

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Sun pitäis sitten rajoittaa tota sun hymyilemistä.”

Tutkielma opetusharjoittelun ohjauksesta Hämeenlinnan normaalikoulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

VEERA RAIVIO

Kevät 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

VEERA RAIVIO: ”Sun pitäis sitten rajoittaa tota sun hymyilemistä.” Tutkielma opetusharjoittelun ohjauksesta Hämeenlinnan normaalikoulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 111 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2008

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista opetusharjoittelun ohjaus on Hämeenlinnan normaalikoulussa opettajaopiskelijan näkökulmasta. Tämän lisäksi pyrittiin selvittämään, onko normaalikoulun ohjaus hyvän ohjauksen kriteerien mukaista ja onko ohjaus tasapuolista vai asettaako se opiskelijat eriarvoiseen asemaan harjoittelussa ja työelämään siirryttäessä. Tutkimuksen aiheeseen päädyttiin tutkijan omien harjoittelukokemusten kautta. Tutkimusaihe tuntui tärkeältä tutkittavalta kokemusten laajan kirjon takia.

Tutkimuksen kohteena oli Tampereen yliopiston, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ja heidän saama ohjaus Hämeenlinnan normaalikoulussa opetusharjoittelun yhteydessä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ainoastaan normaalikoulun luokanopettajien antamasta ohjauksesta. Vastaajia oli 23. Heistä 17 oli päättöharjoittelijoita ja kuusi praktikum II -harjoittelijoita eli PII -harjoittelijoita. Päättöharjoittelu, jota tutkimus koskee, oli keväällä 2006 ja PII -harjoittelu keväällä 2007.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti. Opiskelijat vastasivat harjoittelua koskeviin avokysymyksiin kirjallisesti tai sähköisesti. Vastaukset luettiin, jonka jälkeen niitä analysoitiin ja vertailtiin keskenään. Tutkimuksen kannalta olennaisia asioita pohdittiin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta hyödyntäen, painottaen suomalaista kirjallisuutta. Analysointi oli kuvailevaa, kartoittavaa ja luokittelevaa.

Tulosten perusteella Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus jaettiin neljään luokkaan: 1. korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus, 2. hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus, 3. yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus ja 4. heikkotasoinen ohjaus. Suurimmaksi osaksi ohjaus oli korkeatasoista tai hyvää. Noin neljäsosa opiskelijoista jäi kuitenkin ilman hyvätasoista ohjausta.

Tulokset siitä, onko ohjaus hyvän ohjauksen kriteerien mukaista, jakautuivat kahtia. Niitä ohjauksen osa-alueita, joissa ohjaus noudatteli hyvän ohjauksen kriteerejä, oli suunnilleen saman verran kuin niitä osa-alueita, joissa ohjaus ei noudatellut kyseisiä kriteerejä. Opiskelijat eivät siis ole tasavertaisessa asemassa harjoittelussaan ohjauksen suhteen. Vaikka suurimman osan ohjauksista voi luokitella hyväksi tai melko hyväksi, niin silti yksittäisten ohjausten välillä voi olla suuriakin laatueroja.

Tutkimustulosten perusteella Hämeenlinnan normaalikoulun ohjauskäytäntöjä pitäisi yhdenmukaistaa. Ohjaajan persoona vaikuttaa luonnollisesti ohjauksen toteutukseen, mutta peruseräatteen pitäisivät olla kaikilla samat. Ohjauksen toteutusta pitäisi kontrolloida ja ohjaajien työmotivaatiota tarkistaa säännöllisin ajoin ja tällä tavoin varmistaa mahdollisimman hyvä, innostava ja tasapuolinen ohjaus.

Avainsanat: opetusharjoittelu, ohjaus, ohjaaja, vuorovaikutus,

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	TUTKIMUKSEN TAUSTOISTA .....	5
1.2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS .....	6
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>8</b>
2.1	TUTKIMUKSEEN LIITTYVÄT KÄSITTEET .....	8
2.1.1	<i>Hämeenlinnan normaalikoulu</i> .....	8
2.1.2	<i>Opetusharjoittelu</i> .....	8
2.1.3	<i>Ohjaus</i> .....	9
2.2	OPETTAJANKOULUTUKSESTA JA OPETUSHARJOITTELUSTA.....	10
2.3	SOOL RY:N SUOSITUKSET HARJOITTELUN OHJAUKSELLE .....	14
2.3.1	<i>Opetusharjoittelun tavoitteet ja sisältö</i> .....	14
2.3.2	<i>Opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet harjoittelussa</i> .....	15
2.3.3	<i>Harjoittelun ohjaus ja ohjaajan antama palaute</i> .....	16
2.4	HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULUN HARJOITTELUOPAS .....	16
2.4.1	<i>Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutuksessa</i> .....	16
2.4.2	<i>Praktikum II</i> .....	17
2.4.3	<i>Syventävä opetusharjoittelu</i> .....	19
2.5	OHJAUSTILANTEIDEN RAKENTEESTA.....	20
2.6	OHJAUKSEN LUONTEESTA .....	21
2.6.1	<i>Ohjaus vuorovaikutustilanteena</i> .....	26
2.6.2	<i>Ohjaus tavoitteellisena toimintana</i> .....	28
2.6.3	<i>Kaksi ohjauksen traditiota</i> .....	30
2.6.4	<i>Ohjauskeskustelusta</i> .....	33
2.6.5	<i>Millaista on hyvä ohjaus?</i> .....	37
2.6.6	<i>Minkälainen on hyvä ohjaaja?</i> .....	39
2.6.7	<i>Ohjaussuhteesta harjoittelussa</i> .....	40
2.6.8	<i>Ohjaajan roolista</i> .....	45
2.6.9	<i>Valta-asetelmasta ohjaussuhteessa</i> .....	46
2.7	OHJAUKSEN TAUSTATEORIOISTA.....	47
2.7.1	<i>Kokemuksellisen oppimisen teoria</i> .....	47
2.7.2	<i>Konstruktivismi</i> .....	48
2.8	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	50
<b>3</b>	<b>METODOLOGINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>52</b>
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	52
3.2	KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE .....	53
3.3	TUTKIMUKSEN KULKU.....	54
3.3.1	<i>Tutkimuksen aloittaminen ja tutkimuskohteen valinta</i> .....	54
3.3.2	<i>Aineiston hankinta</i> .....	56
3.3.3	<i>Aineiston analyysi ja tulkinta</i> .....	58
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>61</b>
4.1	PERUSTIETOJA VASTAAJIEN HARJOITTELUIDEN OHJAUKSISTA.....	61
4.2	ERILAISET OHJAUSTILANTEET .....	66
4.2.1	<i>Ohjaus ennen harjoittelun alkamista</i> .....	66
4.2.2	<i>Ohjaus oppitunnin aikana</i> .....	68
4.2.3	<i>Ohjaustilanne heti pidetyn oppitunnin jälkeen</i> .....	70
4.2.4	<i>Ohjaustapaaminen erikseen sovittuna ajankohtana kahdenkeskisesti</i> .....	72
4.2.5	<i>Ohjaustapaaminen erikseen sovittuna ajankohtana saman luokan harjoittelijoiden kanssa</i> .....	76

4.2.6	<i>Ohjaus muunlaisessa tilanteessa</i> .....	78
4.3	OHJAUS JA PALAUTTEEN ANTAMINEN .....	79
4.3.1	<i>Palautteen antaminen suullisesti ja kirjallisesti</i> .....	79
4.3.2	<i>Palautteen antaminen pidetyistä oppitunneista</i> .....	80
4.3.3	<i>Jatkoa koskeva ohjaus</i> .....	84
4.3.4	<i>Suhtautuminen harjoittelijan menetelmiin</i> .....	85
4.3.5	<i>Kohtaaminen ohjaustilanteissa</i> .....	87
4.3.6	<i>Mitä muutoksia opiskelijat haluaisivat harjoittelun ohjaukseen?</i> .....	89
4.4	NOUDATTELEEKO HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULUN OHJAUS HYVÄN OHJAUKSEN KRITEREJÄ? .....	90
4.4.1	<i>Tulosten vertailua SOOL ry:n asettamiin suosituksiin ja Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelusuunnitelmaan</i> .....	93
4.5	TUTKIMUSTULOKSISTA NOUSSEET OHJAUKSEN TYYPIT .....	96
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA</b> .....	<b>102</b>
5.1	VALIDITEETTI.....	103
5.2	RELIABILITEETTI .....	103
5.3	SIIRRETTÄVYYS.....	104
<b>6</b>	<b>TULOSTEN POHDINTAA</b> .....	<b>105</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>108</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>112</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustoista

Opiskelen luokanopettajaksi Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa ja opetusharjoitteluideni myötä olen huomannut ohjauksen tärkeyden käytännön työhön perehdyttäessä. Harjoitteluideni kautta näin myös sen, kuinka erilaisia luokanopettajat ohjauksissaan ovat ja ymmärsin, että siihen, minkälaista ja -tasoista ohjausta harjoittelija saa, hän ei itse pysty vaikuttamaan. Nämä ovat suurimmat syyt, miksi kiinnostuin opetusharjoittelun ohjauksen tutkimisesta. Omien kokemusteni lisäksi mielenkiintoni herätti myös se, että kuulin opiskeluvuosieni aikana muilta opiskelijoilta heidän ajatuksiaan omista harjoitteluistaan ja niiden ohjauksista. Kokemukset olivat hyvin kirjavia ja heidän sekä omien kokemuksieni seurauksena aloin pohtia opiskelijoiden eriarvoista asemaa harjoitteluissa ja tämän takia mahdollisesti myös tulevassa työelämässä. Halusin ottaa tarkemmin selvää ohjauksen mahdollisesta monimuotoisuudesta ja laadusta.

Hämeenlinnan normaalikoulu tuntui luonnolliselta valinnalta tutkimuskohteekseni, koska olen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja normaalikoulu on ollut oma harjoittelukouluni. Innostus ja motivaatio tutkimuksen tekemiseen tulivat tällä tavoin varmistettua. Puoltavana asiana oli myös normaalikoulun läheinen sijainti opettajankoulutuslaitokseen nähden. Tällä tavoin empiirisen vaiheen toteuttaminen ei vaatisi erikoisia ja vaativia järjestelyjä ja tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden olisi helppo palauttaa kyselylomakkeet minulle. Tutkimuskohteen läheisyyden takia minun on pitänyt alusta lähtien olla erityisen tarkkana siinä, että tarkastelen kohdetta avoimin mielin. Omista kokemuksistani ja muiden kokemusten kuulemisesta johtuen ennakko-oletukseni harjoittelun ohjausta kohtaan olivat melko negatiiviset. Ajattelin, että ohjaus olisi usein hyvinkin ala-arvoista ja että opiskelijoita kohdellaan eriarvoisesti. Tiesin kuitenkin, että ohjaajien joukossa on helmiäkin ja tämän takia tuntemukseni olivat ristiriitaiset. Omien ennakkokäsitysten tiedostaminen on ollut tärkeää, jotta olen pystynyt estämään tutkimuksen etenemisen niitä mukaillen, keskittyen vain tutkimuksesta nousseisiin näkökulmiin.

Opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvää tutkittavaa olisi ollut hyvin paljon ja sen takia tutkimuskohde oli rajattava tarkasti. Tutkimukseni koskee harjoitteluluokan opettajan antamaa ohjausta opiskelijoiden näkökulmasta. Tässä olen kiinnostunut lähinnä siitä, minkälaista ohjaus

normaalikoulussa on, onko se hyvän ohjauksen kriteerien mukaista ja ovatko opiskelijat tasarvoisessa asemassa sen suhteen.

Kvalitatiivinen tutkimusote tuntui tähän tutkimukseen sopivimmalta lähestymistavalta, sillä sen kautta koin pääseväni syvemmälle opiskelijoiden ajatuksiin kuin käyttämällä kvantitatiivisia menetelmiä. Samasta syystä valitsin avokysymykset monivalintakysymysten sijaan. Halusin, että opiskelijat voivat kirjoittaa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan vapaasti kuvaillen, ilman ennalta annettuja raameja.

Arvelin etukäteen tämänkaltaisen tutkimuksen tekemisen haasteelliseksi. Tiesin, etteivät opiskelijat ole kovin innostuneita täyttämään ylimääräisiä lomakkeita harjoitteluidensa aikana, sillä varsinainen harjoittelu vie paljon aikaa ja voimia. Halusin kuitenkin toteuttaa tämän tutkimuksen, koska arvelin Hämeenlinnan normaalikoulun kaipaavan tämänkaltaista kartoitusta kehittäessään opetusharjoittelujaan ja itseäni kiinnosti selvittää, minkälaista ohjaus oikeasti on huhupuheiden takana. Erittäin tärkeänä pidin myös sen tutkimista, että asettaako harjoittelu opiskelijat eriarvoiseen asemaan harjoittelun aikana ja tulevassa työelämässä.

## *1.2 Tutkimuksen tarkoitus*

Tutkimuksen tarkoituksena on ensiksi kartoittaa ja sen jälkeen kuvailla, minkälaista ohjausta opettajaopiskelijat saavat Hämeenlinnan normaalikoulussa opetusharjoitteluidensa aikana ja miten he sen kokevat ohjauksensa. Viimeiseksi on tarkoituksena pohtia, nouseeko tuloksista joitain selkeitä ohjauksen tyyppejä. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, onko ohjaus tasapuolista vai asettaako se opiskelijat eriarvoiseen asemaan esimerkiksi opettajaksi kehittymisen, itsensä tutkimisen ja tulevan ammatin harjoittamisen suhteen. Tarkoitukseni on myös pyrkiä selvittämään, noudatteleeko opiskelijoiden ohjaus yleisesti tunnettuja hyvän ohjauksen kriteerejä. Hyvän ohjauksen kriteereillä tarkoitan tässä alan tutkimuksissa esitettyjä sekä SOOL ry:n esittämiä kriteerejä. Vertailukohteena ovat luonnollisesti myös Hämeenlinnan normaalikoulun esittämät ohjauksen kuvaukset.

Tutkimukseni tulokset haluan osoittaa ensisijaisesti Hämeenlinnan normaalikoululle toivoen, että he hyödyntävät ne parhaalla mahdollisella tavalla. Uskon, että tutkimukseni voi edesauttaa mahdollisiin ongelmakohtiin puuttumista ja samalla myös kiitoksen saamista ja antamista ohjauksen mahdollisista hyvistä puolista. Haluan kuitenkin tuoda tulokset myös kaikkien asiasta kiinnostuneiden nähtäviksi toivoen, että tästä seuraa asiallista ja avointa keskustelua harjoittelukoulujen ohjausten tilasta yleensä ja että tämä innostaisi muiden yliopistojen opiskelijoita tutkimaan heidän laitoksensa järjestämää ohjausta.

Koen tärkeänä asiana sen, että opiskelijat saavat äänensä kuuluviin. Hämeenlinnan normaalikoulu kerää aina opiskelijoilta palautteen harjoitteluistaan, mutta kuulemani mukaan opiskelijoilla on silti usein sellainen tunne, että tiedot kerätään vain muodon vuoksi ja tulokset haudataan arkistoon. Tämä tunne ei ole kuitenkaan ainakaan täysin oikeutettu, sillä Hämeenlinnan normaalikoulu julkistaa saamansa harjoittelupalautteen osia kotisivuillaan Internetissä. Haluan joka tapauksessa tällä tutkimuksella osoittaa opiskelijoille, että heidän tuntemuksistaan ollaan oikeasti kiinnostuneita ja että nyt viimeistään heidän ajatuksensa tulevat kuulluiksi.

Suurin tavoitteeni ja toiveeni on, että tämän tutkimuksen avulla voidaan kehittää opetusharjoittelun ohjausta. Vaikka lähtiessäni tekemään tätä tutkimusta, minulla on oman harjoittelukokemukseni lisäksi paljon muilta kuultua tietoa tutkimukseni aiheesta, uskon että pystyn tutkimaan asiaa neutraalista jättäen ennakkokäsitykseni syrjään. Tärkein tehtäväni on tuoda esille Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelunohjausten tilanne mahdollisimman totuudenmukaisena.

# 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

## 2.1 Tutkimukseen liittyvät käsitteet

### 2.1.1 Hämeenlinnan normaalikoulu

Hämeenlinnan normaalikoulun kotisivuilla (2008b) kerrotaan normaalikoulun olevan harjoittelukoulu, joka kuuluu Tampereen yliopistoon. Se toimii Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä. Koululla on perusopetuksen lisäksi erityistehtäviä, joista yksi on opetusharjoittelun järjestäminen. Hämeenlinnan normaalikoulussa on perusopetusryhmiä esiopetuksesta kuudenteen luokkaan asti. (Tammi, 2008b)

### 2.1.2 Opetusharjoittelu

Opetusharjoittelulla pyritään ammattitaidon kartuttamiseen ja ammatin oppimiseen, oman opettajuuden kehittämiseen. Tämä tapahtuu aidoissa oppimistilanteissa, joissa ohjaava opettaja on läsnä ja opiskelijan käytettävissä. (Suorti 1990, 141; Jyrhämä 2002, 1). Opettajankoulutuksessa saatu tieto opettamisesta muokkautuu opettamisen taidoksi opetusharjoittelun avulla (Krokkfors 2003b, 26). Koska opetusharjoittelu luo ammattikäytäntöjä, vaikuttaa se ratkaisevasti niihin toimintatapoihin, joita koululaitoksessamme tulevaisuudessa käytetään (Krokkfors 1997, 16).

Opetusharjoittelua voidaan pitää opettajankoulutuksen keskeisimpänä tekijänä (Nummenmaa 2003, 55). Opetusharjoittelun opetussuunnitelmassa ilmaistaan harjoittelulle asetetut tavoitteet, sisällöt, opintosuoritukset ajoituksineen, ohjaukseen ja arviointiin liittyvät asiat sekä harjoitteluun liittyvät muut opinnot (Jyrhämä 2002, 31). Harjoittelun tulee olla aina tavoitteellista ja ohjattua. Ohjaajina toimivat pääosin opettajankoulutuslaitosten didaktiikan lehtorit ja harjoittelukoulun lehtorit. (Jussila & Saari 1999, 46.) Tässä tutkimuksessa keskitytään harjoittelukoulun lehtorien antamaan ohjaukseen.

Hämeenlinnan normaalikoulu kutsuu opetusharjoittelun opetussuunnitelmaansa harjoitteluoppaaksi, joka löytyy normaalikoulun Internetsivuilta osoitteessa



<http://www.uta.fi/hnk/harjopas/pedaharj.htm>. Tarkemmin Hämeenlinnan normaalikoulun harjoitteluoppaasta kappaleessa 2.4.

Praktikum II eli PII -harjoittelu on Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa toisella vuosikurssilla suoritettava harjoittelujakso, joka on jaettu kahteen periodiin. Sekä syksyllä että keväällä on harjoittelujakso, jossa harjoittelijat antavat opetusta kuuden viikon aikana. Opetusviikkojen lisäksi harjoitteluun kuuluu oppituntien seuraamista ja ohjauksen saamista kahden viikon aikana ennen opetuksen alkamista. Harjoittelu suoritetaan Hämeenlinnan normaalikoulussa. Harjoittelu on pariharjoittelu ja se on opiskelijan ensimmäinen varsinainen harjoittelu opettajankoulutuslaitoksessa.

Syventävä opetusharjoittelu eli päättöharjoittelu on Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen viimeisellä vuosikurssilla suoritettava harjoittelujakso, joka kestää kuusi viikkoa. Harjoittelu on yksilöharjoittelu.

### 2.1.3 Ohjaus

Väisänen (2002, 134–135) mukaan ohjaus voidaan määritellä pitkäkestoiseksi, intensiiviseksi ja tukea antavaksi vuorovaikutussuhteeksi. Hänen mukaansa se määritellään yleensä myös vapaaehtoiseksi, mutta tässä suhteessa käsite on hieman ongelmallinen. Opetusharjoittelun ohjaus eroaa yleisestä ohjauksen käsitteestä siinä, ettei se ole vapaaehtoista vaan kuuluu pakollisena osana harjoitteluun. Ohjaus ei ole yksikäsitteinen siinäkään mielessä, että sen tavoitteet ja tehtävät saattavat vaihdella tilanteesta riippuen. (Väisänen 2002, 134–135.) Esimerkiksi, jos harjoittelija tekee ensimmäistä opetusharjoitteluaan, eivät ohjaajan tavoitteet voi olla samat kuin päättöharjoittelijan kanssa. Erilaiset tavoitteet eri harjoittelujen aikana tekevät harjoittelusta myös mielekkäämmän opiskelijalle.

Opetusharjoittelun ohjaus määritellään usein ohjaavan opettajan ja harjoittelijan väliseksi opetukselliseksi vuorovaikutukseksi. Tässä opetuksellisessa suhteessa on olennaista oppiminen kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. (Nummenmaa 2003, 46–47.) Colwellin (1998) mukaan tämänkaltaista suhdetta kuvaavat myös muun muassa luottamus, vastavuoroisuus ja kunnioitus (Väisänen 2002, 134).

Opetusharjoittelun ohjaus muodostuu harjoittelua edeltävästä ohjauskeskustelusta, harjoittelun aikana tapahtuvista ohjaus- ja palautteenantotilanteista sekä jakson jälkeen olevasta kokoavasta keskustelusta. Ohjaustapaamiset ovat joko yksilö- tai ryhmätapaamisia. Harjoittelua edeltävän ohjauskeskustelun tarkoituksena on muun muassa selvittää harjoittelujakson keskeiset asiat ja käytännöt, tukea suunnitteluprosessissa ja käsitellä ohjaajan sekä ohjattavan odotuksia,

ennakkoluuloja ja tavoitteita. Harjoittelun aikana olevat ohjaus- ja palautteenantotilanteet suoritetaan tavallisesti oppitunnin jälkeisellä välitunnilla tai oppituntien ulkopuolella erikseen sovittuna ajankohtana. Ryhmäohjauksia järjestetään tasaisin väliajoin. Harjoittelujakson jälkeinen kokoava keskustelu tapahtuu yleensä ryhmässä, jolloin kootaan yhteen jakson kokemukset.

## *2.2 Opettajankoulutuksesta ja opetusharjoittelusta*

Hytönen (1990, 117) kirjoittaa, että yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa. Tämän takia ei riitä, että opettajat pelkästään siirtävät kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle vaan heidän pitää myös pystyä tarkastelemaan ja kehittämään koulua osana yhteiskuntaa. Lähtökohtana on tietenkin, että opettajat pystyvät näkemään, että koulussa ja yhteiskunnassa on parantamisen varaa. Tämä on opittava jo koulutusvaiheessa. Opetusharjoittelussa on voitava tarkastella kriittisesti koko opettajan tehtäväkenttää, esimerkiksi koulutusjärjestelmää, koulua, opetusjärjestelyjä sekä oppimateriaaleja. (Hytönen 1990, 117; ks. Krokfors 2003a, 126; Jyrhämä 1999, 346.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, refleктоivia, itsenäisiä, tutkimuksen tekoon kykeneviä opiskelijoita. Koulutus on tutkimuspohjaista ja siinä pyritään teorian ja käytännön tarkoituksenmukaiseen yhdistämiseen. Opettajankoulutuksen tavoitteet eivät ole vähäiset eivätkä opiskelijoidenkaan odotukset ole pienet. Kouluttajilla onkin työssään melkoinen haaste. (Jyrhämä 2002, 5.)

Tutkimuspohjainen opettajankoulutus tarjoaa hyvän lähtökohdan itsenäiseen ajatteluun, sillä opiskelija tietää, kuinka tieteellistä tietoa tuotetaan ja osaa tuottaa sitä myös itse. Nykyopettaja ei saa enää auktoriteettiaan koulussa sukupolvien eroon perustuvalla suhteella, eikä opettajankouluttajakaan ansaitse arvostustaan pelkällä olemassaolollaan. Mikäli hän kykenee perustelemaan antamansa ohjeet ja neuvot ja osoittamaan niiden takana olevan tarkoituksenmukaisuuden, hän onnistuu ekspertin taidollaan ohjaamaan opiskelijan tarkkaavaisuuden olennaisiin asioihin ja sysäämään opiskelijan itsereflektion liikkeelle. (Jyrhämä 1999, 346.)

Väisänen & Silkelä (2003a, 31) nimeävät opettajan tärkeimmäksi työvälineeksi persoonallisuuden, sillä sen varassa kehittyvät opettajaminäkäsitys ja -identiteetti. Opettaminen on siis sidoksissa yksilön persoonaan ja identiteettiin. Tämän takia opettajankoulutuksen pitäisi muodostua siten, että se tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden kehittyä ja kasvaa kokonaispersoonallisuutena. Panostaminen pelkkien opetustaitojen ja oppiainetietoisuuksien kehittämiseen ei riitä. Opettajan ammatillinen kehittyminen on myös sosiaalista ja persoonallista

eli oman itsensä ymmärtämistä – mikä on yksi opettajaksi kasvun tärkeimpiä edellytyksiä –, vahvan reaalisen itsetunnon kehittämistä, persoonallisen tyylin löytämistä sekä oman opettajaidentiteetin kehittämistä. Kun opettajaidentiteetti alkaa opiskelijalla muotoutua, alkaa samalla rakentua hänen ammattifilosofiansa ja -roolinsa. (Väisänen & Silkelä 2003, 31.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen lähtökohta on aina perustunut vankasti aineenhallintaan. Aineenhallinnan merkitystä ei tulekaan aliarvioida, mutta on tärkeää muistaa, että opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun viitekehyksen on sisällettävä muitakin lähtökohtia. Onneksi viime vuosikymmeninä on aineenhallinnallisen lähtökohdan rinnalle kehittynyt toisenlainen lähestymistapa. Opettajankoulutuksen teoriaan ja opetustapahtuman analyysiin perustuva opetustaitojen kehittäminen on saanut jalansijaa koulutuksessa. (Krokkfors 1997, 55.)

Yksi opettajan ammatillisen kehittymisen parhaista areenoista on opetusharjoittelu. Sen onnistuessa opiskelijat oppivat paljon hyviä ja hyödyllisiä asioita sekä opettajan ammatista että itsestään. Krokkfors (1997, 18) kirjoittaa, että Suomen harjoittelukoulujärjestelmä on kansainvälisesti melko harvinainen. Järjestelmän on katsottu turvaavan opetusharjoittelun järjestämisen ja kehittämisen Suomessa. Opetusharjoittelun ohjauksen korkeatasoisuus on pyritty takaamaan sillä, että harjoittelukoulujärjestelmän perusta on asetettu opettajankoulutuslakiin. SOOL ry:n (2006) tiedotteessa kuitenkin todetaan, että opetusharjoittelusta todetaan laissa ja asetuksissa vain vähän. Yliopistolaissa esitetään Krokkforsin mainitsema asetus harjoittelukoulujärjestelmästä. Siinä todetaan, että opettajankoulutusta sisältäviin yliopistoihin kuuluu tarpeellinen määrä harjoittelukouluja. Valtioneuvoston asetuksissa on taas maininta siitä, että opettajankoulutukseen kuuluu ohjattua harjoittelua. Käytännössä siis yliopistoille ja näiden harjoittelukouluille jätetään autonomia itse päättää harjoittelun sisällöistä, tavoitteista ja toteutuksista. Tämän takia SOOL ry työsti selkeän, kaikkia ohjattuja harjoitteluja koskevan suosituksen. Näiden suositusten lisäksi jokainen opettajankoulutusyksikkö asettaa kuitenkin ohjatuille harjoitteluille yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja ohjeet. SOOL ry:n suosituksista enemmän kappaleessa 2.3.

Harjoittelukoulujen lehtoreiden ohjaukokemus on yleensä melko laaja, sillä heidän toimenkuvaan kuuluu jatkuvasti opetusharjoittelun ohjaamista. Opetusharjoittelun ohjauksen tarve on kuitenkin viime vuosina lisääntynyt ja monipuolistunut. Tämän seurauksena ohjausta on alettu järjestää yhä useammin myös kenttäkouluissa ja suuntaus pysyy varmasti samana, sillä harjoittelukouluja ei olla näillä näkymin perustamassa lisää vaan pikemminkin pohditaan mahdollisuutta kunnallistaa yliopistojen alaisia harjoittelukouluja. (Krokkfors 1997, 18.)

Vaikka harjoittelun onnistuessa opiskelijat oppivat paljon uusia, hyödyllisiä asioita, eivät harjoittelun vaikutukset aina kuitenkaan ole positiivisia. Snellman (1990, 151) esittää kolme tilannetta, joiden seurauksena harjoittelun vaikutukset ovat negatiivisia:

1. Ohjaajaa ei kiinnosta opiskelijan suoritukset ja palaute on ympäröivää hyminää ”ihan hyvinhän se meni”. Ohjaaja välttää perusteellisuutta ja konflikteja.
2. Opiskelija osallistuu luokassa hyvin rajoitettuun toimintaan, hänen antamansa opetus on mekaanista ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa vähäistä.
3. Opiskelija ei saa itse ohjata toimintaansa vaan joutuu opettamaan toisin kuin itse tuntee hyväksi.

Smith (1990, 131–132) esittää opetusharjoittelulle neljä harjoittelijaa koskevaa päätavoitetta:

1. Koulukulttuurin ja erilaisten opettajaroolien kokeminen luokan sisä- ja ulkopuolella sekä opettamisen asettamiin vaatimuksiin sopeutuminen.
2. Palautteen ja avun saaminen kaikilta harjoittelun yhteistyötahoilta.
3. ”Sellaisten taitojen, menetelmien, tietojen ja asenteiden kehittäminen, jotka auttaisivat tehokasta ja onnistunutta oppimista.
4. Sellaisten käsitteiden, suhteiden ja teorioiden soveltaminen, kokeileminen ja muodostaminen, jotka liittyvät opettamiseen, oppimiseen ja koulutukseen.”

Ensimmäisessä tavoitteessa Smith tarkoittaa koulukulttuurilla koulussa vallitsevia normeja, rituaaleja ja käytänteitä. Tähän voisi lisätä vielä asenteet ja arvot. Smith ei selitä, mitä hän tarkoittaa opettamisen asettamalla vaatimuksilla, mutta vaatimuksilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi hyvää ja selkeää kielenkäyttöä, tarkkaavaisuutta, hyvää kokonaisuuden hallintaa, erilaisuuden ja erilaisten oppimismenetelmien ymmärtämistä sekä halua kehittää oppilaita ja itseään.

Toisessa tavoitteessa Smith tarkoittaa harjoittelun yhteistyötahoilla harjoittelun ohjaajia, yhteistyössä toimivia opettajia, koulun henkilökuntaa, opetusharjoittelukavereita, oppilaita, vanhempia sekä muita aikuisia (Smith 1990, 131–132). Ihanteellistahan olisi, jos kaikilta mainituilta tahoilta saisi palautetta ja apua harjoittelussa, mutta käytännössä se ei valitettavasti useinkaan toteudu. Sen lisäksi, että harjoittelut ovat lyhyitä menevät opiskelijoiden kaikki aika ja voimat itse harjoitteluun eikä esimerkiksi vanhempien kanssa ole useinkaan mahdollisuutta luoda minkäänlaista suhdetta. Normaalikoulussa harjoittelijat vielä vaihtuvat koko ajan, joten en usko,

että vanhemmat itsekään ovat kiinnostuneita antamaan palautetta jatkuvasti. Oppilaiden vanhempien lisäksi suhteen luominen harjoittelussa on vähäistä koulun henkilökunnan kanssa lukuun ottamatta tietenkin harjoitteluluokan opettajaa.

Myös Nummenmaa (2003, 47) kuvaa harjoittelunohjauksen tavoitteita. Hän katsoo ohjauksella olevan kaksi laajempaa tavoitetta, joista ensimmäinen vastaa sisällöltään edellä esitetyn Smithin luettelon neljättä kohtaa. Nummenmaan mukaan tavoitteena on, että harjoittelija pystyisi hyödyntämään paremmin niitä tietoja ja taitoja, jotka hän on koulutuksessaan saanut. Toinen Nummenmaan esittämä tavoite perustuu siihen ajatukseen, että harjoittelunohjauksessa on tarkoitus tukea sekä harjoittelijan ammatillista että henkilökohtaista kasvua. Tavoitteena on niiden kasvattajan ominaisuuksien voimistaminen, jotka parhaiten tukevat harjoittelijan omaa persoonallisuutta. Ammatillista kasvua tuetaan analysoimalla opetustilanteita ja selvittelemällä niissä ilmeneviä ongelmia sekä kytkemällä tapahtumat teoreettisiin viitekehyksiinsä. Kaiken kaikkiaan tällaisen yksilön omaa kehitystä tukevan ohjauksen tarkoituksena on ohjattavan ammatti-identiteetin selkiyttäminen, niin että hänelle syntyisi selkeä kuva itsestään opettajana sekä oman työnsä subjektina. Ohjauksen tarkat tavoitteet kuitenkin määräytyvät aina kunkin harjoittelijan mukaan tapauskohtaisesti ja ne muotoutuvat vähitellen harjoittelun edetessä. (Nummenmaa 2003, 47.) Franke & Dahlgren (1996, 627–628) ovat tutkimuksensa perusteella sitä mieltä, että Nummenmaan mainitsema tavoite käytännön tapahtumien liittämistä teoreettisiin viitekehyksiin, on sellainen asia, josta ei useinkaan keskustella ohjaustilanteissa. Ohjaustilanteissa keskustellaan harjoittelijoiden opetuksesta painottaen useimmiten sitä, miten opetus on suunniteltu ja toteutettu eikä sitä, miksi opetus on toteutettu tietyllä tavalla. Opiskelijat siis koulutetaan taitamaan menetelmät ja tekniikat ilman että kiinnitetään riittävää huomiota teorioihin menetelmien ja tekniikoiden takana.

Opiskelija saa harjoittelun aikana paljon uusia kokemuksia, joita hän pohtii ja käsittelee itsekseen sekä ohjaajansa kanssa. Opiskelija saattaa etsiä vastauksia myös teoriaopinnoistaan. Harjoittelun yhtenä tarkoituksena onkin, että opiskelija oppii soveltamaan teoriaopintojaan käytäntöön niin, että hänen persoonallinen ja ammatillinen kasvu rakentuisivat kokemuksen lisäksi myös tiedon varaan. (Krokkfors 2003a, 126.) Samoin harjoittelun ideana on, että siinä hankitun kokemuspinnan kautta teoriaopinnot tulevat mielekkäiksi (Krokkfors 1997, 152). Koulutuksen tarkoituksena on, että opetusharjoittelu ja teoriaopinnot ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa (Krokkfors 2003a, 126).

Opetusharjoittelu on tärkeä osa opettajankoulusta ja opiskelijat kokevatkin sen yleensä hyödyllisenä. Toisaalta opiskelijat pitävät sitä kuitenkin myös raskaana koulutusvaiheena, koska oma persoona on siinä koko ajan mukana. Monien tutkimusten mukaan opiskelijoiden kommentit

harjoitteluista ovat usein ristiriitaisia. Toisaalta harjoittelu koetaan antoisana ja merkityksellisenä tulevaa työtä ajatellen mutta toisaalta ahdistavana, stressaavana ja itsetuntoa koettelevana. Tämäntapaiset kokemukset ovat varmasti tyypillisiä kaikissa sellaisissa tilanteissa, joissa arvioidaan ja käsitellään ohjattavan henkilökohtaisia kykyjä ja ominaisuuksia. (Jyrhämä 2002, 40.)

Opetusharjoittelussa on hyvin suuri merkitys ohjaajan tavalla esittää asiat ja puuttua ohjattavan toimintaan. Jos ohjaaja muistaa pidättäytyä harjoittelijan toiminnassa sen sijaan, että puuttuu henkilökohtaisiin piirteisiin, ei se koettele ohjattavan itsetuntoa yhtään niin pahasti. Myös se, ovatko ohjaustilanteet keskustelevia ja pohtivia vai puhuuko ainoastaan ohjaaja ohjattavan kuunnellessa, merkitsee paljon. Ohjaajan tulee johdatella harjoittelijaa löytämään itse heikkoutensa ja kehitettävät osa-alueensa kysellen ja opetustilanteita esille tuoden. Ohjaajan tulee myös itse olla valmis hyväksymään erilaiset opetusmenetelmät ja ymmärtämään, etteivät hänen metodinsa ole ainutlaatuisia, vaikka hän on ne todennut käytännössä toimiviksi. Ohjaajan tulee luoda harjoittelulle sellainen työskentely-ympäristö, jossa opiskelija saa kokeilla ajatuksiaan ja mahdollisesti myös epäonnistua. Avoimuus, kunnioitus, hyväksyntä ja ymmärrys ovat avainsanoja ohjauksessa.

## *2.3 SOOL ry:n suositukset harjoittelun ohjaukselle*

Seuraavassa esitellään SOOL ry:n suosituksia (2006) harjoittelun ohjaukselle niiltä osin, kun ne koskevat tämän tutkimuksen aihetta. Suositukset on luettavissa kokonaisuudessa Internetissä osoitteessa <http://www.sool.fi/pdf/harjoittelusuositukset-2006.pdf>.

### **2.3.1 Opetusharjoittelun tavoitteet ja sisältö**

Opiskelijoiden ja ohjaajien tulee tehdä harjoittelun suunnittelutyötä yhdessä. Harjoittelijoiden on oltava mukana asettamassa henkilökohtaisia harjoittelutavoitteita. Tällä tavoin opiskelija tietää, mihin harjoittelussa pyritään. Opettajan työ on hyvin itsenäistä ja tämän takia on tärkeää, että opiskelijat harjoittelevat tavoitteiden asettamista itselleen. Ohjaajien on käytävä läpi harjoitteluiden yhteisiä tavoitteita yhdessä opiskelijoiden kanssa ja mietittävä, miten ne saadaan toteutumaan juuri kyseisen opiskelijan harjoittelussa.

Kaiken opetuksen tulee perustua opetussuunnitelmaan. Vaikka harjoittelun ohjaa antaakin usein harjoittelijalle valmiina opetusryhmän etenemiseen sopivat aihealueet opetettaviksi, voivat harjoittelija ja ohjaaja yhdessä tarkastella, miten aihealue sijoittuu opetussuunnitelmaan. Opiskelijan tulee myös huomioida opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja muut arkeen

läheisesti liittyvät asiat annetuista aihealueista riippumatta. SOOL ry:n suositusten mukaan opiskelijan on saatava opintojensa aikana myös valmiudet opetussuunnitelman laatimis- ja kehittämistyöhön. Tämä voi tapahtua myös harjoittelujen yhteyteen integroituna.

Harjoittelujen tarkoituksena on antaa mahdollisimman kattava ja realistinen kuva opettajan työstä. Niiden aikana on perehdyttävä opettamiseen, opetusmateriaalin laatimiseen, opetuksen suunnitteluun, kodin ja koulun yhteistyöhön, opettajan hallinnollisiin tehtäviin, arviointiin, erilaisuuden kohtaamiseen, maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, oppilashuoltotyöhön sekä edellä mainittuihin opetussuunnitelmatöihin. Harjoitteluissa tulee myös käsitellä monipuolisesti opettajan tehtävään kuuluvia osa-alueita, kuten opetus- ja oppimisprosessia, ainedidaktiikkaa, hallintoa, oppilas- ja lapsiarviointia, eriyttämistä, opettajan etiikkaa ja opetuksen suunnittelua. Yhteys harjoittelujen ja muiden kasvatustieteellisten opintojen kanssa on tärkeää, ettei opetettavissa asioissa tule turhia päällekkäisyyksiä ja että opiskelijat pystyvät hyödyntämään oppimaansa monipuolisesti.

Yleensä kussakin harjoittelujaksossa keskitytään muutama osa-alueeseen, mutta jokaisessa koulutuksessa tulisi kuitenkin olla vähintään yksi harjoitteluperiodi, jonka tavoitteisiin kuuluu perehtyminen opettajan koko tehtäväkenttään. Kirjallisuutta tulisi käyttää tukemassa käytännön harjoittelua, mutta se ei voi koskaan korvata harjoittelua.

Usein harjoitteluihin liittyy erilaisia tiedotustilaisuuksia, seminaareja, luentoja, ohjattua seurantaa, yksittäis- ja ryhmäohjausta tai pienryhmätyöskentelyä. Näissä käsitellään käytännön koulutyön kannalta oleellisia asioita.

### 2.3.2 Opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet harjoittelussa

Harjoittelija on opetusharjoittelussa kehittämässä itseään sekä vastaamassa omalta osaltaan oppilaiden opetuksesta ja oppimisesta, mutta hän ei ole täyttämässä rooliodotuksia. Työmäärän tulee olla kaikille harjoittelijoille sama ja sen on vastattava harjoittelusta saatavaa opintopistemäärää. Opiskelijoille tulee antaa selkeät ja yhtenäiset ohjeet siitä, kuinka paljon ja millaista työskentelyä harjoittelun suorittaminen edellyttää.

Pätevä ohjaaja on harjoittelulle asetettujen tavoitteiden kannalta erityisen tärkeä. Opiskelijat odottavat ohjaajalta rehellistä, rakentavaa ja positiivista palautetta. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että harjoittelu on kokeilemista sekä oppimista ja että harjoittelijalla on lupa epäonnistua. Harjoittelun ohjaajalla ja hänen antamallaan palautteella on huomattava merkitys opiskelijan opettajuuden kehittymiselle. Jos ohjaava opettaja sairastuu tai muusta syystä ei voi olla seuraamassa harjoittelua, on opiskelijalle turvattava harjoittelun jatkuminen pätevässä ohjauksessa.

Harjoitteluissa on pystyttävä joustamaan harjoittelijan valmiuksien mukaisesti. Opiskelijoilla on hyvin erilaiset valmiudet harjoittelun suorittamiselle ja tämän takia myös erilaiset odotukset ja henkilökohtaiset tavoitteet. Nämä on mahdollisuuksien mukaan pystyttävä huomioimaan.

Opiskelijan on ennen harjoittelujakson alkua perehdyttävä huolella opinto-oppaaseen ja sitouduttava työskentelemään siellä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opiskelijan on osallistuttava määrättyihin tehtäviin, seurattava opetusta, annettava palautetta itselleen sekä mahdollisesti muille harjoittelijoille ja ohjaavalle opettajalle.

### 2.3.3 Harjoittelun ohjaus ja ohjaajan antama palaute

Hyvä ohjaus perustuu ammattitaitoon, persoonallisuuteen ja yksilöiden tarpeiden huomioon ottamiseen. Sen on oltava tavoitteellista sekä organisoitua ja sen tulee antaa harjoittelulle raamit ja rajat.

