiytyminen loi opiskelijalle luottamusta ja varmuutta kohdata itsensä lastentarhanopettajana, jolloin opiskelijan ammatillinen identiteetti vahvistui. Väisänen ja Silkelän (2000, 25-27) sekä Stenströmin (1993, 3, 37-38) mukaan ammatillisen identiteetin kehittyminen onkin sidoksissa opiskelijan kykyyn eritellä ja arvioida kokemuksiaan. Reflektion myötä opiskelijan kohtaamat tilanteet käytännöllisine ja teoreettisine aineksineen saavat subjektiivisen merkityksen, jolloin opiskelija tiedostaa oman kasvunsa henkilökohtaisuuden (Järvinen ym. 1995, 122; Nurmi 1993, 76-79).

Nimikkopäiväkotiharjoittelun ammatillista kasvua tukeva ominaisuus syntyi erityisesti harjoittelupaikan toimintaympäristön tuttuudesta. Opiskelijan oppimisprosessin kumulatiivisen ja laadullisesti syvenevän luonteen vuoksi myös Väisänen ja Silkelä (2000, 22, 90) näkevät tärkeänä opetusharjoittelun toimintaympäristön pysyvyyden. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat samassa päiväkodissa harjoittelemisen synnyttävän opiskelijan oppimista ja kehittymistä edistävän harjoittelujatkumon. Tuntiessaan päiväkodin tilat ja materiaalit sekä työyhteisön ihmiset ja normit, opiskelijan oli helpompi laatia tavoitteita omalle oppimiselleen ja orientoitua tulevaan harjoitteluun. Näin ollen onkin todennäköistä, että toteuttaessaan alusta alkaen pedagogista toimintaa päiväkodissa, opiskelija saa realistisen kuvan lastentarhanopettajan ammatin monista ulottuvuuksista ja pääsee näin syvälle oman lastentarhanopettajuuden kehittämisessä. Lisäksi voidaan arvella, että päiväkodin henkilökunnan on helpompi ottaa vastaan tuttu opiskelija ja täten opiskelija saa luontevan jäsenyyden harjoittelupäiväkotinsa työyhteisöön. Tämä tutkimus osoittikin, että lastentarhanopettajaopiskelijat olivat saaneet tarvitsemansa aseman harjoittelupäiväkodissaan. Myös Karila (1997, 71) totesi tutkimuksessaan, että opiskelijan asemaa opetusharjoittelussa muovasi päiväkodin työyhteisön suhtautumistapa. Näin ollen onkin tärkeää pohtia millaiseksi toimintaympäristöksi harjoittelupäiväkotimuodostuu opiskelijalle.

Ammatillisen kasvun kannalta nimikkopäiväkotiharjoittelun toimintaympäristön tuttuus voidaan kuitenkin nähdä "kaksi teräisenä miekkana": Yhtäältä opiskelija pääsi syvälle kasvussaan perehtyessään nimikkopäiväkotinsa toimintakäytäntöihin perusteellisesti ja ansaitessaan paikkansa työyhteisössä. Toisaalta opiskelija sai vain yhden, oman nimikkopäiväkotinsa toimintatapaan perustuvan mallin toteuttaa varhaiskasvatusta, jolloin opiskelijalla ei ollut mahdollisuutta verrata eri päiväkotien toimintatapoja toisiinsa ja näin ollen hän ei välttämättä saanut monipuolista pedagogista käyttövarantoa toimintansa tueksi. Tästä johtuen opiskelijat kokivat epävarmuutta oman nimikkopäiväkodissa omaksutun toimintatavan soveltuvuudesta toisiin päiväkoteihin. Opiskelijat itse korostivat, että epävarmuuden tunnetta voitaisiin lieventää jo harjoittelumuodon valintahetkellä kehottamalla heitä tarkasti pohtimaan nimikkopäiväkotiharjoittelun luonnetta ja henkilökohtaista sitoutumista siihen. On oletettavaa, että opiskelijan tyytyväisyys nimikkopäiväkotiharjoitteluihinsa lisääntyy sekä hänen motivaationsa ja sitoutumisensa samassa päiväkodissa työskentelyyn kasvaa, kun opiskelija alusta alkaen tarkastelee nimikkopäiväkotiharjoittelun valintakriteereitään. Tätä seikkaa vahvistavatkin toisen vuosikurssin opiskelijoiden harjoittelukokemukset. Opiskelijan sisäinen motivaatio ja henkilökohtainen sitoutuminen omaan oppimiseensa ovat sekä Korthagenin (1992, 266-267) että Bellin ja Gilbertin (1994) mukaan ammatillisen kasvun perusedellytyksiä.

Jo nimikkopäiväkotiharjoittelun käytäntöjä kehitettäessä oli koulutuksessa tiedostettu edellä mainittu nimikkopäiväkotiharjoittelun ongelma ja sen poistamiseksi oli mietitty erilaisia keinoja. Opiskelijan saamaa kuvaa lastentarhanopettajan ammatista pyrittiin monipuolistamaan ohjaavan lastentarhanopettajan vaihtuvuudella ja opiskelijan tutustumisvierailulla toisen opiskelijan harjoittelupäiväkotiin. Lisäksi koulutuksen ohjaavan opettajan ohjaussuhteen jatkuvuuden oli ajateltu syventävän opiskelijan henkilökohtaista ammatillista kasvuprosessia. Tutkimuksen tulokset osoittavat näiden lähtökohtien toteutuneen.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat ohjaavan lastentarhanopettajan vaihtumisen positiivisena, koska he saivat tällöin kohdata ohjaavien lastentarhanopettajien erilaisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta. Voidaan lisäksi todeta, että opiskelijat saavat ohjaavien lastentarhanopettajien vaihtumisen myötä kokemuksen erilaisista ohjaustyyleistä, jolloin

jokainen ohjaussuhde koskettaa opiskelijan kasvua omasta näkökulmastaan. Talvitienkin (1996, 257) tutkimus ilmaisee, että työskentely erilaisten ohjaajien kanssa rikastuttaa opiskelijoiden omaa näkemystä opettajuudesta. Ohjaavan lastentarhanopettajan vaihtuvuuden ohella suurin osa opiskelijoista koki merkityksellisenä ohjaussuhteen jatkuvuuden koulutuksen ohjaavan opettajan kanssa. Jatkuvuuden ansiosta koulutuksen ohjaava opettaja tiesi opiskelijan kasvun vaiheen ja osasi näin suhteuttaa ohjaukseen opiskelijan tarpeita vastaavaksi. Niin ikään jatkuvuus synnytti luottamuksellisen ilmapiirin, jolloin lähtökohdat opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseksi olivat oivalliset. Heikkinen (1996, 157) toteaa, että ihmissuhteen jatkuvuus ja aika ovat ehtoja aidon ja tasa-arvoisen ohjaussuhteen syntymiselle. Riittävän pitkäaikainen yhteistyö ohjaajan kanssa on myös Hoganin ja Douglasin (1995, 25) sekä Johnstonin (1994a) mukaan opiskelijan itsetunteuksen vahvistamisen lähtökohta ja ammatillisen kehittämisprosessin edistäjä.