Opinto-oppaisiin on kirjattava selkeästi ohjaukseen käytettävä tuntimäärää sekä ohjauksen tavoitteet, suoritustavat sekä sisällöt. Ohjauksella tuetaan harjoittelun sisältöä ja tavoitteita. Ohjaajan tehtävänä on ohjata opetuksen suunnittelussa, seurata opetusta ja antaa jatkuvaa palautetta opiskelijalle. Harjoittelun ohjauksessa suositeltavaa on myös ryhmäohjaus. Ohjaajalla tulee olla myös perusteltu näkemys opettajuudesta ja ympäröivästä yhteiskunnasta.

Palautteen on tuettava opiskelijan ammatillista kehittymistä ja sen on oltava reflektoinnin osa. SOOLin harjoitteluselvityksen mukaan harjoittelijat toivovat ohjaavien opettajien palautteenantotapaan yhteistä käytäntöä. Kirjallista palautetta opiskelijat pitävät erityisen hyvänä. Kirjallinen palaute vaatii kuitenkin tuekseen suullista läpikäyntiä. Palautteen on oltava asiallista, rakentavaa ja motivoivaa. Hyvin tärkeää on, että ohjaaja suhtautuu vakavasti palautteen antamiseen.

## 2.4 Hämeenlinnan normaalikoulun harjoitteluopas

Tässä kappaleessa esitellään Hämeenlinnan normaalikoulun harjoitteluopasta niiltä osin kuin se liittyy tähän tutkimukseen. Lähteenä on käytetty Hämeenlinnan normaalikoulun kotisivuja (Tammi, 2008a).

### 2.4.1 Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutuksessa

Opetusharjoittelun tavoitteena on ennen kaikkea opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittäminen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Tähän pyritään aidoissa oppimistilanteissa, joiden aikana



opettajuuden sekä teoreettisen ajattelun ja sen soveltamisen on mahdollista kehittyä. Opiskelijalle ei anneta valmista opettajamallia vaan opetusharjoittelun eri vaiheissa mahdollisuuksia rakentaa, syventää ja arvioida omaa opetusnäkemystään ja opettajan etiikkaansa. Syvenevän oppimisprosessin lähtökohtana on kasvatustieteen teoria- ja menetelmäopintojen sekä opetusharjoittelun vuorovaikutus, jolla valaistetaan käytännön ja teorian yhteyksiä. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa hyvät tiedot ja taidot opettajan työhön ja valmiuksia itsensä jatkuvaan kehittämiseen.

Opetusharjoittelun ohjaajat toimivat opiskelijan tukena harjoittelun aikana. He ohjaavat opiskelijaa kullekin harjoittelujaksolle asetettujen tavoitteiden mukaan. He ottavat myös huomioon opiskelijan ammatillisen kasvun tason. Kasvun tukeminen konkretisoituu opiskelijan tai opiskelijaryhmän kanssa käytävissä pohdintoissa. Näissä vuorovaikutustilanteissa tarkastellaan kasvatuksen ja opetuksen kenttää ja rakennetaan yhteyksiä teorian ja käytännön välille.

## 2.4.2 Praktikum II

Harjoittelun tavoitteena on sitoa ainedidaktiikkaa käytäntöön siten, että opiskelija pystyy

- kehittämään itseään opettamisen perustaidoissa ja ainekohtaisten menetelmien käytössä
- tunnistamaan opettajan vastuun koulukasvatuksesta ja harjaantumaan oppilaantuntemuksen taidoissa
- ymmärtämään ainedidaktiikan ja riittävän aineenhallinnan merkityksen opetustyössä
- löytämään keinoja lähestyä ja ohjata oppilasryhmää
- ratkomaan opetuksen ja kasvatuksen ongelmia kollegiaalisesti ja
- arvioimaan sekä oppilaiden tarpeita, oppimista että omaa toimintaansa opettajana.

Ensimmäinen ryhmäohjaus on ennen opetuksen alkamista. Siellä opiskelijat saavat pohdittavakseen jaksosuunnitelmien tekemisen. Ohjaajat avustavat suunnitelmien laadinnassa. Työskentely luokassa voi alkaa, kun ohjaajat ovat hyväksyneet suunnitelmat.

Harjoittelun aikana opiskelija osallistuu ohjauksiin, seuraa ja suunnittelee opetusta, opettaa ja arvioi omaa ja oppilaiden oppimista:

	<b>kevät</b>
Ohjausta	20 t
Opetuksen seuraamista	10 t
Omaa opetusta parin kanssa	36 t
Opetuksen ja oppimisen suunnittelua ja arviointia	72 t

Ensimmäisessä didaktiikan lehtoreiden ryhmäohjauksessa sovitaan ohjauskäytännöistä ja sisällöistä. Luokanlehtoreiden ja muiden ohjaavien opettajien ohjauksesta sovitaan ensimmäisessä tapaamisessa. Lisäksi kaikki ohjaajat järjestävät vastaanottoja, joissa opiskelijat saavat ohjausta muun muassa opetuksen suunnitteluun ja palautetta pidetyistä tunneista.

Harjoittelun aikana opiskelija kokoaa aineistoa seuraavista asioista.

#### 1. Oman työskentelyprosessin

- tavoitteet
- suunnitelmat (jakso- ja tuntisuunnitelmat)
- työskentelyn kuvaus ja pohdinta
- oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus
- arviointi siitä, miten
  - kasvatus- ja ainekohtaiset tavoitteet toteutuivat
  - oma toiminta on perusteltavissa
  - valitut opetus- ja arviointimenetelmät toimivat
  - opetusmateriaali soveltui käyttöön
  - yhteistyö muotoutui harjoittelijaparin ja ohjaajien kanssa.

#### 2. Oppimistilanteiden seuraaminen ja seurattujen tuntien analysoiminen.

Aineiston pohjalta laaditaan arvioiva tiivistelmä praktikumista. Se sisältää ainekohtaiset pohdinnat ja oman oppimisprosessin kriittisen arvioinnin. Keräämänsä aineiston perusteella opiskelijat tarkastelevat ohjaajien kanssa yhdessä sitä, mitä ja miten kukin on oppinut yhteisinä työskentelyviikkoina. He pohtivat yhdessä myös sitä, mitä kehittymistavoitteita opiskelijat itselleen jatkossa asettavat.

### 2.4.3 Syventävä opetusharjoittelu

Syventävän opetusharjoittelun tavoitteena on opettaja-asiantuntijuuden edelleen kehittyminen. Jakson aikana tavoitteena on kehittyä

- taidoissa suunnitella ja toteuttaa kasvatus- ja opetustyötä kokonaisvaltaisesti erilaisissa oppimisympäristöissä yhteistyössä muiden kanssa
- didaktisen osaamisen sisältöjen ja menettelytapojen hallinnan monipuolisuudessa
- ottamaan huomioon oppilaat yksilöllisine tarpeineen ja tavoitteineen
- taidoissa eheyttää ja teemoittaa opetusta
- kasvatusajattelun ja omaksutun käyttöteorian arvioinnissa
- persoonallisten voimavarojen arvioinnissa
- opetussuunnitelman soveltamisessa ja opetuksen kehittämisessä.

Harjoitteluprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa opiskelijan henkilökohtainen vastuu on aiempia harjoittelujaksoja suurempi. Tämä edellyttää sitoutumista ja taitoa tehdä yhteistyötä. Itseohjautuvuuden lisääntyessä korostuvat vuorovaikutustaitojen hallinta ja kokonaisvaltainen vastuu sekä omasta ammatillisesta kasvusta että lasten kasvun ja oppimisen tukemisesta. Opiskelija osallistuu harjoittelun aikana siihen liittyviin ohjauksiin. Opiskelijan työskentelyn tukena ovat normaalikoulun lehtorit, didaktiikan lehtorit sekä muut luokassa harjoittelevat opiskelijat tai saman oppiaineen/teeman parissa työskentelevät.

Harjoitteluseminaarien ohjeistuksen ja ohjaavien lehtoreiden/luokkatiimin kanssa käytävien keskustelujen pohjalta opiskelija laatii omaa ammatillista kasvuaan tukevan yksilöllisen harjoittelusuunnitelman. Sen laatimisessa on keskeistä omat ammatilliset tavoitteet, mutta huomioon on otettava myös koulun opetussuunnitelma ja oppilaiden tarpeet ja lähtökohdat. Suunnitelmassa huomioidaan myös opettajan työn laaja-alaisuus. Harjoittelusuunnitelmaa ja sen toteuttamismahdollisuuksia käsitellään suunnittelujaksolla luokkatiimeissä.

Suunnittelujaksossa, joka on ennen opetuksen alkua, sisältyy oman ja tiimisuunnittelun lisäksi opetusryhmän koulutyöskentelyn seuranta sekä normaalikoulun ja didaktiikan lehtoreiden ohjausta. Ohjauksissa keskustellaan muun muassa tulevista opetuskokonaisuuksista, jaksosuunnitelman laadintaan liittyvistä kysymyksistä sekä sovitaan ohjauksen toteutuksesta.

Harjoitteluohjelmaan kuuluu:

- opetettavia tunteja (sisältää projektityön) 60 t
- suunnittelua ja valmistelua 180 t
- yhteisiä seminaareja/luentoja 10 t
- ohjausta ja ryhmäkeskusteluja 20 t
- luokkaan ja oppilaisiin tutustumista 10 t
- raportointia 10 t

## 2.5 Ohjaustilanteiden rakenteesta

Opetusharjoittelun yhteydessä annettava ohjaus on sekä ryhmäohjausta että yksilöohjausta. Molempia muotoja voidaan käyttää sekä ennen opetustapahtumaa että sen jälkeen. Ryhmäohjaus on kuitenkin yleisemmin ennakoivaa. Siinä ohjaaja ottaa esille asioita, joita on hyvä pohtia etukäteen opetustilanteeseen valmistauduttaessa. Nämä asiat voivat liittyä esimerkiksi oppilaisiin, opetettavaan aineeseen tai tunnin rakenteeseen. Ryhmäohjaus koskee yleensä kaikkia tietyssä luokassa/luokka-asteessa tai tietyssä oppiaineessa harjoittelevia. (Jyrhämä 2002, 46.) Tämän takia ryhmäohjaustilanteissa pohditaan myös yleisiä, kaikkia harjoittelijoita koskevia, opetuksellisia ja kasvatuksellisia asioita sekä luokan ja koulun käytäntöihin liittyviä asioita.

Yksilöohjausta annetaan yleensä opetustapahtuman jälkeen. Siinä opiskelija saa palautetta pitämästään oppitunnista tai pidemmästä opetusjaksosta. Ohjaaja yleensä myös kiinnittää opiskelijan huomion asioihin, jotka ovat hänen mielestään olleet merkityksellisiä. Ohjaaja antaa myönteistä palautetta onnistuneista tilanteista ja ratkaisuista sekä kiinnittää huomion pohdintaa ja kehitystä vaativiin asioihin. Yksilöohjaustilanteessa opiskelija saa vapaasti kertoa tuntemuksistaan ja perusteluistaan ja näiden asioiden kuuleminen onkin ohjaajalle ensiarvoisen tärkeää. Tällöin ohjaaja saa tarpeellista informaatiota harjoittelijan ajattelusta ja pystyy näin vuorovaikutustilanteessa rikastuttamaan pedagogisella ajattelullaan opiskelijan reflektiota. Ohjaaja pyrkii oppimaan opiskelijansa pedagogisen ajattelun lähtökohdat, sillä siten hän pystyy yksilöohjauksessaan ottamaan esille opetustapahtumaan liittyviä kysymyksiä myös ennakoivasti. (Jyrhämä 2002, 46.)

Ryhmäohjaustilanteet ovat yleensä kestoaltaan pidempiä kuin yksilöohjaukset. Ryhmäohjaus kestää yleensä yksi tai kaksi oppituntia kerrallaan, kun yksilöohjaus tapahtuu yleensä välittömästi opetustunnin jälkeen välitunnin aikana. Joskus yksilöohjausta annetaan myös erikseen sovittuna ajankohtana ja tällöin ohjaaja ja harjoittelija saattavat puhua pidempäänkin. Koko opetusjakson

päätteeksi käydään yleensä vielä pidempi keskustelu. (emt.) Tämä loppukeskustelu kokoaa yleensä harjoittelujakson keskeisimmät kokemukset ja ajatukset ja se toteutetaan yksilö- tai ryhmäkeskusteluna.

## 2.6 Ohjauksen luonteesta

Jyrhämä (2002, 42) esittää tutkimuksessaan, että ohjaajakoulutus pystyy vaikuttamaan opiskelijoille annettavan ohjauksen suuntaan. Viime vuosina on pyritty opiskelijan harjoittelua kritisoivasta ohjaustavasta enemmän työohjaukselliseen suuntaan, jossa on ollut tarkoituksena painottaa yhteisvastuullisuutta ja vuorovaikutusta. Ohjaajien itsensä saamat neuvot ovat muodoltaan kovin samantapaisia kuin opiskelijoille annetut reseptit. Jyrhämä esittelee muutaman opetusministeriön (1983, 44) esittämän neuvon ohjaajille:

- Kohdista palaute käyttäytymiseen, älä henkilöön.
- Puhu havainnoistasi, älä päätelmistäsi.
- Anna ideoita ja tietoja, älä tyrkytä neuvoja.
- Käytä selvää kieltä, vältä didaktista keikarointia.
- Kuuntele mitä opiskelijalla on sanottavana.

Ohjaajakoulutuksessa huomio kiinnitetään ihmissuhdetaitoihin. Ohjauksen tulee lähteä opiskelijasta. Ohjaajan on pystyttävä näkemään opiskelijan valmiudet suoriutua opetustilanteista ja tunnistettava hänen tarpeensa. On myös erittäin tärkeää, että ohjaaja kykenee näkemään harjoittelijan kyvyn ottaa vastaan palautetta toiminnastaan. Näissä asioissa on oleellista opiskelijan kuunteleminen. (Jyrhämä 2002, 42.) Handal & Lauvås (1987) taas kirjoittavat Franken ja Dahlgrenin (1996) mukaan, että ohjauksen lähtökohtana pitäisi olla harjoittelijan käytännönteoria, esimerkiksi heidän mielikuvat siitä, minkälaista opetuksen tulisi olla. Nämä mielikuvat näkyvät sekä heidän opetussuunnitelmissaan että varsinaisessa opetuksessa ja mielikuvat ovat usein vaistonvaraisia. Ohjauksen tavoitteena on lisätä käytännönteorian ja todellisen opettamisen vastaavuutta.

Opetusharjoittelun ohjauksen keskeisimpinä tehtävinä ovat Krokforsin (1997, 1–17) mukaan opiskelijan persoonallisen kasvun ja itseluottamuksen tukeminen sekä reflektiivisen opettajan kouluttaminen. Viimeiseksi mainittu tehtävä on oleellinen, sillä opettajan tulee kyetä analysoimaan opetustilanteita tieteellisen ajattelun avulla. Ohjauksen tulisi opettaa harjoittelija pohtimaan sitä, miksi luokassa toimitaan niin kuin toimitaan. Reflektio ei kuitenkaan tarkoita pelkästään teknistä

tai kriittistä ajattelua tai uudelleentarkastelua, vaan se on tapa hankkia tietoa. Siihen kuuluu joitain muodollisia velvoitteita kuten tulkintojen kirjoittamista sekä niiden vahvistamista muiden lähteiden avulla. Oman toiminnan analysoimisen lisäksi opettajan on pystyttävä analysoimaan koulua yhteiskunnan osana – ja tämän kautta osallistua sen kehitykseen – sekä yhteiskuntaa maailman osana. Kriittinen näkökulma opettajuuteen tulee säilyttää myös opetusharjoittelussa. (Krokkfors 1997, 1–17)

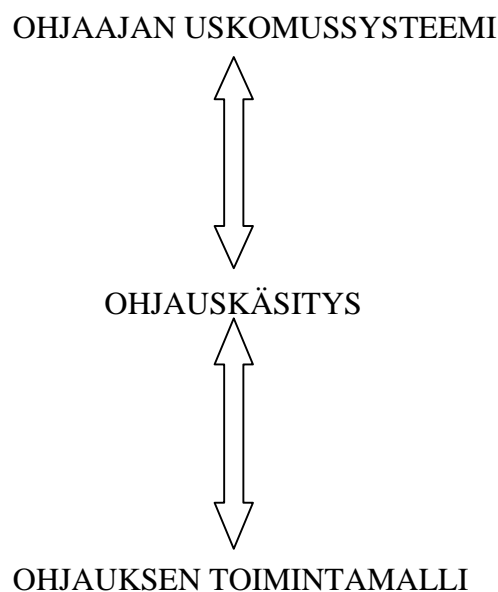
Ohjauksen tulee aina perustua aitoihin, koettuihin tilanteisiin. Ohjaajan tehtävänä on Elbow'n (1986) mukaan kertoa harjoittelijalle, mitä hän näki ja koki harjoittelijan pitämän oppitunnin aikana (Ojanen 1990, 154–155). Näiden havaintojen perusteella ohjaaja voi myös esittää johtopäätöksiä ja neuvoja. Neuvoja ja arviointeja ei tulisi esittää ilman niiden perusteena olleiden kokemusten läpikäymistä. Ojanen huomauttaa, että havaintojen esittämisen jälkeen on myös helpompi lähteä keskustelemaan siitä, miltä oppitunti tuntui harjoittelijan itsensä mielestä ja mitkä olivat hänen tekemisiensä perusteet ja tavoitteet.

Ohjaamisen perusehtona on sellaisen oppimisympäristön luominen, joka helpottaa ohjattavan kasvua. Ohjaaja ei voi suunnitella ohjattavan kasvua ja muutosta eteenpäin, hän voi vain luoda sille edellytyksiä. (Ojanen 2000, 137.) Snellman (1990, 154) sanoo, että ohjauksen ilmapiirin tulee olla turvallinen ja salliva, jotta harjoittelijan ei tarvitse pelätä itsearvonsa puolesta. Tällaisessa ilmapiirissä on hyvät edellytykset riskien ottamiselle ja henkilökohtaiselle kokemiselle eli juuri sille kasvamiselle, josta edellä kirjoitettiin. Snellman mainitsee myös tuntien suunnitteluohjaukset ja niiden tärkeyden epävarmuuden kokemisen mahdollistajina. Näissä ohjauksissa harjoittelija voi testata kaikkia mahdollisia ja mahdottomia vaihtoehtoja, jotta luokan kanssa olisi myöhemmin kokeiltavissa paras vaihtoehto.

Obergin (1989) mukaan ohjaustilanteessa luovat usein paineita muun muassa aika ja erilaiset monimutkaiset ongelmat, jotka vaikuttavat siihen, että ohjaaja toimii rutiininomaisesti ja aikaisempien käytäntöjen pohjalta tai intuitiivisesti (Ojanen 2000, 13). Ojasen kirjassa näitä ongelmia ei eritellä, mutta näiksi ongelmiksi kuuluvat esimerkiksi ohjaajan epävarmuus omasta opetusmenetelmästä, pelko ottaa riskejä tai kokeilla uutta, aikaisemmista epäonnistumisista jääneet traumat, liiallinen suurpiirteisyys sekä negatiivinen suhtautuminen ohjattavaan tai ohjaukseen ylipäänsä. Oberg (1989) kirjoittaa Ojasen (2000, 13) mukaan, että yleensä nämä aikaisemmat käytännöt, joiden pohjalta ohjaaja toimii, ovat tutkimattomia tapoja eikä ohjaaja siis perusta ohjaustaan mihinkään tutkittuun teoriaan. Ohjaajien kasvatusajattelulla on kuitenkin yleensä ainakin jonkinlainen pohja, joka muodostuu esimerkiksi ohjaajan omasta arvomaailmasta ja ihmiskäsityksestä. Kyseiset asiat vaikuttavat sekä tiedostetulla että tiedostamattomalla tasolla ohjaajien kasvatusfilosofiassa. (Ojanen 2000, 13.)

Ohjausprosessissa tulee heijastua monet asiat, kuten koulun ja yhteiskunnan muiden instituutioiden välinen vuorovaikutus sekä opettajapersoonan kehittymiseen vaikuttavat tekijät. Ohjaajan vastuulla on ottaa nämä asiat huomioon ohjauksessaan. Kaikkien näiden ohjauksen viitekehykseen kuuluvien tekijöiden taustalta pitäisi löytyä ohjaajan kasvatustilafilosofinen näkemys. (Krokkfors 2003a, 132.)

Ohjaajan uskomussysteemin oletetaan heijastuvan hänen ohjauksikäsitteessään. Ohjauksikäsitteen oletetaan taas ilmenevän ohjauksen toimintamallina. Ohjauksikäsitteen sekä ohjaajan uskomussysteemin ja toimintamallin välistä yhteyttä voidaan kuvata kuvion 1 avulla. (Krokkfors 1997, 64.)



**KUVIO 1.** Ohjauksikäsitteen tekijöitä (Krokkfors 1997, 64).

Krokkfors (1997, 64) kirjoittaa, että uskomuksiin ajatellaan liittyvän kognitiivinen komponentti ja että uskomussysteemi nähdään rakenteeksi, joka organisoii yksilön uskomuksia. Näin uskomussysteemin ja erilaisten implisiittisten teorioita kuvaavien rakennelmien voidaan ajatella tarkoittavan ohjaajan henkilökohtaista kasvatustilafilosofista näkemystä. Tämä uskomusten järjestelmä tai ”henkilökohtainen teoria”, joka jokaisella kasvattajalla on toimimensa taustalla, ja johon hän pohjaa ratkaisunsa erilaisissa tilanteissa, on yleensä ainakin osin tiedostamaton. (Krokkfors 1997, 64.)

Vuorovaikutus on keskeinen osa ohjausta ja sen luonteen opettajat määrittelevät usein omien kokemustensa pohjalta ja toimivat määrittelyn jälkeen aina sen mukaan Ohjauksikäytäntöjä ei usein tarkastella enää sen jälkeen, kun ne on kerran luotu vaan niistä tulee helposti itsestään selvyyksiä,

joita ei myöhemmin enää kyseenalaisteta eikä selvitetä kollegoille, ohjattavista puhumattakaan. (Ojanen 2003, 14.) Ojanen kuitenkin painottaa, etteivät vuosien aikana vakiintuneet käytännöt riitä menettelytavoiksi. Ohjaajan tulee jatkuvasti tutkia työnsä perusteita ja toimintatapaansa, muuten on vaarana, että hänen työstään tulee rutiininomaista tai intuitiivista. Vaarana on myös, ettei ohjaajan toiminta enää pysy ajan tasalla yhteiskunnan muuttuvien tarpeiden suhteen. (Ojanen 2003, 21.) Samasta asiasta kirjoittavat myös Jussila & Saari (1999, 46). He painottavat ohjauksen ajanmukaisuuden tärkeyttä. Ohjaajan on jatkuvasti pidettävä huolta oman kenttäkokemuksensa riittävydestä ja koulutettava itseään tarpeen tullen.

Lauvås ja Handal (1993, 33) toteavat Krokforsin (2003a, 132) mukaan ohjaajan olevan ohjaustilanteessa asiantuntija, joka omaa sellaista kompetenssia, joka ohjattavilta puuttuu ja jonka vastuulla on ohjattavien toiminta. Ohjaus perustuu ammatillisiin asioihin eikä sen aikana käsitellä henkilökohtaisia tai yksityisiä asioita. Ohjaajan tulee olla muodollisesti korkeammassa asemassa kuin harjoittelija ja hän on myös oikeutettu tekemään päätöksiä toiminnan muodoista ja toteutumisesta. Tämän kaltaista toimintamuotoa Lauvås ja Handal nimittävät supervisioksi. (Krokfors 2003a, 132.)

Kiviniemi (2001, 75) korostaa kuitenkin Silkelän (2003a, 163) mukaan opiskelijan henkilökohtaista hallinnan kokemusta sekä omissa oppimistilannetta koskevissa ratkaisuisaan että ohjausprosessin aikana. Tämä on tärkeää, jotta opiskelijan sisäinen tietoisuus laajenisi ja opiskelusta tulisi kriittinen ja itsetietoinen prosessi. Tästä on seurauksena se, että opiskelija kykenee entistä paremmin erottamaan itselleen tärkeän tiedon epäolennaisesta. Ohjaajan tulee tukea tätä prosessia reagoimalla joustavasti opiskelijan vastauksiin ja ajatuksiin ohjaustilanteessa. (Silkelä 2003d, 163.)

Krokfors (2003a, 133) esittää Lauvåsin ja Handalin (1993, 27) luettelemat kolme ohjauksen keskeistä tehtävää. Ensinnäkin harjoittelijalla pitää olla mahdollisuus tutustua käytännössä opettajan ammattiin mahdollisimman monella tavalla. Toiseksi opiskelijan teoreettisen ymmärtämyksen tulee kasvaa. Tämä tapahtuu saamalla käsitteitä, periaatteita ja teoriasta peräisin olevia ymmärtämistapoja harjoittelunsa aikana. Kolmanneksi ohjauksen tulee herättää uusia teoreettisia kysymyksiä ja näin laajentaa harjoittelijan ymmärtämystä ammatin olemuksesta.

Harjoittelijan toiminnan käsitteellistäminen pitäisikin olla keskeinen tehtävä opetusharjoittelussa. Käsitteellistämisen prosessin tavoitteena on pedagogisten ilmiöiden tunnistaminen ja tiedostaminen yleisemmällä tasolla. Tämän kaltaisen teoreettisen ajattelun kehittyminen on saavutettavissa luokanopettajankoulutuksessa, jos opetusharjoittelun ohjaaminen suunnitellaan sisällöiltään ja muodoiltaan tarkoituksenmukaisesti. (Krokfors 1997, 151.)



Ohjausprosessiin liittyy usein voimakas ja intensiivinen tunne-elämys, joka säilyy mielissä vielä pitkään itse kokemuksen jälkeen. Nämä tunnekokemukset tekevät ohjausprosessista subjektiivisesti merkittävän, sillä tunteiden kautta koetut asiat merkitsevät meille jotakin. Tämän takia elämyksellisyyden tuottaminen on ohjausprosessissa vähintään yhtä tärkeää kuin lähiopetuksessa Kokemuksellinen oppiminen, mitä ohjausprosessi on, edistää näin tunneälykkyyden kehittymistä. (Silkelä 2003d, 165.)

Väisäsen (2002, 141) tutkimuksesta nousee esille ohjauksen negatiivisia puolia. Näitä ovat esimerkiksi pikkutarkkoihin yksityiskohtiin keskittyminen, opiskelijoiden valaminen samaan muottiin ja opiskelijan persoonallisuuteen puuttuminen. Eniten kehittämistä tutkimuksen mukaan on ohjaukseen käytettävissä olevan ajan suunnittelussa, ohjattavan huomioon ottamisessa yksilönä, hyvän vuorovaikutuksen rakentamisessa, ammattitiedon ja -taidon jakamisessa ohjattavalle, tuen antamisessa, käytännön ja teorian yhdistämisessä sekä ohjaajan halussa myös itse kasvaa ja kehittyä ammatillisesti.

Krokkforsin (1997, 151) tutkimuksessa tulee esille muita opetusharjoittelun ohjauksen negatiivisia puolia. Hän kuvaa ohjausta jäykkänä toimintona, joka on tavoitteisiin vaikeasti suunnattavaa. Aika liittyy suureen osaan Krokkforsin mainitsemista huonoista puolista: palaute- ja ohjauskeskustelut ovat liian lyhyitä, toiminta on jaksoteltu liian pieniksi osiksi ja välituntipalautteet ovat huono ratkaisu, joista pitäisi pyrkiä irti kokonaan. Ohjauskeskustelun muoto on myös aina liian samankaltainen. Keskustelujen sisältöjen kehittelyyn pitäisi myös panostaa enemmän.

Myös Jyrhämä (2002, 137) tuo esille ohjauksen negatiivisia puolia, näkökulmana opiskelijoiden kanta asiaan. Harminaiheet ohjauksessa voivat liittyä hyvin erilaisiin tilanteisiin. Jyrhämä on nimennyt ohjauksen harminaiheet seuraavasti:

- ”Ohjausmankelikokemus”
- Persoonallisesti eroavat toimintatavat
- Triviaalisuus (sivuseikkojen korostuminen ohjauksessa)
- Ohjauksen epämääräisyys (”ihan kiva tunti”)
- Harjoittelutilanne sinänsä
- Ulkopuolisten läsnäolo luokassa
- Tulkintaerot
- Ohjaajien lähtökohtien erilaisuus
- Ohjaajan liian vähäinen opiskelijan opetuksen seuraaminen

Jyrhämän tutkimuksessa esiin tulleet harminaiheet eroavat pääosin sisällöltään edellä mainittujen Krokforsin (1997) ja Väisäsen (2002) tutkimuksien tuloksista. Tosin kyseisten tutkimusten näkökulma asiaan on myös hieman eri.

### 2.6.1 Ohjaus vuorovaikutustilanteena

Jyrhämä (2002, 23–25) kuvaa opetusharjoittelun ohjausta vuorovaikutustilanteena, johon tulee luonnollisesti mukaan runsaasti sekä ohjaajan että ohjattavan persoonallista ainesta, kuten tapa ajatella ja käsitellä tietoa, tapa oppia, arvot, normit, kokemukset ja uskomukset. Ohjaajan toiminta perustuu teoriatiedon lisäksi siis omiin käytännön sääntöihin, periaatteisiin ja mielikuviin. Tämän ammatillisen tietoutensa pohjalta he antavat neuvoja ja ohjeita harjoittelijoille, joko kirjallisesti tai suullisesti. Ohjeiden ja neuvojen on tarkoitus antaa pohtimisen aihetta, ei oikotietä tehokkaaseen opettamiseen.

Monen aloittelevan opettajan mielestä opetustilanne on hyvin kompleksinen ja sen takia jo pelkästään suunnitteluvaihe vie paljon aikaa. Jos varsinaista opetusta edeltävä suunnitteluvaihe on ollut intensiivinen ja asioiden eteneminen on mietitty tarkkaan, voi itse opetustilanteessa olla vaikea nähdä syitä, joiden vuoksi opetustilanne ei ehkä toimi toivotulla tavalla. Tämän takia onkin tärkeää ja hedelmällistä opetustilanteen jälkeen käydä harjoittelijan kanssa työskentely läpi ja pohtia yhdessä kohtia, joihin pitäisi kiinnittää huomiota. (emt.)

Jokaisella ohjaajalla on oma ilmaisutapansa. Tästä tavasta riippuu, kuinka velvoittavina opiskelija kokee saamansa neuvot. Reseptinomainen ohjeistus on luetteleva ja runsaasti yksityiskohtia korostava ohjaustyyli, jonka avulla harjoittelija on tarkoitus auttaa tilanteesta eteenpäin. Enemmän keskustelevala tyyli hakee vaihtoehtoisia didaktisia ratkaisumalleja. Oli ohjaustyyli minkäläinen tahansa, opiskelija tekee kuitenkin viime kädessä itse johtopäätöksiä kuulemastaan. Näiden pohdintojen perusteella hän päättää, kuinka tarpeellista on noudattaa annettuja ohjeita. (emt.)

Jyrhämän (2002, 26) mukaan opiskelijat ovat varsin reseptinnälkäisiä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vaikka ohjaaja olisi antanut mielestään kylliksi ohjeita opetustapahtuman toteuttamiseksi, joko yksityiskohtaisesti tai opiskelijan omaa pohdintaa painottaen, haluavat opiskelijat silti lisää neuvoja, miten selvitä tulevasta tunnista. Meyer (1991) näkee Jyrhämän mukaan tällaiseen ilmiöön tiettyjä syitä:

- Opettajankoulutuksen käytäntö ohjautuu pikemminkin opetusta varten annetuista resepteistä kuin didaktisesti perusteltujen ja empiirisesti varmistettujen opetusteorioiden pohjalta.
- Ohjeita ja neuvoja antamalla pyritään varmistamaan luokassa vallitseva tasapaino, kun aloitteleva opettaja ja oppilaat kohtaavat.
- Reseptejä antamalla pyritään luomaan oppimistulosten kannalta järkevät olosuhteet opettajalle ja oppilaille.
- Reseptit eivät kuitenkaan ole tieteellisesti puolustettavissa, sillä niiden edellytykset ja perustelut ovat toimintakäytännöistä nousevia yleistyksiä.
- Annetut ohjeet ovat aloittelijalle puuttuvan rutiinin korvike. (Jyrhämä 2002, 26.)

Jyrhämän mukaan Meyer (1991) liittää opetusohjeiden käyttöön kriittisen reflektion. Tämä tarkoittaa, että ohjeet ovat pedagogisesti oikeutettuja, teoreettisesti johdettuja ja empiirisesti varmistettuja. Reflektointi koskee myös ohjeiden vastaanottajaa. Hänen on oltava järkevä sovelluksissaan, vältettävä vääränlaisia yleistyksiä ja havaittava ohjeiden julkilausumattomat käyttöedellytykset ja päämäärät. (Jyrhämä 2002, 26.)

Ohjauksessa on kyse ohjaajan ja ohjattavan vuoropuhelusta, dialogista. Siinä samasta asiasta kiinnostuneet keskustelevat ja vaihtavat mielipiteitä. Tarkoituksena ei siis ole selvittää, kumpi, harjoittelija vai ohjaaja, on parempi opettaja tai kumpi perustaa opetuksensa hienompiin kasvatusteorioihin, vaan tarkoituksena on oppia toiselta ja selvittää, mitä hyvä opettaminen on omalla kohdalla. (Snellman 1990, 155.) Koska dialoginen ohjaussuhde on kuitenkin kasvatussuhde, on ohjaajalla velvollisuus tehdä kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Työvälineinä tässä tehtävässä ohjaaja käyttää tietojaan, taitojaan ja omaa persoonallisuuttaan. (Ojanen 2003, 17.)

Dialogi mahdollistaa ihmisen kasvun ja kehityksen, sillä tämänkaltaisessa kanssakäymisessä löytyy yleensä uutta ja se taas merkitsee kokemuksen työstämistä uudenlaisen ymmärtämyksen saavuttamiseksi. Dialogissa pyritään luomaan sellainen maailma, jossa ymmärretään toinen toisiaan. Jotta dialogin idea voi toteutua, täytyy siinä olla avoimessa yhteydessä toiseen omana itsenään. Myös toisen annetaan olla sellainen, minkälainen hän on. Tämänkaltaisen suhde tarkoittaa toisen osapuolen varauksetonta kunnioittamista. Tämän ansiosta avoimessa dialogissa pystyy toimimaan rakentavasti ja luovasti, säilyttämään molempien osapuolten kokemusyhteyden todellisuuteen sekä oppimaan tuntemaan itsensä paremmin. Ohjattavan kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että hän alkaa myös havaita omia kasvutarpeitaan. (emt.)

Jyrhämän (2002, 134–135) tutkimuksen mukaan henkilökemialla on ratkaiseva osuus ohjauksessa. Jos henkilökemia toimii, uskotaan, että ohjaaja on myös ammatillisesti pätevä. Siitä ei sen sijaan pidetä, että ohjaajalla on kovin vahvat uskomukset luokan kyvyistä toimia. Tutkimuksen mukaan harjoittelija ei esimerkiksi halua kuulla ohjaajalta, että kyseisen luokan kanssa ei kannata ottaa riskejä vaan kannattaa toimia tietyllä tavalla. Harjoittelija itse kuitenkin haluaa, että hänellä on mahdollisuus kokeilla ja ottaa riskejä. Jyrhämän mukaan opiskelijat ovat kuitenkin toisaalta realistisia ja ymmärtäväisiä harjoitteluluokkaansa ja luokanlehtoria kohtaan, eivätkä, varsinkaan pienten oppilaiden osalta, lähde muuttamaan tiettyjä luokassa vallitsevia rutiineja ainoastaan sen takia, että he haluavat ottaa riskejä.

## 2.6.2 Ohjaus tavoitteellisena toimintana

Samalla kun oppimiskäsitys on kehittynyt, on myös ohjausprosessin tavoitteissa tapahtunut pientä muutosta. Aikaisemmin tavoitteet keskittyivät koulutukselliseen suoritukseen ja tietämiseen. Muutoksen myötä tavoitteiden painopiste on siirtynyt ammatillisen kasvun ja työssä selviytymisen suuntaan. Ammatillista kasvua edeltää kuitenkin monta välivaihetta. Ensinnäkin ohjauksen avulla tulisi oppia tutkiva työote. Tutkiva työote tarkoittaa omista ajattelu- ja toimintatavoista oppimista. Tämä taas kehittää ohjattavan käyttöteoriaa. (Ojanen 2003, 12, 25.) Käyttöteorialla tarkoitetaan henkilön käyttäytymisen pohjaa tai sisäistä ohjausjärjestelmää. Se koostuu persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista. Käyttöteorian kehittyminen auttaa ohjattavaa ymmärtämään omia opettamista ja oppimista koskevia uskomuksiaan, ennakkoluulojaan ja rutiinejaan, mikä taas mahdollistaa ammatillisen kehittymisen ja muuttumisen. Käyttöteorian tiedostaminen, kehittäminen ja muutosalttiiksi tekeminen on ohjauksen tehtävä. (emt. 19.)

Jyrhä (2002, 48–49) painottaa tutkimuksessaan ohjaajan toiminnan tavoitteellisuutta. Ohjaajan toiminnan taustalla tulee aina olla opetusharjoittelun opetussuunnitelma, johon yhdistyvät ohjaajan henkilökohtaiset pyrkimykset ja käsitys hyvästä opetuksesta. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen edellyttää niiden sisäistämistä osaksi omaa toimintaa.

Opetussuunnitelma on sisällöltään varsin väljä ja ohjaajan oma käyttöteoria onkin itse toiminnan kannalta ratkaisevampi. Henkilökohtaisen käyttöteorian taustalla vaikuttavat muun muassa arvot, asenteet, ihanteet, käsitykset, kokemukset ja oma lukeneisuus. Nämä ovat keskeisessä asemassa ohjaajan määrittäessä tavoitteitaan toiminnalle. Olennaista tässä on, että ohjaajan tavoitteisuus suuntautuu opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen. Ohjaustilanteessa

ohjaajan pyrkimys kohdistuu ensisijaisesti opiskelijan oppimiseen ja välillisesti luokkansa oppilaiden oppimiseen. (emt.)

Jyrhämä (2002, 48–49) jatkaa, että ohjaajan ohjausintention vaikuttaa ohjaustilanteessa siihen, millaisia ohjeita ja neuvoja hän opiskelijalle antaa. Opiskelijoiden kannalta neuvon antaminen tulee ymmärrettävämmäksi, jos ohjaaja ilmaisee, mihin hän ohjauksellaan pyrkii.

Jotta ohjaaja pystyy määrittämään toiminnalleen tietyn pyrkimyksen sekä yksittäisen opiskelijan suhteen (yksilötavoitteet) että opiskelijaryhmän suhteen (yleisemmät tavoitteet), tulee hänen kyetä opetuksen asiantuntijana hahmottamaan opetuksen kokonaisuus ja järjestämään yksittäiset opetustapahtumat pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämä tarkoittaa sitä, että on pystyttävä tiedostamaan, missä kehitysvaiheessa opiskelija on ja analysoimaan, mitä opetuksen osatekijöitä meneillään olevassa vaiheessa tulisi harjoitella, jotta opiskelijan opettamisen taidot pääsisivät kehittymään. (emt., 50.)

Tavoitteen saavuttaminen eli toivottujen ohjausvaikutusten aikaansaaminen riippuu ohjaajan taidon lisäksi myös siitä, hyväksyykö ohjattava asiantuntijan pyrkimykset. On siis kyse ohjaajan auktoriteetista opiskelijaan nähden. Kysymys auktoriteetista nähdään yhtäältä kielteisenä ilmiönä ja toisaalta myönteisenä ohjaussuhteen tekijänä. Asemaan perustuva muodollinen auktoriteetti saattaa saada opiskelijan toimimaan ohjaajan haluamalla tavalla, mutta opiskelija ei välttämättä kuitenkaan kunnioita ohjaajan pyrkimystä. Mikäli opiskelija näkee ohjaajassaan asiantuntijan, jolla on sellaista tietoa, jota hänellä ei vielä ole ja haluaa sen vuoksi kuunnella, mitä auktoriteetilla on sanottavaa, ohjaajan luonnollinen, kyvykkyyteen perustuva auktoriteetti saa opiskelijan toimimaan. (emt.)

Jyrhämän tutkimuksen (2002, 97) perusteella opetusharjoittelun ohjaajilla on vahva pyrkimys opiskelijan tukemiseen, kannustamiseen ja rohkaisemiseen. Jyrhämän tutkimusaineistosta nousee esille kuusi keskeistä aluetta, joihin ohjausintention kohdistuu:

- Mallin antaminen
- Itseluottamuksen vahvistaminen
- Vuorovaikutustaitojen oppiminen
- Opetustaitojen kehittyminen
- Metakognitiivisten taitojen kehittyminen
- Eettiseen toimintatapaan kasvaminen

Mallin antaminen toteutuu usein tarjoamalla ohjattavalle mahdollisuus seurata ja tarkkailla luokan ja ohjaajan toimintaa aidossa opetustilanteessa. Toinen tapa mallin antamiseen on tarjota malliratkaisuja teoreettisella tasolla. Jyrhämän tutkimuksessa opiskelijat mainitsivat usein vastaanottavansa mielellään tällaisia toimintamalleja. He kuitenkin mainitsivat myös pyrkivänsä yleensä pohtimaan heille parasta sovellustapaa annetusta mallista. (emt., 98–99.)

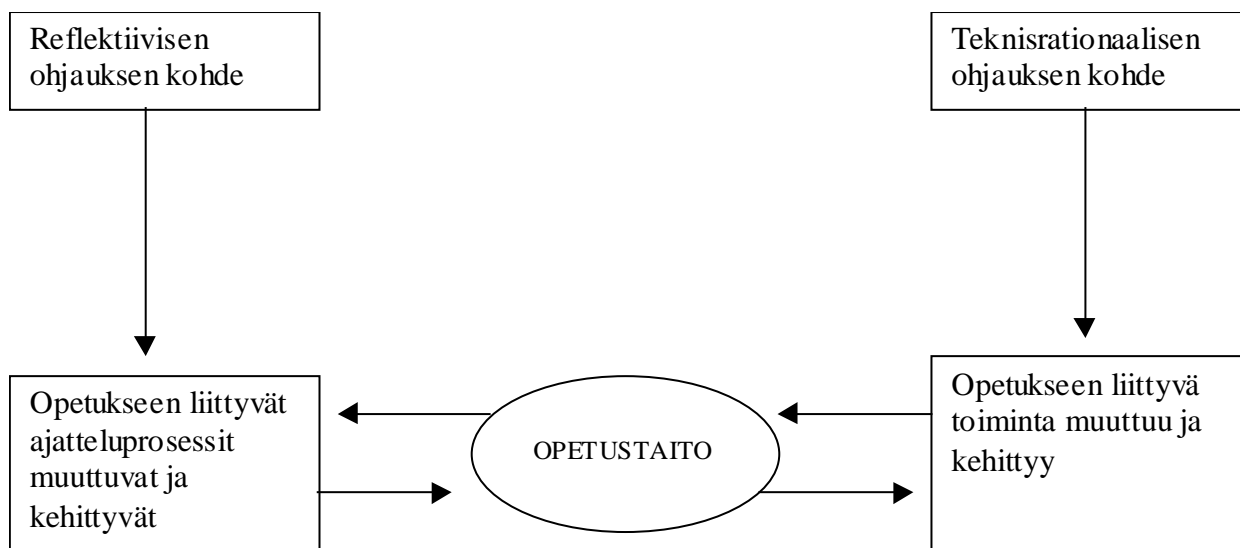
Harjoittelijan itseluottamuksen vahvistaminen tapahtuu yleensä rohkaisevien näkökulmien ja kannustamisen kautta. Jyrhämän tutkimuksessa monet ohjaajat korostivat ohjauspyrkimyksissään tietynlaisen asenteen syntymistä opetustyötä kohtaan. Ohjaajat halusivat luoda myönteisyyttä valittua ammattia kohtaan ja ylipäättään rohkaista opettamiseen. Myös opiskelijat olivat huomanneet nämä ohjaajien pyrkimykset kannustamiseen ja usein he kokivat ne myönteisenä asiana. Tosin välillä ne tuntuivat harjoittelijoista muun muassa yliampuville. (Jyrhämä 2002, 100–101.)

Jyrhämän tutkimuksessa ohjaajat korostivat tavoitteissaan vuorovaikutuksen tärkeyttä. Vuorovaikutustaidoilla he tarkoittivat opiskelijan ja oppilaiden välistä suhdetta, mutta myös opiskelijan ihmissuhdetaitoja muihin yhteistyötahoihin päin, kuten esimerkiksi oppilaiden vanhempiin ja kollegoihin. Opetustaidoilla taas tarkoitettiin erilaisia opetusteknisiä taitoja, kuten opetuksen joustavuutta ja sujuvuutta. Tutkimuksen kommentteista kävi ilmi, että vuorovaikutustaidot ja opetustaidot ovat onnistuneen opetuksen kannalta rinnakkaisia ilmiöitä sikäli, että kumpikaan yksinään ei oikein riitä. (emt., 102–103.)

Jyrhämä (2002, 104–105) kirjoittaa vielä, että opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämiseen pyrkivien ohjaajien ohjaustyyli on yleensä epäsuorempia kuin sellaisten, jotka antavat suoraan vastauksia opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Opiskelijan reflektiotaitojen kehittymisen kannalta on olennaista, että ohjaaja esittää miksi -kysymyksiä. Eettisissä pyrkimyksissä ohjaajat taas korostivat vastuullisuutta opettajan työn monitahoisten haasteiden edessä.

### 2.6.3 Kaksi ohjauksen traditiota

Ohjauksen traditiot voidaan jakaa teknisrationaaliseen ja reflektiiviseen malliin. Molempien perustavoitteena on opetustaidon kehittyminen. Teknisrationaalisessa ohjauksessa tähän kehitykseen pyritään vaikuttamalla toimintaan ulkoisista prosesseista käsin. Reflektiivisessä ohjauksessa taas tavoitetta lähestytään vaikuttamalla ajatteluprosesseihin sisäisesti. Tämä perusero on esitetty seuraavalla sivulla olevassa kuviossa. (Krokkfors 1997, 46.)



**KUVIO 2.** Teknisrationaalisen ja reflektiivisen ohjauksen perusero (Krokfors 1997, 46).

### **Teknisrationaalisen ohjauksen malli**

Krokforsin (1993, 49, 54) mukaan teknisen opetusharjoittelun ohjauksen taustalla on ajatus siitä, että opettamisen taito voidaan määritellä ja että sen pohjaksi voitaisiin esittää kelvollinen ja hyväksyttävä opettamisen teoria. Ajatellaan, että hyvä opettaminen koostuu tietyistä taidoista ja että ohjaajat hallitsevat nämä taidot. Opettämisen taidot ovat siirrettävissä yksilöltä toiselle ja tämä on ohjaajien tehtävä, sillä harjoittelijat eivät omaa vielä näitä taitoja. Ohjauksen tavoitteena on antaa opiskelijalle malleja ja hyviksi havaittuja käytänteitä, eräänlainen toimintapaketti, jonka avulla opiskelijan on helpompi selvittää käytännön opetustilanteista. Opetuksen laajempia lähtökohtia tai etätavoitteita ei juuri pohdita. Opetusharjoittelun ohjaus on Suomessa perinteisesti ollut luonteeltaan teknistä tai teknisrationaalista.

Teknisrationaalissa ohjauksessa ohjaaja pyrkii siirtämään harjoittelijalle opetuksen osataitoja, sen mukaan mitä puutteita hän havaitsee opiskelijan toiminnassa. Tällainen osataito voi liittyä esimerkiksi taulunkäyttöön. Ohjaaja pyrkii siis saamaan aikaan muutoksia harjoittelijan opetuskäyttäytymisessä ottamalla ohjauksen sisällöksi kehittämistä tai muuttamista vaativan toiminnan. Tulevia opetustilanteita analysoimalla ohjaaja voi päätellä, onko ohjauksen tavoite saavutettu eli parempi opetustaito opittu. (Krokfors 1993, 50; 1997, 44.)

Osataitojen siirtäminen tapahtuu ulkokohtaisin ohjein ja metodein, minkä takia on vaarana, etteivät nämä taidot sisäisty eivätkä muodosta mielekästä kokonaisuutta opiskelijan arvomaailmassa tai opetukseen liittyvien lähtökohtien ja tavoitteiden kentässä. Jos ohjausta

toteutetaan pinnallisesti, saattaa opiskelija muuttaa käyttäytymistään jostain toissijaisesta syystä johtuen. Oppiminen voi tällöin jäädä pinnalliseksi ja se saattaa jopa ehkäistä opiskelijan todellista kehitystä. Teknirationaalisessa ohjauksessa voidaan tietenkin saavuttaa toiminnan muuttumisen kautta myös ajattelurakenteiden muuttumista ja jäsentymistä. (Krokkfors 1993, 50; 1997, 45.)

Osataitoajattelun suppeuden takia opetustaito tulisi liittää aina laajempaan kasvatustilanteeseen, jolloin myös eettisiä periaatteita tulisi pohdittua. Opiskelijan positiivisen kehityksen tukemisessa on oleellista pohtia ja vertailla arvoja ja näin tukea persoonallisuuden, minäkuvan ja ammatti-identiteetin kehitystä. (Krokkfors 1993, 50.)

### **Reflektiivisen ajattelun kehittämiseen perustuvan ohjauksen malli**

Krokkfors (1993, 51; 1997, 45) kirjoittaa, että reflektiivisen mallin mukaan tavoitteena on kouluttaa sellaisia opettajia, jotka haluavat ja kykenevät pohtia tekojensa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. Koulutuksessa pyritään kehittämään niitä opiskelijan pedagogisia tapoja ja taitoja, jotka ovat tärkeitä itseohjautuvan kehityksen kannalta. Tällöin tavoitteena on ajatteleva, tilanteessa luontevasti sekä tarkoituksenmukaisesti toimiva opettaja, joka ottaa huomioon myös laajemman kasvatuskokonaisuuden.

Opetusharjoittelun tavoitteena on reflektiivinen toiminta. Tähän pyritään kehittämällä ohjauksen avulla erilaisia toiminnan perusteita ja taitoja, kuten avoimuutta, vastuuntuntoa, aitoutta, kykyä analysoida ja tehdä havaintoja. Tavoitteena on myös teknisten taitojen kehittyminen, mutta teknirationaalista mallia laajemmassa yhteydessä. (Krokkfors 1993, 51.)

Kun koulutuksen tavoitteena on ajatteleva opettaja, tulee opetusharjoittelun ohjauksessa kiinnittää huomiota havaittavan käyttäytymisen lisäksi harjoittelijan aikomusten ja näkemysten pohdintaan. Opiskelijan aikomusten ja taustalla olevan teoreettisen tietämyksen välistä yhteyttä tulee myös analysoida. On myös tärkeää ohjata opiskelijaa opetustapahtuman rationaaliseen analyysiin. Reflektiivinen ohjausprosessi on onnistunut kuitenkin vasta sitten, kun sekä ohjattava että ohjaaja reflektioivat. Tällaisen ohjausotteen seurauksena molemmat osapuolet oppivat jotain uutta, heidän ymmärryksensä laajenee ja heille syntyy uusia luontevia valmiuksia toimia tulevissa opetus- ja ohjaustilanteissa luovasti ja intuitiivisesti. Reflektiivisen ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija tiedostaa oman opetuskäyttäytymisensä ja sen aikaisen pedagogisen ajattelunsa ja etenee näin kohti joustavaa ja aktiivista opetustaitoa, jossa tietorakenteet jäsennetään kasvatustilanteesta viitekehiksestä käsin. (emt., 51, 54)

Ohjauksen tulee Krokkforsin (1997, 38) mukaan keskittyä reflektiivisten taitojen kehittämiseen, jos sen halutaan vaikuttavan merkittävästi opiskelijan opetukseen. Perinteisesti opetustapahtuma

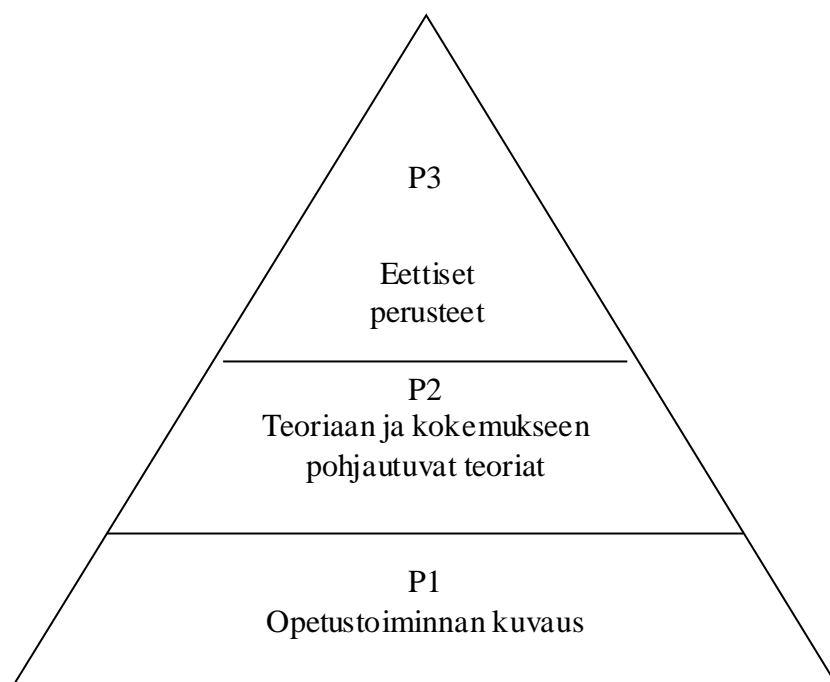


koostuu suunnittelusta, toiminnasta ja arvioinnista. Reflektiivisen toimintamallin mukaisesti opetustapahtuman tulisi koostua myös reflektiosta, joka sijoittuisi arvioinnin edelle.

Reflektiivinen ohjaus vaatii ohjaajalta suurta ammattitaitoa, sillä hänen tulee kyetä antaa ohjattavalle sekä tieteenfilosofisia että kasvatusteoreettisia käsitteitä ja ajattelun rakennusaineita. Tämän lisäksi ohjaajan oman oppineisuuden tulee olla laaja ja henkilökohtaisen kasvatustieteellisen näkemyksen ja arvomaailman jäsentynyt. Voidaan kuitenkin ajatella, että reflektiotaitojen opettamisessa on se helppo puoli, että opiskelijan arvomaailman ja kasvatustieteellisen näkemyksen saa antaa kehittyä rauhassa eikä omaa näkemystä tarvitse tarjota edes malliksi saati sisäistettäväksi. Ohjaajan kasvatustieteellinen näkemys on vain ohjauksen väline. Reflektiivisen toiminnan lähtökohtana ovat suvaitsevaisuus ja toisen henkilön näkemysten kunnioittaminen. (emt., 45.)

#### 2.6.4 Ohjauskeskustelusta

Opiskelijan ja ohjaajan väliset työohjauskeskustelut luovat useimmiten perustan harjoittelun ohjaukselle. Keskustelut voivat vaihdella kestoaltaan ja muodoltaan. (Nummenmaa 2003, 43.) Handal ja Lauvås (1982) ovat Hytösen (1990, 119) mukaan kuvanneet ohjauskeskustelua kolmeen osaan jaetun kolmion avulla. Vaikka kuvion julkaisemisesta on jo kaksikymmentä vuotta, se on vielä 2000-luvullakin käyttökelpoinen malli ohjausta kuvailtaessa. Kuvio on esitetty seuraavalla sivulla.



**KUVIO 3.** Handalin ja Lauvåsin (1982) ohjauskeskustelun malli (Hytönen 1990, 119).

Kuvion mukaan ohjauskeskustelua tapahtuu kolmella eri tasolla (P1, P2 ja P3). Alin taso muodostuu opetustoiminnan ja käytännön ratkaisujen kuvailuista vastaten lähinnä kysymyksiin ”mitä” tapahtui ja ”kuinka” tapahtui. P2-tasolla ohjauskeskusteluun tulevat mukaan harjoittelijan perustelut toiminnalleen. Perustelut voivat pohjautua johonkin kasvatustieteelliseen teoriaan, mutta yhtälailla myös käytännön kokemuksiin. Ylimmällä tasolla tarkastellaan harjoittelijan toiminnassaan välittämiä arvoja, asenteita ja periaatteita. Hytösen mukaan kaikilla kolmella tasolla tulisi käydä keskustelua opetusharjoittelun alkuvaiheista lähtien. Ohjaajan on kuitenkin muistettava huomioida keskustelun vaativuudessa harjoittelijan kehitysvaihe. (Hytönen 1990, 119.)

Hytönen itse on laajentanut Handalin ja Lauvåsin mallia ottaen ohjauskeskusteluun mukaan yhteiskunnallisen aspektin (Hytönen 1990, 120.) Hytösen tarkennus on oleellinen. Vaikka Handalin ja Lauvåsin malli on hyvä, niin keskustelu ei voi koskea pelkästään luokkahuoneen sisällä tapahtunutta toimintaa sulkien ympäröivän maailman, niin muun koulun kuin yhteiskunnankin, pois. Ohjauskeskustelussa harjoittelijan toiminta luokkahuoneessa tulisi liittää osaksi isompaa kokonaisuutta esimerkiksi tarkastelemalla koulua osana yhteiskuntaa ja tätä kautta kehittämää ja laajentaa harjoittelijan ajatusmaailmaa. Mielestäni tämä kyllä osittain jo sisältyy

Handalin ja Lauvåsin mallin P3-tasoon. Harjoittelija heijastaa omissa arvoissaan, asenteissaan ja periaatteissaan ympäröivän yhteiskunnan vastaavia asioita. Näitä tulisi vain muistaa pohtia myös tästä näkökulmasta ohjauskeskusteluissa.

Nummenmaan (2003, 47) mukaan ohjauskeskustelun yleistavoitteet, joiden puitteissa toimitaan, olisi hyvä selvittää harjoittelijan kanssa ohjauksen alkuvaiheessa, sillä usein harjoittelijan ajatukset eroavat ohjaajan ajatuksista. Harjoittelija voi esimerkiksi odottaa saavansa ohjauskeskusteluissa tarkkoja ohjeita, miten toimia opetustilanteessa, kun taas ohjaaja saattaa haluta painottaa tutkiskelevaa otetta. Jotta harjoittelu onnistuisi ja osapuolet hyötyisivät siitä parhaalla mahdollisella tavalla, tulisi molempien, sekä harjoittelijan että ohjaajan, sitoutua yhteisiin tavoitteisiin. Tällöin he pystyvät toimimaan työparina jakaen kokemuksia ja mielipiteitä sekä analysoiden ongelmia. (Nummenmaa 2003, 47.)

Hawkeyn (1998, 340) Isossa-Britanniassa tekemän tutkimuksen tulokset kertovat juuri siitä tilanteesta, kun ohjaajan sekä harjoittelijan ajatukset ja käsitykset ohjauksesta eivät ole yhdenmukaiset. Tällaisessa tilanteessa voi jopa tuntua siltä, että ohjaajan ja opiskelijan keskustelussa on melkein kuin kaksi omaa tietään kulkevaa monologia. Ohjaaja saattaa kyllä kuunnella opiskelijan ajatuksia, mutta tyytyy mahdollisesti vain myötäilemään niitä ilman varsinaista kannanottoa tai neuvojen antoa. Opettaja kohtaa siis ohjaustilanteen eri tasolla kuin opiskelija. Tällaisesta tilanteesta ei hyödy kumpikaan osapuoli.

Hawkey (emt., 341) huomasi tutkimuksessaan myös sen, että jos ohjaajan ja ohjattavan ajatukset ja odotukset eivät ole samansuuntaiset, ohjaaja saattaa odottaa opiskelijalta aivan eri asioita, mitä opiskelija on valmis antamaan. Hawkeyn tutkimuksessa ollut ohjaaja esimerkiksi odotti harjoittelijan käyttäytyvän kokeneen opettajan tapaan eikä hän ollut kiinnostunut kertomaan käytännön asioista opetustyössä. Ohjaaja ei tunnistanut harjoittelijan ongelmia opettajaksi kehittyemisessä eikä tämän takia tajunnut antaa arkisia ohjeita. Kyseinen opiskelija oli jälkikäteen pohtinut, että hän olisi hyötynyt enemmän käytännönläheisistä ohjaustapaamisista kuin esimerkiksi korkealentoisista koulutuksen arvoja koskevista keskusteluista. (Hawkey 1998, 341.) Tästä esimerkistä ymmärtää hyvin avoimen keskustelun ja molempien osapuolten odotusten ja käsitysten läpikäymisen tärkeyden ohjauksessa.

Nummenmaa (2003, 47–50) kirjoittaa, että ohjauskeskustelun rakentuminen erilaisista, toisiaan seuraavista vaiheista, joilla on omat sisältönsä ja tavoitteensa on tärkeää. (ks. Handal ja Lauvås 1982). Avausvaiheessa ensisijaisena tavoitteena on saada aikaan hyvä perusta. Tähän kuuluvat kontaktin ja oikeanlaisen ilmapiirin luominen sekä yhteisten tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden muodostaminen. Oikeanlaisen ilmapiirin tulisi edistää kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Alkuvaiheen jälkeen tulee selvitysvaihe, jossa keskeisimpinä tehtävinä ovat

tilanteen kuvaus ja analysointi, tilanteesta syntyneiden kokemusten erittely sekä arvio tapahtuneen merkityksestä. Tässä vaiheessa kannattaa lähteä liikkeelle harjoittelijan omista kokemuksista motivoinnin takia. Ohjaajan on tärkeää tietää, miten harjoitteliija itse kokee tilanteen, sillä vasta sen jälkeen voidaan yhdessä keskustella tapahtuneen muista mahdollisista tulkintatavoista. Ohjaajan tehtävänä on olla harjoittelijan apuna olennaisten asioiden tunnistamisessa sekä opetustilanteen ja oman roolinsa kuvaamisessa. Myös soveliaan ilmapiirin ylläpitäminen on tärkeää ja tämän vuoksi ohjaaja onkin ensisijaisesti kuuntelija, joka ilmentää kiinnostustaan ja osoittaa ymmärtämystään. (Nummenmaa 2003, 47–50.)

Jäsentämisvaiheessa ohjaajan rooli on aktiivisempi. Kun selvitysvaiheessa lähtökohtana on harjoittelijan näkökulma, jäsentämisvaiheessa keskitytään uusiin näkökulmiin ja tulkintoihin. Ohjaajan tehtävänä on auttaa harjoittelijaa opetustilanteen tarkastelemisessa. Tavoitteena on opetustilanteen mahdollisimman monipuolinen tarkastelu ja käytännön tilanteiden liittäminen teoriaan. Uudenlaisen jäsenyyksen hahmottamiseen pyritään uusien tietojen, näkökulman laajentamisen sekä itsetutkiskelun avulla. Ohjaajan tulee kuitenkin muistaa olla esittämättä omaa teoriaansa opetustilanteeseen vaikuttavista tekijöistä ja näiden suhteista suoraan opiskelijalle, sillä tarkoituksena on, että harjoitteliija rakentaisi itse oman henkilökohtaisen teoriansa ja mallinsa. Tätä ohjaaja voi auttaa esimerkiksi esittämällä kysymyksiä, selventämällä asioita, tekemällä yhteenvetoa tai kohdentamalla opiskelijan ajatuksia. Tässä näkyy myös ohjaajan aikaisempaa aktiivisempi rooli. (emt. 52–53.)

Kokoavassa vaiheessa on tavoitteena etsiä toimivia käytänteitä ja toteuttaa niitä. Osa ohjaajista kuitenkin ajattelee, ettei ohjausprosessissa tarvitse edetä jäsentämisvaihetta pidemmälle, sillä on harjoittelijan oma tehtävä miettiä ja soveltaa pohdintojen ja keskustelujen tuloksia omaan ammattikäyttöön. Osa näkee kuitenkin kokoavan vaiheen tärkeänä, erityisesti harjoittelunohjauksen alkuvaiheessa. Tämän vaiheen ideana on muokata yhdessä keskustellen konkreettisia toimenpiteitä aikaisempien analyysien ja teoreettisten selitysten pohjalta. Näitä harjoittelija voi hyödyntää tulevassa työssään. ”Oleellinen osa kyseistä vaihetta on myös auttaa harjoittelijaa asettamaan itselleen ja työlleen sellaisia realistisia tavoitteita, jotka tukevat hänen ammatillista ja henkilökohtaista kasvuaan ja auttavat häntä paremmin toimimaan niiden tietojen ja taitojen varassa, joita hänellä koulutuksensa ja kokemuksensa perusteella on”. (Nummenmaa 2003, 47–50, 54.)

## 2.6.5 Millaista on hyvä ohjaus?

Hyvä ohjaus perustuu yksilöllisyyteen sekä selkeisiin tavoitteisiin ja on hyvin organisoitua. Hyvässä ohjauksessa vuorovaikutus on turvallista, jopa läheistä. (Väisänen 2002, 139.) Tämä on tärkeää ohjauksen ja koko harjoittelun onnistumisen kannalta. Jos opiskelija tuntee, että hänen on turvallista ja helppoa keskustella ohjaajan kanssa omista ajatuksistaan ja mielipiteistään, uskaltaa hän myös helpommin kokeilla harjoittelussaan erilaisia opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. Tällöin opiskelijan ei tarvitse pelätä opettajan reaktiota, vaikka hänen kokeilunsa ei onnistuisikaan. Turvallisuutta ohjaustilanteeseen tuo muun muassa tietoisuus niistä tavoista ja periaatteista, joilla toimitaan (Nummenmaa 2003, 55). Ohjaajan on myös omattava hyvät ihmissuhdetaidot, sillä hyvän ohjauksen piirteinä pidetään ennen kaikkea kykyä myötäelää, kuunnella ja peilata toisen tunteita ja ajatuksia (Väisänen 2002, 139). Väisäsen tutkimuksen mukaan hyvän ohjauksen ilmapiiri ei ole muodollinen vaan vapaa, avoin, myönteinen ja tilaa antava. Tällaisen ilmapiirin perustana on molemminpuolinen kunnioitus ohjaustilanteessa.

Myös Ojanen painottaa kirjassaan ”Ohjauksesta oivallukseen, ohjausteorian kehittelyä” dialogin merkitystä onnistuneessa ohjauksessa. Jotta dialogista olisi oikeasti hyötyä harjoittelijalle, ei se voi olla vain arkista jutustelua vaan dialogin avulla tulisi hakea ja kuunnella omia ”todellisuuksia” (lainausmerkit Ojaseen). Ojanen tarkoittaa tällä sitä, että ihminen alkaa tarkkailla omia ajatuksiaan ja oppii huomaamaan omat stereotypiansa. Kokemuksellisen oppimisen teoria on yksi keskeinen ohjauksen taustateoria, sillä siinä keskustelulla ymmärretään juuri tämän kaltaista dialogia, jossa tutkitaan ja opitaan kokemuksesta. (Ojanen 2000, 11.) Kokemuksellisesta oppimisesta lisää kappaleessa 2.7.

Hyvän ohjauksen tavoitteena on aktivoida opiskelijaa ja antaa hänelle valmiuksia kohdata tulevaisuuden haasteet työssään. Tämä ei kuitenkaan tapahdu ”kaatamalla tietoa opiskelijan päähän” vaan kuten Väisänen (2002, 139) kirjoittaa auttamalla harjoittelijaa kehittymään ajattelussa, tutkimisessa sekä ongelmien ratkaisemisessa. Hyvän ohjauksen tulisi olla oppimiskokemus, jonka piirissä opiskelijan näkemys opetustyöstä pystyisi laajentumaan ohjauksessa saatujen kokemusten ja heränneiden kysymysten kautta.

Snellman (1990, 151) on ohjauksen tehtävän suhteen samoilla linjoilla Väisäsen kanssa. Hän määrittelee ohjauksen tavoitteeksi reflektion tekemisen mahdolliseksi. Tarkoituksena on, että ohjauksen avulla opiskelija oppisi näkemään yhteyden eri asioiden välillä, kuten käytännön toimien ja niiden takana olevien periaatteiden välillä.

Hyvän ohjauksen seurauksena sekä ohjaaja että harjoittelija kokevat ohjausprosessin mielekkäänä ja ennen kaikkea merkityksellisenä. Merkityksellisyys on mielekkyyttä

henkilökohtaisempaa. Ohjauksen kokeminen merkityksellisenä edistää sekä ohjaajan että ohjattavan persoonallisuuden kasvua. Tämän lisäksi se muuttaa asenteita ja käyttäytymistä. Tämänkaltaisessa ohjausprosessissa molemmat osapuolet pystyvät olemaan aktiivisia ja vaikuttamaan prosessin kulkuun. Tällaisessa ohjaustilanteessa päävastuu on aina ohjaajalla, mutta oleellista on, että myös ohjattava itse asettaa itselleen oppimistavoitteita ja ottaa omalta osaltaan vastuuta opiskelustaan ja oppimisestaan. Tällöin opiskelusta tulee itseohjautuva prosessi. Ohjaajan vastuualueeseen kuuluvat ohjauksessa käsiteltävien asioiden tuntemus ja opiskelijan määrätietoinen auttaminen hänen pyrkimyksissään. Ohjaajan tehtävänä on myös helpottaa opiskelijaa harjoittelussa ja tulevassa työssä tarvittavien pätevyyksien saavuttamisessa. (Silkelä 2003d, 163.)

Mielekkäälle ohjausprosessille on tyypillistä ajattelun, tuntemisen ja toimimisen konstrukttiivinen ja looginen integroituminen. Tällainen ohjausprosessi on jatkuvaa valintojen tekemistä, sillä uutta tietoa pitää suhteuttaa ennestään olevaan tietoon. Valintojen tekeminen ei ole ainoastaan harjoittelijan tehtävä vaan myös ohjaajan tulee olla avoin uutta tietoa punnitessaan. Valintojen tekeminen edellyttää käsitteiden erittelyä sekä niiden välisten suhteiden tarkastelua. (emt., 164.)

Sikelä (2003d, 166) on listannut asioita, jotka mahdollistavat mielekkään ja merkityksellisen opetusharjoittelun ohjauksen toteuttamisen ja kehittämisen. Näitä ovat

- dialogi, joka tarkoittaa tässä ohjaajan ja ohjattavan tasavertaista vuoropuhelua, aitoa kohtaamista ja yhteistoiminnallisuutta, kuuntelemista, myötäelämistä, syvällistä ja kriittistä ajattelua,
- tukea antava ohjaus,
- sekä ohjaajan että ohjattavan arkikokemuksien, ennakkokäsitysten ja pedagogisten uskomusten reflektointi,
- ohjaajan tarjoama täsmällinen ja hyvin jäsenneily palaute myönteisessä ja turvallisessa ympäristössä,
- konkreettiset työskentelyohjeet mielipidekeskustelujen sijaan,
- kirjallisten ohjeiden tuottaminen ohjausprosessin tueksi,
- vallitsevien ja rutinoituneiden toimintakäytänteiden kyseenalaistaminen,
- ohjaajien jatkuva koulutus,
- ohjaajan roolin selkiyttäminen,
- opetusharjoittelun ohjauksen liittäminen koulun kehittämisprojekteihin,

- ohjausvastuun jakaminen tarvittaessa,
- opiskelijoiden ohjaaminen näkemään käytännön asioita teoreettisessa valossa ja toisaalta teorian soveltaminen käytäntöön,
- kanssaopiskelijoiden antaman tuen ja observointipalautteen lisääminen sekä
- videopohjaisen opetusharjoittelun havainnoinnin lisääminen ja käyttäminen ohjaustilanteissa.

### 2.6.6 Minkälainen on hyvä ohjaaja?

Väisäsen (2002, 137) tutkimuksesta käy ilmi, että ohjaajat ja opiskelijat pitävät hyvänä ohjaajana opettajaa, joka on sekä teoreettisesti että käytännöllisesti pätevä. Hänen pitää olla taitava ammattilainen, joka on oman alansa asiantuntija. Tärkeänä piirteenä pidetään myös kykyä olla vuorovaikutuksessa juuri aikuisen kanssa ja luoda hyvä ja turvallinen ohjaussuhde. Koska hyvä ohjaussuhde on vuorovaikutussuhde, on Väisäsen tutkimuksen mukaan tärkeää, että myös ohjaaja kestää kritiikkiä. Hyvä ohjaaja toimii myös kannustajana sekä antaa tukea harjoittelun aikana. Ohjaajan tulee olla luotettava, täsmällinen, sitoutunut työhönsä, helposti lähestyttävä, hyvä kuuntelija sekä empaattinen, joka osaa motivoida opiskelijaa sekä antaa neuvoja ja palautetta positiivisessa hengessä..

Krokkforsin (2003a, 132) näkemykset tukevat Väisäsen tutkimusta. Hänen mielestään hyvän ohjauksen edellytyksenä on, että ohjaajalla on hyvä tuntemus vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä. Eikä ainoastaan ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen tekijöistä vaan myös koulun ja muiden yhteiskunnallisten instituutioiden välisen vuorovaikutuksen tekijöistä. Tämän lisäksi ohjaajan on välttämätöntä tuntea opettajapersoonan kehittymiseen vaikuttavat tekijät sekä hallita ohjauksen perustaidot. Näitä taitoja ovat muun muassa opettajankoulutuksen teorian, oppisisältöjen ja ainedidaktiikan tuntemus.

Väisäsen tutkimus (2002, 137) tarkasteli myös hyvän ohjaajan persoonallisuutta. Persoonallisina piirteinä arvostettiin sosiaalisuutta, huumorintajua sekä elämänkokemusta. Tärkeinä ominaisuuksina pidettiin myös joustavuutta, luovuutta ja jämäkkyyttä.

Myös Ojanen (2000, 141–142) on Väisäsen tutkimuksen kanssa samoilla linjoilla. Hän mainitsee ohjaajan persoonan tärkeinä ominaisuuksina empatian, herkkyyden ja kyvyn kuunnella. Myös lämmin ja positiivinen suhtautumistapa sekä kommunikatiivinen välittömyys nousevat esille Ojaseen kirjoituksessa, kuten myös ohjaajan motivaatio, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus. Poikkeuksena Väisäsen tutkimukseen Ojanen mainitsee erikseen ohjaajan tärkeinä piirteinä kyvyn ottaa ohjattavan tunteet vakavasti sekä kyvyn kontrolloida. Tämä ilmenee käytännössä muun muassa selkeänä rajojen asettamisena.

Hyvä ohjaaja saa ohjaustilanteet tuntumaan harjoittelijasta merkityksellisiltä. Hän kykenee pitämään ohjattavan omat havainnot, kokemukset ja tunteet keskipisteessä ja on aidosti kiinnostunut opiskelijan näkemyksistä. Hyvä ohjaaja arvioi myös jatkuvasti omaa työtään ja pohtii minkälaisia oppimiskokemuksia harjoitteliija saa ohjauksen kautta. (Nummenmaa 2003, 55).

### 2.6.7 Ohjaussuhteesta harjoittelussa

Ohjaussuhde perustuu vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon (Nummenmaa 2003, 44). Sillä voi olla suuri merkitys opiskelijan harjoittelun onnistumisen sekä ammatillisen kasvun kannalta. Silkelän (2003c, 7) mukaan ohjaussuhteet ovat tärkeitä ammattikäytänteiden muovaajia. Opiskelijat saavat ohjaajilta neuvoja ja ohjeita, jotka edistävät heidän ammatillista kasvuaan. Ohjaajat näyttävät myös omalla opetuksellaan mallia sekä antavat ammatillista tukea.

Opetusharjoittelijat arvostavat harjoittelua ja siihen liittyvää ohjaussuhdetta juuri ammatillisten valmiuksien antajina. Mallien ja käytänteiden siirtämisessä uusille opettajasukupolville on kuitenkin muistettava olla kriittinen. Tapojen suora siirtäminen ei kehitä kouluyhteisöä eikä luo edellytyksiä uudistavalle oppimiselle. (Väisänen 2003, 134–142; ks. Ojanen 2000, 12–15.) Parhaimmillaan ohjaussuhde voi toimia ammatillisen kehityksen lähteenä myös ohjaavalle opettajalle. Tämä edellyttää tasavertaista vuoropuhelua. (Sikkelä 2003c, 7.)

Se, millaiseksi ohjaajan ja harjoittelijan välinen ohjaussuhde muodostuu, saattaa vaikuttaa merkittävästi ohjattavan kasvuun. Yksi tärkeimmistä asioista ohjaussuhteessa on myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Tämä tarkoittaa ohjaajan näkökulmasta harjoittelijan kunnioittamista, ohjattavaan keskittymistä, epäkriittistä ystävällisyyttä, aitoa kiinnostuneisuutta, empaattisuutta, inhimillistä tasa-arvoa sekä tehokasta kommunikaatiota. (Nummenmaa 2003, 44.) Tämän takia ohjaajan tulisi aika ajoin pysähtyä tutkimaan omaa tapaansa reagoida ohjattavaan. Jokaisella on oma persoonallinen tapansa toimia, mutta aina se tapa, jolla on tottunut toimimaan, ei ole ohjattavan edistymisen kannalta suotuisin vaihtoehto. Omat aikaisemmat kokemukset voi valjastaa kasvun palvelukseen, mutta ne on ensin aina reflektoitava. (Ojanen 2000, 18.)

Koska myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri on yksi tärkeimmistä asioista ohjaussuhteessa ja ohjaussuhde taas yksi tärkeimmistä asioista tässä tutkimuksessa, esitellään lyhennettynä (taulukko 1) Schulmanin (1978) kaavio siitä, mitä hyväksyvä ilmapiiri on ja mitä se ei ole. Taulukko on Nummenmaan (2003, 44–45) artikkelista ”Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomiota”:



**TAULUKKO 1.** Mitä hyväksyvä ilmapiiri on ja mitä se ei ole ohjaustilanteessa.

Hyväksyvä ilmapiiri on	Hyväksyvä ilmapiiri ei ole
<p><b>Kunnioittaminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• harjoittelijan kokemuksen ymmärtämistä todelliseksi ja sen kunnioittamista.</li> <li>• lämmintä ja hyväksyvää asennoitumista keskusteluissa.</li> <li>• harjoittelijan mielipiteiden ja arvojen kunnioittamista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neutraalisuutta tai kylmää asiallisuutta.</li> <li>• ajattelemista tai tuntemista samoin kuin harjoittelija.</li> </ul>
<p><b>Harjoittelijakeskeisyys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• harjoittelijan rohkaisemista itsearviointiin ja samalla hänen arvonsa korostamista.</li> <li>• harjoittelijan rohkaisemista tekemään omat valintansa ja määrittelemään oman kasvattajaminänsä suunta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ulkoisten realiteettien huomiotta jättämistä.</li> <li>• sitä, että harjoittelija kontrolloi ohjaajaa.</li> <li>• harjoittelijan muuttamista ohjaajan mielen mukaiseksi.</li> </ul>
<p><b>Epäkriittinen ystävällisyys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• täydellisen luottamuksen luomista, jonka seurauksena harjoittelija uskaltaa puhua mistä aiheesta tahansa.</li> <li>• ohjaajan hyväksynnän tuntemista, vaikka harjoittelija ei vielä itse hyväksyisi itseään.</li> <li>• ohjaajan auttamishalukkuutta, vaikka harjoittelija epäonnistuisi tai olisi ohjaajan mielestä toivoton tapaus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ainoastaan harjoittelijan esiin tuomista asioista puhumista.</li> <li>• arviointia tai moittimista.</li> <li>• harjoittelijan vapauttamista vastuusta.</li> <li>• vihamielisyyttä tai torjuntaa.</li> </ul>

<p><b>Aito kiinnostuneisuus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaajan kiinnostumista keskustelun jokaisesta osiosta.</li> <li>• sitä, että ohjaaja ilmaisee luottamuksensa harjoittelijan kykyihin käsitellä tiettyjä tilanteita ja tukee aidosti hänen pyrkimyksiään.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• välttelemistä.</li> <li>• epärealistista kehumista tai liiallista ohjattavan kykyjen korostamista.</li> </ul>
<p><b>Empatia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sitä, että harjoitteliija kokee voivansa luottaa ohjaajaan ja kykenee sen vuoksi ottamaan esiin vaikeitakin kokemuksiaan.</li> <li>• kykenemistä myötäelämään harjoittelijan tunneilmauksia, esim. epäonnistumisen kokemuksia.</li> <li>• ohjaajan kykenemistä näkemään asiat harjoittelijan silmin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• olon tuntemista epämiellyttäväksi tunnepurkausten yhteydessä.</li> <li>• pelkoa, ettei pysty kontrolloimaan omia tunteitaan.</li> <li>• ylihuolestuneisuutta tai sympatiaa.</li> </ul>
<p><b>Inhimillinen tasa-arvo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ongelman ratkaisemista yhdessä työparina.</li> <li>• harjoittelijan näkemyksien ja mielipiteiden pitämistä tärkeinä.</li> <li>• ystävällisyyden osoittamista harjoittelijalle ja aitoa auttamishalua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sitä, että ohjaaja sanelee muutoksen suunnan.</li> <li>• ylenpalttista sydämellisyyttä.</li> </ul>
<p><b>Ymmärtämyksen kautta välittyvä tehokas kommunikaatio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sitä, että ohjaajan kommentit ovat samalla aaltopituudella kuin harjoittelijan.</li> <li>• harjoittelijan ajatuksenkulun noudattelemista.</li> <li>• yrittämistä nähdä tapahtumat harjoittelijan perspektiivistä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaajan etenemistä omilla ehdoillaan sen takia, että hän tietää asiat paremmin.</li> <li>• sitä, että ohjaaja katselee asioita vain oman teoriansa näkökulmasta.</li> </ul>

Nummenmaa (2003, 46) kirjoittaa, että opetusharjoittelu ja sen ohjaus ovat kokemuksellista oppimista (kokemuksellisesta oppimisesta lisää kappaleessa 2.7.), jolle hyväksyvä ilmapiiri luo pohjan kommunikaation ja vuorovaikutuksen avulla. Vaikka ilmapiiri on hyvin tärkeä asia, se ei kuitenkaan yksin riitä. Oleellista on myös keskustelun rakenteellisuus, jonka luominen on ohjaajan vastuulla. Ohjauskeskustelu ei voi olla assosiatiivisesti etenevää, jatkuvaa virtaa kuten usein arkipäivän keskustelu, vaan sen on oltava tavoitteellista toimintaa, jossa analysoidaan erilaisia opetus- ja kasvatustilanteita. Tavoitteellisuuden lisäksi ohjauskeskustelun rakenteeseen kuuluu ohjaajan ja harjoittelijan rooliodotusten luominen sekä keskustelun jäsentäminen. Tärkeää on myös, että ohjaaja osaa käyttää tilanteeseen sopivia vuorovaikutus- ja keskustelunohjausmenetelmiä. (Nummenmaa 2003, 46.)

Harjoittelussa ohjaaja on ikään kuin ohjattavan ammatillisen kasvun palveluksessa. Ei ole tarkoitus, että opiskelijan huomion ja toiminnan keskipisteeksi tulee pyrkimys täyttää ohjaavan opettajan odotukset. Sekä ohjaajan että opiskelijan huomion keskipisteenä tulee aina olla ohjattavan oma kasvu. Ohjaajat eivät voi kuitenkaan tietää, auttavatko he oikeasti ohjattavansa kasvua, elleivät he itse tutki reflektiivisesti omia uskomuksiaan ja auttamisen tavoitteitaan (Ojanen 2000, 12–15, 30).