Opiskelijan ammatillista näkemystä pyrittiin laajentamaan pienryhmätoiminnan avulla. Vierailu toisen opiskelijan päiväkotiin palveli tarkoitustaan: opiskelija havahtui näkemään erilaisia toimintakäytäntöjä ja sai rohkaisua omalle kasvatuskäsitykselleen. Sen sijaan näyttää siltä, että koko pienryhmän tapaamisten tavoite oli opiskelijoille epämääräinen. He eivät oikein tienneet, miksi heidän täytyi kokoontua. Tätä kuvastaa muun muassa pienryhmien toiminnan hyödyntämisen erilaisuus: toiset suunnittelivat yhdessä toimintaa käyttäen hyväksi vertaisten vahvuuksia, toiset taas kokoontuivat kokoontumisen pakosta saavuttamatta yhteenkuuluvuuden ja yhdessä oppimisen ilmapiiriä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja henkisen tuen lähteenä olivatkin pienryhmän sijaan opiskelijoiden lähimmät, samaa tilannetta elävät ystävät. Ystävyyttä värittää Mustakallion (1998) mukaan luottamus, arvostus, toisen ehdoton hyväksyminen ja kokonaisvaltainen kohtaaminen. Ystävyys on vastavuoroinen suhde, jossa osapuolet ovat toisilleen tukena ja voimavarana tarjoten mahdollisuuden tasapuoliseen kokemusten vaihtoon ja palautteen saamiseen.

Todennäköistä on, että tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemus pienryhmätyöskentelystä muodostui haaleaksi, koska heillä ei lähimpien ystävien vuoksi ollut tarvetta vertaistyöskentelylle. Opetustavat lastentarhanopettajakoulutuksessa mahdollistavat jo ennen harjoittelua läheisen ja pysyvän vuorovaikutuksen kehittymisen opiskelijoiden välille. Näin syntyy samaa tilannetta elävien ihmisten ystävyys, jolloin tilaisuus

ammattillisten kysymysten pohtimiseen ei rajoitu vain pienryhmätoiminnan kehikoon. Lastentarhanopettajakoulutukselle ominaisen opetuskulttuurin vuoksi nimikkopäiväkotiharjoitteluun liittyvää pienryhmätoimintaa ei näin ollen voidakaan suoraan verrata Heikkisen ja Nikin (1999), Pietikäisen ja Siitarin (1997) tai Sarjan (2000) esittämiin vertaisryhmän muotoihin. Opiskelijoiden saadessa henkisen tuen jo läheisiltä ystäviltään, he eivät enää tarvitse pienryhmää välineenä ammatillisten näkökulmien pohtimiseen. Pienryhmätoiminnan toteutus sai osakseen opiskelijoiden kritiikkiä: he toivoivat pienryhmätoiminnalle tarkoituksenmukaisempaa ja organisoidumpaa toteutusta sekä sen lukuisten mahdollisuuksien parempaa hyödyntämistä. Lastentarhanopettajakoulutuksen haasteena onkin eritellä pienryhmätoiminnan tarkoitusta yhtäältä suhteessa opiskelijoiden kokemaan vähäiseen tukeen ja toisaalta pienryhmätoiminta-ajatuksen yksittäiseen toimivaan osa-alueeseen eli vierailukäyntiin opiskelukaverin harjoittelupäiväkodissa.

Kokonaisuudessaan opiskelijat olivat tyytyväisiä nimikkopäiväkotiharjoitteluunsa. Vaikka he kritisoivat muutamia yksittäisiä opetusharjoittelun osa-alueita, kuten tehtäviä ja pienryhmätoimintaa ja tarkastelivat nimikkopäiväkodin epäkohtaa, kokivat he harjoittelunsa kuitenkin toimivaksi ja ammatillista kasvuaan syventäväksi oppimisympäristöksi. Olennaisin syy tähän tyytyväisyyden tunteeseen olivat opetusharjoittelun onnistuneet ohjaussuhteet. Myös monet viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että opetusharjoittelun ohjaajilla on merkittävä rooli opiskelijan harjoittelussa (esim. Kiviniemi 1997; Lemma 1993; Ojanen 1990; Talvitie 1996). Ohjaajan merkityksellisyys kulminoituu siis siihen tukeen, jota hän opiskelijalle tarjoaa. Ensiksikin opiskelija saa ohjaajaltaan epävarmuudessaan rohkaisua ja hyväksyntää omille mielipiteilleen ja toiminnalleen. Lisäksi ohjaaja ruokkii opiskelijan ammatillista itsetuntemusta antamalla rakentavaa palautetta opiskelijan toiminnasta ja luomalla tilaisuuksia oman toiminnan arviointiin. Ojasen (1990, 120) ja McBriden ja Skaun (1995) mukaan empaattinen ohjaaja auttaa opiskelijaa tiedostamaan omat kykynsä ja voimavaransa luoden pohjaa opiskelijan reflektiivisyydelle ja itseohjautuvuudelle. Reflektiivinen ohjaaja pyrkii herättelemään opiskelijassa kyvyn eritellä ja tutkia omaa toimintaansa ja sen myötä taidon kohdata työssään eteen tulevia haasteita (Hogan & Douglas 1995, 24; Krokfors 1997, 44-45; Ojanen 1996, 57).

Kokoavasti voidaan todeta, että nimikkopäiväkoti antaa opiskelijan harjoittelulle kehyksen, joka säilyy harjoittelusta toiseen ennallaan. Ennen opetusharjoittelun alkua opiskelija tietää jo jotakin oman nimikkopäiväkotinsa ulkoisista ja sosiaalisista puitteista ja näin hänen odotuksillaan tulevasta harjoittelusta on konkreettinen kohde. Nimikkopäiväkotiympäristön tarjoaman vankan kehyksen sisältö sen sijaan muuttuu harjoittelujen edetessä. Opiskelijan kehitystavoitteet, lapset, työkaverit sekä ohjaava lastentarhanopettaja vaihtuvat vuosittain ja määrittävät osaltaan opiskelijan harjoittelukokemuksen syntymistä. Itsetunteus ja ihmissuhteet muodostuvatkin lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun jäsentäjäksi ja rakennusaineeksi, jolloin tilanteiden monimuotoisuus ja vuorovaikutussuhteiden elävyys muovaavat jokaisesta harjoittelujaksosta omanlaisen kokemuksen. Opiskelijan ainutlaatuisen harjoittelukokemuksen ymmärtäminen vaatii siis opiskelijan näkemistä yksilöllisenä, aktiivisena, omaan kehittymiseensä vaikuttavana oppijana, jonka ammatillista kasvua on tuettava aidosti ja inhimillisesti, vierellä kulkien.

8.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen laatiminen osoitti, että lastentarhanopettajuutta koskevaa tutkimuskirjallisuutta on vähän. Tämä tutkimus tuotti lisätietoa, mutta yhä edelleen olisi perusteltua tehdä jatkotutkimuksia ja luoda yhtenäistä teoriaa lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä. Tutkimuksen tulosten pohjalta eritellympi jatkotutkimuksen aihe olisi seurantatutkimus, jossa selvitettäisiin työelämässä olevien, nimikkopäiväkodeissa harjoitelleiden opiskelijoiden kokemuksia nimikkopäiväkotiharjoittelun vaikuttavuudesta lastentarhanopettajana toimimiseen. Kuinka työelämään siirtyneet lastentarhanopettajat mieltävät nimikkopäiväkotiharjoittelun annin omalle ammatilliselle kasvulleen: toisin sanoen minkälainen on nimikkopäiväkotiharjoittelun suurimman epäkohdan, vain yhdenlaisen toimintatavan omaksuminen, merkitys työelämään sijoittuneille lastentarhanopettajille?

Nimikkopäiväkotiharjoittelun ollessa osa opetusharjoittelun kehittämistyötä, täytyisi sen kehittymistä ja muovautumista yhä edelleen tutkia. Esimerkiksi lisää tietoa opetusharjoi-

telun eri muodoista eli nimikkopäiväkotiharjoittelusta ja vaihtuvasta harjoittelusta, saataisiin vertailemalla niitä toisiinsa. Mielenkiintoista olisi siis tutkia eroaako vaihtuvan harjoittelumuodon läpikäyneiden opiskelijoiden ammatillinen kasvu luonteeltaan jotenkin nimikkopäiväkodeissa harjoitelleiden opiskelijoiden kasvusta.

Lisäksi ristiriitainen kokemus pienryhmätoiminnasta herätti kiinnostuksen syventyä aiheen problematiikkaan lähemmin. Pienryhmät ovat yhä lisääntyvä toimintamuoto opiskelussa. Saatavana olevan kirjallisuuden pohjalta näyttäisi kuitenkin siltä, että aihetta on käsitelty vähän. Kirjallisuutta pienryhmätoiminnasta kyllä löytyy lasten oppimista ja opettamista koskien, mutta aikuisopiskelijoiden osalta sitä on melko niukasti. Näin ollen olisi tarpeellista tutkia pienryhmätoiminnan todellista luonnetta opetusmenetelmänä aikuisopiskelussa: sen ammatillista antia, kollegiaalisuuden toteutumista, vertaisryhmän tukea sekä vertaisarviointia.

8.3 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Luotettavuudelle on laadullisessa tutkimuksessa vaikeampaa esittää yhtä selkeitä käsityksiä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Luotettavuutta onkin lähestyttävä laadullisen tutkimuksen omista lähtökohdista käsin, koska sen näkökulma tiedon luonteesta on erilainen kuin määrällisessä tutkimusotteessa. Laadullinen tutkimus ei pyri objektiiviseen totuuteen, vaan tavoittelee yksilöllisiä kokemuksia ja henkilökohtaisia totuuksia. Näin ollen saatu tieto kuvaa yhtä tiettyä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1994, 77-78; Tynjälä 1991, 387-388.) Pelkistetyimmillään laadullisen tutkimuksen luotettavuus on sitä, että tutkija rehellisesti ja aidosti kuvaa kaikki tutkimuksen vaiheet ja perustelee tekemänsä valinnat. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelua ei voidakaan rajoittaa vain johonkin tutkimuksen vaiheeseen, vaan sen tulee kattaa koko tutkimusprosessi. (Saarnivaara 1998, 195.)

Tämän tutkimuksen keskeisin luotettavuutta parantava tekijä oli tutkijoiden läheinen kokemus tutkittavasta ilmiöstä, opiskelijoiden harjoittelukokemuksista ja ammatillisesta

kasvusta. Tutkijat olivat itse läpikäyneet lastentarhanopettajakoulutuksen ja harjoittelukäytännöt olivat näin ollen ennestään tuttuja. Lisäksi tutkijat olivat perehtyneet nimikkopäiväkotikokeiluun jo aikaisemmin omassa maisterin harjoittelussaan, haastatteleamalla nimikkopäiväkotien ohjaavia lastentarhanopettajia. Myös Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen organisaatiokulttuuri, johon tämä tutkimus siis sijoittui, oli läsnä tutkijoiden omassa työskentelyssä ja oppimisessa: opiskelijan roolin kautta tutkijat itse olivat osa laitoksen kulttuuria. Mitä lähemmäksi tutkija pääsee tutkittavien kulttuuria, sitä paremmin hän voi ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja näin saada syvempää, tarkempaa ja luotettavampaa tietoa tutkimastaan ilmiöstä (Grönfors 1982, 177).

Tutkijoiden henkilökohtaisen kokemuksen ja aikaisemman tiedon myötä syntynyt mahdollisuus nähdä tutkittava ilmiö eri näkökulmista ilmeni koko tutkimusprosessissa, tutkimustehtävän määrittelemisestä aina tutkimuksen raportointiin asti. Tutkimusongelmat syntyivät luonnollisesti jo varhaisessa vaiheessa ja ne pysyivät muuttumattomina tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tutkimusongelmien muotoutuminen vähitellen tutkimuksen ja analyysin edetessä (Alasuutari 1993, 228). Tässä tutkimuksessa saatu aineisto ja ennalta asetetut ongelmat vastasivat kuitenkin niin hyvin toisiaan, ettei ongelmien tarkentaminen ja uudelleen muotoilu ollut tarpeen. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 129) toteavatkin sisältövalidiuden olevan yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Tutkimuksen sisältövalidius on hyvä silloin, kun tutkimusongelmista muotoillut haastattelukysymykset tuottavat aitoa aineistoa.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita suoritettiin kaksi esihaastattelua. Esihaastattelu nähdään yhtenä tutkimuksen luotettavuutta vahvistavana tekijänä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 57). Tässä tutkimuksessa esihaastattelut osoittautuivat merkittäväksi tutkijoiden omien ennako-olettamusten tiedostamiskeinoksi. Tutkijat olettivat haastatteluissa tulevan esiin eri harjoittelumuotojen vertailua (nimikko- vs. vaihtuva päiväkotiharjoittelu), vaikka tutkimustehtävä ei tätä edellyttänyt. Tämä kuvastanee tutkijoiden oman, vaihtuvista päiväkodeista saadun, harjoittelukokemuksen kautta syntynyttä vertailevaa ajattelutapaa, jonka tiedostettuaan tutkijat osasivat suunnata ajatteluaan tutkimustehtävän suuntaisesti. Tutkimusprosessin edetessä tutkijat pyrkivät yhteisten pohdintojen kautta tekemään näkyväksi omat tutkimustehtävän kannalta virheelliset ajattelutapansa.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on huomioitava myös tutkimusmenetelmän sopivuus tutkittavan ilmiön luonteeseen. Pyörälän (1995, 15) mukaan tutkimuksen validiteetti näkyy muun muassa siinä, miten tasapainossa kohdejoukko ja käytetyt tutkimusmenetelmät ovat suhteessa tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Tässä tutkimuksessa haastattelun kautta opiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä saatiin sellaista tietoa, jota muut menetelmät eivät olisi pystyneet tuottamaan. Haastattelu mahdollisti henkilökohtaisen kontaktin opiskelijoihin, mitä ei olisi esimerkiksi kyselylomakkeen kautta saavutettu. Tynjälä (1991, 396) toteaa, että inhimillisen kokemuksen tutkiminen edellyttää kieltä. Henkilökohtaisessa haastattelussa kielellinen vuorovaikutus toimikin kokemusten ja merkitysten välittäjänä. Haastattelun eri tyypeistä teemahaastattelu soveltui tämän tutkimuksen menetelmäksi, koska se mahdollisti teemojen joustavan, yksilöllisen ja syvällisen käsittelyn haastattelutilanteessa. Tutkimusongelmien jäsentyneisyyden vuoksi myös haastattelun sisällöt, teemat, selkiytyivät tutkimuksen varhaisessa vaiheessa. Näin ollen teemahaastattelu oli luonnollinen menetelmä opiskelijoiden kokemusten lähestymiseen.