McJunkin, Justen, Strickland & Justen (1998) kirjoittavat Väisäsen (2002, 137) mukaan, että ohjauksessa voidaan erottaa kolme erilaista tyyliä, jotka saattavat vaihtua tilanteen mukaan. On epäsuora tyyli, jossa ohjaaja pidättäytyy ohjeiden antamisesta sekä tämän vastakohtana suoria ohjeita antava tyyli. Näiden lisäksi on yhteistoiminnallinen tyyli, jossa ohjaaja kohtelee harjoittelijaa kolleganaan. Hän vaihtaa harjoittelijan kanssa ajatuksia ja näkemyksiä sekä pohtii yhdessä opetuksellisia ratkaisuja. Väisänen kertoo edelleen, että McJunkin ym. (1998) tutkimuksen mukaan opiskelijat kannattavat yhteistoiminnallista ohjaustyyliä. He myös havaitsivat, että suurin osa ohjaajista käyttää sitä. Vähiten opiskelijat pitivät epäsuorasta ohjaustyylistä ja se oli myös harvimminkin käytetty tyyli. Väisäsen tutkimuksen ja McJunkin ym. tutkimuksen välillä on pieni vivahde-ero, mutta molempien tutkimustulokset edustavat silti samaa näkemystä. Väisäsen tutkimuksesta ilmenee, että opiskelijoiden mielestä hyvä ohjaaja antaa opiskelijoille vapaat kädet suunnittelussa, kokeilussa ja opetuksen toteuttamisessa, kun taas McJunkin ym. painottavat yhteistoiminnallisuutta ohjaajan ja opiskelijan välillä. Väisäsenkin (2002, 138) tutkimuksessa tuodaan esille yhteistoiminnallinen puoli, mutta tulosten painopiste on kuitenkin opiskelijan vapaassa kokeilussa ja harjoittelemisessa.

Bokeno ja Gantt (2000) ovat sitä mieltä, että ohjaustyylin pitäisi olla pelkästään yhteistoiminnallista. Ohjaajan tulisi rakentaa todellisuutta yhdessä opiskelijan kanssa eikä vain heijastaa omia näkemyksiään ohjattavalle. Ohjaussuhteen yhtenä pääpiirteenä tulisi olla yhdessä

tutkiminen ja turhia muodollisuuksia olisi hyvä välttää. Ohjaajan tehtävänä ei ole ainoastaan antaa vastauksia vaan myös kysellä ja kuunnella. (Väisänen 2002, 136.)

Ohjaussuhde voi ajautua hankalaan tilanteeseen, jos ohjattavan ja ohjaajan odotukset ja tarpeet kehittyvät harjoittelun aikana eri suuntiin. Näin syntynyt ristiriita voi olla haitallista ohjaussuhteelle. (emt. 33.) Tämänkaltainen ristiriitainen tilanne voi olla myös jo lähtöasetelmana harjoittelun alkaessa. Siksi onkin erityisen tärkeää tuoda esille jo ennen varsinaisen opetusharjoittelun alkamista sekä opiskelijan että ohjaajan ennakkoluulot ja -odotukset ja suhtautua avoimesti omien luulojen tarkkailuun. Näin molemmat osapuolet tietävät tilanteen ja ovat valmiita tarvittaessa tarkistamaan luulojansa ja odotuksiansa.

Snellman (1990, 149) kirjoittaa, että on itsestään selvää, että ohjaajan tuntemuksiin ja arviointeihin vaikuttavat hänen uskomuksensa, näkemyksensä ja maailmankatsomuksensa. Onhan ohjaajakin ihminen, joka toimii inhimillisesti. Snellmanin mielestä ei pitäisi yrittää poistaa omia uskomuksia, käsityksiä ja tunteita vaan toimia niiden mukaan. Myöskään ennakkokäsityksiä ei pitäisi yrittää poistaa vaan niiden perusteella tulisi toimia, sillä vain tällä tavalla niitä voi tarkistaa ja muuttaa. Kun ennakkokäsitykset tunnustetaan avoimesti, asetetaan ne myös avoimesti alttiiksi muutoksille. (Snellman 1990, 149.) Tässä on erityisen tärkeää avoimuus ja valmius muuttaa omia ennakkokäsityksiä. Ikään kuin kertoa alussa, että ”nämä ovat ennakkokäsitykseni aikaisempien kokemuksieni perusteella ja myös minun tulevat kokemukseni sinun kanssa voivat muokata niitä”. Uusissa tilanteissa olisi kuitenkin hyvä aina käyttäytyä ennakkokäsitysten kanssa varovasti ja olla avoimin mielin, sillä ne johtavat helposti ikäviin tilanteisiin. Vastapuolen on usein vaikea hyväksyä, että vieras ihminen suhtautuu häneen jo valmiiksi tietyllä tavalla ilman että hänellä on ollut mahdollisuutta vaikuttaa niihin.

Nummenmaa (2003, 48) kirjoittaa, että ohjaussuhde on aina roolisuhte, vaikka ohjaaja ja ohjattava pyrkisivät työskentelemään tasavertaisena työparina. Harjoittelunohjaaja edustaa tiettyä organisaatiota sekä ammattia ja hän analysoi harjoittelijan työskentely- ja ammattitaitoa. Tälle suhteelle on tyypillistä muun muassa ohjaajan ja ohjattavat välinen statusero sekä elämysten ja kognition erilaisuus. Statuseroa kuvaa hyvin ohjauksen ekspertti-noviisi -suhde. Ohjaaja neuvoo ja opastaa ammattitaidollaan ja kokemuksellaan harjoittelijaa sekä auttaa erilaisten tilanteiden analysoinnissa sekä ongelmien kohtaamisessa. Elämysterolla tarkoitetaan sitä, että tilanteita ja sen aiheuttamia ajatuksia sekä tunteita analysoitaessa ohjaaja ei ole samalla tavalla emotionaalisesti sitoutunut kuin harjoittelija, koska ohjaajalle asiat ovat jo moneen kertaan koettuja. Tämän takia ohjaajan tehtävänä on tuoda tilanteeseen liittyviä kokemuksia analysoitavaksi ja näin edistää harjoittelijan ammatillista ja henkilökohtaista kasvua. Kognitioeroilla viitataan harjoittelijan ja ohjaajan tiedollisiin ja teoreettisen käsittelykyvyn eroihin. Harjoittelijan käsitteelliset rakennelmat

ovat usein luonteeltaan arkikäsitteitä ja uskomuksia. Ohjaajan tehtävänä on nostaa nämä arkikäsitteet keskustelun kohteeksi ja auttaa opiskelijaa hahmottamaan kasvatuksen ilmiöitä yleisempien teoreettisten käsitteiden kautta. (Nummenmaa 2003, 48.)

Dialogisessa ohjaussuhteessa, joka on myös kasvatussuhde, ohjaajan on tehtävä kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Ohjaajan on osoitettava varauksetonta kunnioitusta ohjattavaa kohtaan ja näin tuoda esille hyväksymisensä. (Silkelä 2003b, 83.)

Väisänen (2002, 143) tutkimuksessa opiskelijat nimesivät ohjaussuhteen epätasa-arvon yhdeksi suurimmista ongelmista harjoittelun ohjauksessa. Epätasa-arvo liittyy valtakäsitykseen ja näkyy ylempi–alempi-asetelmana. Valtakäsityksestä enemmän kappaleessa 2.6.9.

## 2.6.8 Ohjaajan roolista

Ohjaajalla voi opetusharjoittelun aikana olla useita erilaisia rooleja. Hän voi esimerkiksi ottaa arvioijan roolin, kouluttajan roolin tai tukijan roolin (Väisänen 2002, 135). On kuitenkin opiskelijan kannalta tärkeää, että jonkinlainen yhteneväisyys – punainen lanka – säilyy erilaisten roolien välillä. Harjoittelijan pitää pystyä rakentamaan luottamussuhde ohjaajansa kanssa ja tämä ei onnistu, jos ohjaajan linja ei säily eri roolien aikana. Erilaisten roolien muotoutuminen on kuitenkin hyvin luonnollista ja myös tarpeellista. Ohjaaja ei esimerkiksi voi olla aina pelkästään harjoittelijan tukija ja ystävä vaan opettajan pitää pystyä myös kriittiseen seuraamiseen ja palautteen antamiseen.

Myös Nummenmaa (2003, 43) kirjoittaa ohjaavan opettajan erilaisista rooleista. Hän mainitsee opettajan, ohjaajan ja konsultoijan roolit. Opettajan ja ohjaajan roolit eroavat siinä toisistaan, että ohjaajana huomio kiinnittyy lähinnä opiskelijan persoonaan. Ohjaaja käy yhdessä opiskelijan kanssa läpi opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään ja uskomuksiaan, tavoitteena harjoittelijaan itseensä kohdistuvien prosessien aktivoiminen. Opettajan roolissa taas korostuu ulkoisen toiminnan ja käyttäytymisen arviointi sekä muutos. Siinä harjoitteluohjaaja analysoi tapahtumia, antaa neuvoja, havainnollistaa opetustilanteita ja puuttuu niiden kulkuun. Konsultoijan roolissa harjoitteluohjaaja edustaa asiantuntemusta. Hän vastaa asiantuntijana harjoittelijan esittämiin kysymyksiin tavoitteenaan lisätä opiskelijan valmiutta selvittää tulevaisuudessa vastaavanlaisista tilanteista. (Nummenmaa 2003, 43.) Nummenmaan opettajan roolia voi verrata Väisänen (2002, 135) arvioijan rooliin, ohjaajan roolia kouluttajan rooliin ja konsultoijan roolia tukijan rooliin.

Nummenmaan (2003, 43) mukaan ohjaajan roolit vaihtelevat hänen omien näkemystensä ja harjoittelujen luonteiden mukaan. Jos esimerkiksi harjoittelun ensisijaisena tavoitteena on

opetustaitojen omaksuminen, painottuu opettajan rooli ja siihen liittyvä ulkoisen käyttäytymisen arviointi sekä opetustekniikkojen hallinnan huomiointi. Jos taas tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kehitys ja kasvu, painottuu ohjaajan rooli ja siinä harjoittelijan refleksiivisten prosessien aktivoiminen. Vaikka harjoitteluohjaajan roolit sekä niistä johtuvat työmuodot ja tavoitteet voivat olla hyvinkin erilaisia, niille on yhteistä kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne.

Näissä ohjaajan ja harjoittelijan välisissä keskusteluissa olisi ensisijaisen tärkeää, että ohjaaja saisi luotua sellaisen ilmapiirin, joka sytyttäisi harjoittelijan perusmotivaation ja veisi sitä eteenpäin – ilmapiirin, jossa harjoittelija uskaltaisi pohdiskella omia lähtökohtiaan. Tavoitteena on saada herätettyä harjoittelijassa halu viedä itse eteenpäin sitä kehitystä, mikä saa alkunsa ohjauskeskusteluissa. (Nummenmaa 2003, 43.)

### 2.6.9 Valta-asetelmasta ohjaussuhteessa

Opetusharjoittelijasta on tarkoitus kehittyä itsenäinen ja ajatteleva opettaja. Nämä asiat eivät kuitenkaan kehity itsestään vaan kaikissa opettajankoulutuksen tilanteissa tulisi voida harjoitella ja noudattaa itsenäistä ajattelua ja demokraattista toimintatapaa. Tällaista toimintatapaa saattaa kuitenkin vaikeuttaa opetusharjoittelun ohjauksen perinteinen käytäntö, jossa ohjaajalla on valta opiskelijaan nähden. Ohjaaja on asiantuntija kokemuksensa ja asemansa perusteella ja opiskelijalle jää oppilaan rooli. (Hytönen 1990, 118.) Tällaisessa tilanteessa opiskelijalla ei ole kunnollista mahdollisuutta kehittää ajatteluaan eikä kokeilla erilaisia ideoitaan, hänen on luotettava ohjaajan kokemukseen ja tyydyttävä hänen ratkaisuihinsa.

Asiantuntija – harjoittelija suhteen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse merkitä valtasuhdetta. Aikaisemmin oli toisin, kun ohjaajan tehtävään kuului myös harjoittelun numeroarvostelu. Sellaisessa tilanteessa on vaikea luoda aitoa kommunikaatiosuhdetta. Arvioinnin läsnäolo vaikuttaa pakosti kummankin osapuolen toimintaan. (Nummenmaa 2003, 48.) Tänä päivänä kun numeerista arviointia ei ole, on harjoittelun osapuolilla kaikki mahdollisuudet luoda harjoittelusta avoin, vapaa ja myönteinen kokemus kaikille.

Valta-asetelma saattaa syntyä myös muun syyn kuin pelkän asiantuntija – harjoittelija suhteen seurauksena. Se voi syntyä Ketosen (1990, 171–172) mukaan esimerkiksi opettajan heikon itsetunnon takia. Opettaja yrittää kätkeä epävarmuutensa muodollisuuden ja tärkeilyn alle. Tällöin opettaja kestää hyvin vähän omiin käsityksiinsä kohdistuvia vastaväitteitä ja epäilyksiä. Tällaisessa tilanteessa opiskelija tulee helposti varovaiseksi ja sensuroi puheitaan. Tämä tekee hedelmällisen keskustelun mahdottomaksi. (Ketonen 1990, 171–172.)

Myös Väisänen mukaan valta-asetelma voi olla vahingollinen ohjaussuhteessa. Colwell (1988) toteaa, että ohjaajien tulisi tiedostaa valta ja vallankäyttö ohjaustilanteessa (Väisänen 2002, 143). Clutterbuckin (1998) mukaan ohjaussuhteen molemmille osapuolille olisi parasta, jos valta-asetelma poistettaisiin. Tällä tavoin ohjaussuhde koettaisiin palkitsevana. (Väisänen 2002, 143.) Valta-asetelman poistaminen ja tasa-arvoisen ilmapiirin luominen ei aina ole helppoa. Se vaatii ohjaajalta halua myös itse oppia ohjaustilanteista sekä kunnioitusta ja ymmärrystä harjoittelijaa kohtaan.

## 2.7 Ohjauksen taustateorioista

Ohjaustoiminnan teoreettinen tilanne on jo pitkään ollut hajanainen, sillä kasvatustiede ei ole ottanut vastuuta ohjausprosessin teoreettisen tason kehittamisestä. Vaikka hyvän teorian merkitys käytännön työn tukena ja selkärankana tiedetään, ainoastaan yksittäiset tutkijat ovat paneutuneet asian kehittämiseen. Ohjaukselle on asetettu ulkonaisia arviointikriteerejä ja ennalta määrättyjä tavoitteita, mutta niitä ei ole sidottu laajempaan tietojärjestelmään. Tilannetta on ihmetelty laajasti opetusharjoittelun ohjaajien keskuudessa ja opettajat haluaisivatkin oman yhtenäisen taustateoriansa. Tällä hetkellä ohjausta toteutetaan lukuisilla eri tavoilla – kunkin ohjaajan arvojen, ihmiskäsityksen ja oppimiskäsityksen mukaan, tiedostaen tai tiedostamatta. (Ojanen 2000, 11–12; 2003, 21–22.)

### 2.7.1 Kokemuksellisen oppimisen teoria

Kokemuksellisen oppimisen teoriaa voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä opetusharjoittelun ohjauksen taustalla vaikuttavista teorioista. Oleellinen piirre hyvässä ohjauksessa on pohtiva ja tutkiva dialogi. Kokemuksellisessa oppimisessä keskustelu nähdään juuri tällaisena dialogina – tutkivana ja kokemuksesta oppivana. (Ojanen 2000, 11–12.)

Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan ohjauksessa tulisi keskittyä inhimilliseen kokemukseen ja kykyyn oppia hyödyntämään sitä oppimisessa (emt., 21–22). Kokemus on aina mahdollinen oppimistilanne (Ojanen 2003, 14–15). Jotta kokemuksesta tulisi varsinainen oppimiskokemus, tulee sitä työstää reflektion ja tutkimisen avulla, ikään kuin arvioida uudelleen. (Ojanen 2000, 21–22; 2003, 18). Tämän kaltaiselle työskentelylle on tyypillistä ihmettely ja kysyminen. Reflektio muuttaa ihmisen antamia aiempia merkityksiä liittämällä uuden ymmärtämyksen osaksi ihmisen käsity maailmaa. Asiat alkavat näkyä uudella tavalla. Jotta merkitysten muuttumisesta olisi jotain varsinaista hyötyä, on ne siirrettävä käytäntöön.

Reflektoinnin avulla pyritään muun muassa siihen, että ohjattava pystyisi enemmän alkamaan luottaa omaan asiantuntemukseensa sekä kokemuksiinsa. (Ojanen 2003, 15–18.)

Reflektio on tärkeä osa mitä tahansa oppimista. Se on vastakohta kantapäähän kautta oppimiselle. Juuri tämän takia, kun informaatiota ei saada niin sanotun normaalin oppimistilanteen mukaisesti, vaan se pitää itse työstää omasta kokemuksesta, ei kokemusta välttämättä ole edes helppo tajuta oppimiskokemukseksi (Ojanen 1990, 230–231). Keskeinen ajatus kyseisessä teoriassa on myös se, että tieto liittyy aina elämän kokemukseen (Ojanen 2000, 21–22). Ihmisen maailmankuva muodostuu hänen elämäkokemustensa pohjalta ja persoonallisuus on aina siihenastisen kokemushistorian tulos – ihminen saa persoonansa rakennusaineita oppimiskokemuksistaan. Aikaisemmillä kokemuksilla on suuri merkitys seuraavien kokemusten sisällön määrittämisessä, sillä ihminen tulkitsee uusia kokemuksia aina vanhoihin kokemuksiinsa peilaten. Kokemukset voivat joko edistää tai ehkäistä oppimista. Esimerkiksi negatiiviset kokemukset voivat aiheuttaa kyvyttömyyttä reflektoida uusia kokemuksia, jos ihminen on oppinut näissä mitätöimään oman kokemuksen merkitystä ja tärkeyttä oppimisen lähteenä. Aikaisemmat kokemukset voivat myös estää ihmistä ilmaisemasta itseään tai käyttämästä taitojaan ja ajatteluaan muuntaakseen kokemusta. Jokainen kokemus muokkaa ihmisen maailmankatsomusta ja laajentaa ymmärtämysyhteyksiä. (Ojanen 2003, 14–16 .) Pätevyytensä tieto saa siitä, missä määrin se voidaan integroida oppijan kokemukseen. Oppiminen ja persoonallisuuden kehittyminen yhdistyvät vain, jos tieto tulee tietona koetuksi. (Ojanen 2000, 21–22.) Aikaisempien kokemusten lisäksi oppimiseen vaikuttaa aina se, missä oppiminen tapahtuu eli ympäristö (konteksti) (Ojanen 2003, 15).

Myös Silkelä (2003d, 165) kirjoittaa kokemuksellisen oppimisen merkityksestä ohjausprosessissa. Hän korostaa kokemuksellisen oppimisen kokonaisvaltaisuutta. ”Kun jokin ohjauskokemus on persoonallisesti merkityksellinen, siitä tulee uuden oppimisen perusta, joka käynnistää myönteisen oppimisen kehän, jossa omakohtainen kokemus, kokemusten pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvan syklisen prosessin”. Kokemuksellinen oppiminen ei ole ainoastaan tietomäärän lisääntymistä vaan myös aikaisemmin omaksuttujen tietojen uudelleenarviointia.

## 2.7.2 Konstruktivismi

Konstruktivismi, kognitiivisen oppimisnäkökuvan suuntaus, on toinen ohjauksen keskeisistä taustateorioista. Kognitiotiede ja kognitiiviset oppimisteoriat syntyivät 1950-luvun jälkeen. Niissä todellisuuden rakentuminen ajatellaan `tiedonmuodostuksena` (lainausmerkit Ojasen), jossa



tavoitteena on tiedon ymmärrys. Kognitiivinen kasvatopsykologia on yksilökeskeistä. Konstruktivismi muodostaa sille mielekkään laajentuman, sillä konstruktivistinen oppimisenäkemys sisältää kognitiivisten ominaisuuksien lisäksi yksilön tunnepuolen ja tiedon sosiaalisen rakentumisen. Periaatteena on siis, että ilman sosiokulttuurista taustaa ei voida ymmärtää tietoa. Oppiminen toki on yksilöllistä, mutta yksilön oppimisen kehittyminen toteutuu useimmiten sosiaalisessa yhteisössä. Oppimisenäkemyksessä painotetaan ympäristöä ja kommunikaatiota. (Ojanen 2000, 39–41.)

Konstruktivistinen tarkastelutapa on syntynyt lähinnä tarpeesta kuvata oppimisprosessin, täten myös ohjausprosessin, kvalitatiivisia ominaisuuksia. Sen mukaan ihminen on informaation valikoija, käsittelijä ja tulkitsija. Ihminen käyttää hyväkseen jo olemassa olevaa tietoansa yrittäessään ymmärtää uutta tietoa. (emt.)

Konstruktivismiin ydinajatuksena pidetään sitä, että kaikki ajatteluun liittyvät toiminnot ovat tiedon rakentumista. Tämän mukaan ihminen on jatkuvasti tietoa ja merkityksiä rakentava yksilö. Tieto on siis dynaamista, elävää ja muuttuvaa. Tiedon synnyn ja rakentumisen ymmärtämisessä tämä tarkoittaa sitä, että tieto ei siirry oppijaan niin kuin ajateltiin behaviorismin aikana 1900-luvun alkupuoliskolla, vaan oppija rakentaa tiedon itse oman tulkintansa avulla, omien tavoitteidensa mukaisesti. Konstruktivistinen oppimisenäkemys on siis lähes vastakohta tekniselle opetusnäkemykselle, jonka mukaan opettaja siirtää eli välittää tietoa oppijaan. (Ojanen 2000, 41.)

Konstruktivistisella ja kokemuksellisella oppimisella on yhtymäkohtia. Tiedon konstruointi merkitsee uuden tiedon käsittelemistä ja tulkittamista aikaisemmin opitun sekä kokemusten ja odotusten pohjalta. Konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppiminen kohtaavat siinä, kun yksilö ikään kuin sulattaa uudet oppimiskokemukset aikaisemmin muodostuneisiin merkityksiinsä reflektion avulla. Yksilön tiedon rakentumiseen, konstruktioon, vaikuttavat vastaanotetun tiedon ja aikaisempien kokemusten lisäksi yksilön mielikuvat, ennakko-olettamukset, käsitys maailmasta sekä omat metakognitiiviset kyvyt eli esimerkiksi tieto omasta ajattelusta ja muistista. (emt., 42.)

Molemmat oppimisteoriat saavat aikaan asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. Ymmärtäminen auttaa muun muassa omien toimintatapojen perustelemista ja tulkintatapojen tiedostamista. Konstruoinnissa on kuitenkin eri tasoja, joten ymmärtäminen on suhteellinen käsite. Näitä tasoja ovat esimerkiksi omat kokemukset ja kulttuuriset arvot. Ymmärtämisen ”syvyys” riippuu siitä, minkä viitekehyksen, tason, puitteissa asia ymmärretään. (Ojanen 2000, 44.)

## 2.8 Aikaisempia tutkimuksia

Hämeenlinnan normaalikoulun opetusharjoittelun ohjausta on tutkittu hyvin vähän. Sitä, miten opiskelijat kokevat ohjauksen ja, onko ohjaus tasapuolista, ei ole tutkittu aikaisemmin. Kuitenkin yleisesti opetusharjoittelua ja sen ohjausta on tutkittu ja siitä on kirjoitettu melko paljon.

Krokkfors (1997, 65) kirjoittaa, että varhainen opetusharjoittelun ohjaustutkimus on kohdistunut suurelta osin vain ohjauksen ”näkyvään” puoleen onnistumatta tavoittamaan havaittuun käyttäytymiseen vaikuttavia syitä ja pyrkimyksiä. Hänen mukaansa esimerkiksi Rousseau (1969), Barbourin (1970), Wellerin (1970) ja Blumbergin (1980) tutkimukset ovat edustaneet juuri tämän kaltaista tutkimusta. Varhaisessa ohjaustutkimuksessa on myös ollut edustettuna erityisten ohjaustekniikoiden ja ohjausmallien tehokkuuden tutkiminen. Erityisten ohjausmallien vaikutusta ohjattavien asenteisiin ja käyttäytymiseen on myös yritetty tutkia.

Opetuksen tutkimuksessa tapahtui yleisesti suuria muutoksia 1960-luvulla ja tällöin myös ohjaustutkimuksessa siirryttiin vähitellen ohjausprosessin ulkoisten tekijöiden analyysistä ohjauksen laadun ja vuorovaikutuksen tutkimiseen. Varhaisten vaiheiden jälkeen useat tutkimukset ovat yrittäneet päästä sisälle siihen, mitä ohjauksen aikana todella tapahtuu. (Krokkfors 1997, 65.)

Vuorovaikutuksen kautta siirryttiin ohjaustapahtumaan osallistuvien henkilökohtaisten teorioiden ja ajattelun tutkimiseen. 1990-luvun alussa kiinnostus ja tarve empiiriseen tietoon kasvoi. Tämä lisäsi huomasti kiinnostavien tutkimusten määrää. Tutkimuksissa oli tällöin usein yhteisenä piirteenä pyrkimys kuvata opettajan tietoisuutta ja ohjauksen teoreettista suuntautumista. Tutkimukset olivat usein tapaustutkimuksia. (emt., 71.) 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla myös vertailevan tutkimuksen osuus on kasvanut.

Seuraavaksi on esitelty ne tutkimukset, jotka ovat olleet tärkeitä tämän tutkimuksen valmistumisessa:

Väisänen (2002, 132–133) kirjoittaa artikkelissaan Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus siitä, mitä opetusharjoittelun ohjaajalta odotetaan, minkälainen on opiskelijoiden sekä opettajankouluttajien mielestä hyvä ohjaaja ja ohjattava, minkälainen on hyvä ohjaussuhde ja miten opiskelijoiden ohjauskokemukset ja ohjauksen ideaalit kohtaavat. Tämä artikkeli on osa laajempaa tutkimusta, jonka Väisänen toteutti Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1999–2002. Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida ohjauksessa havaittuja puutteita ja parantaa tätä kautta ohjauksen laatua. Tarkoituksena oli myös lisätä tietämystä hyvästä ohjauksesta ja ohjaussuhteen eri osapuolten odotuksista.

Krokkforsin (1997, 2, 85–86) tutkimus, Ohjauskeskustelu – Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua, koskee luokanopettajakoulutuksen

perusharjoittelun ohjauskeskustelua sekä siinä esille tulevaa toimintamallia ja tämän taustalla vaikuttavia ohjauskäsityksiä. Tutkimus on tehty empiirisesti ja tutkimusaineisto on kerätty Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksesta vuosina 1991–1993. Krokforsin tutkimuksessa ohjaustapahtuma nähdään opetustapahtuman erityismuotona.

Jyrhämän (2002, 8) tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien pedagogista ajattelua. Tutkimus keskittyy erityisesti opetusharjoittelun ohjaajina toimiviin opettajiin. Pedagogista ajattelua Jyrhämä kuvaa päätöksentekona eri vaihtoehtojen välillä. Opetusharjoittelun ohjaajien päätökset koskevat muun muassa tavoitevalintoja, jotka ohjaaja tekee ohjauspyrkimystensä mukaisesti sekä neuvojen antamista. Koska neuvot annetaan harjoittelun yhteydessä, tutkimus koskee myös ohjeiden vastaanottajien eli opiskelijoiden harjoittelua koskevia käsityksiä. Opiskelijoiden näkemykset antoivat lisätietoa ohjeiden ja neuvojen noudattamisen tai niiden noudattamatta jättämisen syistä, ohjaussuhteen laadusta sekä opetussuunnitelman toteutumisesta. Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys on tutkimuksen taustalla, mutta varsinaisen teoreettisen viitekehysten muodostavat opettajan pedagogista ajattelua selvittävät tutkimukset sekä nk. reseptologiatutkimukset ja -kirjallisuus. Tutkittavat ovat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusharjoittelun ohjaajia ja opiskelijoita. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyn avulla.

# 3 METODOLOGINEN VIITEKEHYS

## 3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaista ohjausta Hämeenlinnan normaalikoulun opettajat antavat luokkansa opetusharjoittelijoille. Tutkimus tehdään opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkielman pääkysymyksenä on:

- 1) Minkälaista Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden mielestä on opetusharjoittelun ohjaus Hämeenlinnan normaalikoulussa?

Tässä tutkimustehtävässä tarkastellaan harjoittelijoiden omia, henkilökohtaisia kokemuksia edellisestä harjoittelusta. Kysymys kohdentuu pääasiassa ohjaustilanteiden muotoutumiseen ja rakenteeseen, sisältöihin, saadun ohjauksen määrään ja tarkoituksenmukaisuuteen, palautteen antamiseen, ohjaajan ja harjoittelijan vuorovaikutussuhteeseen sekä ohjaajan asenteisiin ja odotuksiin.

Tässä tutkimuksessa täydentävät alakysymykset tarkentavat pääkysymystä ja tuovat asian tarkasteluun syvemmän ja laajemman näkökulman. Alakysymykset ovat kuitenkin myös sellaisinaan hyvin kiinnostavia, mutta vastausten saaminen niihin, edellyttää kunnollista perehtymistä pääkysymykseen.

Täydentävät alakysymykset:

- A) Noudatteleeko Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus hyvän ohjauksen kriteerejä?

Tätä kysymyksessä ohjausta peilataan SOOL ry:n antamiin suosituksiin sekä Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelusuunnitelmaan.

B) Onko harjoittelun ohjaus Hämeenlinnan normaalikoulussa tasapuolista vai asettaako se opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan?

Tätä alakysymystä pohditaan saatujen tutkimustulosten perusteella pohdintaluvussa.

### 3.2 *Kvalitatiivinen tutkimusote*

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa nähdään todellisuus moninaisena. Lähtökohtana on tämän todellisuuden tutkiminen ja kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tällä tavalla tutkiminen on oleellista laadullisessa lähestymistavassa, sillä tapahtumat vaikuttavat toisiinsa samanaikaisesti eikä täten todellisuutta voi hajottaa mielivaltaisesti osiin. Kokonaisvaltaisesti tutkimalla on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita, jotka jäisivät muulla tavoin mahdollisesti piiloon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa ongelmaa tutkitaan monipuolisesti todellisessa elämässä ja ympäristössä. Tämä lisää tutkimuksen teon haasteita. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luonnollisissa tilanteissa tapahtuneista asioista ja tiedonkeruun välineenä on useimmiten ihminen. (Hirsjärvi ym. 2001, 155.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtävään selittämiseen. Sen havaintojen tuottaminen tähtää havaintojen pelkistämiseen, raakahavaintojen yhdistämiseen ja olennaiseen keskittymiseen. (Alasuutari 1994, 42.)

Kaikki laadulliset tutkimukset ovat erilaisia ja siksi tutkimusmetodologia on rakennettava jokaiseen tutkimukseen aina erikseen. Tutkijan ei tarvitse keksiä uusia tutkimusmenetelmiä, mutta hänen on perusteltava käyttämänsä tutkimusmenetelmät tutkimukselleen sopiviksi. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tunnistamaan ilmiöitä ja merkityksiä. Kuitenkin vain suuntaa antavien yleistysten tekeminen on mahdollista. Todellisuuden voi ymmärtää vain kukin itse, mutta toisen ymmärryksen ymmärtämisen kautta saattaa löytyä yleistämisen ja yhteyksien löytämisen mahdollisuuksia. (Kaikkonen 1999, 430–432.)

Tutkija on aina läsnä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, sillä hänen arvonsa muovaavat sitä, mitä hän tutkii ja miten hän pyrkii ymmärtämään tutkimiansa ilmiöitä. Tämän takia objektiivisuuttakaan ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä. Laadullisessa tutkimuksessa voi saada tulokseksi vain johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuvia ehdollisia selityksiä. Yleisesti ajatellaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena todentaa jo tiedettyjä totuuksia vaan pikemminkin löytää ja tuoda esille tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 161.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2000, 134) painottavat, että tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, on tärkeää pohtia, mikä menettely tuo parhaiten selvyttä käsiteltäviin ongelmiin. Tutkimuksen lähestymistapaa valittaessa, tutkijan pitää olla vakuuttunut sen pätevyydestä. Metodien valintaan ja siitä vakuuttumiseen voi auttaa esimerkiksi jo tehtyjen tutkimusten lukeminen ja metodikirjallisuuteen perehtyminen. Tähän tutkimukseen valittiin laadullinen lähestymistapa juuri aikaisempien tutkimusten ja metodikirjallisuuden perusteella. Laadullinen tutkimusote soveltuu tämän tutkimuksen lähtökohtiin erinomaisesti, sillä tarkoituksena on tuoda esille, kartoittaa ja kuvailla opiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta Hämeenlinnan normaalikoululla. Tutkimuksessa ei pyritä selvittämään, miksi opiskelijat ajattelevat niin kuin ajattelevat vaan pyrkimyksenä on saada kuva kokonaistilanteesta ja pohtia, voisiko aineiston perusteella tyypitellä ohjaukset erilaisiin luokkiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei myöskään ole todentaa tai vahvistaa jo tiedettyjä faktoja harjoittelun ohjauksesta vaan tuoda esille ohjaukseen liittyviä asioita ja näkökulmia. Laadullinen tutkimusote tuo parhaiten selvyttä asetettuihin tutkimuskysymyksiin, sillä se antaa vastaajille mahdollisuuden kuvata ja selittää kokemuksiaan omalla tavalla, omin sanoin. Sen avulla pääsee perehtymään aidosti yksittäisten harjoittelijoiden ajatuksiin ja rakentamaan niistä kokonaiskuvaa.

### 3.3 *Tutkimuksen kulku*

#### 3.3.1 Tutkimuksen aloittaminen ja tutkimuskohteen valinta

Pro gradua tuskin voidaan ajatella tehtävän ilman tutkimussuunnitelmaa. Tutkimussuunnitelmasta tulee käydä ilmi tutkimuksen aikataulun lisäksi se, mitä ja miksi aiotaan tutkia, mitä aineistoa käytetään ja miten tietoa hankitaan sekä miten hankittua tietoa käsitellään. Tutkimussuunnitelmassa tulee myös näkyä arvio tulosten hyväksikäyttömahdollisuuksista ja muusta yhteiskunnallisesta merkityksestä. Tutkimussuunnitelmaan kannattaa käyttää aikaa, sillä se ohjaa ja kirjaimellisesti suuntaa tutkimuksen eri vaiheiden toteuttamista käytännössä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 169–173.)

Ensimmäisen tutkimussuunnitelmani tein syksyllä 2005 ja tarkoitukseni oli tutkia Hämeenlinnan normaalikoulun ohjausta tarkkailemalla ohjaustilanteita itse sekä haastatteleamalla opiskelijoita ja ohjaajia. Kävin tapaamassa normaalikoulun rehtoria Vesa Toivosta kysyäkseen häneltä lupaa tämän kaltaisen tutkimuksen tekemiseen. Hän piti ideasta tutkia koulun ohjausta varsinkin kun tällaista tutkimusta ei koulussa ollut aikaisemmin tehty ja sain luvan ohjauksien seuraamiseen. Hän antoi minulle teoksen *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*, jonka on

toimittanut Raimo Silkelä vuonna 2003. Tämä teos on ollut tutkimuksessani yksi keskeisistä teoriakirjoista.

Hirsjärvi ym. (2001, 155) toteavat, että alussa asetettu tutkimussuunnitelma ei useinkaan ole lopullinen vaan se muotoutuu yleensä tutkimuksen kuluessa. Näin kävi myös tässäkin tutkimuksessa. Tutustuessani teoriakirjallisuuteen tulin nimittäin siihen tulokseen, että haluan vaihtaa tutkimukseni näkökulmaa. Olin enemmän kiinnostunut opiskelijoiden näkemyksistä ja halusin tuoda ne julki. Tajusin myös, että jos haluan mahdollisimman monipuolisen kuvan harjoittelijoiden kokemuksista normaalikoulussa annetusta ohjauksesta, tarvitsee minun perehtyä niin monen harjoittelijan kokemuksiin, että haastattelumenetelmän käyttäminen ei ole järkevää. Päätin tehdä tutkimuksen avokysymyslomakkeilla.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukkoa ei valita satunnaisesti vaan tarkoituksen mukaan. ( Hirsjärvi ym. 2001, 155.) Tämän tutkimuksen kohdejoukon valinta tapahtui kahdessa osassa. Ensin marraskuussa 2005 tarkoituksenani oli ulottaa tutkimus ainoastaan Hämeenlinnan normaalikoulun päättöharjoittelijoihin. Tähän asetelmaan vaikuttivat ajankohta ja harjoittelijoiden kokemus. Seuraava syventävä opetusharjoittelu alkaisi tammikuussa 2006, joten pääsisin nopeasti aloittamaan tutkimusaineiston keräämisen. Päättöharjoittelijoilla olisi myös takanaan jo vähintään kaksi kunnan harjoittelujaksoa, joten he pystyisivät tulkitsemaan saamaansa ohjausta jo melko hyvin. Ensimmäistä harjoittelua tehdessään voi opiskelijan olla vaikea miettiä, saako hän esimerkiksi kunnollisen määrän palautetta ja onko ohjauksen sisällöt monipuoliset. Opiskelija voi olla tyytyväinen ohjaukseensa, koska ei tiedä paremmasta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 63) mukaan aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa aina tapauskohtainen, mistä johtuen vastauksia tarvitaan juuri sen verran kun tutkimusasetelman kannalta on välttämätöntä. Päättöharjoittelussa tammikuussa 2006 aloitti 44 opiskelijaa. Heistä kuitenkin vain 17 vastasi kyselylomakkeeseen harjoittelun päätyttyä. Toukokuussa 2006, kun olin aivan varma, ettei uusia vastauksia enää tulisi, totesin vastausten määrän liian pieneksi. Tarkoituksenani oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva Hämeenlinnan normaalikoulun ohjauksesta ja tämän takia olin kohdejoukkoa alun perin miettiessäni toivonut, että puolet vastaisi kyselyyn. Tuloksen jäädessä tämän alle aloin miettiä kohdejoukon laajentamista syksyllä 2006.

Kohdejoukon laajentamista miettiessäni pohdin syitä päättöharjoittelijoiden vähäiseen vastausinnostukseen. Tulin siihen tulokseen, että juuri ne syyt, joiden perusteella valitsin kohdejoukkoni, kääntyivät luultavasti minua vastaan. Kun päättöharjoittelijat saivat kyselylomakkeeni, oli heidän harjoittelunsa jo loppusuoralla. Täten ajankohta vaikutti varmasti siten, että opiskelijat olivat jo niin väsyneitä itse harjoittelun ja erilaisten palautelappujen täyttämisen takia, etteivät enää jaksaneet panostaa tutkimukseeni osallistumiseen. Ja koska tämä

oli heidän viimeinen harjoittelunsa, he saattoivat ajatella, etteivät jaksa vastata kysymyksiin, koska mahdolliset muutokset eivät kuitenkaan kosketa heitä enää. Näin aikaisempien harjoitteluiden tuoma kokemukseen ei auttanut.

Näiden pohdintojeni perusteella päätin laajentaa kohdejoukkoni kevään 2007 PII -harjoittelijoihin. Heillä olisi jo yksi kunnan harjoittelujakso takanaan, syksyn 2006 PII -harjoittelu, joten heillä olisi jo ajatuksilleen vertailukohtaa. Heitä myös pitäisi kiinnostaa kokemustensa esilletuominen ja mahdolliset muutokset ohjauksissa, sillä heillä olisi edessään vielä ainakin syventävä opetusharjoittelu. Keväällä 2007 esitin ainejärjestömme sähköpostissa PII -harjoittelijoille pyynnön osallistua tutkimukseeni. En kokenut tarpeelliseksi esittää asiaani heille kasvotusten, koska en enää tarvinnut suurta osallistujamäärää. Loppujen lopuksi sain sähköisen vastauksen kuudelta PII -harjoittelijalta. Tämän jälkeen vastauksia oli yhteensä 24, siis kaksi enemmän, mitä alun perin ajattelin, joten katsoin sen riittäväksi määräksi. Tutkimusvastauksia läpikäydessäni huomasin, että ne koskivat 12 harjoitteluohjaajaa heidän yhteismääränsä ollessa 18, joten tämäkin tuki päätöstäni tyytyä vastausten määrään.

Valitsin Hämeenlinnan normaalikoulun ohjauksen tutkimukseni kohteeksi, koska olen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja ollut tämän kautta usean vuoden ajan kosketuksissa kyseiseen normaalikouluun. Opiskeluni aikana olin kuullut muilta opiskelijoilta erilaisia tarinoita heidän harjoitteluistaan ja kiinnostukseni tehdä yhteenvetoa näistä kokemuksista nousi vähitellen opiskeluideni edetessä. Kyseisen normaalikoulun valintaa puolsi myös se, että tutkimusaineiston kerääminen olisi helppoa, koska koulu sijaitsee opettajankoulutuslaitoksen kanssa samalla pihalla. En kuitenkaan kokenut, että kohde on liian lähellä minua, koska olin ollut henkilökohtaisesti tekemisissä vain kolmen ohjaajan kanssa koko opiskeluni aikana ja harjoittelujaksojen ulkopuolella asiointini normaalikoulussa oli hyvin vähäistä. Viimeinen oma harjoittelunikin oli ohi jo syksyllä 2006, enkä sen jälkeen ollut tekemisissä henkilökohtaisesti harjoittelukoulun kanssa.

### 3.3.2 Aineiston hankinta

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston hankinnassa panostetaan menetelmiin, joissa tutkittavien näkökulma pääsee parhaiten esille. Yleisesti käytössä ovat esimerkiksi avoimet kyselylomakkeet, haastattelut, havainnoinnit ja erilaisten dokumenttien ja testien analyysit. ( Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155.) Tässä tutkimuksessa on ollut käytössä avokysymyslomakkeet. Tällä menetelmällä koin saavani opiskelijoiden tuntemukset paremmin kuuluviin kuin monivalintalomakkeella. Haastattelumenetelmä ei taas ollut sopiva ratkaisu, koska halusin



kokemuksia yli 20 opiskelijalta ja heidän kaikkien haastattelemineen olisi ollut liian suuri urakka sekä ajallisesti että työmäärällisesti.

Avokysymyslomakkeessa oli kysymysten lisäksi lyhyt selostus tutkimuksestani ja lomakkeen täyttö- ja palautusohjeet. Ennen varsinaisia kysymyksiä lomakkeessa selvitettiin vastaajan ja hänen harjoittelunsa tausta- ja lähtötietoja. Halusin näissä tiedoissa saada selville myös harjoittelijan ohjaajan, vaikka nimet eivät tulisiakaan esille tutkimuksessa. Tämä sen takia, että halusin säilyttää mahdollisuuden vertailla eri harjoittelijoiden samalta ohjaajalta saamaa ohjausta. Lomakkeen kysymykset koskivat lähinnä ohjaustilanteiden muotoa ja rakennetta, sisältöjä, saadun ohjauksen määrää ja tarkoituksenmukaisuutta, palautteen antamista, ohjaajan ja harjoittelijan vuorovaikutussuhdetta sekä ohjaajan asenteita ja odotuksia.