Tynjälä (1991, 393) näkee yhdeksi tutkimuksen luotettavuutta vahvistavaksi tekijäksi tutkijan reflektion vuorovaikutussuhteestaan tutkittaviin. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden ja tutkittavien välillä vallinnut auktoriteetiton ilmapiiri ja kielellinen yhteisymmärrys olivat perustana luonnolliselle haastattelutilanteelle. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 48-50) puhuvat haastattelusta "kielipelinä", joka onnistuakseen vaatii yhteistä sanastoa haastattelijan ja haastateltavan välille. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käyttämä kieli, kuten opiskeluslangi (kipuryhmä eli pienryhmä), ammattisanasto (harjoittelee kentällä eli menee päiväkotiin harjoittelemaan) ja teoreettiset käsitteet (reflektio), oli myös tutkijoiden itsensä käyttämää ja näin ollen tuttua. Yhteinen käsitteistö ei ainoastaan auttanut tutkijoita ymmärtämään opiskelijoiden vastauksia, vaan myös opiskelijat ymmärsivät tutkijoiden esittämiä kysymyksiä. Tutkijoiden auktoriteettomuuden, yhteisen kielen, välittömän ilmapiirin sekä opiskelijoiden kokemusten henkilökohtaisuuden johdosta saatu aineisto oli todenmukainen kuvaus opiskelijoiden harjoittelukokemuksista.

Edelliseen viitaten voidaan todeta, että tämän tutkimuksen aineisto on sisältörikasta siinä mielessä kuin Anttila (1996, 412) asian määrittelee: tutkijat ovat kokeneet ja koonneet aineiston juuri siten kuin se todellisuudessa on ilmennyt ja aineisto vastaa ilmiötä niin

hyvin kuin mahdollista. Lincoln ja Guba (1985, 294-295) määrittelevät aineiston sisältö-rikkauden totuusarvon käsitteellä, joka kertoo saatujen tulosten vastaavuudesta tutkittuun todellisuuden ilmiöön. Perinteisessä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereissä tätä kuvataan puolestaan sisäisellä validiteetilla (esim. Grönfors 1982, 174). Aineiston aitous ja tulkintojen paikkansapitävyys on tässä tutkimuksessa osoitettu liittämällä tuloksiin suoria haastattelulainauksia.

Totuusarvon lisäksi Lincoln ja Guba (1985, 290, 297-298) näkevät sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden laadullisen tutkimuksen luotettavuuden elementteinä. Perinteisen yleistettävyyden sijaan tulisi pyrkiä tulosten sovellettavuuteen, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä toisiin olosuhteisiin. Tässä tutkimuksessa tulosten sovellettavuutta pohdittaessa on otettava huomioon opiskelijoiden kokemusten henkilökohtaisuus sekä Jyväskylän kaupungin päivähoito-organisaation ja varhaiskasvatuksen laitoksen käytännöt. Sen sijaan tuloksissa ilmenevien ammatillisen kasvun piirteiden voidaan nähdä olevan yleisempi kuvaus lastentarhanopettajaksi kasvamisesta ja näin ollen siirrettävissä laajempaan opettajaksi kehittymisen problematiikkaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut saavuttaa yleistettävää tietoa, vaan tavoitteena oli saada esiin opiskelijoiden yksilöllisten kokemusten sisältö ja muodostaa niistä ymmärrettävä kuva opiskelijan kokonaiskokemuksesta.

Pysyvyydellä Lincoln ja Guba (1985, 298-300) ymmärtävät tutkimuksesta, tutkijasta ja tutkittavasta ilmiöstä riippuvien ulkoisten tekijöiden vaikutusta aineiston keräämiseen ja analysointiin. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi tutkijoiden oman taustan ja kokemusten julkinen reflektointi vähensi tutkijoista johtuvia vääristymiä ja siten osoitti osaltaan aineistosta tehtyjen tulkintojen ristiriidattomuutta. Neutraalisuus taas liittyy aineistoon, ei tutkijan riippumattomuuteen tai etäisyyteen tutkittavasta ilmiöstä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä oli myös loogisen yhteyden löytyminen teoreettisten käsitteiden ja empiriasta esille tulevien käsitteiden välille (Anttila 1996, 408). Teorian ja empirian vuorovaikutus näyttäytyy tässä tutkimuksessa Borgin ja Gallin (1989, 386) sekä Kaikkosen (1999, 434) kuvaamalla tavalla: teoreettinen viitekehys on niin tutkimukselle ominaisten käsitteiden kuin aineistonkin pohjalta syntynyttä.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi tutkijan tulee verrata omaa käsitteistöään ja saamiaan tuloksia aiheeseen liittyviin teorioihin ja tutkimuksiin (Anttila 1996, 413, 438; Hirsjärvi ym. 1998, 251). Tämän tutkimuksen tulokset olivat pääosiltaan hyvin samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten ja teorioiden kanssa. Käytettyjen käsitteiden ja saatujen tulosten yhdenmukaisuus aiempien tutkimusten kanssa selittyy osaltaan sillä, että tässä tutkimuksessa esiin nousseet teemat ovat ajankohtaisia ja vallalla olevia koko maan opettajankoulutuksissa. Opettajaksi kasvaminen nähdään yleisesti reflektiivisyyden kehittymisenä ja sitä tuetaan koulutuksissa samanlaisella oppimisenäkemyksellä ja samansuuntaisilla tavoitteenasetteluilla kautta maan. Suomessa vallitsevan oman opettajankoulutuskulttuurin vuoksi tässä tutkimuksessa oli perusteltua paneutua erityisesti uusimpiin suomalaisiin tutkimuksiin.

Vaikka tutkijat eivät juurikaan havainneet ristiriitaisuuksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin, tämän tutkimuksen validiutta lisäävä seikka on kuitenkin haastatteluista luoduissa merkityskategorioissa. Nämä tuloksissa ilmaistut merkityskategoriat ovat aitoja, koska niillä on vastaavuus sekä tutkimushenkilöiden ilmaisemien merkitysten että teoreettisten lähtökohtien kanssa. Täten tutkimuksen luotettavuudessa on siis kyse myös tulkintojen validiteetista. (Syrjälä ym. 1994, 130, 154.) Syryälä ym. (1994, 154) varoittavatkin tutkijaa aineiston ylitulkitsemisesta sekä siitä, ettei tutkija etsi sellaisia merkityksiä, jotka eivät ole olennaisia tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta.