Lähestyin päättöharjoittelijoita keväällä 2006 henkilökohtaisesti. Olin saanut luvan normaalikoulun rehtorilta, Vesa Toivoselta, tulla esittämään asiani harjoittelijoille heidän yhteisessä seminaarissaan normaalikoulussa. Kerroin heille tutkimushankkeestani ja yritin parhaani mukaan perustella tutkimukseen osallistumisen tärkeyden. Toivoin saavani ainakin joka toisen harjoittelijan osallistumaan tutkimukseeni. Jaoin harjoittelijoille avokysymyslomakkeet ja kerroin niiden palauttamisesta. Ne saisi palauttaa samalla pihalla olevan Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen ilmoitustaululle, jonne olin jättänyt niitä varten tyhjiä kirjekuoria valmiiksi minun nimelläni varustettuna. Tiesin harjoittelijoiden käyvän päivittäin opettajankoulutuslaitoksessa ja näillä tavoilla pyrin tekemään tutkimukseen osallistumisesta mahdollisimman helppoa. Muutama harjoittelija täytti lomakkeen minun esitykseni aikana ja palautti sen minulle lähtiessäni.

Vastauksia tuli kuitenkin yllättävän vähän (17). En kuitenkaan usko, että vastausten vähäinen määrä johtui siitä, etteivät opiskelijat kokeneet tutkimusaihetta tärkeäksi. Pikemminkin päinvastoin, tiedän, että opiskelijat haluavat mielipiteensä kuuluviin tässä asiassa, koska vain sillä tavalla harjoitteluja ja niiden ohjausta voidaan kehittää. Luulen syyn olevan se, että koska päättöharjoittelu on rankka ja se sisältää varsinaisen opetusharjoittelun lisäksi lukuisten tuntisuunnitelmien tekemistä, palavereita ja kaikenlaisten kyselyjen täyttämistä, eivät opiskelijat enää yksinkertaisesti jaksaneet vastata minun melko laajaan kyselylomakkeeseen. Tähän vaikutti varmasti myös se, että oli kyseessä päättöharjoittelu eikä mahdolliset tulevat muutokset enää koskisi heitä. Vastausten vähyden takia päätin kerätä lisää materiaalia kevään 2007 PII -harjoittelijoilta.

PII -harjoittelijoita en lähestynyt henkilökohtaisesti kuten päättöharjoittelijoita. Heidän osallistumismääränsä ei tarvinnut olla niin suuri kuin päättöharjoittelijoiden, koska halusin yhteensä vähintään 22 vastaajaa tutkimukseeni. Niinpä ajattelin lähestyä harjoittelijoita sähköisesti

heidän harjoittelunsa aikana keväällä 2007 lähettämällä sähköpostia Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille. Sähköpostissa selitin tutkimushankkeeni ja pyysin PII -harjoittelijoita ilmoittamaan kiinnostuksestaan minulle sähköpostitse. Kuusi harjoittelijaa vastasi ja heille lähetin avokysymyslomakkeet sähköisesti. He saivat myös palauttaa ne minulle sähköisesti.

PII -harjoittelijoiden vastausten saamisen jälkeen keväällä 2007 minulla oli 23 opiskelijan, 22 naisen ja 1 miehen, näkemys Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelun ohjauksesta. Katsoin tämän olevan riittävä määrä tutkimustani varten.

### 3.3.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Ennen varsinaista analyysiä tarkistin aineiston mahdollisten selvien virheiden ja puuttuvien tietojen varalta. Virheitä ei löytynyt, mutta muutama kysymykseen oli yksittäinen harjoittelija jättänyt vastaamatta. Nämä mainitsen tutkimustuloksissa erikseen. Puuttuvilla tiedoilla ei kuitenkaan ollut oleellista merkitystä tuloksiin.

Jotta varsinaiseen analyysiin voidaan ryhtyä, pitää aineisto järjestää tutkimukseen sopivalla tavalla. Aineistoa järjestettäessä toimenpiteet riippuvat tutkimusstrategiasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 217.) Minä aloitin aineiston järjestämisen tulostamalla PII -harjoittelijoiden lähettämät vastaukset. Kun minulla oli kaikista vastauksista paperiversio, annoin jokaiselle vastaajalle oman numeron, jota kuljetin mukana koko analyysin ajan. Tällä tavoin pystyin muun muassa helposti löytämään etsimäni vastaajan muiden joukosta, jos esimerkiksi halusin tarkistaa jonkin asian. Tämän jälkeen kartoitin eri ohjausmuotojen esiintymistä vastanneiden keskuudessa sekä niiden joitain perustietoja. Ohjausmuodoilla tarkoitan tässä 1. ennen harjoittelun alkamista olevaa keskustelua, 2. oppitunnin aikana annettua ohjausta, 3. oppituntien ulkopuolella, erikseen sovittuna ajankohtana kahdenkeskisesti annettua ohjausta, 4. oppituntien ulkopuolella, erikseen sovittuna ajankohtana samanaikaisesti muiden saman luokan harjoittelijoiden kanssa annettua ohjausta, 5. välituntiohjausta heti pidetyn oppitunnin jälkeen ja 6. jossain muussa tilanteessa esiintynyttä ohjausta. Perustiedoilla tarkoitan muun muassa ohjauksen kestoa ja esiintymistiheyttä. Kävin kaikki vastaajat läpi ja merkitsin ylös, mitä eri ohjausmuotoja kukin kohtasi harjoittelunsa aikana ja tein näistä tiedoista yhteenvedon taulukkoon (taulukko esiintyy luvussa 4.1.). Näissä laskelmissani erotin PII -harjoittelijat ja päättöharjoittelijat, jotta pystyn analyysivaiheessa tarvittaessa helposti tekemään vertailuja näiden ryhmien välillä. Tämän kaltainen alkututustuminen antaa tutkijalle hyvän yleissilmäyksen siitä, mikä on oman tutkimusaineiston pohja. Käytin näitä laskelmiani hyväksi koko analyysin ajan.

Ohjausmuotojen esiintymisistä tehdyn yhteenvetotaulukon valmistumisen jälkeen aloitin analyysin tutkimalla taulukkoa. Puin laskelmiani sanoiksi ja tein niistä ensimmäisiä päätelmiä. Etsin taulukosta myös selkeitä eroja ja yhtäläisyyksiä harjoittelijoiden välillä. Tällä tavoin sain jo heti alkuvaiheessa hyvän kuvan siitä, minkälainen aineisto minulla on hallussani. Tämän jälkeen paneuduin jokaiseen ohjausmuotoon kerrallaan. Kirjasin muistiinpanoihini lyhenneltynä jokaisen harjoittelijan vastaukset liittyen aina käsittelyssä olevaan ohjausmuotoon ja etsin yhtäläisyyksiä ja eroja. En kuitenkaan etsinyt ainoastaan eroja ja yhtäläisyyksiä vaan päätarkoitukseni oli kuvailla erilaisia ohjauksia. Näiden lyhennelmien perässä käytin aina vastaajille antamiani numeroita. Jos esimerkiksi kolmella harjoittelijalla oli aivan samanlainen kokemus jostain asiasta, kirjoitin asian muistiinpanoihini lyhenneltynä yhden kerran ja asian perään vastaajien numerot, esimerkiksi: ”Saan aina kannustavaa ja myönteistä palautetta.” 8, 13, 20. Näin pystyin helposti tarkastelemaan, kuinka yleistä tai harvinaista esimerkiksi jonkin asian esiintyminen ohjauksissa oli. Kävin tällä tavalla läpi kaikki ohjausmuodot ja tein niistä mahdollisimman kattavan kuvailun.

Ohjaustilanteiden analyysin jälkeen ryhdyin tarkastelemaan harjoittelijoiden vastauksia koskien tarkemmin itse ohjausta ja palautteen antamista. Näissä asioissa olin lähinnä kiinnostunut ohjauksen- ja palautteenantotyyleistä, ohjaajan asenteesta opiskelijaa kohtaan, ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteesta, ohjauksen järjestelmällisyydestä, ohjaajan kyvyistä huomioida harjoittelija yksilönä ja ohjaussisällöistä. Suoritin analyysiä samalla tavalla kuin ohjausmuotojenkin kanssa, minkä selitin edellä. Nämä edellä mainitut analyysivaiheet liittyivät tutkimuksen pääkysymykseen: ”Minkälaista Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden mielestä on opetusharjoittelun ohjaus Hämeenlinnan normaalikoulussa?”.

Seuraava analyysivaihe koski ensimmäistä täydentävää alakysymystä: ”Noudatteleeko Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus hyvän ohjauksen kriteerejä?”. Tässä analyysivaiheessa vertasin edellisissä vaiheissa saamiani tutkimustuloksia SOOL ry:n suosituksiin ja Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelusuunnitelmaan. Viimeisessä analyysivaiheessa halusin viedä tutkimuksen kuvailua yleisemmälle tasolle. Paneuduin taas harjoittelijoiden vastauksiin kokonaisuudessaan ja kirjasin niistä oleellisia asioita ylös samalla taktiikalla kuin aikaisemminkin, vastaajille antamiani numeroita apuna käyttäen. Pohdin jokaisen vastaajan kohdalla muistiinpanojani apuna käyttäen, minkälainen yleiskuva hänen saamastaan ohjauksesta syntyy. Käytin apuna muun muassa seuraavia kysymyksiä: Onko harjoittelija tyytyväinen ohjaukseen? Onko ohjaus monipuolista ja hyväksyttävää? Noudatteleeko ohjaus hyvän ohjauksen kriteerejä? Paneutuuko ohjaaja työtehtäväänsä? Onko ohjaaja motivoitunut tehtäväänsä? Onko ohjauksen lähtökohtana opiskelija?

Näiden pohdintojen perusteella aineistosta nousi neljä ohjauksen luokkaa

1. korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus,
2. hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus,
3. yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus sekä
4. heikkotasoinen ohjaus.

# 4 TUTKIMUSTULOKSET

## *4.1 Perustietoja vastaajien harjoitteluiden ohjauksista*

Kyselylomakkeessa pyysin opiskelijoita kertomaan aluksi perustietoja harjoitteluidensa ohjauksesta. Yhteenvedo tiedoista on seuraavan sivun taulukossa.

**TAULUKKO 2.** Yhteenvedo ohjausten perustiedoista

	<b>PII-harjoittelijat</b>	<b>Päättöharjoittelijat</b>	<b>Yhteensä</b>	<b>Lisätietoja</b>
<b>1. Sai ohjausta ennen harjoittelun alkamista</b> - Tapaaminen oli opettajan ehdottama - Tapaaminen oli harjoittelijan/harjoittelijoiden ehdottama - Tapaaminen oli sekä opettajan että opiskelijan ehdottama - Muu syy (ei mikään yllämainituista) - Ohjauksen kesto/kerta (minuutteina) - Ohjauskertojen määrä	<b>5/6</b> 4/5  1/5  30–90 1-3	<b>17/17</b> 14/17 1/17 1/17 1/17 15–120 1-3	<b>22/23</b> 18/22 1/22 2/22 1/22 15–120 1-3	
<b>2. Sai ohjausta pitämänsä oppitunnin aikana</b> - Tunnin keskeytysten määrä/oppitunti - Keskeytettyjen tuntien määrä	<b>2/6</b> 1 3/44; 18/36	<b>8/17</b> 0–5 1–40/60	<b>10/23</b> 0–5 1–40	PII-harjoittelijoissa on erotettu keskeytettyjen tuntien kohdassa vastaaja koska heitä oli kaksi.
<b>3. Sai ohjausta erikseen sovittuna ajankohtana kahdenkeskisesti</b> - Ohjauksen kesto/kerta (minuutteina) - Ohjauskertojen määrä/viikko	<b>1/6</b> 30 4	<b>16/17</b> 30–90 0-2	<b>17/23</b> 30–90 0-4	PII-harjoittelu o pariharjoittelu, joten kahdenkeskisistä ohjausta harvoin.
<b>4. Sai ohjausta erikseen sovittuna ajankohtana muiden saman luokan harjoittelijoiden kanssa</b> - Ohjauksen kesto/kerta (minuutteina) - Ohjauskertojen määrä/viikko	<b>5/6</b> 45–60 1–2	<b>17/17</b> 30–60 0–2	<b>22/23</b> 30–60 0–2	
<b>5. Sai ohjausta/palautetta heti pitämänsä oppitunnin jälkeen</b> - Ohjauksen kesto/kerta (minuutteina) - Ohjauskertojen määrä/harjoittelu	<b>6/6</b> 1–10 2–36/36	<b>11/17</b> 1–10 2–60/60	<b>17/23</b> 1–10 2–60	
<b>6. Muut ohjaustilanteet</b> - Sähköpostin välityksellä - Kaikkien saman luokka-asteen opettajien ja harjoittelijoiden yhteisessä ohjaustilanteessa - Tilanteessa, jossa opiskelija on itse lähestynyt opettajaa oppituntien ulkopuolella	3/6	 2/17 2/17	3/23 2/23 2/23	

Tutkimuksesta voidaan päätellä, että jokainen harjoittelija saa ohjausta opetusharjoittelunsa aikana jossakin muodossa. Tutkimuksen kohteena olleissa harjoitteluissa kaikki päättöharjoittelijat ja lähes kaikki PII -harjoittelijat (5/6) saivat ohjausta ennen varsinaisen opetuksen alkamista. Ohjaus oli yleensä opettajan ehdottama. Tutkimuksesta ei käy ilmi, miten niissä tapauksissa, joissa harjoittelijat ehdottivat tapaamista, olisi käynyt, jos he eivät olisi tehneet ehdotusta. Ennen harjoittelun alkamista olleiden ohjausten määrät ja kestot vaihtelivat huomattavasti. Ohjauskertojen määrät vaihtelivat molemmissa harjoittelijaryhmissä yhden ja kolmen välillä. Tyypillisintä oli, että ohjaaja tavattiin kerran ennen harjoittelua. Ohjausten kestot vaihtelivat PII -harjoittelijoilla 30 ja 90 minuutin ja päättöharjoittelijoilla 15 ja 120 minuutin välillä. Tällaiset erot herättävät kysymyksen – tarvitseeko opiskelijan osata vaatia ohjausta? Hämeenlinnan normaalikoulun rehtori Vesa Toivonen kertoo, että koulun tasolla on päätetty ohjauskehyksen määrästä, mutta mitään täsmällisiä ohjeita ohjauskertojen määrästä tai siitä, miten ohjaus pitää toteuttaa, ei ole. Esimerkiksi missään ei lue, onko ohjausta annettava ennen varsinaisen opetuksen alkamista, mutta käytännössä kuitenkin ajatellaan, että ohjausta on annettava. (V. Toivonen, henkilökohtainen tiedonanto 11.3.2008.) Borko & Mayfield (1995, 505) saivat tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia koskien ohjausten kestoja. Tutkijoiden seuraamat ohjaustilanteet vaihtelivat suuresti kestoiltaan. Lyhin tapaaminen kesti alle viisi minuuttia ja pisin noin 30 minuuttia. Tapaamisen kesto oli suhteessa annetun palautteen tarkkuuteen ja myös ohjaajan uskomuksiin opettamisen oppimisesta.

Ehkä räikein ero tässä tutkimuksessa oli päättöharjoittelijoiden keskuudessa. Eräs vastaaja sai ennen harjoittelua ohjausta yhden kerran ja se kesti 15 minuuttia. Toinen tutkimukseen osallistuneista päättöharjoittelijoista sai ennen harjoittelun alkua kaksi kertaa ohjausta ja molemmat ohjauskerrat kestivät 120 minuuttia. Näillä harjoittelijoilla oli ohjauksen määrän perusteella hyvin erilaiset lähtökohdat harjoittelulle. Päättöharjoittelijat kuitenkin selviävät harjoittelusta vähälläkin ohjauksella aikaisempien harjoitteluiden ansiosta, mutta miten on PII -harjoittelijoiden laita, kun heillä on kyseessä ensimmäinen kunnollinen harjoittelu? Ja onko päättöharjoittelijoidenkaan tarkoitus vain ”selvitä” harjoittelusta? PII -harjoittelijoiden välillä oli vähemmän heittelyä ohjausten kestoissa ennen opetuksen aloittamista kuin päättöharjoittelijoilla, mutta on vaikea kuvitella, että 30 minuuttia ohjausta saanut menisi ensimmäiseen harjoitteluunsa rauhallisin mielin. Sen sijaan taas kolme kertaa enemmän ohjausta saanut on hyvässä tilanteessa. Entä sitten hän, joka ei saanut ohjausta ollenkaan? Eikö opettajaa vain kiinnostanut ohjauksen antaminen vai olisiko tässäkin tilanteessa opiskelijan pitänyt osata pyytää tapaamista? Erityisesti PII -harjoittelijoiden ohjausten kestoero ennen harjoittelun alkamista on hyvin huolestuttavaa, vaikkakin se oli vähäisempää kuin päättöharjoittelijoiden välillä. Kaikille opiskelijoille pitäisi

ainakin tarjota samanlaiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen ja työhönsä tutustumiseen harjoittelussa.

Ohjausta pitämänsä oppitunnin aikana sai hieman alle puolet harjoittelijoista. Tämän kaltainen ohjaus oli yleensä jokin kommentti luokan takaa, tarkennuskysymys harjoittelijalle, muutosehdotus ”lennosta” tai jokin vastaavanlainen keskeytys. Moni vastaaja piti tämänkaltaista ohjausta hieman hankalana, koska se keskeytti tunnin ja saattoi jopa murentaa harjoittelijan auktoriteettia oppilaiden silmissä. On tärkeää, että harjoittelija saa testata opetustaan ja auktoriteettiaan rauhassa ilman jatkuvia keskeytyksiä. Toki joskus on perusteltua puuttua opetukseen, mutta eräskin vastaaja kertoi opettajan keskeyttäneen 60 opetustuntia kestäneessä harjoittelussa opetuksen 40 oppitunnin aikana 2–5 kertaa. Miksi opettajan on pakko sanoa asiansa kesken opetustunnin? Eikö hän voi odottaa tunnin loppuun? Onko harjoittelijan opetus todellakin niin huonoa, että turvatakseen oppilaiden oppimismahdollisuudet, on opetus pakko keskeyttää 45 minuutin aikana viisi kertaa? Vai voisiko kenties syynä olla se, että opettaja haluaakin kohottaa omaa asemaansa oppilaiden silmissä tai se, että tämänkaltaisen palautteen ja ohjauksenannon takia ei opettajan tarvitse antaa palautetta tunnin ulkopuolisella ajalla?

Lähes kaikki päättöharjoittelijat (16/17) saivat ohjausta oppituntien ulkopuolella erikseen sovittuna ajankohtana kahdenkeskisesti. Tämä oli myös suurimmalla osalla heistä tyypillisin ohjaustilanne. PII -harjoittelijoista tämänkaltaista ohjausta sai vain yksi kuudesta, mutta se on ymmärrettävää, koska PII -harjoittelu on pariharjoittelu eikä ohjausta useinkaan anneta yhdelle harjoittelijalle kerrallaan. Ohjauksen määrä viikossa vaihteli tässä ohjausmuodossa melko paljon. Vähiten ohjausta saanut tapasi opettajaansa vain 30 minuutin ajan, kun eniten ohjausta saanut tapasi 90 minuutin ajan.

Kaikki päättöharjoittelijat saivat kahdenkeskisen tapaamisen lisäksi ohjausta myös yhtä aikaa muiden saman luokan harjoittelijoiden kanssa. PII -harjoittelijoista viisi kuudesta sai tämänkaltaista ohjausta. Tämä oli heidän keskuudessaan tyypillisin ohjausmuoto. Yleensä ohjaus kesti molemmilla harjoittelijaryhmillä 45 tai 60 minuuttia, mutta joillain päättöharjoittelijoilla vain 30 minuuttia. Päättöharjoittelijoilla ohjaus keskittyikin yksilötapaamisiin eikä ryhmätapaamisia ollut edes välttämättä joka viikko. PII -harjoittelijoilla pariohjausta oli taas vähintään kerran viikossa, joillakin jopa kaksi kertaa. Tämä ohjausmuoto oli harjoittelijoita kohtaan tasapuolisin kaikista esiintyneistä ohjausmuodoista. Vaihteluita määrissä ja kestoissa oli selvästi vähiten.

Kaikki PII -harjoittelijat ja yli puolet päättöharjoittelijoista (11/17) saivat harjoittelun aikana palautetta ja ohjausta ainakin jonkin verran heti pidetyn oppitunnin jälkeen. Palautteen antaminen kesti yleensä vain muutamia minuutteja, mutta esille tulivat tunnin keskeisimmät asiat. Vaikka kaikki PII -harjoittelijat saivat palautetta heti oppitunnin jälkeen, näiden kertojen määrä vaihteli



suuresti. Osa heistä (8/23) sai tämänkaltaista ohjausta joka tunnin jälkeen, mutta osa vain muutaman tunnin jälkeen. Päätösharjoittelijoilla vaihtelu oli yhtä suurta. Toisilla opettajilla tällainen palautteenanto on selvästi tapa ja asia, joka on koettu hyväksi, kun taas toiset eivät sille perusta ja vain joskus, sattumalta, sanovat jonkin kommentin tunnin päätyttyä. Itse omien harjoitteluideni perusteella voin sanoa, että opiskelijalle saattaa jäädä epävarma tai keskeneräinen tunne, jos hän ei saa minkäänlaista kommenttia tuntia seuranneelta opettajalta tunnin päätyttyä. Epävarmuus vain lisääntyy seuraavalle tunnille mentäessä, kun ei tiedä, menikö edellinen tunti hyvin ja kannattaako aikaisemmin kokeiltuja menetelmiä käyttää edelleen.

Muutamia muitakin ohjauskäytäntöjä esiintyi, mutta hyvin vähäisesti. Puolet PII -harjoittelijoista sai harjoittelunsa aikana palautetta ja ohjausta sähköpostin välityksellä. Vaikka kaikista vastaajista vain kolme kertoi saaneensa ohjausta sähköpostin välityksellä, on mielenkiintoista, että yhdellä heistä tämä ohjausmuoto oli tyypillisin. Muutama päätösharjoittelija sai opastusta menemällä itse juttelemaan ohjaavan opettajan kanssa tuntien ulkopuolella ja kaksi päätösharjoittelijaa mainitsi saaneensa ohjausta kaikkien saman luokka-asteen opettajien ja harjoittelijoiden yhteisessä ohjauskeskustelussa. Kaksi vastaajaa nimesi tyypillisimmäksi ohjausmuodoksi sekä kahdenkeskisen tapaamisen että muiden harjoittelijoiden kanssa olleen yhteisen ohjauksen.

Alle puolet vastaajista sai palautetta kaikista pitämistään tunteista – kuudesta PII -harjoittelijasta kaksi ja 17 päätösharjoittelijasta seitsemän. Minkä takia ohjaajat eivät anna palautetta kaikista harjoittelijan pitämistä tunteista? Jos tunnissa ei ollut mitään moittimista, eikö edes sen voisi sanoa? Muutaman minuutin palaute heti tunnin jälkeen ei tunnu mahdottomalta toteuttaa. Yrittävätkö ohjaajat päästä tässä vain vähemmällä? Onko kauan alalla olleilla luokanopettajilla enää motivaatiota panostaa harjoittelun ohjaukseen?

Suurin osa vastanneista oli sitä mieltä, että ohjaava opettaja hyväksyi ainakin pääosin hänen käyttämät metodit ja vain harva vastaaja koki saaneensa palautetta niin sanotusti rivien välistä. Joukossa oli kuitenkin myös niitä harjoittelijoita, jotka eivät saaneet kokeilla omia ideoitaan vaan ainoa sallittu opetusmuoto oli luokan oman opettajan käyttämä metodi. Tällaisissa tapauksissa harjoittelun idea hämärtyy, sillä eihän tarkoituksena ole harjoitella luokanopettajan jo hyväksi kokemiaan menetelmiä vaan etsiä itselle sopivia tapoja ja kokeilla turvallisessa ympäristössä omien ideoiden toimivuutta. On huono asia, jos ohjaava opettaja on jumiutunut omiin tapoihinsa, eikä pysty antamaan muille metodien käytöllä mahdollisuutta. Lähes kaikki vastaajat saivat ohjauksissaan neuvoja myös jatkoa ajatellen.

## 4.2 Erilaiset ohjaustilanteet

### 4.2.1 Ohjaus ennen harjoittelun alkamista

Kaikki vastaajat, lukuun ottamatta yhtä PII -harjoittelijaa, saivat ohjausta ennen harjoittelun alkamista. Asiasisällöt sekä päättöharjoittelijoiden että PII -harjoittelijoiden ohjaustilanteissa olivat melko samanlaiset. Keskeisimmät aiheet olivat tulevan harjoittelujakson oppiaineiden jakaminen ja sisällöt, luokan käytännöt sekä erityistiedot oppilaista. Päättöharjoittelijat keskustelivat ohjaajiensa kanssa myös jakson aikana toteutettavasta projektista.

Väisänen (2002, 33) korostaa ohjaussuhdetta kuvatessaan sekä opiskelijan että ohjaajan ennakkoluulojen ja -odotusten esiin tuomista ennen varsinaisen harjoittelun alkamista. Tätä hän selittää sillä, että on tärkeää heti alussa tietää, onko ohjaajan ja opiskelijan ajatukset ja odotukset samansuuntaisia. Jos ne ovat ristiriidassa, voidaan tällä tavoin jo ennen harjoittelua keskustella eroavaisuuksista ja yrittää päästä yhteisymmärrykseen harjoittelun kulusta ja tavoitteista. Jos näitä asioita ei käsitellä ennen harjoittelun alkamista voi ristiriita kärjistyä niin pahaksi, että siitä on haittaa ohjaussuhteelle. Ohjaajan sekä harjoittelijan odotukset ja tarpeet saattavat kehittyä myös vasta harjoittelun aikana eri suuntiin. Tämän takia on tärkeää suhtautua avoimesti omien luulojen tarkkailuun. Jos ristiriitoja syntyy, niistä pitää puhua ja molempien tulee olla valmiita tarkistamaan omia luulojansa ja odotuksiansa. (Väisänen 2002, 33.)

Väisänen korostamat asiat eivät tulleet esille vastaajien kokemuksissa. Ainoastaan yksi päättöharjoittelija mainitsi omista tavoitteistaan keskustelemisen, josta kertoo seuraava esimerkki:

*Opettaja kuulosteli myös omia tavoitteita ja aikaisempia kokemuksia opetustöistä ja harjoitteluista. (PH)*

Tästäkin tapauksesta käy kuitenkin ilmi, että opettaja on kiinnostunut ainoastaan harjoittelijan tavoitteista eikä ole halukas tuomaan esille omia tavoitteitaan. Tilanne ei ole tällöin kahden henkilön tasavertaista vuoropuhelua vaan enemmänkin jonkinlainen kyselyhetki. Kuitenkin ohjaustilanteen tulisi olla molempia osapuolia hyödyttävää vuoropuhelua kuten Snellman (1990, 155) kirjoittaa. Hän kuvailee ohjausta tapahtumana, jossa samasta asiasta kiinnostuneet henkilöt keskustelevat ja vaihtavat mielipiteitä. Tämänkaltaisen ohjauksen tarkoituksena on, että molemmat osapuolet oppivat toisiltaan. Ojanen (2003, 17) kuvaa dialogia ihmisen kasvun ja kehityksen mahdollistajana, kanssakäymisenä, jossa yleensä löytyy jotain uutta. Tämä olisi äärimmäisen tärkeää ohjaustilanteissa, jotta tulevan opettajan näkökulmat laajenisivat ja hän saisi uutta pohjaa

ajatuksilleen. Mutta tämä ei toteudu, jos ohjaaja ei ole valmis pistämään myös itseään ja omia näkökantojaan likoon. Tällainen tilanne välittyi vastaajien kokemuksissa.

Vastaajat kertoivat, että ohjaustilanteessa odotuksia ja luuloja ei käyty läpi millään tavalla. Harjoittelijoiden kokemuksista sai sen kuvan, ettei ohjaajia kiinnostanut harjoittelun syvälliset ulottuvuudet. He halusivat lähinnä pitää huolen siitä, että luokan käytännöt eivät häiriinny ja että harjoittelijat tietävät, mitä heidän tulee opettaa ja millä tavoin. Tämä takia on suuri riski, että harjoittelijan ja ohjaajan välillä on koko harjoittelun ajan häiritsevää jännitettä eivätkä harjoittelijan omat tavoitteet ja odotukset saa mahdollisuutta täyttyä. On myös väärin harjoittelijaa kohtaan, jos alussa ei keskustella ennakkoluuloista ja -odotuksista, vaan sen sijaan ohjaaja jossain vaiheessa harjoittelua tuo esille omat kantansa ja odottaa harjoittelijan noudattavan hänen näkemyksiään. Alussa pitää tarjota mahdollisuus puhua avoimesti tuntemuksistaan ja odotuksistaan ja pyrkiä kaikkia osapuolia miellyttävään harjoittelujaksoon

Osa päättöharjoittelijoista tapasi ohjaajansa ensimmäisen kerran jo ennen joulua. Tämä oli varmasti hyvä, sillä harjoittelun observointijakso alkoi heti loppiaisien jälkeen. Tällä tavoin kyseisillä harjoittelijoilla oli enemmän aikaa valmistautua tulevaan harjoitteluunsa kuin niillä, jotka jättivät tapaamisen tammikuuhun. He saattoivat myös observointijaksolla tarkkailla luokkaa alusta lähtien tehokkaasti, koska luokka ja opetettavat aineet olivat heille jo ainakin jollakin tasolla tuttuja.

Vastauksista käy ilmi, että ohjaustilanteiden tunnelma saattoi vaihdella hyvinkin paljon. Osa vastaajista kertoi asiapitoisesta ja napakasta ohjaushetkestä, kun taas osalla ohjaustilanne oli ollut mukavaa tutustumista. Näistä eroista kertovat seuraavat esimerkit:

*- - käytiin läpi luokan oppilaiden oppimiseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä asioita. Opettaja kuulosteli myös omia tavoitteita ja aikaisempia kokemuksia opetustöistä ja harjoitteluista. Lisäksi kävimme läpi käytännön järjestelyjä projektiin ja oppitunteihin liittyen. (PH)*

*Ihan tutustuttiin toisiimme. Suunniteltiin lukujärjestys ja saatiin opettajan oppaat ja istumajärjestykset, jne. Vapaamuotoinen jutustelu luokkahuoneessa koulupäivän jälkeen. (PH)*

Ihanteellinen ohjaustilanne olisi mainittujen esimerkkien välimuoto. Ohjaustilanne tulee rakentua vuoropuhelulle kuten jälkimmäisessä esimerkissä, mutta se ei kuitenkaan saa olla pelkästään vapaamuotoista jutustelua. Nummenmaa (2003, 46) painottaa ohjauskeskustelussa juuri rakenteellisuutta. Keskustelun pitää olla tavoitteellista ja analysoivaa toimintaa eikä assosiativista, jatkuvasti etenevää ajatusten virtaa, kuten usein arkipäivän keskustelu. Keskustelun rakentaminen ja kuljettaminen ovat ohjaajan vastuulla.

## 4.2.2 Ohjaus oppitunnin aikana

Hieman vajaa puolet päättöharjoittelijoista (8/17) sekä PII -harjoittelijoista (2/6) sai ohjausta tai palautetta kesken pitämänsä oppitunnin. Tällä tavoin keskeytettyjen tuntien lukumäärä vaihteli paljon. Esimerkiksi PII -harjoittelijoista toinen sai mainitulla tavalla palautetta vain kolmella tunnilla pitämästään 44 oppitunnista kun taas toinen sai palautetta joka toisen oppitunnin aikana. Eräs päättöharjoittelija sai palautetta vain yhden tunnin aikana kun taas toinen sai palautetta 40 oppitunnilla.

Ohjaus oppitunnin aikana liittyi yleensä pieniin käytännön asioihin. Ohjaaja saattoi tarkentaa opetettavaa asiaa oppilaille, esittää lisäkysymyksen harjoittelijalle tai antaa käytännön toteutusvinkkejä.

*Ohjaaja voi huikata minulle, että käytä väriliituja, laita valot pois, muista sanoa tästä ja tästä, sano oppilaille kauanko tehtävään on aikaa, kirjoita taululle mitä seuraavaksi jne. (PH)*

Ohjaaja saattoi antaa myös palautetta – sekä positiivista että negatiivista – oppitunnin aikana. Tämän kaltainen palaute annettiin yleensä siten, etteivät oppilaat sitä kuulleet. PII -harjoittelija kuvaa omaa kokemustaan näin:

*Heti tilanteen jälkeen oppitunnilla ohjaajamme tulee supattamaan korvaan, kuinka olisi kannattanut tehdä toisin. Mielestäni ihan hyvä tapa antaa palautetta. Toisaalta, voisi sen kai antaa tunnin lopussakin, mutta käy se näinkin. (PII)*

Kokemukset tällaisesta palautteen ja ohjauksen antotavasta jakautuivat kahtia. Puolet koki sen vähintäänkin hämmentävänä ja puolet taas sopivana käytäntönä. He, jotka kokivat sen hämmentävänä, ajattelivat keskeytysten olleen turhia ja häiritseviä. Samat asiat olisi voinut käydä läpi kahden kesken myöhemminkin. Oleellinen näkökulma on myös se, että tällaisen käytännön nähtiin usein horjuttavan omaa auktoriteettia oppilaiden silmissä. Seuraavat katkelmat kuvaavat harjoittelijoiden tuntemuksia:

*Oppitunneilla opettaja puuttuu opetukseen liikaa, välillä ihan turhiin asioihin ja antaa oppilaille ohjeita ohi harjoittelijan opetuksen. Se on hankalaa ja vaikeaa. (PH)*

*Arvostin ohjaajan kykyä antaa tilaa omalle ajattelulleni. Oli hyvä, ettei ohjaaja puuttunut opetukseeni kesken tuntien! (PH)*

Vastaajat, jotka kokivat oppituntiin puuttumisen huonona ohjauskäytäntönä, kokivat sen ”omalle tontilleen tunkeutumisenä”. Vastuu oppitunnista olisi haluttu kantaa itse ja katsoa, kuinka se riittää.

Palautetta olisi mielellään otettu vastaan, mutta vasta oppitunnin päätyttyä. Joissain tapauksissa kävi myös sillä tavalla, että ohjaaja oli tullut kesken oppitunnin ehdottamaan harjoittelijalle jonkin asian kertaamista tai opettamista ja harjoittelija oli itsekin ajatellut ottavansa asian esille seuraavaksi, mutta ei vain ollut vielä ehtinyt sinne asti. Tämän kaltaiset keskeytykset ovat ainakin turhia.

Puolet tällaisen palautteen saaneista oli tyytyväisiä menetelmään. He saivat palautteen ja ehdotukset asiallisesti ja luontevasti, jopa hienovaraisesti. Osa vastaajista myös kertoo tottuneensa tähän käytäntöön, vaikka se aluksi häiritsi.

Harjoittelijoiden kokemuksista käy ilmi, että tapa antaa palautetta vaikutti paljon siihen, millä tavalla palaute koettiin. Jos tunnin keskeytykset oli tehty hienovaraisesti kuiskaten, ei opiskelija kokenut sen syövän omaa auktoriteettiaan. Jos taas palautetta annettiin oppilaiden kuunnellessa, koettiin se usein negatiivisena. Keskeytystapojen lisäksi ohjaajien tulisi pohtia keskeytysten tarpeellisuutta. Onko keskeytys välttämätön juuri opetettavana olevan asian kannalta vai voisiko sen sanoa vasta tunnin jälkeen? Opetuksen kannalta oleelliset keskeytykset ovat ymmärrettäviä. Harjoittelussa on myös hyvä antaa opiskelijoiden erehtyä ja kokeilla vähän huonompiakin menetelmiä. Harjoittelijan kehittymisen kannalta ei ole hyvä, jos ohjaaja ”pureskelee kaiken valmiiksi” harjoittelijaa varten.

Harjoittelun alkamista ennen olevassa ohjauksessa olisi hyvä keskustella myös ohjaajan tavoista antaa palautetta ja ohjausta. Mielekkään harjoittelun kannalta on tärkeää, että opiskelija hyväksyy ohjaavan opettajan käytännöt. Oleellista on myös, että ohjaaja selittää opiskelijalle, miksi hän menettelee valitsemillaan tavoilla. Tarkoituksenahan on myös laajentaa opiskelijan ajatusmaailmaa ja antaa uusia näkökulmia asioihin. Mutta tässäkin ohjaajan tulisi muistaa olla valmis tarkistamaan myös omia käytäntöjään ja olemaan avoin opiskelijan ehdotuksille. Toimintatapaa ei voi perustella ainoastaan sillä, että se on ollut käytössä pitkään. Tästä asiasta kirjoittaa myös Ojanen (2000, 14). Hän kertoo, että ohjauksikäytäntöjä ei enää useinkaan tarkastella sen jälkeen, kun ne on kerran luotu. Niistä tulee itsestäänselvyyksiä, joita ei osata enää myöhemmin kyseenalaistaa. Niitä ei selvitetä kollegoille eikä varsinkaan harjoittelijoille. Ojanen painottaakin jatkuvaa omien käytäntöjen tarkkailua, jottei omasta työstä tule rutiininomaista ja yhteiskunnan muutoksista jälkeen jäänyttä.

Ohjauksen antaminen kesken harjoittelijan pitämän oppitunnin ei ollut yhdenkään vastaajan tyypillisin ohjaustilanne.

### 4.2.3 Ohjaustilanne heti pidetyn oppitunnin jälkeen

Kaikki PII -harjoittelijat ja yli puolet päättöharjoittelijoista (11/17) saivat ohjausta tai palautetta heti pitämänsä oppitunnin jälkeen. Tilanteet kestivät yleensä muutamia minuutteja, maksimissaan kymmenen. Tällaiset tilanteet ovat niin sanottuja välituntiohjauksia – ohjausta ja palautetta annetaan oppituntia seuraavan välitunnin aikana. Positiivista tämän kaltaisessa toiminnassa on se, että harjoittelija saa heti palautetta ja neuvoja, kun opetustilanne on vielä tuoreessa muistissa. Hän pääsee myös itse purkamaan tuntojaan ja esittämään kysymyksiä oppitunnista. Tällä tavalla harjoittelija saa ainakin palautteen tunnistaan ennen seuraavaa pitämäänsä tuntia, eikä ainakaan toista samoja virheitä. Tämän asian negatiivinen puoli on se, että ohjaaja saattaa sortua vain pikaiseen palautteen antoon ilman sen suurempia selityksiä. Pahimmassa tapauksessa ainoa palaute on ”ihan kiva tunti” -kommentti.

Vain kahdella harjoittelijalla tyypillisin ohjaustilanne oli heti oppitunnin jälkeen annettava palaute. Heikään eivät kuitenkaan saaneet palautetta jokaisen pitämänsä tunnin jälkeen vaan keskimäärin kerran päivässä, kaikkien sinä päivänä pidettyjen tuntien päätteeksi. Molemmat harjoittelijat olivat päättöharjoittelijoita ja heillä oli sama ohjaava opettaja. Palautteenanto ei siis yleisesti ottaen keskity lyhyisiin välitunteihin vaan ohjaajat antavat sille enemmän aikaa. Tähän voi myös vaikuttaa se, että ohjaajalla on kiire valmistella ja siirtyä seuraavaan oppituntiin, jonka hän mahdollisesti itse pitää.

Nämä tutkimustulokset ovat ristiriidassa Jyrhämän (2002, 46) tutkimuksen kanssa. Jyrhämä kirjoittaa, että yleensä yksilöohjausta annetaan välittömästi opetustunnin jälkeen välitunnin aikana ja vain joskus sitä annetaan erikseen sovittuna ajankohtana. Tässä tutkimuksessa tyypillisin ohjaustilanne oli erikseen sovittuna ajankohtana oleva yksilö- tai ryhmäohjaus, riippuen siitä, oliko kyseessä päättö- vai PII -harjoittelu. Ja oli myös niitä harjoittelijoita, jotka eivät saaneet kertaakaan ohjausta heti oppitunnin päätyttyä.

On mielenkiintoista, että mainittujen opiskelijoiden, joille tyypillisin tilanne saada ohjausta oli heti tunnin jälkeen annettava palaute, kuvaukset palautteenantotilanteesta ovat hyvin erilaiset, vaikka ohjaava opettaja oli molemmilla sama. Toinen opiskelijoista kertoo, että opettaja kommentoi tuntia yleensä melko lyhyesti heti sen päätyttyä ja opettaja oli yleensä itse äänessä. Hän myös sanoo, että ohjaustilanteet olivat tavallaan sattumanvaraisia ja muuttuivat tilanteen mukaan. Toinen taas antaa kuvan kiireettömästä keskustelutilanteesta, jossa opiskelijan omat ajatukset olivat tärkeässä roolissa. Hän kertoo ohjaustilanteen olleen rakenteeltaan aina suunnilleen samanlainen. Tämän kaltaisesta yksilöohjauksesta kirjoittaa myös Jyrhämä (2002, 46) omassa tutkimuksessaan. Hän kuvailee yksilöohjausta tilanteena, jossa opiskelija saa kertoa vapaasti

tuntemuksistaan ja perusteluistaan. Ohjaajalle näiden asioiden kuuleminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä niistä ohjaaja saa tarpeellista informaatiota harjoittelijan ajattelusta ja pystyy näin vuorovaikutustilanteessa rikastuttamaan pedagogisella ajattelullaan opiskelijan reflektiota. Ohjaaja pyrkii oppimaan opiskelijansa pedagogisen ajattelun lähtökohdat, sillä siten hän pystyy yksilöohjauksessaan ottamaan esille opetustapahtumaan liittyviä kysymyksiä myös ennakoivasti. (Jyrhämä 2002, 46.) Seuraavana esimerkit kahdesta erilaisesta ohjaustilanteesta.

*Tyypillisesti opettaja kommentoi tunnin jälkeen parilla sanalla tuntia, yleensä sanoi jotain kannustavaa tai muuten myönteistä. Saattoi myös kommentoida oppilaiden toimintaa (minulle). (PH)*

*Ohjaaja kyselee tuntemuksia oppitunnin pidosta - -. Keskustellaan mahdollisesti jostain tunnilla sattuneesta tilanteesta, jonka itse nostan esille. --Opiskelijana esitän itse ensin pohdintoja ja mielipiteitä asiasta, johon opettaja vastaa rohkaisulla, kannustamisella ja omilla mielipiteillään. (PH)*

Mistä johtuu, että sama ohjaava opettaja pitää niin erilaisia ohjauksia? Onko toisessa tapauksessa kyseessä aktiivinen opiskelija, joka innostaa opettajan pohtiviin keskusteluihin ja toisessa passiivinen harjoittelija, joka ottaa vain vastaan sen, mitä annetaan? Kumpikin opiskelijoista oli kuitenkin sitä mieltä, että hän itse henkilönä ei vaikuttanut siihen, miten ohjaaja arvioi harjoittelua. Vaan päinvastoin he olivat sitä mieltä, että opettaja tuntui arvostaneen kaikkia omina itsenään. Saattoiko sitten tästä johtua se, että ohjaaja päästi toisen harjoittelijan ilman pohtivaa keskustelua? Olisiko ohjaaja ajatellut, että kyseinen harjoittelija ei ole ”keskustelemaa tyyppiä” ja halusi kunnioittaa tätä?

Ohjaustilanne pitäisi aina perustua vuorovaikutukseen ja dialogiin. Ensiksi mainitussa esimerkissä ei kuitenkaan ollut tietoaakaan dialogista. Myös Ojanen (2003, 17) painottaa dialogin tärkeyttä. Hän kuvaa ohjausta tilanteeksi, jossa samasta asiasta kiinnostuneet keskustelevat ja vaihtavat mielipiteitä. Tarkoituksena ei siis ole selvittää, kumpi, harjoittelija vai ohjaaja, on parempi opettaja tai kumpi perustaa opetuksensa hienompiin kasvatusteorioihin vaan tarkoituksena on oppia toiselta ja selvittää mitä hyvä opettaminen on omalla kohdalla.

Toinen mainituista päättöharjoittelijoista, joiden tyypillisin ohjausmuoto oli heti oppitunnin jälkeen saatava palaute, ei saanut minkäänlaista muuta yksilöohjausta koko harjoittelun aikana. Kyseinen harjoittelija oli myös hän, jonka palautekeskustelu muodostui lähinnä ohjaajan muutamasta kannustavasta kommentista. Tämä harjoittelija ei siis saanut missään vaiheessa mahdollisuutta pohtivaan dialogiin kahdenkeskisesti ammattilaisen kanssa eikä apua itsereflektion kehittämiseen. Toinen päättöharjoittelija sai yksilöohjausta erikseen sovittuna ajankohtana 90

minuuttia koko harjoittelun aikana, mikä sekään ei ole paljoa ottaen huomioon, että harjoittelu kestää kuusi viikkoa.

Se, kuinka monta kertaa vastaajat saivat palautetta heti pitämänsä oppitunnin jälkeen, vaihteli suuresti. Toiset saivat palautetta vain muutaman kerran tällä tavoin ja toiset saivat ohjausta lähes jokaisen tunnin päätyttyä. Kolme vastaajaa sai ohjausta jopa jokaisen tunnin jälkeen. Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, ettei kukaan niistä harjoittelijoista, jotka saivat ohjausta jokaisen oppitunnin jälkeen, kuitenkaan nimennyt tätä ohjausmuotoa tyypillisimmäksi muodoksi harjoittelussaan. Kaksi näistä kolmesta oli PII -harjoittelijoita. Heillä tyypillisin ohjaustilanne oli erikseen sovittu ajankohta, jossa oli läsnä myös muut saman luokan harjoittelijat. On luonnollista, että näissä tapauksissa muutkin luokan harjoittelijat ovat läsnä, koska kyseessä on pariharjoittelu. Näihin erikseen sovittuihin ohjaustapaamisiin oli yleensä aina käytettävissä aikaa vähintään tunti, joten tämä teki varmaan niistä tyypillisimmän ohjausmuodon. Vaikka tuntien jälkeen annetut ohjaukset ovat tärkeitä, ovat ne kestoaltaan kuitenkin lyhyitä, eikä niissä ehditä paneutua syvällisesti asioihin. Päätösharjoittelijalle tyypillisin ohjausmuoto oli kahdenkeskinen tapaaminen ohjaajan kanssa erikseen sovittuna ajankohtana. Tähän vaikuttivat varmasti samat syyt kuin PII -harjoittelijoillakin. Aikaa tällaiseen ohjaustapaamiseen on käytettävissä enemmän kuin välituntiohjaukseen ja asioista ehditään keskustella kunnolla.

#### 4.2.4 Ohjaustapaaminen erikseen sovittuna ajankohtana kahdenkeskisesti

Lähes kaikki tutkimukseeni vastanneet päätösharjoittelijat (16/17) saivat oppituntien ulkopuolella ohjausta kahdenkeskisesti. PII -harjoittelijoista sen sijaan vain yksi sai mainitunlaista ohjausta. Tämä on kuitenkin ymmärrettävissä, sillä kyseessä on pariharjoittelu. Tyypillisimmäksi ohjaustilanteeksi tämän kaltaisen ohjauksen nimesivät kuusitoista päätösharjoittelijaa ja yksi PII -harjoittelija.

Ohjaustilanteissa käsiteltiin aina jollakin tavalla harjoittelijan pitämiä oppitunteja. Tämä oli ainoa yhteinen sisältö kaikissa ohjauksissa. Yleisintä oli, että ohjaustilanteessa käytiin keskustellen läpi sekä harjoittelijan kokemukset ja tuntemukset edellisistä tunneista että ohjaavan opettajan kommentit ja kysymykset.

*Käytiin viikon jokainen pidetty tunti yksitellen läpi. Keskustelimme tunnin kulusta. Kerroin omia tuntemuksiani ja mielipiteeni tunnista. Opettaja antoi kehuja sekä rakentavia ideoita opetuksen parantamiseksi. (PH)*



*Ohjaaja käy muistiinpanojensa pohjalta läpi pitämiäni tunteja ja antaa niistä palautetta, kyselee jne. Tilanne on aika vapaamuotoinen, minun ja ohjaajan puheenvuorot ja kysymykset vuorottelevat. (PH)*

Yksi vastaajista kertoi ohjaustilanteen olleen lähinnä opettajan yksinpuhelua.

*Opettaja pitää monologiaansa ja etenee vaihe vaiheelta tekemiensä muistiinpanojensa mukaan eritellen virheitäni. Opiskelijan on oltava itse rohkea ja aktiivinen jos uskaltaa sanoa jonkin oman ajatuksensa väliin. (PH)*

Ensimmäisten lainausten ohjaustilanteissa toteutuu ohjauksen keskusteleva luonne. Ohjaustilanteiden pitäisi rakentua vuorovaikutukselle, joissa yhdessä pohtien molemmat osapuolet voivat oppia uutta. Viimeisessä lainauksessa korostuu opettajan yksinpuhelu. Siitä saa myös sen käsityksen, että vaikka opiskelija olisikin uskaltanut sanoa joitain omia ajatuksiaan, niistä ei silti olisi syntynyt avointa keskustelua. Ilmapiiiri lainauksen tilanteessa on kireä eikä ollenkaan kannustava.

Osa päättöharjoittelijoista (6/17) vain mainitsi ohjaustilanteen yhdeksi sisällöksi pidettyjen tuntien läpikäymisen ilman tarkempaa kuvausta. Näistä tutkija ei pystynyt päättämään, kumpaan yllämainituista tyypeistä ne kuuluvat.

Tulevista tunneista keskustelu oli toiseksi tyypillisin sisältö näissä ohjaustilanteissa. Kuusi harjoittelijaa mainitsi keskustelleensa tulevista tunneista jokaisella ohjauskerralla ja yksi harjoittelija joskus. Yleensä vastaajat vain ilmoittivat keskustelleensa tulevista tunneista ja vain muutama vastaaja kuvaili tilanteita tarkemmin. Usein harjoittelija kertoi tulevista tuntisuunnitelmistaan tai kysyi tunteihin liittyviä askarruttavia kysymyksiä. Myös tulevien tuntien käytännönjärjestelyt olivat esillä, sillä opiskelijan oli varmistettava ideoidensa toteutusmahdollisuudet luokassa. Käytännönjärjestelyillä tarkoitettiin myös mahdollisia poikkeusjärjestelyitä harjoittelijasta johtumattomista syistä, kuten esimerkiksi retkiä, tuntien vaihdoksia ja yhteisiä aamunavauksia.

Suurin osa päättöharjoittelijoista (10/17) ei kuitenkaan maininnut tulevista tunneista keskustelua osana kahdenkeskistä ohjauskeskustelua. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, etteivät he olisi saaneet minkäänlaista ohjausta tulevia tunteja varten, sillä edellisten tuntien läpikäymisessä esiin tulleet kehityskohteet ovat usein sellaisia asioita, joita on parannettava seuraaville tunneille. Oppituntien sisällöt on yleensä taas käsitelty etukäteen jaksosuunnitelmien läpikäymisen yhteydessä.

Muita esiin tulleita asioita, joista keskusteltiin harjoittelijan jokaisella kahdenkeskisellä ohjauskerralla, olivat

- jokin etukäteen sovittu aihe,
- luokan yhteiset asiat, esimerkiksi oppilaat,
- mahdolliset kehityskohdat,
- opiskelijaa askarruttavat kysymykset sekä
- yleiset, harjoittelua koskevat asiat.

Edellä mainitut muut asiat mainitsi ainoastaan yksi tai kaksi vastaajista.

Niistä aiheista, joista vastaajien mukaan puhuttiin vain joskus kahdenkeskisissä ohjaustapaamisissa, ei löytynyt yhtäkään yleistä aihetta, joka olisi koskettanut useampaa kuin yhtä harjoittelijaa. Nämä aiheet olivat:

- opiskelijan tavoitteet
- työrauha luokassa
- oppilasasiat
- eriyttäminen
- opiskelijan keksimä aihe (opettajan pyynnöstä)
- jokin yhdessä sovittu tema
- tulevat tunnit
- pidettyjen tuntien vertaaminen jaksosuunnitelmaan

Voidaan kuitenkin olettaa, että joihinkin mainituista aihepiireistä sisältyy myös toinen edellä olevista aihepiireistä. Esimerkiksi oppilasasiat saattavat sisältää myös eriyttämistä ja työrauhaa käsittäviä asioita ja tulevat tunnit voivat sisältää eriyttämistä, opiskelijan tavoitteita, oppilaita ja työrauhaa käsittäviä asioita. Näin mainitut aihepiirit olisivat yleisempiä harjoittelijoiden ohjaustilanteissa kuin mitä yksittäisten harjoittelijoiden vastaukset antavat ymmärtää.

Yksittäisen ohjaustilanteen painopiste oli useimmiten pidettyjen tuntien läpikäymisessä. Keskeisimpiä asioita olivat myös opettavat aineet, sisältäen pidettyjen tuntien läpikäymisen ja tulevista tunneista keskustelemisen, opettajan kommenttien kuunteleminen koskien harjoittelijan pitämiä oppitunteja, tulevat tunnit sekä jakson toteutukseen liittyvät asiat. Yksi vastaaja ei maininnut kahdenkeskisen ohjaustapaamisen keskeisintä aihetta tutkijan pyynnöstä huolimatta eikä sitä pystynyt päättämään hänen vastauksestaan.

Kahdenkeskiset ohjaustilanteet toistuivat aina lähes samanlaisina. Sisällöt, joista puhuttiin, olivat samat ja etenemisjärjestys oli sama. Tämä näkyi vastausten lisäksi hyvin myös

vastaustyyliä. Vastaukset oli yleensä esitetty hyvin selkeästi, rakenteellisesti oikeassa järjestyksessä sekä luettelomaisesti.

*Ensin käydään läpi edellinen viikko minun kirjoittaman ja opettaja lukeman sekä muistiinpanoilla täydentämän paperin avulla. Tähän menee suurin osa ajasta. Loppuaika keskustellaan tulevasta viikosta ja minä saan esittää mieltä askarruttavia kysymyksiä. (PH)*

*Ensin on juteltu luokan ”kunnosta”, eli miten yksilöillä on viimetunteina sujunut. Sitten käydään ohjaajan muistiinpanojen pohjalta pidetyt tunnit läpi. Lopuksi mietitään mahdollisia kehityskohteita. (PH)*

Yksi vastanneista mainitsi jokaisen ohjaustapaamisensa olleen omanlaisensa. Hänen ohjaustilanteen kuvaus erosi muutenkin selvästi muista. Se oli ainoa, jossa mainittiin opiskelijan tarpeet ohjauksen lähtökohdaksi.

*Ohjaustilanteet rakentuivat pitkälti opiskelijan tarpeiden pohjalta. Sain tukea ja ohjausta niissä asioissa, joissa koin sitä tarvitseväni. Muutamalla ohjauskerralla käytiin läpi teemaa, joka oli aiemmin sovittu. – Kahdenkeskisissä ohjauksissa käytiin läpi jonkin verran pitämiäni tunteja, mutta pääpaino oli jakson toteutukseen liittyvien asioiden läpikäymisessä. (PH)*

Yksi harjoittelijoista ei vastannut ohjaustilanteen rakenteen toistumista koskevaan kysymykseen.

Kahdenkeskisen ohjaustapaamisen kesto vaihteli puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Jakautuminen vastaajien kesken oli tasaista: 5/17 sai ohjausta 30 minuuttia kerrallaan, 6/17 45 minuuttia ja 5/17 60 minuuttia. Ainoastaan 90 minuutin tapaaminen poikkesi muista. Ohjaus oli yksittäinen kerta ja sen sai vain yksi vastaajista. Kahdenkeskisiä ohjaustapaamisia oli yleensä kerran viikossa. Joskus yksittäisellä harjoittelijalla saattoi olla kaksi tapaamista viikossa ja joskus taas jäädä tapaaminen väliin.

Mielenkiintoinen yksityiskohta vastauksissa on se, että sama ohjaaja antoi yhdelle PII -harjoittelijalle kahdenkeskistä ohjausta lähes jokaisen oppitunnin jälkeen 30 minuuttia ja toiselle ohjattavalleen hän ei antanut kahdenkeskistä ohjausta kertaakaan harjoittelun aikana. Syyt tähän ovat vain spekuloitavissa, mutta se on ainakin varmaa, että käytäntö asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan harjoittelussa. Muutenkin noin suuri määrä yksilöohjausta on epätavallista pariharjoittelussa.

#### 4.2.5 Ohjaustapaaminen erikseen sovittuna ajankohtana saman luokan harjoittelijoiden kanssa

Kaikki vastaajat, lukuun ottamatta yhtä PII -harjoittelijaa, saivat ohjausta yhdessä muiden harjoittelijoiden kanssa. Tämän ohjausmuodon kestot ja esiintymismäärät vaihtelivat vähemmän kuin muiden muotojen. Päätöharjoittelijat saivat yleensä ohjausta 45 tai 60 minuuttia, 8/17 sai ohjausta kerrallaan 60 minuuttia ja 6/17 45 minuuttia. Heidän lisäksi yksi sai ohjausta 40 minuuttia kerrallaan ja yksi 30 minuuttia. Yksi vastaajista jätti vastaamatta kysymykseen ohjauksen kestosta. PII -harjoittelijoiden keskuudessa ohjauskestot jakautuivat samalla tavoin, 3/6 sai ohjausta 60 minuuttia kerrallaan ja 2/6 45 minuuttia. Päätöharjoittelijat saivat ohjausta yhdessä muiden kanssa 0–2 kertaa viikossa, kuitenkin vähintään neljä kertaa harjoittelunsa aikana. PII -harjoittelijat saivat tämän kaltaista ohjausta yhden tai kaksi kertaa viikossa. Tämä oli tyypillisin ohjausmuoto vain yhdelle päätöharjoittelijalle, tosin kaksi päätöharjoittelijaa nimesi tämän tyypillisimmäksi muodoksi yhdessä yksilöohjauksen kanssa, jota annettiin erikseen sovittuna ajankohtana. PII -harjoittelijoilla tämä oli suurimman osan (4/6) tyypillisin ohjausmuoto. Tämä selittynee jo aiemmin mainitulla asialla, että PII -harjoittelu on pariharjoittelu. PII -harjoittelijoilla ryhmätapaamisissa oli läsnä oma opetuspari tai kaikki luokan harjoittelijat.

Vaikka ohjausmäärät ja pituudet eivät paljoa vaihdelleet, sisällöt vaihtelivat sitäkin enemmän. Kaikissa ohjauksissa sivuttiin jollakin tavalla pidettyjä tunteja, mutta tässäkin oli paljon eroavaisuuksia. Osa ohjaajista halusi käydä pidetyt tunnit perusteellisesti läpi joko yksinpuheluna tai yhdessä keskustellen ja toiset käyttivät menneitä tunteja vain neuvojen ja vinkkien perusteina. Joissakin ohjauksissa käytiin pidettyjä oppitunteja läpi vain jos opiskelija toi esille niihin liittyviä asioita omia tuntejaan pohdiskellessaan.

*Opettaja on kirjoittanut tunnin aikana huomioitaan ruutupaperille, jonka antaa tunnin jälkeen. Kerran viikossa harjoittelupari ja opettaja käyvät läpi palautepaperit, opettaja lukee paperin ja kertoo mitä kommentit tarkoittavat. – Luokan lehtori puhuu noin 95% ajasta, opiskelijat voivat kysyä jos haluavat, muuten ohjaaja puhuu itse. (PII)*

*Hän (opettaja) palauttaa mieliimme menneiden harjoittelutuntien tilanteita, ja antaa teknisiä vinkkejä siitä, miten tunnilla olisi jokin asia kannattanut tehdä. – Jossain vaiheessa tuntia opettajamme kysyy, onko meillä mitään mielessä. Siinä vaiheessa kerromme asiat, jotka mietityttävät. Ohjaava opettaja kommentoi jollakin tavalla näitä ajatuksiamme. (PII)*

Yleisistä harjoitteluun ja luokkaan liittyvistä asioista keskusteltiin paljon ohjauksissa. Näitä olivat esimerkiksi oppilaiden asiat, harjoittelukäytännöt ja opettajan apuvälineet. Ohjaustapaamiset painottuivat asioiden läpikäymiseen ja teknisiin neuvoihin. Tosin joissain ohjauksissa esiintyi

myös pohdiskelevaa keskustelua ja jotkut tapaamiset jopa rakentuivat opiskelijan reflektioille. Krokfors (1997, 1–17) painottaa reflektiivisen opettajan kouluttamista. Hän perustelee sitä sillä, että opettajan tulee kyetä analysoimaan opetustilanteita tieteellisen ajattelun avulla. Ohjauksen tulisi opettaa harjoittelija pohtimaan sitä, miksi luokassa toimitaan niin kuin toimitaan. (Krokfors 1997, 1–17.) Tämä edellyttää ohjaajalta kyselevää roolia. Hänen pitää kouluttaa opiskelija reflektiiviseen ajatteluun. Tämä vaatii ohjaajalta paljon työtä, sillä hänen pitää ottaa jokainen harjoittelija vastaan yksilönä ja paneutua kulloisenkin opiskelijan lähtökohtiin ja rakentaa ohjaus tästä näkökulmasta.

Erilaisten teemojen käsittely ja etukäteen sovitut aiheet kuuluivat usein ohjaustapaamisiin. Harvinaista oli taas, jos ohjauksessa pohdittiin omaa opettajuutta tai omia kehitysalueita. Yllättävän moni vastaaja kertoo, että ryhmäohjauksissa puhuttiin paljon kaikenlaista turhaa, joka ei liittynyt varsinaisesti harjoitteluun ollenkaan tai ei ainakaan opiskelijan mielestä kehittänyt häntä millään tavalla.

*Hän (opettaja) myös neuvoo, miltä asemalta tietokoneelta löytyvät jotkin listat, joita emme tule koskaan itse hakemaan. – Suurin osa tunnista menee kuitenkin kaikenlaisen jutustelemiseen joka ei välttämättä ole kovin oleellista oman kehittymisemme kannalta. (PII)*

*Aiheet eivät aina liity opetukseen, kuten parinkymmenen minuutin muistelmat entisistä oppilaista tai perheenjäsenistä. (PII)*

Ohjaustilanteet voidaan jakaa kahteen ryhmään sen mukaan, ovatko ne keskustelevia ja pohtivia vai ovatko ne lähinnä opettajan yksinpuhelia. Enemmistö vastaajista kuvasi ohjaustapaamisiaan keskusteleviksi. Kuitenkin oli vielä myös paljon niitä, jotka rakentuivat opettajan monologille. Jos opettajan pitämät ohjaukset rakentuvat vuodesta toiseen hänen omalle puheelleen, hän pääsee helpommalla kuin päinvastaista ohjauskäytäntöä suosivat, sillä hän voi toistaa vuodesta toiseen samaa kaavaa. Harjoittelijat vaihtuvat, mutta ohjauksen sisältö pysyy. Tietysti asiat, joista hän puhuu, voivat olla tärkeitä, mutta jokaisen harjoittelun ohjauksen rakenne pitäisi kuitenkin muodostaa harjoittelijan tarpeista käsin ja itse ohjaustilanteiden pitäisi muodostua pohtivalle keskustelulle.

Muutenkin vastaajat korostivat samankaltaisina toistuvia ohjaustapaamisia. Hyvin todennäköistä on, että sama kaava toistuu näissä tapauksissa myös vuodesta toiseen. Ojasen (2003, 14, 21) ajatukset tukevat tutkimustulosta. Hän kertoo, että ohjauskäytäntöjä ei useinkaan tarkastella enää sen jälkeen kun ne on kerran luotu. Vuorovaikutus on keskeinen osa ohjausta ja sen luonteen opettajat määrittelevät usein omien kokemustensa pohjalta ja toimivat määrittelyn jälkeen aina sen mukaan. Ohjauskäsityksistä tulee helposti itsestään selvyiksi, joita ei

myöhemmin enää kyseenalaisteta eikä selvitetä kollegoille, ohjattavista puhumattakaan. Ojanen kuitenkin painottaa, etteivät vuosien aikana vakiintuneet käytännöt riitä menettelytavoiksi. Ohjaajan tulee jatkuvasti tutkia työnsä perusteita ja toimintatapaansa, muuten on vaarana, että hänen työstään tulee rutiininomaista tai intuitiivista. Vaarana on myös, ettei ohjaajan toiminta enää pysy ajan tasalla yhteiskunnan muuttuvien tarpeiden suhteen. (Ojanen 2003, 14, 21.)

Myös Jyrhämä (2002, 42) puhuu opiskelijälähtöisyyden tärkeydestä. Hän mainitsee lisäksi, että ohjaajakoulutuksessa huomio kiinnitetään ihmissuhdetaitoihin. Tämä ei kyllä valitettavasti läheskään aina näy käytännön ohjaustyössä. Jyrhämä jatkaa, että ohjaajan olisi tunnistettava opiskelijan tarpeet. Tässä on tärkeää opiskelijan kuunteleminen. (Jyrhämä 2002, 42). Tämä on mahdotonta, jos ohjaaja rakentaa ohjaustilanteet monologinsa varaan.

#### 4.2.6 Ohjaus muunlaisessa tilanteessa

Muunlaisessa tilanteessa ohjausta sai kuusi harjoittelijaa, kolme päättöharjoittelijaa ja kolme PII -harjoittelijaa. PII -harjoittelijat saivat ohjausta sähköpostitse ja yksi heistä jopa mainitsi sähköpostin välityksellä saadun ohjauksen tyypillisimmäksi ohjaustilanteeksi. Epäilen kuitenkin, että kyseinen harjoittelija on merkinnyt tämän ohjausmuodon vahingossa tyypillisimmäksi, sillä kun hän kyselylomakkeen toisessa kohdassa kuvailee tyypillisintä ohjaustilannetta, ei se kuulosta sähköpostin välityksellä tapahtuvalta ohjaukselta.

*Puhumme sillä hetkellä ajankohtaisista asioista oppilaisiin tai opetukseemme liittyen. Yleensä puhumme käytännön asioista, miten joku tunti organisoidaan tms. Ohjaustilanteella ei ole mitään tiettyä rakennetta, eikä niitä juuri suunnitella etukäteen. (PII)*

Ensinnäkin vastaaja kirjoittaa puhumisesta, joka tuntuu oudolta termiltä tarkoitettaessa sähköpostien vaihtoa. Toiseksi hän käyttää sanoja ”puhumme” ja ”opetukseemme”, jotka viittaavat pariohjaukseen.

Päättöharjoittelijoista kaksi oli itse lähestynyt ohjaavaa opettajaa oppituntien ulkopuolella, muun muassa välitunneilla, saadakseen pikaista ohjausta. Yleensä nämä tapaamiset olivat joidenkin neuvojen kysymistä ja ne kestivät muutamia minuutteja. Kahdella harjoittelijalla oli myös sellaisia ryhmäohjauksia, joihin osallistui kaikki saman luokka-asteen harjoittelijat sekä ohjaavat opettajat.

Uskon, että useampikin vastaaja oli saanut neuvoja ohjaajalta esimerkiksi välituntien aikana ja sähköpostitse, mutta he eivät ymmärtäneet laittaa sitä kyselylomakkeeseen. Moni ei välttämättä pidä tällaista tapaamista tai tämänkaltaista ajatusten vaihtoa varsinaisena ohjaustilanteena.

## 4.3 Ohjaus ja palautteen antaminen

### 4.3.1 Palautteen antaminen suullisesti ja kirjallisesti

Ohjaajat antoivat palautetta monella eri tavalla. Pelkästään suullisesti annettu palaute oli yleisintä, sitä sai 12 vastaajaa 23:sta. Toiseksi yleisin tapa oli antaa palautetta sekä suullisesti että kirjallisesti. Näin toimi 10 ohjaajaa. Pelkästään kirjallista palautetta sai yksi vastaajista. Päätösharjoittelijoiden ja PII -harjoittelijoiden vastauksia vertailtaessa kävi ilmi, että oli yleisempää antaa pelkkää suullista palautetta päätösharjoittelijalle kuin PII -harjoittelijalle. Sekä suullista että kirjallista palautetta annettiin taas suhteessa enemmän PII -harjoittelijoille kuin päätösharjoittelijoille. Pelkkää kirjallista palautetta saanut vastaaja oli PII -harjoittelija. Kirjallista palautetta annettiin myös sähköpostin välityksellä.

Opiskelijoiden vastauksista oli huomattavissa, että monet eivät tykänneet pelkästään suullisen palautteen saamisesta. Kirjallista tositetta kaivattiin. Tämä on ymmärrettävää, sillä onhan kirjallinen palaute konkreettisempaa kuin pelkästään suullinen. Siitä jää myös itselle selkeä lista asioista, joita on mahdollisesti hyvä pohtia ennen seuraavia oppitunteja. Kirjallista palautetta antamalla, ohjaaja myös osoittaa keskittyneensä harjoittelijan pitämään oppituntiin ja kirjoittaneensa kommentit henkilökohtaisesti hänelle. Eräs vastaaja kuitenkin koki saamansa pelkän suullisen palautteen hyvänä asiana ja perusteli sitä sillä, että silloin myös hänellä on mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja korjata väärin ymmärretyt asiat. Tällainen mahdollisuus on kuitenkin myös silloin kun kirjallisesta palautteesta keskustellaan. Seuraavasta esimerkistä näkee suullisen keskustelun tärkeyden kirjallisen palautteen lisänä.

*Kirjallinen palaute heti tunnin jälkeen. - - Joskus olen ymmärtänyt opettajan kommentit väärin (negatiivisesti), mutta keskusteluissa asia on selvitetty ja opettaja onkin tarkoittanut hyvää. Jos jokin kommentti jää paperilta vaivaamaan, kysyn asiasta seuraavalla tunnilla. Olen pitänyt tästä tavasta. (PH)*

Mielenkiintoista on, että 12 vastaajasta, jotka saivat palautetta tunneistaan ainoastaan suullisesti, vain viisi kertoi, että ohjaaja antoi palautteen muistiinpanojensa pohjalta. Suurin osa näistä ohjaajista ei siis tehnyt tunnin aikana edes itselleen muistiinpanoja vaan antoi palautteen oman muistinsa pohjalta. Tietenkin jos on toiminut ohjaavana luokanopettajan pitkään, on saattanut kehittyä oma rutiini tuntien seuraamisiin ja tämä auttaa muistamaan tärkeät asiat ohjauksessa. Ja jos ohjaus annetaan heti oppitunnin jälkeen, ovat asiat varmasti melko hyvin mielessä. Mutta sen sijaan, jos pidetystä oppitunnista on kauan tai niitä on ehtinyt olla useampia ennen ohjausta tai jos

ohjattavia on enemmän kuin yksi, tuntuu palautteen antaminen pelkän muistikuvan perusteella hataralta.

Siitä, ettei ohjaava opettaja tee tunnin aikana muistiinpanoja, saattaa tulla opiskelijalle tunne, ettei opettaja edes kunnolla seuraa opetusta, ainakaan keskittyneesti. Eräs PII -harjoittelija kuvaa ohjaajansa toimintaa tunnin aikana seuraavasti:

*Opettaja ei juuri koskaan kirjoita muistiinpanoja ja joskus tunnilla onkin sellainen olo, ettei hän aina edes seuraa opetustani. Tämä johtuu siitä, että hän istuu lähestulkoon jokaisen tunnin tietokoneen takana tai hoitaa juoksevia asioita. (PII)*

Edellä mainittua ohjaajan toimintaa ymmärtää siinä mielessä, että opettajalla on aina päivän aikana paljon asioita hoidettavana ja suunniteltavana ja harjoittelijan pitämä tunti saattaa tuntua pelastukselta kiireen keskellä. Opettaja saattaa olla jo kokenut ohjaaja ja osata sanoa joka tapauksessa hyviä vinkkejä, vaikka ei seuraisikaan tuntia. Tällainen käytös kuitenkin tasapäistää opiskelijat eikä ohjaaja kohtaa harjoittelijaa yksilönä. Annetut vinkit saattavat olla hyödyllisiä kaikille, mutta kyseessä ollut opiskelija olisi saattanut tarvita apua jossakin spesifissä asiassa. Tunnin intensiivisellä seuraamisella ohjaaja osoittaa myös kunnioitusta harjoittelijaa kohtaan ja tämä mahdollisesti auttaa heidän yhteistä työskentelyä jatkossa.

Ne opettajat, jotka tekivät tuntien aikana muistiinpanoja, saattoivat kirjoittaa jopa 1–2 liuskaa joka tunti. Jos ohjaaja antoi palautetta myös kirjallisesti, oli tyypillistä, että palaute oli juuri opettajan tekemät muistiinpanot tunnilta. Tämä kirjallinen palaute käsiteltiin usein joko saman tien yhdessä tai myöhemmin erikseen sovittuna ajankohtana.

#### 4.3.2 Palautteen antaminen pidetyistä oppitunneista

Ohjauksen kuvailun kirjo on laaja, sillä jokainen harjoittelija koki ohjauksen omalla tavallaan. Yleisesti palautteenantotyylejä kuvattiin positiivisilla sanoilla, esimerkiksi yli puolet vastaajista kuvasi saamaansa palautetta kannustavaksi. Tämä oli tutkimuksessa yleisimmin esiintynyt termi. Kannustuksen pitää olla kuitenkin perusteltua ja selkeästi johonkin asiaan kohdistettua. Ohjausta kuvattiin myös myönteiseksi, ohjaavaksi, rakentavaksi, rehelliseksi ja opetusta tukevaksi.

*Opettaja ei anna paljoa palautetta ja sanoo suullisesti sen minkä sanoo. Suurin osa palautteesta on ollut rakentavaa tai kannustavaa, että hyvin meni. Olisi kuitenkin hyvä oman oppimisen kannalta kuulla myös se, miksi joku asia hänen mielestään meni hyvin. (PII)*



*Palaute on kannustavaa. Hyvät asiat kehutaan selkeästi ja suoraan, ja huonot asiat esitetään pohdinnan muodossa. Esimerkiksi opettajan muistiinpanoissa voi olla katastrofaalisen tunnin jälkeen kysymyksenä: ”kuinka luokka saataisiin jatkossa rauhalliseksi?”. Vastaavasti onnistuneet asiat voivat olla seuraavanlaisia: ”onnistunut kokonaisuus”. (PII)*

Edellä esitettyä tutkimustulosta vahvistaa Jyrhämän (2002, 97, 100–101) tutkimuksen tulos. Sen perusteella opetusharjoittelun ohjaajilla on vahva pyrkimys opiskelijan tukemiseen, kannustamiseen ja rohkaisemiseen. Harjoittelijan itseluottamuksen vahvistaminen tapahtuu yleensä rohkaisevien näkökulmien ja kannustamisen kautta. Jyrhämän tutkimuksessa monet ohjaajat korostivat ohjauspyrkimyksissään tietynlaisen asenteen syntymistä opetustyötä kohtaan. Ohjaajat halusivat luoda myönteisyyttä valittua ammattia kohtaan ja ylipäätään rohkaista opettamiseen. Myös opiskelijat olivat huomanneet nämä ohjaajien pyrkimykset kannustamiseen ja usein he kokivat ne myönteisenä asiana.

Vastaajat tuntuivat arvostavan suoria, selkeitä palautteita, jotka annettiin kiertelemättä, mutta jotka esitettiin kuitenkin hyvässä hengessä. Liasta suorasukaisuudesta ei pidetty. Ohjaajilta odotettiin asiallista ja kunnioittavaa käytöstä.

*Opettaja antaa melko kannustavaa ja rakentavaa kritiikkiä, mutta aika harvoin pyytämättä. Kuitenkin jos häneltä kysyy asioita, saa häneltä kaunistelemattoman ja rehellisen, joskin hyvin esitetyn palautteen, johon on helppo yhtyä. Hän ei siis pehmittele negatiivisiakaan asioita, mutta ei kuitenkaan sano niitä sellaisella tavalla, joka pahentaisi valmiiksi kurjaa tunnetta. (PII)*

*Varsinkin aluksi tuli myös kriittistä palautetta ja siinä tyyli oli vähän liian suorasukainen: ”tätä ei voi tehdä näin”, ”sä oot vähän niinkun ykkösvaihteella, että jos edes kolmoselle pääsisit”, ”muuten homma toimii, mutta sä oot niin tasanen, että tunnit on tylsiä” (PH)*

Pelkästään hyvin negatiivisia kommentteja koskien palautteenantotapoja ei tutkimuksessa ilmennyt. Negatiivisimmat tuntemukset koskivat lähinnä palautteen suurpiirteisyyttä ja viitteellisyyttä. Suurpiirteisyys yhdistettiin ohjaajan muistiinpanojen puuttumiseen.

*-- Tällöinkin vinkit tms. ovat vain viitteellisiä. Hän (opettaja) ei selvästi anna mielellään suoria mielipiteitä tunnin kulkuun liittyen. Välillä palaute saattoikin tästä syystä jäädä ”sanahelinäksi”. ”Ihan hyvä tunti”, ”hyvin meni” tms. (PH)*

Muutamit harjoittelijat kuvasivat saamaansa palautetta ristiriitaiseksi. Palautteenantotapa ja laatu vaihtelivat, mikä hämmensi harjoittelijoita.

*Toisaalta palaute on yksityiskohtaista (esim. ”Annoitte aikaa pohtia parin kanssa, jatkoitte aiheesta jo kolmen minuutin kuluttua, ehtiikö siinä pohtia?” –tyyliset kommentit), toisaalta ylimalkaista (”tässä korjattavat huomiot, mutta hyvä tunti” –tyyliset palautteet). Ohjausta ja palautteen antoa voisi kuvata parhaiten termillä ristiriitainen. (PII)*

Ohjaustilanteet, joissa annettiin palautetta pidetyistä tunneista, olivat useimmiten keskustelevia tai ajatuksia ja pohdintoja herättäviä. Yleisimmin keskusteltiin oppituntien sisällöistä ja tapahtumista sekä harjoittelijan onnistumisista ja epäonnistumisista. Osa ohjaajista halusi käydä läpi oppitunnin kokonaisuudessaan, toiset ainoastaan keskeisimmät asiat. Hieman tyyppillisempää oli esittää tunneista kysymyksiä ja antaa pohtimisen aiheita kuin antaa suoria vinkkejä ja neuvoja. Jyrhämä (2002, 104–105) kertoo tutkimuksessaan, että ne ohjaajat, jotka esittävät kysymyksiä eivätkä anna suoria vastauksia, pyrkivät opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Heidän ohjaustyyliinsä ovat epäsuorempia kuin sellaisten, jotka antavat suoraan vastauksia opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Opiskelijan reflektiotaitojen kehittymisen kannalta on olennaista, että ohjaaja esittää miksi -kysymyksiä.

Noin puolet vastaajista mainitsee erikseen saaneensa kritiikkiä pitämistään oppitunneista. Suurimmalla osalla kritiikki oli kannustavaa ja asiallisesti esitettyä.

*Hänen (opettajan) palautteensa on myös esimerkillistä, hän ei takerru itsestäänselvyyksiin, vaan nostaa esiin monia pieniäkin asioita, joita en ole tullut ajatelleeksikaan. Hänenkin kritiikki on ennen kaikkea rakentavaa ja kannustavaa. (PII)*

Yksi vastaajista kertoi palautteen koskeneen hänen persoonaansa, minkä hän koki epäasiallisena.

*- - ohjaava opettajamme sanoi minulle: ”Ja sun pitäis sitten rajoittaa tota sun hymyilemistä.” Olin ällikällä lyöty, ja opettajamme täsmensi: ”..oppilaat ovat aivan ihmeissään, että mitä täällä oikein hymyillään, ja että mitäs hauskaa tässä on.” Totesin, että empä tiedä voiko asialle tehdä mitään, se kun on aika henkilökohtainen piirre minussa - - opettajani sanoi - -: ”Ihan vain itseäsi ajattelin kun tämän sanoin, ettei sitten joskus myöhemmin kun olet ammatissa, ala tulla soittoja vanhemmilta, että mikäs höhöttäjä teillä siellä oikein on.” - - Opettajamme myös sanoi: ”Kyllä susta hyvä opettaja tulee, EHKÄ.” Mielestäni opettaja puuttui persoonaani ja pahalla tavalla. En koe, että hän osaisi antaa lainkaan rakentavaa palautetta ja oikeista asioista. Teipin ja sinitarran kiinnitykset ovat jotakin muuta kuin oleellista asiaa. (PII)*

Väisänen nostaa tutkimuksessaan esille opetusharjoittelun negatiivisia puolia. Yksi näistä on harjoittelijan persoonallisuuden puuttuminen. (Väisänen 2002, 141.) Opettaminen on hyvin henkilökohtainen ammatti, jokainen on siinä mukana koko persoonallaan. Opettajan on oltava aidosti oma itsensä, sillä ensinnäkin lapset huomaavat teeskentelyn helposti ja toiseksi työ käy liian raskaaksi, jos joutuu jatkuvasti esittämään jotain muuta, mitä oikeasti on. Ohjaajan pitäisi ymmärtää tämä ja kunnioittaa harjoittelijan persoonallisuutta. Jos harjoittelijalla on oikeasti jokin sellainen persoonallinen piirre, joka esimerkiksi estää jonkin asian kunnollisen opettamisen, on ohjaajan pystyttävä sanomaan siitä asiallisesti ja harjoittelijan persoonallisuutta aina kunnioittaen.

Nummenmaa (2003, 44) on Väisäsen kanssa samoilla linjoilla. Yksi tärkeimmistä asioista ohjaussuhteessa on myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Tämä tarkoittaa muun muassa harjoittelijan kunnioittamista, epäkriittistä ystävällisyyttä, aitoa kiinnostuneisuutta, empaattisuutta sekä tehokasta kommunikaatiota. Se, millaiseksi ohjaajan ja harjoittelijan välinen ohjaussuhde muodostuu, saattaa vaikuttaa merkittävästi ohjattavan kasvuun.

Vähän alle puolet vastaajista (10/23) sai palautetta kaikista pitämistään tunneista. Suuri osa niistäkin vastaajista, jotka eivät saaneet palautetta jokaisesta tunnista, sai palautetta kuitenkin melkein jokaisesta tunnista. Oli kuitenkin niitäkin harjoittelijoita, jotka kertoivat saaneensa palautetta vain harvoista tunneista. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että yksi harjoittelija kertoi saaneensa palautetta tunneistaan, jos opettaja oli seuraamassa. On erikoista, että ohjaava opettaja, jonka ammattikuvaan kuuluu seurata opiskelijoiden pitämiä tunteja, ei jostain syystä seuraakaan niitä. Harjoittelijan kommentista saa vielä sen kuvan, että opettajan poissaolo ei ollut mitenkään harvinaista. Onko harjoittelun suorittamisella mitään perusteita, jos kukaan ei seuraa oppitunteja ja anna niistä palautetta?

Yhtä suuri määrä vastaajia sai palautteen pitämistään tunneista aina ennen seuraavaa saman aineen opetustuntia. Tässä asiassa kokemukset jakautuivat selkeämmin niihin, jotka saivat aina palautteen ja niihin, jotka eivät saaneet. Moni niistä opiskelijoita, jotka saivat palautteen aina ennen seuraavaa saman aineen tuntia, sai palautteen aina heti kirjallisena ja myöhemmässä tapaamisessa palaute käytiin suullisesti läpi. Tämä tapa kuulostaa kaikin puolin järkevältä. Opiskelija näkee heti, missä asioissa hän onnistui ja missä on vielä parannettavaa ja hän pystyy pohtimaan asioita ja tekemään mahdollisia muutoksia jo ennen seuraavaa tuntia. On myös hyvä, että palautteen perusteellinen läpikäynti on vasta myöhemmin, koska silloin on enemmän aikaa kuin välittömästi tunnin jälkeen olevalla välitunnilla. Tosin tällöin tapaamisessa täytyy käydä useampi oppitunti läpi. Tällä tavalla myös opiskelija saa ensin rauhassa käydä läpi opettajan kommentit ja pohtia niitä. Näin palautteesta käytävä keskustelu on syvällisempää ja merkityksellisempää ja myös ohjaava opettaja saa siitä enemmän.

### 4.3.3 Jatkoa koskeva ohjaus

Lähes kaikki vastaajat saivat ohjausta myös jatkoa ajatellen. Jatkollla tarkoitetaan tässä lähinnä tulevaa ammatinharjoittamista. Suurin osa tällaisesta ohjauksesta oli käytännönläheisiä vinkkejä ja neuvoja tulevaa työskentelyä varten. Neuvot koskivat esimerkiksi eriyttämistä, kodin ja koulun yhteistyötä, ryhmän hallintaa, oppituntien organisoimista ja oman selustan turvaamista opettajana.