Monipuolinen ja luotettava tutkimus syntyy Cohenin ja Manionin (1994, 236-237) mukaan teoriatriangulaation avulla. Teoriatriangulaatio perustuu useiden näkökulmien ja teorioiden käyttämiseen tutkimuksen teoriataustaa rakennettaessa ja aineistoa analysoitaessa. Näin tutkija peilaa omia tulkintojaan niihin moniin oletuksiin ja periaatteisiin, joita muissa teorioissa tuodaan esiin. (Cohen & Manion 1994, 236-237; Patton 1990, 187, 470.) Tässä tutkimuksessa teoriatriangulaatiota käytettiin keinona teoreettisen viitekehyksen monipuolistamisessa. Lastentarhanopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun yksilöllistä, dynaamista ja monivivahteista luonnetta pyrittiin kuvaamaan useiden erilaisten lähestymistapojen kautta. Myös opetusharjoittelun monitahoisen kontekstin ymmärtäminen vaati tuekseen erilaisia näkökulmia opetusharjoittelun sisällöistä, kuten pienryhmätoiminnasta ja ohjauksesta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista, että tutkija tunnistaa ja tunnustaa oman subjektiivisuutensa läpi tutkimusprosessin. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii tunnistamaan omat tutkimuskohteeseen ja -prosessiin kohdistuvat arvostuksensa ja uskomuksensa. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden omien ennako-olettamusten tunnistaminen kokonaisuudessaan voidaan kyseenalaistaa, sillä tutkijat olivat osa tutkimaansa kulttuuria ja näin ollen heillä saattoi olla tiedostamattomia kulttuurisidonnaisia ajatus- ja arvostusrakenteita. Tutkijoiden ja tutkittavien yhteisen kulttuurin merkitys täytyi tiedostaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Esimerkiksi haastattelutilanteessa rennon ja tuttavallisen ilmapiirin myötä saattoi hävitä Pattonin (1990, 58, 316-317) mainitsema neutraalisuus, jolla tarkoitetaan tutkijan suotavaa etäisyyttä tutkittavien kokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden suhteen huomioonotettava tekijä oli kahden tutkijan muodostama tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa kohdetta, minkä ansiosta tutkijasta riippuvat vääristymät vähenevät. Näitä vääristymiä ovat muun muassa tutkijan virheelliset lähtöasenteet, subjektiivisuuden hämärtyminen sekä ammattitaidon puute. Tutkijatriangulaation johdosta tutkimuksen aineisto ja analyysi rikastuvat ja näin tutkittavasta ilmiöstä saadaan kokonaisvaltainen ja laaja kuva. (Cohen & Manion 1994, 238-239, 241; Patton 1990, 468, 474-476.) Tässä tutkimuksessa keino syvemmän näkökulman saamiseksi opiskelijoiden ammatillisesta kasvusta oli tutkijoiden yhteiset keskustelut, joiden kautta tutkijat refleктоivat omia ajatuksiaan toisilleen ja näin kykenivät pohtimaan aineistoa eri näkökulmista. Eskolan ja Suorannan (1998, 70) mukaan tutkijoiden onkin jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa neuvoteltava näkemyksistään päästäkseen yksimielisiin ratkaisuihin. Tutkijoiden yhteistyötä voidaan kutsua myös dialogiseksi foorumiksi, jossa pohditaan tutkimusprosessiin liittyviä vaikeuksia ja pyritään yhteisymmärrykseen, intersubjektiviteetin saavuttamiseen (Suoranta 1995, 19).

8.4 Tutkimuksen anti

Tämän tutkimuksen anti kiteytyy kolmeen näkökulmaan. Ensiksi tämän tutkimuksen teoreettisen osan rakentaminen on luonut viitekehystä lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun käsitteellistämiseksi. Toiseksi tämä tutkimus on lisännyt ymmärrystä opetusharjoittelun merkityksellisyydestä lastentarhanopettajaksi kasvamiselle. Näin tulee todistettua omakohtaisen käytännön kokemuksen tärkeä merkitys varhaiskasvattajan ammatillisuuden oppimiselle. Käytännönläheisessä opetusharjoittelussa arkipäivän toimintojen kautta opiskelija saattaa varhaiskasvatuksen teorian ja käytännön vuoropuheluun keskenään. Tämän tutkimuksen kautta on saatu lisäksi jäsentynyt kokonaiskuva Jyväskylän varhaiskasvatuksen laitoksella toteutettavasta opetusharjoittelukokeilusta, nimikkopäiväkotiharjoittelusta. Näin ollen tämä tutkimus voidaan nähdä lähtökohdaksi opetusharjoittelun tulevalle kehittämistyölle, jossa tämän tutkimuksen tarjoamaan opiskelijänäkökulmaan pitäisi liittää myös koulutuksen ja päivähoidon kentän aspektit. Nimikkopäiväkotiharjoittelun toimivuuden kannalta onkin tärkeää luoda yhteinen viitekehys opetusharjoittelun sisällöistä ja päämääristä.

Tutkijoille itselleen tutkimustyö antoi mahdollisuuden perehtyä opetusharjoittelun kehittämistyöhön. Tutkijoiden tietoisuus opetusharjoittelun moninaisuudesta ja sen merkityksellisestä roolista ammatilliselle kehittymiselle lisääntyi. Tutkijat tiedostivat myös kehittämistyön haasteellisuuden: kehittämistyö vaatii pitkäjänteisyyttä ja vie aikansa ennen kuin nähdään, miten kehittämistyö etenee ja miten eri osapuolten kokemukset kehittämistyössä kohtaavat.

Ennen kaikkea tutkimus antoi tutkijoille tilaisuuden tarkastella lastentarhanopettajaksi kasvamisen problematiikkaa ja näin auttoi heitä syvällisemmin ymmärtämään lastentarhanopettajaksi kehittymistä. Pohtiessaan tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua, tutkijat peilasivat myös omaa varhaista lastentarhanopettajaksi kasvuaan opiskelijoiden kokemuksiin ja teoreettisiin opettajaksi kasvun sisältöihin. Näin tutkijat toivat tietoisuuden valoon, tekivät näkyväksi oman ammatillisen kasvunsa, jolloin he pystyivät lähestymään sitä objektiivisemmin. Tutkimuksen myötä

tutkijat huomasivat luottamuksen omaan osaamiseensa lisääntyneen, sillä tutkijoiden tunne omasta pätevyydestä vahvistui teoriasta ja empiriasta saadun tiedon kautta. Ammatillisen kasvun ja opetusharjoittelun problematiikan sisällöt siirtyivätkin tutkijoiden käytännön toimintaan lastentarhanopettajina. Pitkäaikaisen ja tiiviin työparisuhteen ansiosta tutkijat saivat tilaisuuden harjoittaa omaa reflektointitaitoaan. Syvällisen työskentelyn johdosta tutkijoiden reflektointi sai dialogisen luonteen, jolloin tutkijoiden omat näkemykset muodostuivat jaetuksi yhteisymmärrykseksi. Dialoginen tutkijasuhde rikastutti sekä tutkimuksen sisällöllisyyttä että tutkijoiden omaa ammatillista kasvua. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden tavoin tutkijoiden omaa ammatillista kasvua voidaan kuvata Meriläisen (1996, 1) sanoin: ammatillinen kasvaminen on suuressa määrin oman kehityksen opiskelua ja ihmisenä kasvamista. Ihmiseksi kasvamisesta puhuu myös Tiihonen, joka luonnehtii kasvua seuraavassa runossaan:

Taikatakin arkipuhe ihmiseksi kasvamisesta

*Kun kasvaa ihmiseksi täytyy kokeilla,
onko peltisiivet kalalokeilla,
ja minkälaisin siivin lentää valtameren suola
ja onko muovivaahtoa sen hurjan härän kuola.*

*Täytyy koetella, koskea, katsella ja haistella.
Täytyy multaan painaa poskea ja vettä maistella.
Silloin tietää millaisessa maailmassa täytyy asua.*

*Mutta kaikkea ei ehdi nähdä,
paljon ohi vilahtaa
ja joka hetki syntyy jotain,
joka muuttaa maailmaa.*

Ilpo Tiihonen

LÄHTEET

- Abell, S. K. & Dillon, D. R. & Hopkins, C. J. & McInerney, W. D. & O'Brien, D. G. 1995. "Somebody to count on": mentor/intern relationships in a beginning teacher intern-ship program. *Teaching and Teacher Education* 11 (2), 173-188.
- Alanen, M. & Kinnunen, M. 1998. Harjoitus tekee mestarin - opetusharjoittelun ohjaus opiskelijoiden kokemana. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Helsinki: Akatiimi.
- Aukee, R. 1994. Muistellen terveeksi. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 31 (1), 61-66.
- Baron, R. S. & Kerr, N. & Miller, N. 1992. *Group process, group decision, group action*. Buckingham: Open University Press.
- Beijaard, D. & Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749-764.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education* 10 (5), 483-497.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research. An introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Borko, H. & Mayfield, V. 1995. The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 11 (5), 501-518.
- Bohm, D. & Peat, F. D. 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Boud, D. 1999. Situating academic development in professional work: using peer learning. *The International Journal for Academic Development* 4 (1), 3-10.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Juva: WSOY.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching - theory and practice*. New York: Teachers College Press.

- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. 4. painos. London & New York: Routledge.
- Dewey, J. 1938. Experience and education. New York: Collier Books.
- Erikson, E. H. 1980. Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3, 9-18.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöisen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjulkaisu, 109-135.
- Goffman, E. 1986. Stigma: notes on the management of spoiled identity. Harmondsworth: Penquin Books.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guillaume, A. M. & Rudney, G. L. 1993. Student teachers` growth toward independence: an analysis of their changing concerns. Teaching and Teacher Education 9 (1), 65-80.
- Hakulinen, R. 2000. Lastentarhanopettaja toimintansa perusteita jäsentämässä. Reflektio toiminnan perusteiden jäsentämisen välineenä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos.
- Hargreaves, A. 1995. Development and desire: a postmodern perspective. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional development in education. New Paradigms and Practices. New York: Teachers College Press, 9-34.
- Heikkinen, H. L. T. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. L. T. 1998a. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 93-109.
- Heikkinen, H. L. T. 1998b. Opettajaksi dialogissa - kokemuksia kotiryhmistä kasvatustieteen opetuksessa. Teoksessa H. Kumpula & A. Nuutinen (toim.) Opetus ja oppimi-

- nen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö, 47-66.
- Heikkinen, H. L. T. & Nikki, M-L. 1999. Opettajaksi kotiryhmässä. Teoksessa S. Honkimaäki (toim.) Opetus vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 116-131.
- Hiltunen, A. 2000. Vertaisarviointi työyhteisön kehittämisessä. *Opettaja* 36, 20-21.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hogan, M. & Douglas, F. 1995. The professional development of early years childhood educators in Ireland and Germany. *International Journal of Early Childhood* 27 (1), 19-27.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa - ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29 (3), 297-309.
- Hujala, E. & Puroila A-M. & Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. *Tiedepolitiikka* 20 (3), 5-14.
- Hyttinen, I. 1994. Kokemuksia dialogiryhmistä sosiaali- ja terveydenhuoltoalan perustutkintokoulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisusarja A: 21, 43-54.
- Johnston, S. 1994a. Conversations with student teachers - enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 71-82.
- Johnston, S. 1994b. Experience is a best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 45 (3), 199-208.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 35.
- Järvinen, A. & Kohonen, V. & Niemi, H. & Ojanen, S. 1995. Educating critical professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (2), 121-137.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427-435.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiselle. Teoksessa I. Ruoppila (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 119-130.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen & P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.
- Kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatuksen laitos, opetussuunnitelma lukuvuodelle 1998-1999.
- Kessels, J. & Korthagen, F. 1996. The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher* 25 (3), 17-22.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajakoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2, 35-54.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Kohonen, V. 1989a. Eräitä ajatuksia opettajan ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä yhteistoiminnallisena oppimisena. Teoksessa Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Vantaan käsi- ja taideteollisuusoppilaitos, 79-97.
- Kohonen, V. 1989b. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutuksen julkaisuja 4, 34-64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66-89.

- Korpinen, E. 1994. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.
- Korthagen, F. A. J. 1992. Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education* 8 (3), 265-274.
- Krokkfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. *Opetus 2000*. Juva: WSOY, 47-62.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 171.
- Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 21, 197-211.
- Laine, T. 1999. Dialogia filosofian opetukseen. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 174-191.
- Lemma, P. 1993. The Cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum & Supervision* 8 (4). Saatavilla [www-muodossa: URL:http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30](http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30). 8.5.2000.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- McBride, M. & Skau, K. G. 1995. Trust, empowerment, and reflection: essentials of supervision. *Journal of Curriculum & Supervision* 10 (3). Saatavilla [www-muodossa: URL:http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30](http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30). 8.5.2000.
- McDougall, M. & Beattie, R. 1998. Peer into the future. *People Management* 4 (9). Saatavilla [www-muodossa: URL:http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30](http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30). 23.3.2000.
- McMahon, S. 1997. Using documented written and oral dialogue to understand and challenge preservice teacher's reflections. *Teacher and Teacher Education* 13 (2), 199-213.

- Mento, A. J. & Giampetro-Meyer, A. 2000. Peer observation of teaching as a true developmental opportunity. *College Teaching* 48 (1). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): URL: <http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30>. 21.3.2000.
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Education* 3.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1996. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mustakallio, J. 1998. Ystävydestä. *Ryhmätyö-lehti* 27 (3), 17.
- Myller, L. & Patrikainen, L. 1993. Itsearviointi oppimisen työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa - opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000*. Juva: WSOY, 60-74.
- Newell, S. T. 1996. Practical inquiry: collaboration and reflection in teacher education reform. *Teaching and Teacher education* 12 (6), 567-576.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Täydennyskoulutuksen julkaisuja* 4, 65-99.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia* 87.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000*. Juva: WSOY, 31-45.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja* A 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-43.

- Niemi, H. & Syrjälä, L. & Viilo M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajien ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 16.
- Niikko, A. 1995a. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1995b. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Niikko, A. 1996a. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107-121.
- Niikko, A. 1996b. Opettajista opettaja tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 71.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, A. R. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 77-95.
- Nummenmaa, A. R. & Ruponen, R. 1994. Aikuisopiskelijan kohtaaminen ohjausprosessissa. Musiikinopettajien poikkeuskoulutuksessa olleiden opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia harjoittelusta sekä sen ohjauksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 54.
- Nummenmaa, A. R. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 177-187.
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja - ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjulkaisu, 69-89.

- O'Donoghue, T. A. & Brooker, R. 1996. The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: an Australia case study. *Journal of Teacher Education* 47 (2). Saatavilla www-muodossa: URL:<http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30>. 12.5.2000.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. *Opetus* 2000. Juva: WSOY, 96-111.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa - muutihulluus vai kasvureformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. London: Sage.
- Penttinen, H. 1999. Avoin ja rehellinen vuorovaikutussuhde perustana onnistuneelle ohjaukselle. Varhaiskasvatuksen kandidaattiopiskelijoiden kokemuksia kentällä tapahtuvasta opetusharjoitteluiden ohjauksesta. *Kasvatustieteen kandidaattityö*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos.
- Pietikäinen, A-I. & Siitari, M. 1997. Vertaisryhmä opettajaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Pirttilä-Backman, A-M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen & P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 218-224.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. *Acta Universitatis Tamperensis, Ser A*, 675.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-25.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. *Opetus* 2000. Juva: WSOY, 9-30.