*Hyviä neuvoja kokeneelta opettajalta -> oman selustan turvaamista vaativia ja valvutuneita vanhempia ajatellen. Esim. tekemättömien tehtävien kirjaaminen ylös, puhelut vanhemmille. Kaikki arviointiin liittyvä ja vanhempien kanssa keskusteltu kannattaa taltioida esim. päiväkirjaan. (PH)*

Vinkkien ja neuvojen vastaanottamisen lisäksi vastaajien kokemuksissa korostui keskusteleva ja pohtiva ohjausmuoto. Nämäkin keskustelut tosin koskivat useimmiten käytännön asioita. Vain pieni osa vastaajista keskusteli ohjaustilanteissa opettajansa kanssa laajemmista ja syvällisemmistä aiheista. Kun tämän tyyppistä keskustelua ilmeni, se koski lähinnä kasvatusta, oman opettajaidentiteetin kehittymistä ja erilaisia kasvatustilanteita näkemyksiä.

Yleisesti jatkuun liittyvästä ohjauksesta pidettiin ja sitä arvostettiin. Vaikka muuten opettajan kanssa olisi ollut erimielisyyksiä, tämä ohjaussisältö nähtiin hyödyllisenä.

*Koen neuvot ja ohjauksen kullannarvoiksi. Miksi pihdata vuosien aikana kertynyttä kokemusta. (PH)*

*Keskustelut olivat vuorovaikutteisia ja koin näiden keskustelujen olevan parasta antia harjoitteluissani. - - Asioita pohdittiin myös rauhassa ja hyvässä hengessä, vaikka emme olleetkaan kaikista samaa mieltä. (PH)*

Ojanen (2000, 12–15) korostaa ohjaajan asemaa ohjattavan ammatillisen kasvun palveluksessa. Hän tarkoittaa tällä sitä, että tarkoituksena ei ole opiskelijan huomion ja toiminnan keskittyminen ohjaavan opettajan odotusten täyttämiseen. Sekä ohjaajan että opiskelijan huomion keskipisteenä tulee aina olla ohjattavan oma kasvu. Tämän tutkimuksen muutama vastaaja toi kuitenkin esille kokemuksensa siitä, että asia ei käytännössä kuitenkaan aina ole näin. Ohjaajalla saattaa olla hyvin selkeät omat mielipiteet, eikä avoimuus muita kantoja kohtaan aina näy ohjauksessa.

*Olen kokenut ohjauksen hyvänä – toki siinä korostuu ohjaajan omat mielipiteet – mutta kuitenkin hyviä ja syvällisiäkin neuvoja tulevaan työhön. (PH)*

*Opettajalla on melko selkeä mielipide, miten asiat tulisi opettaa. Välillä tuntuu, että suunnittelen tunnit niin kuin hän haluaisi ne pitää. (PH)*

#### 4.3.4 Suhtautuminen harjoittelijan menetelmiin

Suurimmasta osasta vastaajia (16/23) tuntui harjoittelunsa aikana siltä, että ohjaaja hyväksyi hänen kokeilemansa opetusmenetelmät ja että sai toimia omien halujensa mukaan, välittämättä ohjaajan mieltymyksistä. Usein harjoittelijan käyttämä metodi oli erilainen kuin luokan varsinaisen opettajan, mutta silti sen kokeileminen oli sallittua. Harjoitteluluokassa harjoittelija sai olla eri mieltä kuin ohjaava opettaja. Vaikka ohjaajat antoivat useimmiten harjoittelijan kokeilla omia ideoitaan, he kuitenkin arvioivat käytettyjen menetelmien toimivuutta käytännön tilanteissa ja antoivat palautetta ja ehdotuksia sen perusteella. Usein ohjaaja toi esille myös omat opetusmetodinsa, mutta vain vinkkinä ja vertailunkohteena. Yleisesti ottaen ilmapiiri luokissa oli kannustava.

*Hyväksyy (ohjaaja harjoittelijan metodit) ja pystyy löytämään hyviä puolia metodeista, jollaisia ei itse käytä. Hyväksyi myös erilaiset tyylit opettaa. Saattoi esim. sanoa että ”hyvä kun sulla on noin rauhallinen tyyli, kun mä taas oon vähän äkkipikainen” tai vastaavaa. (PH)*

Osa harjoittelijoista (5/23) kertoi kuitenkin joutuneensa opettamaan ohjaajan tahdon mukaisesti. Näissä tapauksissa ohjaajalla oli hyvin selkeä käsitys siitä, miten asiat pitäisi opettaa ja hän halusi harjoittelijan toimivan samalla tavalla. Kyse ei aina ollut suoranaisestä pakottamisesta, mutta vähintään ”voimakkaasta suosittelusta”, kuten eräs vastaaja asian ilmaisi. Tällaisessa harjoitteluluokassa opiskelija toimi ohjaajan tahdon mukaisesti erilaisista syistä.

*Kivuttomin on edetä niin kuin opettaja toivoo. Metodit, jotka ovat vieraita opettajalle on ainakin osattava perustella perinpohjin. Esim. oppilasta aktivoivat, itseohjautuvuutta vaativat menetelmät eivät ole vanhakantaisen opettajan mielestä hyviä. (PH)*

*Opettajalla on selkeät omat opetustavat, joita hän haluaa myös harjoittelijoiden kokeilevan. Esimerkiksi YL-jaksolla - - olimme suunnitelleet toiminnallista opetusta ulkona. Opettaja esitti ”toiveen” tai tiukan ohjeen, että oppitunnit pidetään luokassa, koska hänen mielestään oppilaat eivät opi ulkona touhutessaan. Muutamia vastaavia tapauksia harjoittelun aikana omien metodieni ”hyljeksinnästä” oli, esim. ryhmätöihin ei kannustettu ja niiden teettämistä oppilaille saimme perustella syvällisesti. (PII)*

Jos opiskelijalla on mielessään jokin opetusmenetelmä, jota hän haluaa kokeilla harjoittelunsa aikana, pitäisi hänellä olla siihen mahdollisuus ilman syvällisiä perusteluita. Harjoittelun pitäisi olla juuri se paikka, jossa harjoittelija saa kokeilla ideoitaan turvallisessa ympäristössä. Harjoittelijan tehtävänä ei ole harjoitella ohjaavan opettajan lempimetoja vaan itselleen sopivalta tuntuja ja itseä kiinnostavia menetelmiä. Snellman (1990, 154) on samoilla linjoilla. Hän sanoo,

että ohjauksen ilmapiirin tulee olla turvallinen ja salliva, jotta harjoittelijan ei tarvitse pelätä itsearvonsa puolesta. Tällaisessa ilmapiirissä on hyvät edellytykset riskien ottamiselle ja henkilökohtaiselle kokemiselle. Myös Borkon & Mayfieldin (1995, 512) tutkimus vahvistaa edellä mainittuja näkemyksiä. Heidän tutkimuksensa perusteella opiskelijat ovat sitä mieltä, että opettamisen oppii tekemällä – omien kokemusten, harjoittelun ja virheiden kautta. He olivat myös sitä mieltä, että ohjaajalla on merkitystä oppimiseen.

Myös Jyrhämä (2002, 134–135) korostaa tutkimuksessaan opiskelijan itsenäisyyden tärkeyttä. Harjoittelija haluaa, että hänellä on mahdollisuus kokeilla ja ottaa riskejä. Jyrhämän mukaan opiskelijat ovat kuitenkin toisaalta realistisia ja ymmärtäväisiä harjoitteluluokkaansa ja luokanlehtoria kohtaan, eivätkä, varsinkaan pienten oppilaiden osalta, lähde muuttamaan tiettyjä luokassa vallitsevia rutiineja ainoastaan sen takia, että he haluavat ottaa riskejä.

Tässäkin osassa tutkimusta tuli esille ristiriitaisuuksia harjoittelijoiden vastauksissa. Sama ohjaaja oli koettu hyvin eri tavoilla. Yhden harjoittelijan mielestä tämän ohjaajan kanssa pystyi olemaan eri mieltä ja että ohjaaja arvosti sitä, että harjoittelija tuntee omat vahvuutensa ja toimii niiden mukaan. Toinen harjoittelija taas koki kyseisen ohjaajan siten, että omia menetelmiä ei voinut kokeilla, jos ne olivat erilaisia kuin ne, joihin ohjaaja oli tottunut. Kolmas harjoittelija taas kertoi, että oli parempi mennä ohjaajan pillin mukaan, koska muuten joutui tekemään todella kovan perustelutyön haluamansa opetusmenetelmän puolesta. Mikä sitten aiheuttaa harjoittelijoiden erilaiset tuntemukset samasta ohjaajasta? Tässä ei voi olla ohittamatta henkilökemioiden merkitystä, vaikka niillä ei saisikaan olla suurta merkitystä harjoittelun käytännön työssä, ainakaan negatiiviseen suuntaan. Ohjaavan opettajan pitäisi ammattilaisena pystyä sivuuttamaan omat mieltymyksensä jotain tiettyä harjoittelijaa kohtaan ja kohtelemaan kaikkia samalla tavalla.

Jos ohjaaja ei hyväksynyt opiskelijan metodeja, hän perusteli sen aina. Yleisimmin perustelut liittyivät metodien toimivuuteen kyseessä olleessa tilanteessa ja tämän seurauksena ohjaava opettaja antoi perusteltuja vaihtoehtoja opiskelijan toiminnalle jatkossa. Usein opiskelijat ymmärsivät ohjaajan perustelut ja olivat ainakin osittain samaa mieltä. Perusteluna käytettiin myös sitä, että ohjaaja luokan varsinaisena opettajana tietää, miten luokka toimii. Harjoittelijan lähdettyä hän jää työskentelemään luokan kanssa ja haluaa sen takia, että luokassa toimitaan hänen sääntöjensä mukaan. Tämä on ihan ymmärrettävää juuri sääntöjen ja rutiininomaisten käytäntöjen osalta, mutta ei opetusmetodien. Ei tietenkään ole hyvä, että oppilaat joutuvat muuttamaan rutinoituneita, päivittäisiä käytäntöjään luokassa. Mutta sama ei koske opetusmenetelmiä. Vaihtelevat opetusmenetelmät ovat ainoastaan rikkaus, jotka monipuolistavat ja rikastuttavat oppilaiden kouluarkea. Harjoittelijan kokeilemat menetelmät saattavat parhaassa tapauksessa jopa

olla jollekin oppilaalle soveltuvampi tapa oppia kuin luokan varsinaisen opettajan käyttämä metodi.

Opiskelijoiden vastauksissa tuli esille myös pari asiatonta perustelua. Toisessa ohjaaja ei ollut hyväksynyt opiskelijan käyttämiä metodeja ja perustellut kantaansa sanomalla, että konstruktivismi on ”huuhaata”. Toisessa opettaja oli vain tyytynyt toteamaan, että oppilaat eivät opi kyseisten metodien kautta mitään ja jättänyt perustelut sikseen.

#### 4.3.5 Kohtaaminen ohjaustilanteissa

Suurin osa vastaajista, noin  $\frac{3}{4}$ , kertoi, että ohjaajan asenne oli ollut harjoittelun aikana hyvä ja asiallinen ja että ohjaaja oli kohdellut harjoittelijaa tasavertaisena kollegana. Väisäsen (2002, 135–136) mukaan McJunkinin, Justenin, Stricklandin & Justenin (1998) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. McJunkinin ym. tutkimuksen mukaan opiskelijat kannattavat yhteistoiminnallista tyyliä, jossa ohjaaja kohtelee harjoittelijaa kolleganaan. Ohjaaja vaihtaa harjoittelijan kanssa ajatuksia ja näkemyksiä sekä pohtii yhdessä opetuksellisia ratkaisuja. McJunkin ym. havaitsivat myös, että suurin osa ohjaajista käyttää mainitunlaista ohjaustyyliä.

Harjoittelijat korostivat kuitenkin usein, että tasavertaisuus ei luonnollisestikaan näkynyt kokemuksessa ja ammatillisessa viisaudessa. Opiskelijat tiedostivat ohjaajan pätevyyden opettajana ja arvostivat hänen neuvojaan. Muutamat korostivat positiivisessa mielessä, että he eivät kokeneet olevansa tasavertaisia ohjaajan kanssa.. Tällä he tarkoittivat juuri ohjaajan pätevyyttä ja pitkäaikaista kokemusta.

*Opettaja kohtelee minua mielestäni pätevänä opetusharjoittelijana ja asenne minua kohtaan on hyväksyvä sekä luottava. En kuitenkaan koe, että olemme tasavertaisia johtuen juuri ohjauksesta. Ohjaava opettajahan on minua varten, tukemassa kehittymistäni. (PH)*

Harjoittelija – ohjaaja asetelma saatettiin kokea myös negatiivisena asiana, vaikka se on harjoittelun luonnollinen tilanne. Oleellista tässä oli se, minkälaiseksi ohjaaja muodosti ohjaustilanteet.

*Asenne (opettajan) on juuri tällainen ”harjoittelija – ohjaaja”. Vaikka ohjaaja toisaalta korostaa sitä, että ”kaikkihan me ollaan harjoittelijoita, ei kukaan ole valmis ennen kuin eläkkeellä”, niin kuitenkin usein hänellä on ehdoton mielipide siitä, mikä on oikein. Olen kokenut, että pääsen helpommalla, kun myöntelen ja teen asiat ohjaajan mielen mukaan, vaikka tietäisin, että muitakin mahdollisuuksia kyllä olisi. (PH)*

On väärin, jos harjoittelija joutuu suorittamaan harjoittelun ohjaajan tahdon mukaisesti vain välttyäkseen ongelmilta. Mutta harjoittelijan asenteen kyllä ymmärtää, sillä harva opiskelija haluaa ja jaksaa alkaa vääntää kättä ohjaajan kanssa. Harjoittelu kestää kuitenkin niin kauan, että sen suorittaminen tulee hyvin raskaaksi, jos välit ohjaajan kanssa ovat huonot.

Jyrhämä (2002, 50) puhuu tästä ohjaajan auktoriteettiasemasta opiskelijaan nähden. Hänen ajatuksensa tukevat edellä mainittua tutkimustulosta. Jyrhämän mukaan ohjaajan asemaan perustuva muodollinen auktoriteetti saattaa saada opiskelijan toimimaan ohjaajan haluamalla tavalla, mutta opiskelija ei välttämättä kuitenkaan kunnioita ohjaajan pyrkimystä. Mikäli opiskelija näkee ohjaajassaan asiantuntijan, jolla on sellaista tietoa, jota hänellä ei vielä ole ja haluaa sen vuoksi kuunnella, mitä auktoriteetilla on sanottavaa, ohjaajan luonnollinen, kyvykkyyteen perustuva auktoriteetti saa opiskelijan toimimaan.

Tasavertaisuus ohjaajan ja harjoittelijan välillä ilmeni vastaajien mukaan lähinnä ohjauskeskustelujen ilmapiirissä, opiskelijan huomioimisessa ja mielipiteiden arvostamisessa, kunnioittamisessa ja yhteisessä työskentelyssä. Näin koetuissa ohjaustilanteissa keskustelut olivat avoimia, vuorovaikutuksellisia ja molempien mielipiteitä kunnioittavia. Yhteisellä työskentelyllä tarkoitettiin sitä, että sekä opiskelija ja ohjaaja ymmärsivät, että heidän tehtävänsä on toimia luokan oppilaiden parhaaksi eikä kilpailla keskenään.

*Kumpikin ohjaaja kohteli tasavertaisena kollegana. He pitivät ideoitani hyvinä ja toimivina ja uskalsivat sanoa omia ideoitaan ääneen. Ideoiden arviointi, vaihto ja muokkaaminen edelleen oli molemminpuolista. (PH)*

23 vastaajasta kuusi koki ohjaajan kohtelun jollain tavoin negatiivisena. Tällaista ohjaussuhdetta kuvattiin lähinnä alistavana ja sellaisena, josta puuttuu luottamus harjoittelijaa kohtaan. Nämä asiat saattoivat ilmetä siinä, kuinka ohjaaja puhui oppilaille harjoittelijasta tai kuinka ohjaaja keskusteli harjoittelijan kanssa. Myös valintojen kritisointi koettiin tällaisena. Ohjaajan negatiivinen suhtautuminen ei välttämättä ollut aina henkilökohtaista, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

*Hänen (opettajan) asenteensa tuntui joskus kohdistuvan lähinnä naisopettajiin yleensä, hieman alisteisesti. Hän kommentoi esimerkiksi naisten tapaa mäkättää tai naisen fyysistä olemusta auktoriteettiasemassa (koko, äänenkorkeus, huollittelu). Hieman liikaa yleistäen, mutta ei sovinnisesti. (PII)*

Myös tasa-arvoisuus saatettiin kokea negatiivisena asiana. Muutamit harjoittelijat olivat sitä mieltä, ettei harjoittelijalle tarvitse ihan kaikkea kertoa eikä puhua niin kuin tutulle kollegalleen.

*Joissain tilanteissa tasa-arvoisuus näkyy negatiivisena, esimerkiksi opettaja kokee voivansa laukoa kommentteja oppilaista ensimmäistä varsinaista harjoittelua*



*suorittaville opiskelijoille (esim. ”oppilas x on ärsyttävä jo ulkoisella olemuksellaan”, ”eivät nämä tajua mitään”, ”niitä voi höynätä ihan miten vaan, kun kehut jonkun lettinauhaa niin se on ihailijasi vielä kuutosellakin” –tyyliset kommentit).*

On ymmärrettävää, etteivät harjoittelijat halua kuulla mainitunlaisia kommentteja ohjaajaltaan. Niiden kuuleminen on varmasti hämmentävää ja niihin on vaikea suhtautua. Myös ohjaajaan voi olla vaikea suhtautua sen jälkeen, kun kuulee hänen ajattelevan, että oppilaita pystyy höynäyttämään ja manipuloimaan. Ohjaaja antaa edellisessä lainauksessa vielä vaikutelman, että kyseisenlainen käytös on hänen mielestään hyväksyttävää.

Harjoittelijan kokeman huonon kohtelun myötä, saattoivat hänen tunteensa ohjaajaa kohtaan muuttua hyvinkin negatiivisiksi. Seuraava esimerkki kuvastaa näitä tuntemuksia.

*Opettaja pitää itseään kaiken tietävänä puolijumalana – minä olen puolihupakko, keskenkasvuinen tyttönen ja kuulun mitään mistään tietämättömien parikymppisten sakkiiin. - - Naisena tunnistan myös sovinnistisen asenteen. Koen tämän loukkaavana ja harjoittelumotivaatiota laskevana. Tämä saa minut suhtautumaan häneen piilohalveksivasti. (PH)*

#### 4.3.6 Mitä muutoksia opiskelijat haluaisivat harjoittelun ohjaukseen?

Suurin osa, noin ¾ vastaajista haluaisi jonkinlaista muutosta ohjaukseen. Selvän enemmistön muutostoiveet kohdistuvat ohjauksen sisältöön. Käytännönläheistä ohjausta kaivataan yleisesti enemmän. Opiskelijat haluavat enemmän palautetta pitämistään oppitunneista ja itsestään opettajana. Myös arviointiin ja kokeiden laatimiseen kaivataan ohjausta. Opiskelijat eivät myöskään halua pelkästään positiivista palautetta itsestään, vaan myös kritiikki halutaan kuulla suoraan, mutta asiallisesti. Kaiken kaikkiaan on nähtävissä, että opiskelijat haluavat monipuolisempaa ohjausta kuin mitä saavat.

Jotta kaikenlaista palautetta ja ohjausta voisi antaa enemmän, pitäisi ohjaukseen olla varattuna enemmän aikaa. Ohjauksetojen pitäisi olla pidempiä tai niitä pitäisi olla enemmän. Tässä tapauksessa ohjaajien pitäisi olla valmiita panostamaan omaa aikaansa enemmän ohjauksiin ja yhteisiin tapaamisiin. Tällaisten muutosten tekeminen vaatisi kuitenkin melko suuria muutoksia harjoittelukokonaisuuksien järjestämisessä.

Toiseksi eniten muutosta kaivataan ohjausmuotoihin ja -tyyleihin. Vastauksista on nähtävissä, että opiskelijoilla on monenlaisia, toisistaan eroavia toiveita. Ohjaajan on mahdotonta ennalta tietää, minkälaisia odotuksia opiskelijalla on harjoitteluun tullessaan. Tämän takia on äärimmäisen tärkeää, että ohjaaja ja opiskelija puhuvat harjoittelun alussa omista tarpeistaan ja

haluistaan ja yhdessä sopivat molempia miellyttävän harjoittelukokonaisuuden. Mitään yleistä, joka tilanteessa pätevää ohjetta tai sääntöä on mahdotonta antaa.

*- - oppitunneilla opettaja puuttuu opetukseen liikaa, välillä ihan turhiin asioihin ja antaa oppilaalle ohjeita ohi harjoittelijan. Se on hankalaa ja vaikeaa. (PH)*

*Ohjausta oli paljon, ja koska ohjaajilla oli jokaisella omat tarpeet harjoittelun toteutumisessa, tuntui että ohjaukset olivat paikoin ristiriitaisia. Ohjausta voisi siis jonkin verran tehostaa ja tiivistää. (PII)*

Ohjaustyytleissäkin toiveet olivat yksilöllisiä, ainoastaan toive opettajan asiallisesta käyttäytymisestä ja harjoittelijan persoonan rauhaan jättämisestä nousivat muihin verrattuna.

*Varsinkin harjoittelun alussa otin stressiä ohjauksista, sekä ennen että jälkeen tilanteiden. Sen, että pidän tylsiä tunteja olisi voinut ehkä muotoilla kauniimmin, eikä ”tylsyydestä” olisi tarvinnut mainita jokaisessa ohjauksessa, varsinkin kun ohjaaja liittyy tylsyyden persoonaani; ”kun sä oot niin tasainen...”. (PH)*

Kolmasosa vastaajista oli täysin tyytyväinen ohjaukseensa eikä kaivannut siihen mitään muutosta. Moni toi esille myös sen, että ohjaus oli tällä kertaa hyvää, mutta edellisessä harjoittelussa tilanne oli päinvastoin. Tästä voi päätellä sen, että henkilökemioilla on suuri merkitys harjoittelun ja ohjaajan ja opiskelijan yhteistyön onnistumisessa. Vaikka ohjaaja ei tuntisi mieltymystä harjoittelijaa kohtaan, tulisi hänen ammatillisena pystyä kuitenkin peittämään tunteensa ja hoitamaan ohjaus asiallisesti ja opiskelijaa kunnioittaen.

#### **4.4 Noudatteleeko Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus hyvän ohjauksen kriteerejä?**

Väisäsen (2002, 139) tutkimuksen mukaan hyvä ohjaus perustuu muun muassa yksilöllisyyteen ja turvalliseen vuorovaikutukseen. Tässä suhteessa Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus on suurimmaksi osaksi oikeanlaista. 16 vastaajaa 23:sta on sitä mieltä, että ohjaaja kunnioitti hänen näkemystään ja käyttämiä menetelmiä eikä yrittänyt pakkosyöttää omia metodejaan ainoana oikeina. Omia ideoitaan sai kokeilla ilman epäonnistumisen ja nöyryytyksen pelkoa. Näin pienessä otoksessa seitsemän eroavaa näkemystä on kuitenkin melko suuri määrä. Näistä seitsemästä viisi koki joutuneensa harjoittelun aikana toimimaan ohjaajan tahdon mukaisesti, ilman mahdollisuutta toteuttaa itseään. Osa tyytyi tähän kohtaloonsa ilman sen kummempia valituksia, sillä he ajattelivat itse pääsevänsä tällä tavoin helpommalla kuin että alkaisivat vaatia mahdollisuutta toimia omien ideoidensa pohjalta. Väittely hyvistä opetusmetodeista kokeneen opettajan kanssa koettiin turhaksi ja raskaaksi.

Väisäsen lisäksi myös Nummenmaa (2003, 55) korostaa turvallista oppimisympäristöä hyvän ohjauksen kriteerinä. Tämä muodostuu Nummenmaan mukaan muun muassa siitä, että molemmat osapuolet tiedostavat ja hyväksyvät ne tavat ja periaatteet, joilla toimitaan harjoittelun aikana. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että suurin osa harjoittelijoista ei hyväksynyt täysin ohjauksessa käytettyjä toimintamalleja vaan olisi halunnut ohjaukseensa jonkinlaista muutosta. Nämä muutostoiveet olivat melko yksinkertaisia ja vaatimattomia, siis helposti toteutettavissa, kuten esimerkiksi toive saada keskustella enemmän ohjaajan kanssa, saada enemmän käytännönläheisiä neuvoja ja vinkkejä sekä saada myös tarpeen tullen kritiikkiä. Tämän takia onkin todennäköisempää, että ohjaaja ei ole ollut selvillä harjoittelijan toiveista ohjauksen suhteen harjoittelun alkaessa kuin että ohjaaja olisi päättänyt olla huomioimatta näitä toiveita. Monet ohjaajat näemmä siis jättävät keskustelematta harjoittelijan kanssa toimintatavoista ja tämä aiheuttaa tyytymättömyyttä opiskelijassa harjoittelun aikana. Tämä asia on kuitenkin helposti korjattavissa, jos halukkuutta ohjaajien suunnalta löytyy.

Väisäsen (2002, 139) tutkimuksen mukaan hyvän ohjauksen ilmapiiri ei ole muodollinen vaan vapaa, avoin, myönteinen ja tilaa antava. Tällaisen ilmapiirin perustana on molemminpuolinen kunnioitus ohjaustilanteessa. Tässä suhteessa normaalikoulun ohjaus on hyvän ohjauksen mukaista. Suurin osa vastaajista koki ohjaajan kohdelleen häntä tasavertaisena kollegana ja huomioineen hänen mielipiteet ja ideat. Suuresta osasta vastauksia näkyi myös kunnioitus ohjaavaa opettajaa kohtaan.

*- - ohjaustilanteet ovat olleet avoimia ja vuorovaikutuksellisia. Ohjaaja on kohdellut minua tasa-arvoisena kollegana, antanut vastuuta tehdä päätöksiä. Myös erilaiset ammatilliset keskustelut ovat mielestäni olleet tasavertaisia. Arvostan ohjaajani ammattitaitoa suuresti ja mielestäni hänen ajatuksensa ovat ajan tasalla ja kehityksellisiä. (PH)*

Koska hyvä ohjaussuhde on vuorovaikutussuhde, on Väisäsen (2002, 137) tutkimuksen mukaan tärkeää, että myös ohjaaja kestää kritiikkiä. Ohjaajan tulee olla myös luotettava, täsmällinen ja sitoutunut työhönsä. Tässä suhteessa tämän tutkimuksen ohjaus oli suurelta osin Väisäsen tutkimuksen kuvauksia vastaavaa. Mutta valitettavasti oli myös räikeitä poikkeuksia, joissa ohjaaja hoiti harjoittelijan pitämällä tunneilla omia ja luokan juoksevia asioita eikä aina ollut edes luokassa. Tällaisen ohjaajan toimintaa ei voi pitää luotettavana eikä täsmällisenä eikä hän todellakaan ole sitoutunut työhönsä. Normaalikoulun opettajan pitää muistaa kaksijakoinen vastuunsa – vastuu oppilaistaan, mutta myös vastuu harjoittelijan ohjaamisesta. Henkilön ei pitäisi enää toimia harjoittelukoulun opettajana, jos hän ei tunne motivaatiota harjoittelijoiden ohjaukseen. Tätä motivaatiota olisikin ehkä syytä tarkistaa määräajoin.

Väisänen (2002, 139) mukaan hyvän ohjauksen tavoitteena on aktivoida opiskelijaa ja antaa hänelle valmiuksia kohdata tulevaisuuden haasteet työssään. Tämä tapahtuu auttamalla harjoittelijaa kehittymään ajattelussa, tutkimisessa sekä ongelmien ratkaisemisessa. Tässä suhteessa tämän tutkimuksen ohjaus on oikeanlaista, sillä ohjaustilanteet olivat useimmiten keskustelevia tai ajatuksia ja pohdintoja herättäviä. Yleisimmin keskusteltiin oppituntien sisällöistä ja tapahtumista sekä harjoittelijan onnistumisista ja epäonnistumisista. Hieman tyypillisempää oli esittää tunneista kysymyksiä ja antaa pohtimisen aiheita kuin antaa suoria vinkkejä ja neuvoja.

Silkelän (2003d, 166) mukaan hyvän ohjauksen tulee olla mielekästä ja merkityksellistä. Tämän toteuttaminen vaatii muun muassa hyvin jäsennehtyä ja täsmällistä palautetta, joka annetaan myönteisessä ympäristössä. Tämän tutkimuksen mukaan Hämeenlinnan normaalikoulun ohjauksessa palautetta osataan antaa myönteisessä ilmapiirissä. Yli puolet vastaajista kuvasi saamaansa palautetta kannustavaksi. Ohjausta kuvattiin myös rakentavaksi, rehelliseksi ja opetusta tukevaksi. Täsmälliseksi sen sijaan palautteen antamista ei voi sanoa. Alle puolet vastaajista sai palautetta kaikista pitämistään tunneista ja saman verran sai palautteen ennen seuraavaa saman oppiaineen tuntia.

Nummenmaa (2003, 55) kuvaa hyvää ohjaajaa sellaiseksi, joka kykenee pitämään ohjattavan omat havainnot, kokemukset ja tunteet keskipisteessä ja on aidosti kiinnostunut opiskelijan näkemyksistä. Hyvä ohjaaja arvioi myös jatkuvasti omaa työtään ja pohtii minkälaisia oppimiskokemuksia harjoittelija saa ohjauksen kautta. Nämä kuvaukset eivät sovi erityisen hyvin tutkimuksen kohteena olleeseen ohjaukseen. Vain muutaman tutkimukseen osallistuneen harjoittelijan kokemuksista sai sen kuvan, että ohjaaja olisi ollut aidosti kiinnostunut opiskelijan näkemyksistä. Toki ohjaaja usein kuuntelee, mitä harjoittelijalla on sanottavaa, mutta aitoa kiinnostusta se ei vielä ole. Aidossa kiinnostumisessa pitäisi näkyä harjoittelijan ajatusten kunnioittaminen, halu pohtia asioita yhdessä, kyky myöntää omat virheensä ja halu myös itse oppia uutta ja kasvaa opettajana. Vastauksista ei myöskään välittynyt kuva siitä, että ohjaavat opettajat aktiivisesti tarkkailisivat omaa työskentelyään ja olisivat avoimia uusille ideoille. Ohjaajat kyllä kuuntelivat harjoittelijan ideat ja perustelut käyttämilleen työtavoille, mutta lähes aina ohjaaja toi esille heti perään omat tapansa hyvänä vaihtoehtona. Ohjaajat eivät näissä tilanteissa käyttäneet aikaa omien metodiensa pohtimiseen harjoittelijan käytäntöihin peilaten.

#### 4.4.1 Tulosten vertailua SOOL ry:n asettamiin suosituksiin ja Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelusuunnitelmaan

SOOLin ohjeistuksen mukaan opiskelijoiden ja ohjaajien tulee tehdä harjoittelun suunnittelutyötä yhdessä. Opiskelijan itselleen asettamien tavoitteiden lisäksi tulee keskustella harjoittelun yhteisistä ja yleisistä tavoitteista. Ohjaajan tulee myös miettiä opiskelijan kanssa, miten yhteiset tavoitteet saadaan toteutettua kyseisen opiskelijan kohdalla. Harjoittelu tulee siis alusta asti rakentaa opiskelijälähtöisesti. Hyvä ohjaus perustuu SOOLin mukaan ammattitaitoon, persoonallisuuteen ja yksilöiden tarpeiden huomioon ottamiseen. Sen on oltava tavoitteellista sekä organisoitua ja sen tulee antaa harjoittelulle raamit ja rajat.

Tutkimusvastausten perusteella tässä olisi parannettavaa Hämeenlinnan normaalikoulussa. Kaikki vastaajat lukuun ottamatta yhtä PII -harjoittelijaa saivat kyllä ohjausta ennen varsinaisen harjoittelun alkamista, mutta se koski lähinnä oppiaineiden jakoa ja niiden sisältöjä, luokan käytäntöjä sekä oppilastietoja. Vain muutama opiskelija mainitsi ennen harjoittelun alkamista olleen ohjauksen yhdeksi sisällöksi omista tavoitteistaan puhumisen ja niiden toteutumisen pohtimisen. Omasta kokemuksesta tiedän, että ohjaajat kyllä pyytävät harjoittelijaa miettimään omia tavoitteitaan ja ne käydään usein harjoittelun jossakin vaiheessa läpi, mutta ne eivät yleensäkään vaikuta harjoittelun muotoutumiseen. Opiskelija itse seuraa toteutuvatko hänen asettamansa tavoitteet harjoittelun aikana, mutta ohjaaja ei pohdi ennen opetuksen alkamista, kuinka harjoittelijan tavoitteiden toteutumiseen pystyttäisiin vaikuttamaan ja kuinka harjoittelusta saataisiin muokattua juuri kyseisen harjoittelijan kehitykselle paras mahdollinen. Sama koskee harjoittelun yleisiä tavoitteita. Niidenkään toteutumismahdollisuuksia ei usein pohdita tapauskohtaisesti. Tutkimukseen osallistuneet harjoittelijat vahvistivat omia kokemuksiani.

SOOL ry:n mukaan harjoittelija ja ohjaaja voisivat yhdessä tarkastella, miten opetettavat aihealueet sijoittuvat opetussuunnitelmaan ja käydä läpi opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja niiden mahdollinen näkyminen harjoittelun aikana. Hämeenlinnan normaalikoulun harjoitteluoppaassa opetussuunnitelmaan tutustumista ei mainita PII -harjoittelun ohjeistuksessa, mutta syventävän opetusharjoittelun yhdeksi sisällöksi esitetään opetussuunnitelman soveltamisen pohtiminen. Vaikka suurin osa vastaajista mainitsi keskustelleensa ensimmäisessä ohjauksessa opetettavista aineista ja niiden sisällöistä, ei yksikään maininnut opetussuunnitelmasta keskustelemista tai siitä, miten opetettavat oppisisällöt sijoittuvat opetussuunnitelmaan tai minkälaisia aihekokonaisuuksia koululla on ja näkyvätkö ne jotenkin harjoittelun aikana. Uskon kyllä, että kaikki oppisisällöt kuuluvat opetussuunnitelmaan, sillä harjoittelijat saavat ne usein

ohjaajalta suoraan, mutta opetussuunnitelmaan ei kyllä tutustuta. Ohjaaja saattaa kyllä antaa harjoittelijalle opetussuunnitelman lainaksi luettavaksi, mutta siinä kaikki.

SOOL ry:n suosituksissa painotetaan, että opiskelija ei ole harjoittelussa täyttämässä rooli-odotuksia vaan kehittämässä itseään. Opiskelijalla pitää olla lupa kokeilla ideoitaan ja epäonnistua. Hämeenlinnan normaalikoulun ohjeistuksissa puhutaan samasta asiasta, mutta yleisemmin. Sen mukaan opetusharjoittelun tavoitteena on ennen kaikkea opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittäminen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Tähän pyritään aidoissa oppimistilanteissa, joiden aikana opettajuuden sekä teoreettisen ajattelun ja sen soveltamisen on mahdollista kehittyä. Opiskelijalle ei anneta valmiita opettajamallia vaan opetusharjoittelun eri vaiheissa mahdollisuuksia rakentaa, syventää ja arvioida omaa opetusnäkemystään ja opettajan etiikkaansa. Tutkimustulokset ovat edellä mainittujen kriteerien mukaisia. Suurin osa vastaajista (16/23) kertoi, että ohjaaja hyväksyi heidän kokeilemansa opetusmenetelmät ja että he saivat toimia halujensa mukaan, välittämättä ohjaajan omista mieltymyksistä. Usein harjoittelijan käyttämä metodi oli erilainen kuin luokan oikean opettajan, mutta silti sen kokeileminen oli sallittua. Harjoitteluluokassa harjoittelija sai olla eri mieltä kuin ohjaava opettaja. Usein ohjaaja toi esille myös omat opetusmetodinsa, mutta vain vinkkinä ja vertailunkohteena.

SOOL korostaa pätevän ohjaajan tärkeyttä harjoittelulle asetettujen tavoitteiden kannalta. Opiskelijat odottavat ohjaajalta rehellistä, rakentavaa ja positiivista palautetta. Harjoittelun ohjaajalla ja hänen antamallaan palautteella on huomattava merkitys opiskelijan opettajuuden kehittymiselle. Jos ohjaava opettaja sairastuu tai muusta syystä ei voi olla seuraamassa harjoittelua, on opiskelijalle turvattava harjoittelun jatkuminen pätevässä ohjauksessa. Palautteen annossa tutkimustulokset noudattelevat SOOLin näkemyksiä. Vastaajat odottivat juuri mainitunlaista palautetta ja suurin osa myös sai sitä. Yleisesti tutkimukseen osallistuneet kertoivat saaneensa positiivista ja kannustavaa palautetta. Opiskelijan pätevän ohjauksen turvaaminenkin oli yleisesti hyvin hoidossa. Varsinaisen opettajan esimerkiksi sairastuttua, oli paikalla aina pätevä sijainen, eikä ohjauksesta ollut silloin valittamista. Yhdessä tapauksessa kuitenkin ohjaajan käytös oli hyvin epäammattimaista tämän asian suhteen. Hän hoiti opiskelijan pitämän tunnin aikana usein omia tai luokan asioita ja oli paljon jopa luokasta pois. Opiskelija kertoikin, että hänen palautteen saaminen riippui aina siitä, oliko ohjaaja paikalla vai ei. Hämeenlinnan harjoitteluoppaassa ei kuvailla ohjaajan palautteenantoa.

SOOL ry:n suositusten mukaan opinto-oppaisiin on kirjattava selkeästi ohjaukseen käytettävä tuntimäärää sekä ohjauksen tavoitteet, suoritustavat sekä sisällöt. Ohjauksella tuetaan harjoittelun sisältöä ja tavoitteita. Hämeenlinnan normaalikoulun harjoitteluohjeistuksessa kerrotaan, että sekä PII -harjoitteluun että päättöharjoitteluun kuuluu 20 tuntia ohjausta.

Tutkimustulosten perusteella ohjauksen määrä käytännössä ei ihan tavoittanut 20 tuntia. Yleensä varsinainen ohjaus jäi suunnilleen 15 tuntiin. Tämän lisäksi oli useissa tapauksissa jonkin verran oppitunnin jälkeistä välituntiohjausta, mutta se kesti yleensä keskimäärin viisi minuuttia ja käsitti oppitunnin pahimmat epäonnistumiset tai parhaimmat onnistumiset. Varsinaista keskustelua ei tällöin useinkaan ehditty käymään.

SOOL esittää, että ohjaajan tehtävänä on ohjata opetuksen suunnittelussa, seurata opetusta ja antaa jatkuvaa palautetta opiskelijalle. Harjoittelun ohjauksessa suositeltavaa on myös ryhmäohjaus. Ohjaajalla tulee olla myös perusteltu näkemys opettajuudesta ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Hämeenlinnan normaalikoulun ohjeistukset ovat samoilla linjoilla SOOLin kanssa. Niiden mukaan ohjaaja tukee opiskelijaa jaksosuunnitelman tekemisessä, antaa neuvoja opetuksen suunnitteluun ja palautetta pidetyistä tunteista. Päätösharjoittelussa opiskelijan henkilökohtainen vastuu suunnittelusta ja opetuksen toteuttamisesta on aiempia harjoitteluja suurempi. Nämä kriteerit täyttyvät tutkimuksen mukaan melko hyvin Hämeenlinnan normaalikoulussa. Tosin palautteen antamisen ei voi sanoa olevan jatkuvaa. Tutkimukseen osallistuneista harjoittelijoista alle puolet sai palautetta kaikista pitämistään tunteista. Sama määrä sai palautetta aina ennen seuraavaa saman oppiaineen opetusta. Tässä asiassa olisi siis selkeästi parantamisen varaa ja ehkä jopa tarve yhtenäistää käytäntöjä enemmän. Myös suunnittelua ohjattiin hyvin vähän, sillä tuleviin oppitunteihin annettiin suoranaista ohjausta vain harvoin. Tosin palautteet pidetyistä tunteista sisälsivät tarpeen vaatiessa kritiikkiä edellisistä tunteista ja nämähän voi kääntää tulevien tuntien muutosehdotuksiksi, mutta muuten ohjausta koskien tulevien tuntien pitämistä annettiin hyvin vähän. Tutkimuksen mukaan ohjaavilla opettajilla tuntui olevan hyvinkin voimakas näkemys omasta opettajuudesta ja ympäröivästä yhteiskunnasta.

SOOL korostaa, että palautteen on tuettava opiskelijan ammatillista kehittymistä ja sen on oltava reflektoinnin osa. SOOL ry:n harjoitteluselvityksen mukaan harjoittelijat toivovat ohjaavien opettajien palautteenantotapaan yhteistä käytäntöä. Kirjallista palautetta opiskelijat pitävät erityisen hyvänä. Kirjallinen palaute vaatii kuitenkin tuekseen suullista läpikäyntiä. Palautteen on oltava asiallista, rakentavaa ja motivoivaa. Hyvin tärkeää on, että ohjaaja suhtautuu vakavasti palautteen antamiseen. Myös Hämeenlinnan normaalikoulun ohjeistuksessa korostetaan opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukemista, mutta yleisemmällä tasolla kuin SOOL ry:n suosituksissa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia SOOL ry:n harjoitteluselvityksen kanssa. Opiskelijat arvostavat kirjallista palautetta, joka oli rakentavaa, asiallista ja kannustavaa ja useimmiten palaute olikin juuri tällaista. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista harjoittelijoista sai kuitenkin palautetta vain suullisesti. Ainakaan tässä asiassa ei siis ollut sovittu molempia osapuolia miellyttävästä toteutusmallista.

## 4.5 Tutkimustuloksista nousseet ohjauksen tyypit

Tutkimuksen perusteella opetusharjoittelun ohjaukset voidaan jakaa neljään luokkaan sen mukaan, minkälaista ohjaus on. Luokat ovat

1. Korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus
2. Hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus
3. Yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus
4. Heikkotasoinen ohjaus

Ohjaus on luokiteltu neljään tyyppiin sen mukaan, minkälaista ohjauksen sisältö on, millä keinoin ohjaus on toteutettu, minkälainen on ohjaajan ja opiskelijan suhde, mikä on ohjaajan panostus, minkälainen on ohjaajan asenne ja onko harjoittelija tyytyväinen ohjaukseen. Kaikki nämä tekijät ovat vaikuttaneet yhdessä, joten jokaisesta ohjaustyyppistä voi löytyä joitain yksittäisiä samoja piirteitä, mutta kokonaisuus on kuitenkin ratkaisevasti erilainen. Tämän takia ohjausten luokittelu jonkin pelkän yksittäisen piirteen perusteella on turhaa, sillä kaikki pienet piirteet yhdessä vasta muokkaavat ohjauksen. Se, että kaikki ohjaukset ovat keskustelevia, ei tee kaikista ohjauksista hyviä.

Seuraavassa taulukossa on esitetty ohjauksia kuvaavia termejä. Kaikki korkeatasoisista ja esimerkillistä ohjausta (1) kuvaavat termit liittyvät jokaiseen sen tyyppin ohjaukseen. 2. tyyppin ohjausta kuvaavat termit eivät välttämättä kuvaa kaikkia sen tyyppin ohjauksia vaan termejä on usein täsmennetty ja kohdistettu johonkin kyseisen tyyppin ohjaajien osaan. Täsmennyksissä on haluttu antaa lukijalle käsitys siitä, kuinka yleistä on, että tähän luokkaan kuuluva ohjaus on esimerkiksi tasavertaista. Tämän avulla ymmärtää paremmin myös sen, missä piirteessä on yleisimmin eroa, kun vertaa 1. ja 2. tyyppin ohjauksia keskenään. 2. tyyppin ohjausten kuvauksessa on kuitenkin haluttu käyttää mahdollisimman paljon samoja termejä kuin 1. tyyppin kuvauksessa, koska näiden kahden luokan ohjaukset ovat lähellä toisiaan ja jokainen 2. tyyppin ohjaus eroaa vain joissakin piirteissä 1. tyyppin ohjauksista. Hieman puutteellisen ohjauksen luokassa siis yksittäistä ohjausta saattaa kuvata esimerkiksi puolet mainituista termeistä. 3. ja 4. tyyppin kuvaukset on rakennettu samalla tavalla kuin 2. tyyppin kuvaus. Ohjausten jaossa kyseisiin luokkiin on siis vaikuttanut kokonaisuus ja lisäksi erityisesti 3. tyyppissä myös luokkatyyppiin kuuluvat tietyt piirteet.



**TAULUKKO 3.** Ohjausluokkien kuvailua

<p><b>Korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus (1)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelevaa</li> <li>• monipuolista sisällöllisesti ja menetelmällisesti</li> <li>• tasavertaista</li> <li>• hyväksyvää</li> <li>• aktiivista</li> <li>• organisoitua</li> <li>• kannustavaa</li> </ul>	<p><b>Hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus (2)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelevaa</li> <li>• usealla ohjaajalla monipuolista</li> <li>• harvalla ohjaajalla tasavertaista</li> <li>• noin puolella ohjaajista hyväksyvää</li> <li>• usealla ohjaajalla aktiivista</li> <li>• useimmilla ohjaajilla organisoitua</li> <li>• noin puolella ohjaajista kannustavaa</li> <li>• joillain ohjaajilla harjoittelijan henkilökohtaiset piirteet vaikuttavat ohjaukseen</li> </ul>
<p><b>Yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus (3)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• usealla ohjaajalla keskustelevaa</li> <li>• harvalla ohjaajalla sisällöt monipuolisia</li> <li>• puolella ohjaajista tasavertaista</li> <li>• hyväksyvää</li> <li>• vastuuta liikaa harjoittelijalla</li> <li>• ohjaus viitteellistä</li> <li>• palautteenantotavat yksipuolisia</li> <li>• kannustavaa</li> </ul>	<p><b>Heikkotasoinen ohjaus (4)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaajan yksinpuhelia</li> <li>• sisällöt yksipuolisia</li> <li>• useilla osa-alueilla suuria puutteita; puutteet yksilöllisiä</li> </ul>

**1. luokan** (korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus) ohjauksiin olivat kaikki opiskelijat tyytyväisiä. He kokivat olleensa ohjaajan kanssa tasavertaisia kollegoita (tosin ohjaajan kokemus näkyi), jotka pohtivat yhdessä luokan asioita, opiskelijan opetusta, harjoittelijan tulevia tunteja, tulevaa ammatinharjoittamista sekä kasvatuksellisia ja didaktisia asioita yleensä. Tasavertaisuus ja opiskelijan kunnioitus näkyivät myös siinä, että ohjaajat olivat aidosti kiinnostuneita opiskelijan ideoista. Ohjaajat olivat avoimia ja myös itse valmiita kehittymään ja oppimaan uutta. Ohjaukset rakentuivat keskustelun ja pohdintojen ympärille ja ohjaajan palaute oli aina kannustavaa ja

rakentavaa. Kritiikkiä annettiin silloin, kun se oli tarpeen, mutta se osattiin esittää asiallisesti ja opiskelijaa kunnioittaen.

Monipuolisen sisällön lisäksi myös ohjauksekäytännöt ja menetelmät olivat monipuolisia sekä hyvin organisoituja. Ohjaajat antoivat aina sekä kirjallista että suullista palautetta. Palautteen he perustivat oppitunneilla tehtyihin muistiinpanoihin. Ohjaajat olivat aktiivisesti läsnä koko ohjausprosessissa ja olivat selvästi kiinnostuneita opiskelijan kehittämisestä ja halusivat panostaa siihen. Ohjaukset eivät rakentuneet sattumanvaraisesti vaan ohjaajat olivat aina suunnitelleet yksittäisen ohjaustilanteen etenemisen ja sisällöt. Suunnitelmissa oli kuitenkin myös aina liikkumavaraa. Ohjaustilanteiden perusrakenne toistui kuitenkin yleensä aina lähes samana, esimerkiksi siten, että ensin käytiin keskustellen läpi pidetyt tunnit, sen jälkeen puhuttiin luokkaan sekä harjoitteluun liittyvistä asioista ja viimeiseksi tulevista tunteista sekä yleisistä kasvatuksellisista asioista.

Korkeatasoisessa ja esimerkillisessä ohjauksessa opettajat suhtautuivat avoimesti ja hyväksyvästi opiskelijan käyttämiin opetusmetodeihin. Opiskelija sai olla luokassa eri mieltä kuin opettaja ja eri näkemyksistä pystyttiin keskustelemaan asiallisesti. Opiskelijan ei tarvinnut pelätä epäonnistumista vaan hän sai kokeilla haluamiaan ideoita kannustavassa ilmapiirissä.

1. luokan ohjauksissa ei oikeastaan ole mitään oleellista parannettavaa. Se, että opiskelijat olivat tyytyväisiä ohjaukseensa, kertoo jo paljon. Tällöin ohjaaja on pystynyt ottamaan huomioon opiskelijan lähtökohdat ja tavoitteet. Hän ei ole vaatinut liikaa eikä liian vähän opiskelijalta vaan on pystynyt rakentamaan harjoittelusta opiskelijan näköisen. Opiskelija on kokenut oppineensa paljon ja hän näkee harjoittelun hyödyllisenä osana koulutusta. Hän myös tuntee saaneensa tärkeitä neuvoja tulevaisuutta varten ja kuuluneensa harjoittelun aikana omaa tulevaa ammattiaan edustavaan työyhteisöön.

**2. luokkaan** (hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus) kuuluvat ne ohjaukset, jotka olivat tasoltaan lähellä 1. luokan ohjauksia, mutta jotka eivät aivan yltäneet sille tasolle. Niissä oli joitain pieniä puutteita, mutta muuten ohjaus on hyvää. Ohjauksissa ei siis ole tarvetta muuttaa koko kokonaisuutta vaan joitain osa-alueita. Nämä puutteelliset osa-alueet ovat kuitenkin niin oleellisia, että ne tulisi muuttaa. Jokaisessa tämän luokan ohjauksessa on jotain kehitettävää ja parannettavaa ja nämä kehittämiskohteet vaihtelevat. Yleisimmin parannusta kaipaavat opiskelijan huomioiminen ja häneen suhtautuminen sekä palautteen ja ohjauksen monipuolisuus.

2. luokan ohjaukset olivat luonteeltaan keskustelevia, mutta kuten aikaisemmin todettiin, pelkkä keskustelevuus ei tee ohjauksesta hyvää. Ohjaajien pitäisi enemmän huomioida harjoittelijat yksilöinä ja rakentaa ohjaukset harjoittelijan tarpeista ja kyvyistä käsin. Suurin osa harjoittelijoista, jotka saivat tämän luokan ohjausta, oli melko tyytyväisiä ohjaukseensa, mutta

kuitenkin heistä tuntui, että he jäivät jostain paitsi eivätkä he saaneet niin hyvää ohjausta kuin olisi ollut mahdollista. He myös osasivat aina nimetä selkeästi yksittäisiä asioita ohjauksestaan, joita pitäisi kehittää.

**3. luokan ohjaus** (yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus) eroaa tyyliältään muista ohjauksista. Siihen kuuluvat ne ohjaukset, joissa ohjaajat eivät jaksaneet tai halunneet panostaa ohjaukseen niin kuin olisi pitänyt vaan harjoittelijoiden kokemuksista saa pikemminkin sen kuvan, että ohjaajat sysäsivät vastuuta opiskelijoille ja yrittävät itse selvitä mahdollisimman vähällä vaivalla. Palaute ja ohjaus olivat usein viitteellisiä eivätkä ohjaajat paneutuneet yksityiskohtiin. Ohjauksen ja palautteen anto hoidettiin myös yleensä mahdollisimman vaivattomalla tavalla, kuten sähköpostilla tai tunnin jälkeisenä, pikaisena välituntipalautteena. Puolessa tapauksista ohjaaja ei aina edes seurannut tuntia vaan teki omia ja luokkaan liittyviä askareitaan. Tämä on varmasti yksi syy siihen, miksi palaute ei ollut täsmällistä vaan yleistä puhetta.

Vastaajien kokemuksista voi tehdä sen päätelmän, että tämän luokan ohjaajat eivät olleet (enää) motivoituneita ohjaamaan harjoittelijoita. Ehkä he ovat jo sen verran iäkkäitä ja pitkän työhistorian omaavia, etteivät enää jaksaneet panostaa ohjauksiin tai sitten heitä ei ole ikinä erityisemmin asia kiinnostanut. Harjoittelukoulun opettajien ohjausmotivaatiota pitäisikin tarkkailla ja siihen tulisi puuttua, jos se laskee oleellisesti. Yksi ajattelemisen arvoinen malli olisi sellainen, jossa harjoittelukouluun voisi solmia ainoastaan määräaikaista virkoja, esimerkiksi viiden vuoden mittaisia, mutta jotka automaattisesti jatkuisivat, jos ohjausmotivaatiossa ei ole valittamista.

3. luokan ohjauksissa opettaja siirtää myös liikaa vastuuta opiskelijalle. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että ohjaaja ei antanut palautetta tunnista, jos opiskelija ei sitä pyytänyt ja ohjaaja ei pitänyt myöskään varsinaisia ohjaustapaamisia ilman harjoittelijan pyyntöä. Opiskelijan olisi itse pitänyt osata ja uskaltaa pyytää palautetta ja ohjausta ja kantaa yksin vastuu kehittämisestään ja kasvamisestaan harjoittelussa. Tämä ei ole kuitenkaan harjoittelun tarkoitus eivätkä opiskelijat olleet tyytyväisiä tämänkaltaisiin ohjauksiin.

**4. luokan ohjaus** (heikkotasoinen ohjaus) on sellaista ohjausta, jota ei pitäisi hyväksyä missään harjoittelukoulussa. Ohjaustilanteet muodostuvat pääasiassa ohjaajan yksinpuhelusta ja vastaajien kommenttien mukaan opiskelijalla olisi pitänyt olla paljon rohkeutta, jos hän olisi halunnut keskeyttää opettajan ja sanoa jonkin oman kommentin. Ohjausten sisällöt olivat myös hyvin yksipuolisia. Kun 2. luokan ohjauksissa on joillain osa-alueilla pieniä puutteita, niin 4. luokan ohjauksissa on monilla alueilla suuria puutteita. Puutteet ovat kuitenkin yksilöllisiä. Tämän luokan ohjaukset eroavat tyylieltään eniten toisistaan. Puutteellisia asioita olivat esimerkiksi palautteen olemattomuus, persoonallisuuksiin puuttuminen, kunnioituksen puuttuminen

(molemminpuolista), opiskelijan ideoiden hylkääminen ja ohjaajan menetelmien käyttämiseen pakottaminen sekä epäsuoran palautteen antaminen.

Harjoittelun pitäisi rakentua opiskelijan lähtökohdista ja näissä ohjauksissa oltiin kaukana siitä. Harjoittelijan pitäisi voida tuoda avoimesti esille epävarmuutensa opettajana, ilman kunnioituksen menettämisen pelkoa. Myös omien ideoiden testaaminen turvallisessa ympäristössä ja asiallisen, jatkuvan palautteen saaminen on ensisijaisen tärkeää.

Suurin osa vastaajista, noin puolet (48 %), sai 2. luokan ohjausta. Toiseksi eniten saatiin 1. luokan ohjausta (noin 26 %), kolmanneksi eniten 3.luokan ohjausta (noin 17 %) ja vähiten 4. luokan ohjausta (9 %).

1. luokka - korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus	26 %
2. luokka - hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus	48 %
3. luokka - yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus	17 %
4. luokka - heikkotasoinen ohjaus	9 %

2. luokan ohjausta, joka on puitteiltaan melko hyvää, annettiin eniten ja 4. luokan ohjausta, joka on heikkotasoinen, annettiin vähiten. Tulos vaikuttaa uskottavalta, sillä harvoin suurin osa mistään toiminnasta, jossa ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on täydellistä vaan aina löytyy jotain pientä kehitettävää. Heikkotasoinen ohjauksen pienin määrällinen esiintyminen on myös uskottavaa ja odotettua, sillä opettajien valinta normaalikouluun suoritetaan hyvin tarkasti ja heitä koulutetaan jatkuvasti.

Lähes kolmasosa vastaajista sai korkeatasoista ohjausta ja näin siis melko hyvää ja todella hyvää ohjausta sai yhteensä 74 % vastaajista. Tämä tarkoittaa sitä, että noin neljäsosassa ohjauksista (26 %) pitäisi nopeasti tehdä selviä muutoksia ja parannuksia. Joka neljäs harjoittelija saa siis liian huonotasoinen ohjausta. Määrä on melko suuri, niin suuri, että asiaa ei voi sivuuttaa vaan uusia ratkaisumalleja toimivien ohjausten lisäämiseksi pitää aktiivisesti kehittää. Mistä näinkin suuri huonotasoinen ohjauksen määrä sitten voi johtua? Syitä huonoon ohjaukseen voi olla useita: ohjaajan työmotivaatio on heikentynyt, ohjaajalla on vaikea jakso henkilökohtaisessa elämässään, joka heijastuu työhön panostamiseen, opettajan ja harjoittelijan yhteistyö ei suju tai ohjaaja on epävarma omasta opettajuudestaan. Oli syy sitten mikä tahansa, jos huonotasoinen ohjaus jonkin ohjaajan kohdalla on toistuvaa, ei sitä pidä hyväksyä.

Suurin osa harjoittelijoista (3/4) sai kuitenkin hyvää tai melko hyvää ohjausta. Tämä on ihan kunnollinen määrä, mutta parempaan pitäisi joka tapauksessa tähdätä. Harjoittelun ohjauksissa pitäisi muistaa, että harjoittelukokemus on opiskelijalle aina ainutlaatuinen, vaikka ohjaajalle se olisi joka vuosi toistuva työtaakka. Ohjaajien pitäisi myös kantaa vastuu työstään ja puhua

avoimesti kollegoilleen ja esimiehilleen, jos ohjausvelvoite ei enää motivoi. Harjoittelukouluissa tulisi myös olla toimintamalli tällaisten tilanteiden työstämiselle.

# 5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Tässä tutkimusprosessissa olen yrittänyt jatkuvasti muistaa tämän ja pitää kirjaa kaikista tekemisistäni tutkimuksen eri vaiheissa. Näitä vaiheita olen kuvannut mahdollisimman tarkasti metodologia-luvussa. Eskola & Suoranta (1998, 209) kirjoittavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa voi erottaa aineiston analyysivaihetta ja tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Pohtimalla jatkuvasti tekemiään ratkaisuja, tutkija ottaa samalla kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Tässä tutkijan apuna voivat olla esimerkiksi omat ennakko-oletukset, arjen peukalosäännöt sekä teoreettinen oppineisuus.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tämän asian myöntäminen ja tutkijan avoin subjektiviteetti ovat tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tällöin luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin taustalla onkin pohjimmiltaan kysymys tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. Luotettavuutta lisää aineistokatkelmien käyttö. (Eskola & Suoranta 1998, 211–219.) Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa käyttämään runsaasti aineistokatkelmia, jotta lukija näkee, minkä perusteella päätelmät on tehty. Olen samalla kuitenkin varonut näiden katkelmien liiallista käyttöä, etteivät ne tee tutkimustulosten tarkastelusta liian katkonaista.

Tutkijan arvolähtökohdat vaikuttavat aina tutkimukseen, sillä arvot muokkaavat ajatuksiamme, asenteitamme ja ennakko-odotuksiamme ja samalla siis sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimaamme ilmiötä. Luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan on selvitettävä sekä itselleen että lukijalle omat taustasitoumuksensa. (Hirsjärvi 2000, 152.) Pohdin ennen tutkimukseen ryhtymistä omia ennakkoluulojani ja asennettani ja selvitin ne myös lukijalle heti tutkimuksen alussa. Koska olen tiedostanut ne melko tarkasti jo alusta lähtien ja tarkemmin sanottuna jo paljon ennen koko tutkimukseen ryhtymistä, en koe niiden vaikuttaneen negatiivisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Päinvastoin olen pystynyt tarkkailemaan itseäni ja reaktioitani ja estämään tutkimuksen etenemisen omia ennakkoluulojani mukailten, jos aineisto ei anna siihen aihetta.

## 5.1 Validiteetti

Empiirisessä tutkimuksessa puhutaan usein tutkimuksen validiudesta. Tällä tarkoitetaan kysymystä, mittaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Kysymys on siis mittauksen pätevydestä, ja tulkinnat ovat myös osa tätä pätevyuden pohdintaa. Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisessä validiteetissa korostuu tutkijan rooli ja hänen tekemiensä johtopäätösten ja käsitteiden johdonmukaisuus. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan teorian, johtopäätösten, ja empiirisen aineiston välistä suhdetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213, 222; Grönfors 1982, 174–175.) Tutkijan tehtävänä on tuoda esille tutkimuksensa luotettavuuteen vaikuttavat seikat ja lukijan tehtäväksi jää tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen.

Mietin tarkkaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä ja aineiston keräämiseen tarkoitettua lomakkeen avokysymyksiä. Halusin, että avokysymykset palvelevat mahdollisimman hyvin asettamieni tutkimuskysymysten ratkomista. En kuitenkaan tehnyt esitutkimuksia avokysymysten toimivuudesta. Tämä olisi ehkä ollut tarpeen, sillä vastausten perusteella muutamia kysymyksiä olisi voinut tarkentaa. Esimerkiksi esiintyneitä ohjaustilanteita koskevassa kysymyksessä mainitsin yleisimpiä tilanteita ja pyysin rastimaan omaa harjoittelua koskevat vaihtoehdot. Viimeisin vaihtoehto oli ”jokin muunlainen tilanne kuin edellä mainitut”, jossa pyysin myös selvitystä siitä, minkälaista tilannetta opiskelija tarkoittaa. Tämän vaihtoehdon valitsi vain kuusi vastaajaa ja he mainitsivat tilanteeksi muun muassa sähköpostin välityksellä saadut neuvot ja ohjeet. Luulen kuitenkin, että useimmat harjoittelijat saivat ohjeistuksia sähköpostilla, mutta eivät vain ymmärtäneet, että sekin on ohjaustilanne. Olen tuonut tämänkaltaiset tapaukset aina esille tutkimustuloksissa, joten tutkimuksen luotettavuus ei mielestäni kärsinyt tästä. Olen pyrkinyt olemaan johtopäätöksissäni ja käyttämissäni käsitteissä johdonmukainen ja perustelemaan aina väitteeni. Olen myös jatkuvasti tarkastellut empiiristä aineistoa teorian valossa ja pitänyt tärkeänä aineiston ja teorian vuoropuhelua. Tämä näkyy selvästi tulososiossa.

## 5.2 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina kun tutkimus toistetaan samoissa olosuhteissa. Tällöin tulisi päätyä samoihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Tavoitteena on minimoida tutkimuksen teknisestä suorittamisesta aiheutuvia virheitä tai osoittaa, että niitä ei ole tapahtunut. (Laine 2004, 241.)

Tutkimuksen toistettavuuden tarkastelu ei aina sovellu hyvin kvalitatiiviseen tutkimukseen. Huotelin (1996, 20) esittää, että reliabiliteetin sijaan puhuttaisiin tutkimustilanteen arvioinnista.

Tämä arviointi on mahdollista, jos tutkimusraportissa tuodaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti esille tutkimusentekoon liittyviä kysymyksiä ja ratkaisuja. Tällä tavoin lukijat voivat arvioida, mitä kohteesta voidaan kulloinkin perustellusti väittää, jolloin samasta teoreettisesta näkökulmasta ja samoja analyysimenetelmiä aineistoon soveltamalla tulisi päätyä samansuuntaiseen tulkintaan ilmiöstä.

### 5.3 Siirrettävyys

Huotelinin (1996, 19) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimustuloksia voidaan harvoin yleistää laajempaan perusjoukkoon. Tämän takia hänen mielestään olisi parempi puhua tulosten siirrettävyydestä. Tuloksia voidaan siirtää ryhmään, josta tutkittavat ovat ja samalla toiseen samanlaiseen kontekstiin.

Uskon, että tämän tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen samanlaiseen kontekstiin eli toisen opettajankoulutuslaitoksen harjoittelukouluun. Jokaisesta harjoittelukoulusta löytyy varmasti kaikkia niitä ohjausluokkia, joita nousi esille tämän tutkimuksen tuloksista. Luokat olivat melko yleisluontoisia, eikä niissä ollut mitään erikoisuuksia. Myös luokkien jakauma on varmasti samantyyppinen muissa samanlaisissa konteksteissa, sillä esimerkiksi yleisin ohjaustyyppi oli melko hyvää, mutta jossa kumminkin on vielä parantamisen varaa ja harvinaisin ohjaustyyppi oli heikkotasoinen ohjaus. Harjoittelukouluissa panostetaan opettajien koulutuksiin, joten ohjauksen on pääsääntöisesti oltava melko hyvää. Ja luonnollista taas on, että löytyy jotain pientä parannettavaakin.

Uskon, että opiskelijoilla on samansuuntaisia odotuksia ohjaukseltaan ja ohjaajaltaan huolimatta siitä, missä opettajankoulutuslaitoksessa he opiskelevat. Sekä ohjaajien että opiskelijoiden joukkoon mahtuu aina persoonallisuuksia ja vahvoja luonteita, jotka haluavat noudattaa omaa näkemystään.



## 6 TULOSTEN POHDINTAA

Tämä tutkimus sai alkunsa omista harjoittelukokemuksistani sekä muiden kokemusten kuulemisesta. Kokemukset vaihtelivat opiskelijoiden keskuudessa hyvin paljon ja tämä herätti mielenkiintoni. Halusin selvittää, minkälaista ohjaus oikeasti on suurten puheiden takana.

Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus jaettiin tutkimustulosten perusteella neljään luokkaan, jotka ovat: 1. korkeatasoinen ja esimerkillinen ohjaus, 2. hyvä, mutta hieman puutteellinen ohjaus, 3. yksipuolinen ja työtä karttava ohjaus ja 4. heikkotasoinen ohjaus. Suurimmaksi osaksi ohjaus on korkeatasoista tai hyvää. Se on luonteeltaan kannustavaa ja myönteistä, toteuttamistavaltaan keskustelevaa ja sisällöltään monipuolista. Yleisin ohjaustyyppi oli 2. luokan ohjaus ja harvinaisin 4. luokan ohjaus.

Ohjaajat eivät kuitenkaan aina hoida työtään kunnolla. Neljäsosa opiskelijoista saa tutkimustulosten mukaan huonoa ohjausta (sisältää sekä 3. että 4. tyyppin ohjaukset). Ohjaukset voivat olla monella eri tavalla puutteellisia – ohjaaja siirtää omaa vastuutaan ja työtään harjoittelijalle, ohjaustilanteet ovat ohjaajan yksinpuhelua, sisällöt ovat yksipuolisia, palautteen antaminen on vähäistä tai ohjaajan asenne harjoittelijaa kohtaan on huono. Näiden luokkien ohjauksissa oli aina puutteita monella eri osa-alueella samanaikaisesti.

Tutkimuksessa tarkasteltiin ohjausta myös siitä näkökulmasta, että noudatteleeko se yleisesti hyvänä pidettyjä kriteerejä. Tuloksia verrattiin myös SOOL ry:n ohjaussuositukseen ja Hämeenlinnan normaalikoulun harjoittelusuunnitelmaan. Tulokset jakautuivat tämän asian suhteen kahtia. Niitä ohjauksen osa-alueita, joissa ohjaus noudattelee hyvän ohjauksen kriteerejä, oli suunnilleen saman verran kuin niitä osa-alueita, joissa ohjaus ei noudattele kyseisiä kriteerejä. Vaikka ohjaus on periaatteessa kaikin puolin hyvää ja opiskelija on siihen tyytyväinen, ei se välttämättä kuitenkaan noudata täysin esimerkiksi SOOL ry:n antamia suosituksia tai normaalikoulun antamia ohjeistuksia. Tämä selittänee sen, kun tutkimustuloksissa kuitenkin luokiteltiin yli puolet, noin  $\frac{3}{4}$ , ohjauksista korkeatasoiseen 1. ohjaustyyppiin tai melko hyvään 2. ohjaustyyppiin. 2. tyyppin ohjauksessa puutteet voivat olla sen verran pieniä, että ohjauksen voi kuitenkin luokitella tähän kategoriaan. Näistä voi tehdä sen johtopäätöksen, että Hämeenlinnan normaalikoulun ohjaus on vähän enemmän hyvien ohjauskriteerien mukaista kuin niitä vastaan,

mutta selvästi ohjauksen laatuun pitäisi yleisesti kiinnittää enemmän huomiota ja laatua tarkkailla muidenkin toimesta kuin ohjaajan itsensä.

Ovatko opiskelijat tasavertaisessa asemassa ohjauksen suhteen? Tähän kysymykseen ovat jo oikeastaan aiemmat johtopäätökset antaneet vastauksen. Opiskelijat eivät ole tasavertaisessa asemassa harjoittelussaan ohjauksen suhteen. Vaikka ohjauksista voi luokitella suurimman osan hyväksi tai melko hyväksi, niin silti yksittäisten ohjausten välillä voi olla suuriakin eroja. Näitä eroja on kaikissa ohjauksen osa-alueissa alkaen aina annetun ohjauksen määrästä ja päättyen opiskelijan persoonallisuuksiin puuttumiseen. Näiden erojen seurauksena toisilla opiskelijoilla on harjoittelun aikana kovat paineet opettajan odotusten täyttämiseksi, kun taas toiset saavat toteuttaa itseään vapaasti. Toiset kärsivät opettajan solvauksista samalla, kun osa harjoittelijoista käy ohjaajan kanssa tasavertaista keskustelua opetuskäytännöistä. Toiset kokevat, etteivät oppineet mitään harjoittelunsa aikana, kun taas toiset pitävät harjoittelua opiskeluidensa kohokohtana. Tämä epätasa-arvoisuus on suuri epäkohta harjoitteluissa. Opiskelijat vertaavat jatkuvasti keskenään omia kokemuksiaan harjoitteluista ja huomaavat usein sen karvaan tosiasian, että opiskelijatoveri on saanut paljon tasokkaampaa tai mielekkäämpää ohjausta kuin hän itse. Tämä aiheuttaa katkeruutta opiskelijoiden mielissä ja seuraavaan harjoitteluun tullaan tämän seurauksena usein valmiiksi negatiivisella asenteella. En kuitenkaan usko, että tämä vaikuttaa varsinaisesti tulevaan ammatinharjoittamiseen saakka. Pikemminkin se aiheuttaa mainitsemaani katkeruutta ja pahaa mieltä opiskeluiden aikana. Tosin, jos esimerkiksi ohjaaja on puuttunut pahasti harjoittelijan persoonallisiin piirteisiin, voi se saada aikaan arkuutta ja epävarmuutta, joka heijastuu vielä tulevan ammatinharjoittamisenkin alkutaipaleella. Tällöin ohjauksen on pitänyt olla hyvin asiatonta, mikä on onneksi harvinaista.

Tämän tutkimuksen tekemisen seurauksena on mieleeni tullut monia kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Yhtenä mahdollisuutena olisi varmistaa, onko tulokset todella siirrettävissä muihin harjoittelukouluihin Suomessa. Mielenkiintoista olisi myös tutkia ohjaajien tuntemuksia näistä samoista aiheista ja verrata niitä tästä tutkimuksesta saatuihin tuloksiin opiskelijoiden kokemuksista. Olisi myös kiinnostavaa toteuttaa ohjauksen tutkimus sillä tavalla kuin alun perin suunnittelin tähän tutkimukseen ryhtyessäni eli seuraamalla itse ohjaustilanteita ja tekemällä niistä johtopäätöksiä, jotka eivät ole sidottu ohjaajan eivätkä opiskelijan tuntemuksiin.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut mielenkiintoista ja avartavaa. Olen kokenut päässeeni kurkistamaan opiskelijoiden ajatuksiin ja samalla saanut vastauksia moniin omaa mieltäni askarruttaneisiin kysymyksiin. Haastavaa tämän tutkimuksen tekemisessä on ollut aiheen rajaaminen ja niissä raameissa pysyminen. Kiinnostavia sivupolkuja kun olisi ollut niin monia. Olen myös pitänyt tämän tutkimuksen tekemistä tärkeänä tehtävänä monessa mielessä.

Ensisijaisesti olen halunnut antaa opiskelijoille mahdollisuuden tuoda kokemuksensa julki puolueettomalla maaperällä. Tärkeä aspekti on ollut myös näiden tietojen tarjoaminen Hämeenlinnan normaalikoululle ja täten auttaa heitä kehittämään ohjauskäytäntöjään ja mahdollisesti huomaamaan vallitsevia puutteita ja hyviä puolia, joita ei ole aikaisemmin yleisesti tiedostettu. Tärkeä näkökulma minulle on ollut myös huhupuheiden takana olevan totuuden selvittäminen.

# LÄHTEET

**Alasuutari, P.** 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: vastapaino.

**Borko, H. & Mayfield, V.** 1995. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In *Teaching and teacher education*, vol. 11, No. 5, 505, 512.

**Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: vastapaino, 63, 209, 211–219.

**Franke, A. & Dahlgren, L.** 1996. Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. In *teaching and teacher education*, vol. 12, No. 6, 627–628.

**Grönfors, M.** 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo, WSOY, 174–175.

**Hawkey, K.** 1998. Consultative Supervision and mentor development: an initial exploration and case study. Teoksessa *Teachers and Teaching. Theory and practice*. Volume 4, number 2 October. Carfax Publishing Ltd, 340–341.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P.** 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P.** 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 155.

**Huotelin, H.** 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A. ja Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy, 19–20.

**Hytönen, J.** 1990. Kasvatustieteen teorian merkitys ohjaustapahtumassa. Teoksessa Ojanen, S.

(toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 117–120.

**Jussila, J. & Saari, S.** (toim.). 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 11/1999, 46.

**Jyrhämä, R.** 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. Aikakauskirja Kasvatus 30 (4), 346.

**Jyrhämä, R.** 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia no. 236, 1, 5, 23–26, 40, 42, 46, 48–50, 97–105, 130–131, 134–135, 137.

**Kaikkonen, P.** 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 430–432.

**Ketonen, O.** 1990. Korkeakoulun opiskelijan ja opettajan työnohjaus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 171–172.

**Krokfors, L.** 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 49–51, 53–54.

**Krokfors, L.** 1997. Ohjauskeskustelu – opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 171, 1–18, 38, 44–46, 55, 64, 65, 151, 152.

**Krokfors, L.** 2003a. Ohjauskeskustelu – opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 126, 132–133.

**Krokfors, L.** 2003b. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 26.

**Laine, T.** 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajankoulutus ammatillisen identiteetin

rakentajana. Tampere: yliopistopaino, 241–242.

**Nummenmaa, A. R.** 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 43–55.

**Ojanen, S.** 1990. Aikuiskoulutuksen näkökulmaa opettajankoulutukseen, erityisesti opetusharjoittelun kannalta katsottuna. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 230.

**Ojanen, S.** 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus, 11–15, 18, 22, 25, 30, 39–42, 44, 137, 141–142.

**Ojanen, S.** 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 12, 14–18, 21, 22.

**Sikkelä, R. & Väisänen, P.** 2003a. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 31.

**Sikkelä, R.** 2003b. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 83.

**Sikkelä, R.** 2003c. Johdanto. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 7.

**Sikkelä, R.** 2003d. Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 163–166.

**Smith, D. L.** 1990. Opetusharjoittelu ja opettajankoulutus: tietoa, ideologiaa ja käytäntöä – kohti uutta tasapainoa ja synteisiä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin

yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 131–132.

**Snellman, L.** 1990. Opettamisen oppimisesta. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 149, 151, 154, 155.

**SOOL ry** 2006. Suositukset harjoittelun ohjaukselle. Tulostettu Internetistä 12.4.2008 osoitteessa: <http://www.sool.fi/pdf/harjoittelusuositukset-2006.pdf>, 3, 5-9, 11–12, 15.

**Suortti, J.** 1990. Mihin opetusharjoittelulla pyritään? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 141.

**Tammi, T.** 2008a. Hämeenlinnan normaalikoulun harjoitteluopas. Tulostettu Internetistä 13.4.2008 osoitteessa: <http://www.uta.fi/hnk/harjopas/pedaharj.htm>.

**Tammi, T.** 2008b. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulu. Tulostettu Internetistä 13.3.2008 osoitteessa: <http://www.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/index.htm>.

**Väisänen, P.** 2002. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa Nuutinen, P. & Savolainen, E. (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Tulostettu Internetistä 2.1.2007 osoitteessa: <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/>, 132–143.

# LIITTEET

## Liite 1(1)

Avokysymyslomake harjoittelijoille

Veera Raivio

HOKL 1.3.2006

Pro gradu – tutkielma

### **Hämeenlinnan normaalikoululla tapahtuva opettajaopiskelijoiden ohjaus**

Teen pro gradu -tutkielmaa Hämeenlinnan normaalikoululla tapahtuvasta HOKL:en opiskelijoiden ohjauksesta. Olen siis kiinnostunut vain normaalikoulun opettajien suorittamasta ohjauksesta. Kysymyksessä on laadullinen tutkimus, jonka muotoutuminen perustuu vastausten huolelliseen analysointiin. Tämän takia toivon, että perustelet vastauksesi ja kerrot esimerkkejä kyseessä olevista tilanteista. Tarvittaessa voit jatkaa vastauksia paperin kääntöpuolelle. Muista tällöin merkitä paperiin kysymyksen numero.

Tutkielman tekijänä olen ainoa, joka tulee näkemään täytetyt lomakkeet. Ne toimitetaan minulle suljetuissa kirjekuorissa. Tulen käsittelemään vastaukset luottamuksellisesti eikä valmiista pro gradu -tutkielmastani pysty päättelemään ketään yksittäistä opettajaa eikä luokkaa. Toivonkin, että laitat luokkatason ja opettajan nimen tausta- ja lähtötietoihin. Tämä sen takia, että voin jatkossa tarvittaessa muun muassa vertailla saman opettajan ohjausta eri harjoittelijoiden välillä.

Lomakkeeseen paneutuminen on toivottavaa, sillä tämän kaltaista tutkimusta odotetaan kovasti ja haluan saada siitä mahdollisimman tarkan ja totuudenmukaisen. Normaalikoulu haluaa jatkuvasti kehittää opettajiensa ohjausta. Teillä on nyt hyvä mahdollisuus saada ajatuksenne ja tunteenne oikeasti kuuluviin koskien normaalikoulun ohjausta – kuitenkin tietysti nimettöminä.

Kysymyslomakkeessa sanalla ”ohjaustilanne” tarkoitan sekä ohjausta että palautteenantoa.

---

### **Tausta- ja lähtötiedot**

1. Olen nainen \_\_\_\_



- mies \_\_\_\_\_
2. Harjoitteluluokkani on \_\_\_\_\_
  3. Harjoitteluluokkani opettaja on \_\_\_\_\_
  4. Harjoitteluni aikana opetan \_\_\_\_\_ h (kuinka monta tuntia yhteensä?)
  5. Opetettavat aineeni ovat \_\_\_\_\_
  6. Minuun saa ottaa yhteyttä sähköpostilla, jos vastauksissani on jotain tarkennettavaa  
Kyllä \_\_\_\_\_ sähköpostiosoitteeni on \_\_\_\_\_  
Ei \_\_\_\_\_
- 

### Kysymysosa

1. A) Missä seuraavista tilanteista saat harjoittelusi aikana ja mahdollisesti sitä ennen ohjausta tai palautetta koskien harjoitteluasi? Rasti sopivat vaihtoehdot ja laita ohjaustilanteen tyypillinen kesto minuutteina (suunnilleen) rastin perään.
  1. Harjoitteluluokkani opettajan kanssa yhteisessä keskustelussa ennen päättöharjoittelun alkamista. \_\_\_\_\_
  2. Pitämäni oppitunnin aikana. \_\_\_\_\_ (laita ajan sijaan kertojen määrä suunnilleen/oppitunti)
  3. Oppituntien ulkopuolella, erikseen sovittuna ajankohtana **kahdenkeskisesti**. \_\_\_\_\_
  4. Oppituntien ulkopuolella, erikseen sovittuna ajankohtana samanaikaisesti **muiden saman luokan harjoittelijoiden kanssa**. \_\_\_\_\_
  5. Heti pitämäni oppitunnin jälkeen. \_\_\_\_\_
  6. Jossain muunlaisessa tilanteessa \_\_\_\_\_ Missä?

B) Mikä näistä tilanteista on harjoittelusi tyypillisin ohjaustilanne?

Kirjoita tilannetta vastaava numero. \_\_\_\_\_

C) Kuinka monta kertaa olet saanut ohjausta yllämainituissa tilanteissa harjoittelusi aikana?  
Laita lukumäärät tilanteiden perään.

Tilanne 1: \_\_\_\_\_

Tilanne 2: \_\_\_\_\_ (kuinka monen oppitunnin aikana suunnilleen?)

Tilanne 3: \_\_\_\_\_

Tilanne 4: \_\_\_\_\_

Tilanne 5: \_\_\_\_\_

Jos laitoit tehtävään 1B vastaukseksi numeron 2( = tyypillisimmin ohjausta tapahtuu pitämäni oppitunnin aikana), voit siirtyä kysymykseen 3.

2. A) Kuvaile harjoittelusi tyypillisen ohjaustilanteen rakennetta. Minkälaisista osista tilanne muodostuu ja mikä on osien painoarvo verrattuna toisiinsa?

B) Toistuuko ohjaustilanne aina rakenteeltaan suunnilleen samanlaisena?

3. A) Jos sait ohjausta **ennen** harjoitteluun ryhtymistä koskien opettamiasi aineita tai luokan käytäntöjä (laitoit 1A-tehtävässä rastin kohtaan 1), niin minkälaista ohjausta ja minkälaisessa tilanteessa?

B) Oliko ohjaustilanne sinun vai harjoitteluluokkasi opettajan ehdottama?

---

4. A) **Millä tavalla** opettaja antaa **palautetta** pitämistäsi tunneista? (suullisesti vai kirjallisesti; käyttääkö opettaja oppitunnilla tekemiään muistiinpanojaan apuna; kannustavasti vai tyrmäävästi; kritisoiden vai ottamatta kantaa mihinkään jne.) Kerro esimerkkejä.

B) Saatko palautetta kaikista pitämistäsi tunneista?

C) Saatko palautteen pitämästäsi tunnista ennen seuraavaa saman aineen opetustuntia?

5. A) Saatko ohjaustilanteessa palautteen lisäksi myös ohjausta ja neuvoja jatkoa ajatellen?

B) Minkälaista mahdollinen ohjaus jatkoa ajatellen on? (mitä se pitää sisällään, miten se on esitetty, miten koet sen jne.)

6. A) Hyväksyykö ohjaava opettajasi sinun metodisi, jos ne ovat erilaisia kuin hänen vai koetko ohjaustilanteidesi perusteella, että sinun pitää opettaa niin kuin ohjaava opettajasi opettaa? Kerro esimerkkejä.

B) Jos opettaja ei hyväksy metodejasi, niin perusteleeko hän kantansa? Miten?

7. Tuntuuko sinusta, että saat joskus palautetta ”rivien välistä” (opettaja ei sano aivan suoraan vaan ilmaisee asian kiertäen tai jollain muulla tavalla esimerkiksi eleillä ja äänenpainoilla)?

**Minkälaista tämä palaute on?**

8. Tuntuuko sinusta, että sinä henkilönä vaikutat siihen, miten opettaja arvioi sinun harjoittelusi? (pärstäkerroin ei miellytä tms.)? Miten tämä ilmenee?

9. Kuinka opettaja kohtelee sinua ohjaustilanteissa ja mikä on hänen asenteensa sinua kohtaan? (Koetko hänet tasavertaisena kollegana?; Jos vastaat kyllä, miten tasavertaisuus ilmenee? Jos vastaat ei, miten tasavertaisuuden puute ilmenee? Miten tämä tuntuu ohjauksen ilmapiirissä?)

Vastaa kysymykseen 10 vain jos laitoit tehtävässä 1A rastin kohtaan 2 (= saan ohjausta/palautetta pitämäni oppitunnin aikana).

10. Kuvaile, millä tavoin saat ohjauksen ja palautteen pitämäsi oppitunnin aikana. Kerro myös tuntemuksistasi tällaista palautteenantotapaa kohtaan.

11. Mitä muutoksia toivoisit ohjaukseesi?

---

Sana on vapaa!

Jos jokin asia koskien harjoittelusi ohjausta jäi sanomatta, voit kirjoittaa siitä sivun kääntöpuolelle