- Riitahuhta, S. 1999. Ei ole muuta tietä kuin itseni ymmärtämisen kautta eteneminen. Tutkivan opettajan identiteetti kahden opettajan jaettuna kokemuksena. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Education* 2.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Saarnivaara, M. 1998. Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimisen arkea. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 181-201.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311-321.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoittelu-prosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 160.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125-135.
- Smyth, J. 1995. Teachers` work and labor process of teaching: central problematics in professional development. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 69-91.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjulkaisu*, 31-45.
- Sullivan, S. & Glanz, J. 2000. Alternative approaches to supervision: cases from the field. *Journal of Curriculum & Supervision* 15 (3). Saatavilla www-muodossa: URL: <http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30>. 8.5.2000.
- Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus opiskelijoiden kertomana. *Kasvatus* 26 (1), 15-23.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (3), 251-260.

- Tao, S. & Dong, Q. 2000. Social support: relations to coping and adjustment during the transition to university in the people`s republic of China. *Journal of Adolescent Research* 15 (1). Saatavilla www-muodossa: URL:<http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30>. 27.3.2000.
- Tillema, H. H. 2000. Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education* 16 (5-6), 575-591.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivinen ammattikäytäntö. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:25.
- Tsui, A. B. M. 1995. Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. *Journal of Curriculum & Supervision* 10 (4). Saatavilla www-muodossa: URL:-<http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30>. 8.5.2000.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160-179.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.
- Wildman, T. M. & Niles, J. A. 1987. Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education* 38 (4) , 25-31.
- Witkin, S. L. 1999. Identities and contexts. *Social Work* 44 (4). Saatavilla www-muodossa: URL: <http://www.epnet.com/cgi-bin/ebscologin30>. 15.3.2001.
- Wood, E. & Bennett, N. 2000. Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education* 16 (5-6), 635-647.

HAASTATTELUN TEEMARUNKO

YLEINEN TOIMIVUUS JA TYYTYVÄISYYS

- * valintaperuste nimikkopäiväkotiharjoittelulle
- * omat odotukset harjoittelulle
- * koulutuksen tavoitteiden toteutuminen
- * harjoittelun hyvät puolet
- * harjoittelun epäkohdat
- * oma asema työyhteisössä
- * tyytyväisyys harjoitteluun
- * harjoittelun toimivuus suhteessa omiin odotuksiisi

AMMATILLINEN KASVU

- * ammatillinen kasvu - mitä se on?
- * omat tavoitteet harjoittelulle
- * omat tavoitteet suhteessa koulutuksen tavoitteisiin
- * itsearviointi

- * kirjalliset tehtävät

- * ohjaus - päiväkotit & koulutus

- * pienryhmätoiminta
- * vertaisarviointi

- * teorian ja käytännön kohtaaminen
 - opetusharjoittelun rooli ammatilliselle kasvulle
 - teoriaopintojen suhde todellisuuteen

- * opintojen aikana tapahtunut kehittyminen
- * omat vahvuudet ja valmiudet

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- * mitä nimikkopäiväkotiharjoittelussa pitäisi muuttaa ja miksi?

III vsk:n OPETTAJUUSHARJOITTELU 0-6 -VUOTIAIDEN PÄIVÄKOTIRYHMISSÄ (4 ov, 160 t)

- Aika:**
- * Tutustumispäivä on **26.10. tai muu** opiskelijan ja päiväkodin kesken sovittu aika
 - * Varsinainen harjoittelu (19 pv + 1 pv tutustumista toisessa päiväkodissa) sijoittuu ajalle **9.11. - 11.12.1998**. Harjoittelujaksossa on väljyyttä, jotta opiskelija voi osallistua esimerkiksi sivuaineopintoihin. Opiskelija ja päiväkodin ohjaava opettaja suunnittelevat yhdessä harjoitteluaikojen joustavan ja tarkoituksenmukaisen toteutumisen. Pääsääntöisesti päivittäinen opiskelijan toiminta-aika on 7 t päiväkodissa ja 1 t päiväkodin ulkopuolella.
 - * Sairauspoissaolojen suhteen toimitaan päiväkodin käytännön mukaisesti (alle kolmen päivän sairauspoissaoloista ilmoitetaan päiväkodin ohjaavalle opettajalle, yli kolmen päivän poissaolot korvataan ja niistä esitetään lääkärintodistus).
 - * Harjoittelun alussa opiskelijalle nimetään varaohjaaja varsinaisen ohjaajan poissaolojen ajaksi.

Harjoittelun tavoitteet ja sisältö

Opetusharjoittelun keskeisimpänä lähtökohtana on opiskelijan **oman henkilökohtaisen käyttöteorian** (oma oppimis- ja kehityskäsitys sekä siitä johdetut pedagogiset toimintaperiaatteet) jatkuva rakentuminen. Käyttöteoria luo perustan pienten lasten opettajuudelle ja kasvatusyhteisössä toimimiselle. Tältä pohjalta opiskelija laatii **omat henkilökohtaiset tavoitteensa** ammatilliselle kasvulleen ja pedagogiselle toiminnalleen. Opiskelija esittää laatimansa tavoitteet kirjallisina sekä päiväkodin että koulutuksen ohjaavalle opettajalle ohjauskeskustelujen perustaksi viimeistään ensimmäisen harjoitteluviikon lopussa.

Tutustumispäivänä opiskelija jättää oman **näyteportfolionsa** päiväkotiin ja päiväkodin ohjaava opettaja kertoo opiskelijalle **ryhmässä toteutettavista pedagogisista toimintaperiaatteista**. Näiden pohjalta käydään keskustelua molemminpuolisista odotuksista ja toiveista harjoittelun suhteen. Tätä keskustelua jatketaan ja syvennetään harjoittelun aikana.

Harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija

- * mieltää päivähoidon perheen tarpeista lähtevänä palvelumuotona
- * tarkastelee lähiympäristön mahdollisuuksia tukea lapsen kehitystä ja perheen kasvatustehtävää
- * pyrkii toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sovittamaan yhteen sekä **yksilölliset** että **koko lapsiryhmän** kokemukset, tarpeet ja mielenkiinnon kohteet kuin myös **vanhempien** esittämät toiveet.

käännä

Tutustumispäivän ja ensimmäisten harjoittelupäivien aikana opiskelija (aktiivisen toimintaan osallistumisen ohella)

- * luo kokonaiskuvaa ryhmän toiminnasta tarkastelemalla mm. päivärytmiä, lasten ikä- ja kehitysvaiheita, kullekin lapselle asetettuja keskeisiä yksilöllisiä tavoitteita sekä ryhmässä toteutettavia kasvatuseriaatteita ja syksyn ryhmäkohtaista toimintasuunnitelmaa
- * laatii edellä oleviin asioihin perustuen **kokonaisvaltaisen toimintasuunnitelman** harjoitteluajalleen **neuvotellen ryhmän muiden aikuisten kanssa**
- * sisällyttää suunnitelmaan havainnot lasten yksilöllisistä tuen tarpeista, intresseistä ja vahvuuksista

Jatkossa opiskelija

- * tarkentaa suunnitelmaa jatkuvasti luonnollisena osana työtään koko harjoitteluajan
- * toteuttaa suunnitelmaa yhdessä henkilökunnan kanssa **tiimityön periaatteiden mukaisesti**

Perhekeskeiseen lähestymistapaan liittyen tavoitteena on opiskelijan **vuorovaikutustaitojen ja yhteistyövalmiuksien** kehittyminen. Harjoittelun aikana opiskelija myös

- * osallistuu mm. päivittäiseen kanssakäymiseen lasten vanhempien kanssa
- * osallistuu päiväkodissa toteutettaviin yhteistyömuotoihin
- * sisällyttää toimintasuunnitelmaansa **jonkin yhteistyömuodon**, joka soveltuu perheiden kanssa toteutettavaan yhteistyöhön ko. päiväkodissa

Tukiryhmätoiminta

Opiskelijoiden muodostamat pienryhmät (4 henkilöä) toimivat kollegiaalisina tuki- ja ohjausryhminä. Harjoittelun aikana opiskelija vierailee päivän ajan yhden tukiryhmäänsä kuuluvan opiskelijan harjoittelupäiväkodissa. Vastaavasti yksi opiskelija tulee seuraamaan tämän opiskelijan työskentelyä. Tämän pohjalta he antavat vertaispalautetta toisilleen.

Ohjaus ja arviointi

Päivittäiset **ohjaus- ja palautekeskustelut** työyhteisössä ovat opiskelijan ammatillisen kasvun keskeinen tuki. Kolmannen vuoden harjoittelun tavoitteena on edetä kohti kollegiaalista vertaisarviointia, jolloin ohjaus on luonteeltaan tasavertaista työtoverilta toiselle annettavaa palautetta. Tärkeää on myös opiskelijan **jatkuva itsearviointi**. Harjoittelun lopussa käydään päiväkodin ohjaavan opettajan ja opiskelijan kesken arviointi- ja palautekeskustelu, jossa keskustellaan harjoitteluajan kokemuksista ja annetaan **molemminpuolista palautetta**. Päiväkodin ohjaava opettaja täyttää **sanallisen arviointilomakkeen**, jonka opiskelija palauttaa opetusjaksosta vastuussa olevalle koulutuksen opettajalle. Lisäksi opiskelija ja koulutuksen ohjaava opettaja keskustelevat opiskelijan ammatillisesta kasvusta harjoitteluprosessin eri vaiheissa.

Harjoittelujaksosta vastaavat opettajat

Päivi Koivisto (p. 60 1739)

Leena Tauriainen (p. 60 1735)

- A. OPETTAJUUSHARJOITTELU (tehtävien palautus viimeistään 11.1. 1999)
1. **Harjoittelun lähtökohdat**
 - 1.1. Omat oppimis- ja kehittymistavoitteeni harjoittelulle
 - 1.2. Kuvaus harjoittelupäiväkodista ja -ryhmästä (suunnittelun perusta, kuten pk:n yhteiset suunnitelmat, ryhmän suunnitelmat, ajankohtaan liittyvät asiat, lapsiryhmän rakenne ja erityispiirteet, resurssit, ympäristön mahdollisuudet ym.)
 2. **Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi**
 - 2.1. Kokonaissuunnitelmani harjoitteluajalle (teema/ viikkosuunnitelmat, pääta-voitteet, lyhyt kuvaus suunnitelman 'elämisestä' toteutuksen aikana)
 - 2.2. Esimerkkejä yksityiskohtaisesta suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista
 - 2.3. Esimerkkejä lapsikohtaisesta suunnittelusta ja yksilöllisestä toiminnasta (1-2 lasta, yksilötason tavoitteita, keinoja ottaa lapsi yksilöllisesti huomioon, arviointia siitä, miten yksilöllisiä tavoitteita kyettiin toteuttamaan)
 - 2.4. Vanhempien kanssa toteutettamani yhteistyömuodon kuvaus ja arviointi
 - 2.5. Vertaisarviointi aikuisten kesken:
 - Pohdinta arvioinnin tekemisestä ja vastaanottamisesta (1-2 s.)
 - opiskelijatoverilleni antamani ja häneltä saamani kirjallinen palaute/ohjaus
 - päiväkodin ohjaavan opettajan ja koulutuksen opettajan antamat arviointilomakkeet
 3. **Oman oppimiseni arviointi suhteessa harjoittelulle asettamiini tavoitteisiin**
 4. **Muut ammatilliset vahvuusalueeni** (vapaamuotoinen, yksilöllinen)

- B. KASVUN JA OPPIMISEN OHJAAMINEN
1. **Kuvaus kehityksistäni opettajuuteen** (perustana oppimispäiväkirjani, dokumentit opiskeluajaltani, kokemukseni oppijana ja opettajana) (11.1.1999)
 2. **Aikuisen kohtaaminen lto:n työssä (psykologia)**
 3. **Minä opettajana: opetusfilosofiani** (11.1.1999)
 - 3.1. Käsitykseni oppimisesta ja kehitymisestä
 - 3.2. Pedagogiset toimintaperiaatteeni

- C. LAPSUUS PERHE JA KASVUYMPÄRISTÖT
1. **Psykologian vaihtoehtoiset tehtävät:**
 - 1.1. Raportit kirjoista
 - 1.2. Perheen muutokuva
 2. **Sosiologian tehtävä**

ARVIOINNIN PERIAATTEET

- Kohta A: Opettajuusharjoittelu (AVAK 240) arvioidaan kirjallisesti. Tehtävän hyväksytyt suorittaminen edellytyksenä ko. opintojakson suorittamiselle.
- Kohta B: Kasvun ja oppimisen ohjaaminen (AVAK 211) arvioidaan kohdat B1 ja B2 kirjallisesti ja kohta B3 kirjallisesti ja numeerisesti, suoritusasteikko 1-3/hylätty. Arvioinnissa kohta B3 muodostaa jaksosta annettavan numeron, mutta kohta B2 voi kohottaa numeroa +:lla. Vaihtoehtona B2 ja B3:lle ko. opintojakson kirjallisuuden tenttiminen (tammikuu).
- Kohta C: Lapsuus, perhe ja kasvu ympäristöt (VARE 25) arvioidaan kohta C1 kirjallisesti ja C2 numeerisesti, suoritusasteikko 1-3/hylätty, jolloin ko. tehtävä muodostaa jakson kokonaisarvosanan. Vaihtoehtona ko. opintojakson kirjallisuuden tenttiminen (marraskuu).

Erilliset tehtävät palautetaan sovittuna aikana ko. opettajalle ja liitetään sen jälkeen portfolioon. Näyteportfolio palautetaan kokonaisuudessaan viimeistään 11.1. 1999 Leena Tauriaiselle tai Päivi Koivis-tolle. Tämän jälkeen annut mahdollisuus suorittaa ko. kirjallisuus (+luennot) on tenttiminen. Harjoitteluun liittyvät tehtävät tehdään joka tapauksessa.

TEHTÄVÄT (koneella kirjoitettuina !)

TUTUSTUMINEN PÄIVÄKOTIIN: 18.01.

TYÖVUOROLISTA; pvm ja vuoro

ODOTUKSIA KOULUTUKSEN OHJAAJALLE:
luonnosteltuna ensitapaamiselle

PEDAGOGINEN PÄIVÄKIRJA sisältäen
ensimmäisen harjoitteluviikon aikana

- * ytimekkään minäkertomuksen
 - * omat harjoittelun lähtötavoitteet
 - * täsmennetyt odotukset päiväkodin ja koulutuksen ohjaavalle opettajalle
- täydentäen harjoittelun lopussa myös:
- * pienryhmätoiminnan selvityksellä
 - * itsearviointilla ohjauspäivistä ja harjoittelusta
 - * sosiogrammilla
 - * muokkautuneella omalla käyttöteorialla

KIRJATUT SUUNNITELMAT

- * koulutuksen ohjaajalle hänen käydessään
- * päiväkodin ohjaajalle jokaisesta ohjauspäivästä